



SERIE
PROGRAMA INCENTIVA

Filosofía para SER niños

Sistematización como técnica de sí



Andrés Santiago Beltrán Castellanos

Compilador



S E R I E
PROGRAMA INCENTIVA

Filosofía para SER niños

Tomo I

Sistematización como técnica de sí

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN
Filosofía para SER niños

Tomo I - Sistematización como técnica de sí

Programa Incentiva 2022

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Compilador

Andrés Santiago Beltrán Castellanos

© Autores y autoras

Wilson Acosta Valdeleón, Andrés Santiago Beltrán Castellanos, Edna Esperanza Bernal Sanabria, Carlos Borja, Armando Cadena Fierro, Iván Orlando Caicedo Vallejo, Carmen Elisa Cárdenas Ruiz, Sergio Luis Caro Arroyo, Julio Andrés Cifuentes Chauta, Simón Cruz Fajardo, Sandra N. Luna C, Jonathan Fernando Medina Zapata, Luís Eduardo Ospina Lozano, Diana Melisa Paredes Oviedo, Diego Pereira Ríos, Francisco Pineda Herrera, Claudio Ramírez Angarita, Salomón Rodríguez Piñeros, Hugo Mauricio Rodríguez Vergara, Adriana Rubiano Rubiano, Cristina Sánchez, Leslie Alexa Sánchez Reyes, Anyie Paola Silva Pérez, Zayra J. Vargas Araque

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor

Claudia Nayibe López Hernández

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital

Edna Cristina Bonilla Seba

© IDEP

Directora General

Cecilia Rincón Verdugo

Subdirectora Académica

Inírida Morales Villegas

Subdirectora Administrativa y Financiera

Martha Lucía Vélez Vallejo

Asesores de Dirección

Ruth Amanda Cortés Salcedo

Daniel Alejandro Taborda Calderón

José Arcesio Cabrera Paz

Profesional IDEP

Óscar Julio Segura Martínez

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM

Rectora

Diana Margarita Pérez Camacho

Vicerrectora

Claudia Marcela Guarnizo Vargas

Coordinación Editorial

Juanna Alexandra Díaz Cuadros

Corrección de estilo

Mirla Beltrán Castellanos

Diseño y diagramación

Kelly Marsela Gomez Cardona

Publicación resultado del programa INCENTIVA, una apuesta para generar un sistema de estímulos y reconocimientos a redes, colectivos, semilleros de investigación y docentes investigadores e innovadores. Desarrollado en el marco del Convenio IDEP – UNICAFAM 95 del 30 de agosto de 2022

Avales académicos: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

ISBN Volumen 978-628-7535-53-4

ISBN Obra Completa 978-628-7535-52-7

Primera Edición Año 2023

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Transversal 22A No 61B -14. Barrio San Luis

Teléfono móvil (+57): 314 4889979

www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia

Año 2023

Agradecimientos

Una mención especial a los profesionales e instituciones que hicieron posible que este libro sea publicado, en especial, a los integrantes del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo que alimentaron con sus debates las problematizaciones aquí expuestas, a los autores y colaboradores académicos, a la Secretaría de Educación de Bogotá SED y al Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP por su generoso apoyo en la difusión del saber escolar, a la Fundación Universitaria CAFAM por el acompañamiento en el proceso y a Diana Melisa Paredes Oviedo, directora del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia por un prólogo que, a modo de espejo, nos enfrenta a nosotros mismos e invita a seguir el proceso de reflexión aquí iniciado.

Índice

1. Presentación	7
DIANA MELISA PAREDES OVIEDO WILSON ACOSTA VALDELEÓN ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS	
2. Prólogo. DIANA MELISA PAREDES OVIEDO	10
3. ¿Qué es el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo? ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS	16
4. Problematizaciones sobre “niñez”	25
EL NIÑO EN PERSPECTIVA NIETZSCHEANA. EDNA ESPERANZA BERNAL SANABRIA	
INFANCIA Y POLÍTICA O SOBRE LA CAPACIDAD DE COMENZAR ALGO NUEVO. APORTES AL CONCEPTO <<FILOSOFÍA PARA SER NIÑOS>>. SERGIO LUIS CARO ARROYO	
ALGUNOS APUNTES DEL TEMA DE LA NIÑEZ EN MARX Y ENGELS: ENTRE APORTES SOCIOCÍTICOS Y SEÑALAMIENTOS INFUNDADOS. CLAUDIO RAMÍREZ ANGARITA	
APROXIMACIÓN ANTROPOLÓGICO-TEOLÓGICA AL JUEGO EN LA NIÑEZ. DIEGO PEREIRA RÍOS.	
SER SIEMPRE NIÑOS ENTRE LA VICTIMIDAD Y LA RESISTENCIA DESDE EL AMOR. ARMANDO CADENA FIERRO	
EL NIÑO, SEMILLA DE RESISTENCIA. ANYIE PAOLA SILVA PÁEZ	
FILOSOFÍA DEL DERECHO Y LA NIÑEZ. CARMEN ELISA CÁRDENAS RUÍZ	
5. Problematizaciones sobre “infancia”	92
LA FORMACIÓN DE MAESTROS COMO ESPACIO DE ENCUENTRO CON LA INFANCIA: UNA APUESTA POR VOLVER A SER NIÑOS. LESLIE ALEXA SÁNCHEZ REYES	
JÓVENES Y NUEVOS AGENCIAMIENTOS. DECONSTRUYENDO EL CONCEPTO DE JOVEN EN UN CONTEXTO MEDIÁTICO. ADRIANA RUBIANO RUBIANO	
PERSONA INFANTIL, CORPORALIDAD Y EDUCACIÓN. LUÍS EDUARDO OSPINA LOZANO / SIMÓN CRUZ FAJARDO	

6. Apuestas metodológicas y didácticas

123

LA CREATIVIDAD EN LA INFANCIA, UNA CONJUNCIÓN DE FANTASÍA E IMAGINACIÓN.
FRANCISCO PINEDA HERRERA

IMAGINACIÓN CREATIVA, POESÍA, CORPOREIDAD: DE LA OPOSICIÓN A LA UNIDAD EN LA
PEDAGOGÍA DE LA IMAGINACIÓN POÉTICA. JULIO ANDRÉS CIFUENTES CHAUTA

MÚSICAS, CREATIVIDAD E INFANCIA. SALOMÓN RODRÍGUEZ PIÑEROS.
ARTE Y FILOSOFÍA PARA NO DEJAR NUNCA DE SER NIÑOS O NIÑAS. CRISTINA SÁNCHEZ

FELICIDAD: LA BÚSQUEDA DE TODOS, LA FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN. ZAYRA J.
VARGAS ARAQUE

LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES Y LA RECONSTRUCCIÓN DE LA HISTORIA PERSONAL: UN
ACERCAMIENTO TEÓRICO PRÁCTICO DESDE LA FILOSOFÍA Y EL ARTE. IVÁN ORLANDO
CAICEDO VALLEJO

7. Concepciones bisagra: entre filosofía PARA niños y filosofía para SER niños

172

DE LA CULTURA DE LA LEGALIDAD -EN NIÑAS Y NIÑOS- A LA TRAMPA EN EL JUEGO -¿EN
ADULTOS?-. CARLOS BORJA

PODCASTING: POR EL DERECHO A SER PROSUMIDORES. SANDRA N. LUNA C

LA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA COMO UN MODO DE HACER FILOSOFÍA CON NIÑOS:

EL JUEGO COMO APRENDIZAJE. HUGO MAURICIO RODRÍGUEZ VERGARA

TODO LO NUEVO ESTÁ BAJO EL SOL. JONATHAN FERNANDO MEDINA ZAPATA

8. Epílogo

199

DEL PATO GIGANTE DE HULE A LAS LÍNEAS DE FUGA DE DELEUZE Y GUATTARI. IVÁN
ORLANDO CAICEDO VALLEJO

Presentación

DIANA MELISA PAREDES OVIEDO

DOCENTE E INVESTIGADORA, INSTITUTO DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

WILSON ACOSTA VALDELEÓN

DIRECTOR DEL CENTRO DE LIDERAZGO Y EXCELENCIA DOCENTE CLED DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS

DOCENTE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ

COORDINADOR COLECTIVO PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

“Filosofía para Ser niños” es una propuesta de investigación-acción que surge para articular el trabajo de sistematización de experiencias de innovación realizado en las diferentes líneas de investigación del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. En esta, se traslada la concepción tradicional del proceso de enseñanza como la constante acumulación de información y el desarrollo de habilidades que le permitirán a los estudiantes potenciar su desarrollo personal (prosperar y destacarse) y el de la comunidad (ser un buen ciudadano), a un escenario de problematización de este componente teleológico heredado del proceso de modernización que implica concebir la actividad escolar como la adecuación de los sueños y destrezas a las necesidades del sistema productivo.

El docente que se arriesga por medio de la escritura y la experimentación a romper-se, va más allá de ser el puente entre el conocimiento propuesto en los planes de estudio y los estudiantes; se constituye en una pedagogía viva, un individuo único e irremplazable por su testimonio de vida, de amor al conocimiento y su forma de avivarlo. El elemental suministro de contenidos y herramientas procedimentales para que el estudiante se haga competente y demuestre en el examen de Estado

que ha aprehendido lo estipulado en la legislación educativa orienta las acciones de aula a la reproducción de lo instituido e impiden pensar una escuela otra

Por privilegiar la analítica de las acciones y reflexiones del maestro y no en el aprendizaje del estudiante, es una apuesta que se constituye en la contracara de proyectos de vanguardia como *Filosofía para niños*: Universidad Javeriana, Universidad Minuto de Dios, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, Instituto de filosofía para niños (Madrid); *Filosofía con niños* (Argentina - México) y; *Filosofía e infancia* UPTC. 'Filosofía para SER niños' está más cercana a Paulo Freire y Orlando Fals Borda que a Matthew Lipman.

La investigación se planteó inicialmente con el título 'Filosofía para volver a ser niños', enunciación que implicó transitar por el lugar de la reminiscencia y del arquetipo en búsqueda del niño que habita en el maestro y es necesario despertar para comunicarse con los estudiantes. Luego de intensas tertulias, se decidió apostar por 'Filosofía para SER niños', una tendencia significativa de los investigadores del Colectivo concuerda en la niñez como una meta que debe ser trabajada para llegar a ella. Amparados en los planteamientos de Nietzsche y Foucault, apuestan por moldearse a sí mismos y no en caracterizar las capas represivas que la sociedad ha impuesto y que es preciso retirar para recobrar la esencia perdida. El debate aún está abierto...

En este primer tomo, se presentan los aportes de las líneas de investigación *Innovación y Agenciamientos*, la cual indaga por la posibilidad de construir otras realidades escolares al hacer de la creatividad y la imaginación una apuesta de transformación y, *Arte y Filosofía*, en la que se evidencia que no se puede hacer un ejercicio de aula liberador sin problematizar los referentes teóricos y manifestaciones estéticas sobre las cuales se cimienta el saber escolar. La estructura capitular obedece no a un compendio por línea de investigación, sino a una unidad argumentativa que evidencia los diferentes debates en los que nos hemos sumergido: el cómo llegamos a la postulación de esta estrategia de sistematización de experiencias escolares; qué entendemos por niñez e infancia; los puntos de encuentro con 'Filosofía para niños' y; las fuerzas endógenas y exógenas que amenazan con fraccionar

la unidad de la apuesta y pueden obligar a nuestros investigadores a iniciar un nuevo camino se detallan por secciones. El segundo tomo subtítulo *Relatos desde el acontecimiento: las marcas en la piel de la maestra y el maestro* está dedicado a la línea de *Infancia y Corporeidad*.

Prólogo

DIANA MELISA PAREDES OVIEDO

DOCENTE E INVESTIGADORA, INSTITUTO DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Durante los últimos cuatro siglos se han adelantado diferentes propuestas de investigación sobre una infancia general desde la psicología, el psicoanálisis y la pediatría y de la infancia en situación específicamente escolar como la psicología educacional y la misma pedagogía. Desde el siglo XVII diversos autores se han interesado por la infancia, entre ellos se encuentra Juan Jacobo Rousseau, cuyas ideas se han convertido en la bandera de iniciativas que postulan el respeto a la evolución física, psicológica, moral o afectiva de los niños. Algunos movimientos que acogen estas perspectivas son la “escuela activa” y el “movimiento pedagógico de las escuelas libres”, y tienen como punto en común el interés por promover una acción escolar respetuosa de las características propiamente infantiles y las diferencias presentes en diversas edades o etapas de la misma infancia.

Asistimos durante este mismo periodo a sucesivas transformaciones de lo escolar, por ejemplo, la orientación moral de las masas con Lutero, Comenio, la Compañía de Jesús y los Lasallistas, con quienes aparece una nueva forma de poder pastoral donde lo primordial es la formación de la obediencia en los hombres convertida en virtud, la cual debe ser enseñada en una nueva estructura para tal fin: la Escuela Elemental. Comenio es uno de los autores que aparece en el cuadro occidental del universo infantil, aunque en su obra *Didáctica Magna* no se pregunta, en sentido estricto, por la naturaleza del niño. Para este pensador, la infancia no implica fuente de preocupaciones teóricas aunque se hace visible en los procesos educacionales; no depende de la acción del

adulto, no exige ser amada aunque sí conducida gradualmente hasta los puntos más altos del conocimiento. Esta perspectiva es acompañada por las transformaciones sociales y económicas que vivió Europa durante ese periodo y cuyos entramados modifican el rostro de la familia, ahora un núcleo burgués se gesta y una familia con padres e hijos se ubica en el centro de las transformaciones sociales. Gracias a las estrechas relaciones que, luego de la Revolución Industrial y Francesa en conjunto con el proyecto ilustrado, se establecieron entre Gobierno y Educación en miradas como la kantiana y la herbartiana en las que se privilegió la educación de infantes y la emergencia de la pedagogía.

También la idea de infancia general se ha enfrentado a propuestas desde los campos sociológico y antropológico, que abogan por respuestas diferenciadas en la escuela y por la posibilidad de múltiples infancias. Entre los autores que han contribuido a esta diáspora infantil se encuentra Pierre Bourdieu (2011), cuyo concepto de capital cultural ha sido apropiado por autores como Mariano Narodowski (1994), quien postula la existencia de una infancia no monolítica y la necesidad de responder desde los escenarios escolares a las demandas infantiles diferenciadas. Otro de los autores que ha criticado fuertemente esta idea de infancia homogénea ha sido Philippe Aries (1973), cuyas obras resultan de referencia casi obligada para quienes incursionan en este campo de investigación especial, a partir de las cuales es posible afirmar la existencia de ciertas características históricas de la infancia. Con sus investigaciones, este historiador puso en evidencia una infancia como producto histórico moderno, como una construcción reciente que encuentra en la modernidad sus raíces. De tajo se corta con la idea de una infancia determinada biológicamente y se presenta como un hecho novedoso, un invento que se liga con el nacimiento de la escuela. El sentimiento de infancia fue rastreado por este autor a partir del siglo XV europeo, concentrado en una cantidad significativa de imágenes referidas a la edad infantil. Esta mirada es apuntalada por otros autores como Vigostsky (2010) y Narodowski (1994), quienes plantean que las actividades y estructuras de aprendizaje no son biológicas en sentido estricto, tal como lo planteó Piaget (1976); sino que intervienen elementos culturales aún en los procesos de cerebración, por ejemplo, lo relacionado con el neocórtex.

Retornando a Aries (1973), la infancia aparece en la modernidad como un fenómeno nuevo, la preocupación por las nuevas generaciones y por los recién llegados, se constituye en el eje de esta época aunque se retoman elementos de la Antigüedad y la Edad Media. El niño empieza a perfilarse como un ser inacabado, carente y por tanto individualizado, producto de un recorte que reconoce en él la necesidad de resguardo y protección; con lo anterior se distancia de esa condición residual de la vida comunitaria que representaba y se le restituye a la sociedad, pero con un nuevo estatus, ahora la infancia es individualizada a partir de un proceso lento de demarcación y reinserción de otro modo en la sociedad.

Un cuerpo infantil se estructura en esta época, un cuerpo que debe ser amado y educado por los padres, la naciente estructura escolar y la sociedad en general. Los deberes de la familia se dirigen a cuidar a los niños que, pocos años atrás, resultaban inevitables e indiferenciables de los adultos. Sin una familia fundada alrededor del niño, sin una pareja responsable por la suerte de ellos, en suma, sin una transformación tan profunda en donde se diferencia el cuerpo infantil y se convierte en fuente/destinatario de afectos, no es posible comprender las transformaciones demográficas de Europa durante el siglo XIX. El amor maternal, el cuidado médico, el interés educativo y la preocupación social por ese ser diferenciado que aparece necesitado de ayuda para poder subsistir, serán los modos de desplazamiento de una idea del niño como protohombre; no obstante, es necesario anotar que la infancia sigue siendo ambivalente, huidiza e insujetable, pero es la que da sentido a la escuela moderna y logra que el actor infantil adquiera sus características definitivas a partir de la escolarización. Postman (2012) también nos presenta una infancia que ha sido creada y necesitada de escenarios desde la Edad Media destinados a la educación de los niños, pero habla también de una desaparición de la infancia, o de su sentido clásico ahora reemplazado por una condición de concepto que demarca o delimita las relaciones entre los individuos en la sociedad de conocimiento atravesada por relaciones virtuales.

Todas estas discusiones se actualizan en este texto, un texto que se abre productivamente cuando escuchamos la expresión “Filosofía”, pues, con frecuencia, pensamos en adultos rodeados de libros y con muchas

preguntas. Es por ello que una «*Filosofía para SER niños*» es sugerente y una invitación a reconsiderar los alcances del filosofar, de la pregunta y de la filosofía como una forma de vida en la que se experimente una mística salvaje o apertura a la complejidad de la existencia, tal como se indica en los apartados uno y dos del texto.

Esta invitación implica también preguntarse por los sentidos de la niñez y la infancia. Justamente estos tópicos son abordados ampliamente en los apartados tres y cuatro de este texto. En el apartado tres la niñez es revisada en su complejidad desde la perspectiva nietzscheana como apertura, posibilidad y transgresión de las morales impuestas, es decir: de las formas de vida institucionalizadas. Explorar este enfoque permite entender el alcance contemporáneo de la imagen de un niño como posibilidad de otros mundos posibles. También la niñez es mirada desde las posibilidades ético-políticas que, desde la filosofía, se pueden derivar. En ese sentido, ser niño es ser un actor político con capacidad de decisión, quien desde su ingreso al mundo entra a jugar en las dinámicas del derecho, el deber y las leyes, resulta crucial preguntarse por los procesos educativos en los que se inserta para que pueda asumir virtudes éticas y políticas situadas históricamente que le permitan hacer parte de diferentes colectivos sociales y mantener un horizonte democrático. Finalmente, la niñez es revisada a la luz de las dinámicas sociales y económicas, lo que permite derrumbar ciertos prejuicios en torno a la niñez como una etapa en suspenso respecto a estos marcos. El niño participa de la vida económica como consumidor de bienes, participante en el aprendizaje de la gestión de recursos y promesa de trabajo futuro, pero un trabajo no cosificado. No obstante, el niño es calificado como posibilidad de transgresión, de superación de formas de opresión pues es, como se ha indicado, promesa de futuro.

En el cuarto apartado se exponen varias discusiones sobre la infancia y la juventud. Iniciar con la pregunta por la educación y el tipo de maestros que se necesita en la infancia abre la puerta a cuestiones sobre el vínculo entre los sistemas educativos y los docentes con los niños, destacando la necesidad de recuperar aspectos de la infancia en ambos. Cuestionar el horizonte de convergencia entre la educación que ofrecen los adultos permite la revisión de las imágenes sobre la infancia, la juventud y la adultez, especialmente si partimos del hecho que hay estilización en las abstracciones que se hacen y diferencias frente a las

fuentes de representación. No se trata de que el adulto abandone su edad y trayectoria para poder educar a los infantes y a los jóvenes, el punto central es que solemos educarlos centrándonos en la visión adulta; por eso las cuestiones que guían las reflexiones de este apartado responden, entre otras, a preguntas como las que siguen: ¿qué implicaciones tendría aproximarnos a la manera como los niños se ven a sí mismos?, ¿es posible recuperar esta mirada como variable para la educación infantil? Frente a los jóvenes, en ocasiones se tornan como no lugar para los adultos como lo es la infancia, es decir, como un periodo que resulta distante e incognoscible por las diferencias culturales y generacionales. Nuestra juventud es revisada en el marco de la configuración de su corporalidad en contextos mediáticos, o en escenarios donde tecnofactos y redes son prótesis que modelan esos cuerpos emergentes. Cabe entonces preguntarse por la manera de educar esos cuerpos extendidos tecnológicamente, con una estructura hipertextual para manejar la información.

Lo que sigue del texto retoma lo mencionado y avanza en apuestas de tipo metódico y didáctico para acompañar a los niños y jóvenes en su educación. La creatividad, el arte, la fantasía, la pregunta, el juego y la imaginación serán los referentes para ello, con el fin de aprovechar las posibilidades de la experiencia estética para el despliegue pleno de una infancia imaginada e imaginativa y frente a la que esperamos que sea feliz. Cada niño es una novedad bajo el sol, una apertura a mundos posibles y esta es la promesa que contiene esta obra.

Medellín, agosto 28 de 2021.

Referencias bibliográficas

- Aries, Ph. (1973). *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*. Du Seuil.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aiqué Grupo Editor.
- Piaget, J. (1976). *El criterio moral en el niño*. Fontanella.
- Postman, N. (2012). *La desaparición de la niñez*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Vigotsky, L. (2010). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós Ibérica.

¿Qué es el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo?¹

ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ (COLEGIO IED LAS AMÉRICAS)
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN “FILOSOFÍA PARA SER NIÑOS”
DEL GRUPLAC FILOSOFÍA, ÉTICA Y EDUCACIÓN

Un comienzo otro

Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (PPC), nace en el primer semestre de 2015 como mecanismo para articular el equipo de investigadores interesados en reflexionar su quehacer desde la filosofía congregado alrededor del proyecto ‘Agenciamientos Educativos Comunitarios’² y un grupo de docentes del Colegio Institución Educativa Distrital (IED) Las Américas que inconformes con

-
- 1 Este capítulo corresponde a la revisión y articulación de las ponencias *Filosofía para no dejar de ser niños* (Beltrán, 2018a) y *Pensamiento Pedagógico Contemporáneo: experiencias de transformación colectiva a pie de página* (Beltrán, 2019). El documento fue alimentado con los aportes de 13 docentes del colectivo y postulado como ponencia para participar en el IX Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestras, maestras, educadores y educadoras que hacen investigación, transformación e innovación desde su escuela y comunidad con el título de *Filosofía para no dejar de ser niños*. Este evento se realizó en la primera semana de diciembre de 2021 de manera virtual debido a la emergencia sanitaria ocasionada por la COVID-19.

supeditar sus asignaturas al aprendizaje significativo como enfoque psicopedagógico propuesto por la institución, adhirieron al proyecto ‘Heterotopías escolares’³, en el cual encontraron los instrumentos para iniciar un proceso de sistematización de sus experiencias educativas edificado sobre los planteamientos de algunos pensadores adscritos a la tradición filosófica. Esta unión de esfuerzos para re-pensar la práctica escolar en clave epistemológica, coincidió con la generación de espacios académicos gestados por la Secretaría de Educación de Bogotá para dinamizar redes y colectivos de docentes mediante la socialización de los diferentes campos de problematización que cohesionan a sus integrantes.

La decisión de vinculación a Pensamiento Pedagógico Contemporáneo no solo de docentes de filosofía sino de otras asignaturas, demostró que la filosofía no está confinada a especialistas, como actitud crítica de lo evidente, se encuentra tácita en un significativo número de innovaciones escolares que rompen los esquemas de potenciamiento de la aprehensión cognitiva, ya que cimientan su edificio teórico sobre lugares de enunciación impensados hasta ahora para la escuela colombiana, que se proponen a modo de espejo de los monumentos de la tradición pedagógica. Un investigador que utiliza la filosofía para problematizar la docencia, extrae herramientas conceptuales de un autor o escuela de pensamiento (fenomenología, hermenéutica,

2 El equipo estuvo conformado por Adriana Rubiano Rubiano, Andrea González Ávila, Hugo Mauricio Rodríguez Vergara, Julio Andrés Cifuentes Chauta y Andrés Santiago Beltrán Castellanos, bajo la dirección del profesor Dr. Wilson Acosta Valdeleón. El proyecto fue sistematizado en el libro *La innovación como agenciamiento educativo comunitario* (Acosta, 2018).

3 Heterotopías escolares se desplegó en dos momentos: el primero (2014-2015) contó con la participación de las profesoras Nubia Lilia Torres Barrero, María Imelda Castillo Ladino y los profesores Luis Carlos López Lozano y Andrés Santiago Beltrán Castellanos. El segundo (2016-2018), se denominó “Heterotopías escolares de paz”, en este, ingresaron al equipo las profesoras Andrea Johanna Gil Castro, Carmen Elisa Cárdenas Ruiz, María Teresa Silva Parra y Liliana Rubiano Fernández. La experiencia fue sistematiza en el libro *Morfeo, una escuela para la libertad* (Beltrán, 2018b)

analítica, posestructuralismo, etc.), para hacer de la actividad de aula una experiencia de método vívida. Transitar la tradición filosófica y analizar lo real desde el friso de esta, brinda instrumentos calibrados para discernir la información. De acuerdo con la herramienta utilizada los resultados varían, por tanto, no se enseña filosofía, sino a pensar con filosofía.

La enunciación inicial de nodo permitió articularse a algunas iniciativas de red con las que comparte intereses en común: la Red de Docentes Investigadores (REDDI), la Red Colombiana de Profesores de Filosofía y la Red de Educadores por la Paz. Este primer estadio tuvo su momento más importante el 16 de junio de 2016 con la realización del Primer Coloquio de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, en el que se realizó un panel con representantes de las diferentes redes con el fin de hacer un estado del arte del trabajo emprendido con dichas organizaciones⁴.

El paso de nodo a colectivo se realizó el día 7 de mayo de 2019 luego de la reunión llevada a cabo en la Corporación Magisterio de la mesa técnica de las hasta entonces 25⁵ agrupaciones reconocidas por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP) con voz y voto en la dinamización de la política pública de redes y colectivos, donde se solicitó a las representantes de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (maestras Diana Yasmín Reyes Ríos y Andrea Johanna Gil Castro) precisar la relación establecida con las redes que conforman dicho comité, en particular con la REDDI, pues, se presentaba una

4 En el panel estuvieron representantes de las diferentes redes así: Oscar Alexander Ballen Cifuentes por la Red de Docentes Investigadores, Diana Melisa Paredes Oviedo por la Red Colombiana de Profesores de Filosofía, Luis Andrés Torres R., por la Red de Educadores por la Paz, Wilson Acosta Valdeleón por el equipo de Agenciamientos Educativos Comunitarios y Andrés Santiago Beltrán Castellanos por Heterotopías escolares.

5 A la fecha son alrededor de sesenta.

ambigüedad al aparecer anclados a modo de nodo en su estructura organizacional y por otro lado, figurar como colectivo autónomo ante ellos, por la postulación independiente a las dos convocatorias de apoyo para realizar evento y publicación ofrecidas por la SED y el IDEP en 2018, donde se obtuvo el beneficio en las dos modalidades: En evento, los recursos para realizar el II Coloquio y en publicación, para que *Pensamiento Pedagógico Contemporáneo: experiencias de transformación colectiva a pie de página* (Beltrán, 2018c) saliera a la luz.

En este libro, se realizó un estado del arte de la labor emprendida durante los años de entretejido reuniendo algunas iniciativas enmarcadas dentro de un horizonte de revisión de las prácticas escolares tradicionales. Lo pedagógico, como posibilidad de una escuela otra, ha sido supeditado a lo didáctico, que afianza el potenciamiento de la actual y la constituye como reproductora del orden establecido. La enunciación, ‘Experiencias de transformación colectiva a pie de página’ que se menciona como subtítulo, da cuenta de la esfera de acción que guía las investigaciones e innovaciones del colectivo, las cuales se presentan como acontecimientos, al fracturar la lógica normalizadora de los dispositivos escolares que reproducen el orden establecido.

En el corolario, se concluye que solo la movilización de afectos es capaz de capturar la fuerza transformadora de las comunidades educativas y la innovación va más allá de crear y sofisticar los mecanismos técnicos y procedimentales para intervenir en el mercado y maximizar la ganancia, lo cual, legitima la forma ‘empresa’, que como manifestación hegemónica de las formas de gobierno neoliberal, unidirecciona el pensamiento y las estrategias escolares en el correlato del ‘emprendimiento’ como énfasis en un amplio número de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los colegios de Bogotá. A la vez que se abre espacio la cátedra de emprendimiento en la escuela y la universidad colombiana mediante la dinamización de la Ley 1014 de 2006 y se desplazan los discursos que abogaban por formar empleados para dar paso a la configuración de empresarios mediante la incorporación de las dinámicas económicas propias de las sociedades de libre mercado; se consolida el gobierno sobre la subjetividad.

La sociedad regulada según el mercado en la que piensan los neoliberales es una sociedad en la cual el principio regulador no debe ser tanto el intercambio de mercancías como los mecanismos de competencia [...].

No una sociedad supermercado: una sociedad de empresa. El homo economicus que se intenta reconstruir no es el hombre del intercambio, no es el hombre consumidor, es el hombre de la empresa y la producción [...]. Esa multiplicación de la forma empresa dentro del cuerpo social constituye, creo, el objetivo de la política neoliberal. (Foucault, 2012, p. 182 - 186)

Hacia una teorización de la sistematización

En el II Coloquio (2 de junio de 2018), se hizo perentorio aglutinar la variedad de intereses investigativos en torno a las problematizaciones más recurrentes en los debates suscitados en las reuniones de los grupos de estudio del Colectivo, de ahí, surgen las líneas de investigación que serán enunciadas en *Pensamiento Pedagógico Contemporáneo: experiencias de transformación colectiva a pie de página*. La analítica de la compilación realizada por líneas de investigación demarca una ruta que postula la innovación educativa como un proceso que implica tres estadios interconectados que deben ser transitados para dar cuenta de manera holística de un proceso de enseñanza-aprendizaje auténtico, que responda a una pedagogía de vida que se manifiesta en la producción académica individual del docente.

Este estado del arte permitió, más allá de hacer memoria e identificar la línea de investigación a la cual pertenece cada miembro de acuerdo con el ciclo de reflexión e intereses: evidenciar que la apuesta de innovación del colectivo centrada en la sistematización tiene particularidades que la hace única. El énfasis en la reflexión epistemológica, la invitación a realizar el paso de docente a maestro mediante el reconocimiento que la labor de aula sobrepasa la asertiva transmisión de conocimientos y se constituye en un espejo que muestra un modo de vida, permitieron vislumbrar en el primer semestre de 2019 el proyecto *Filosofía para SER niños* como mecanismo para dar una impronta propia al colectivo.

Dicha iniciativa, edificada sobre el ideal de niño nietzscheano y el cuidado de la pregunta socrático, hace una apuesta de libertad escolar que incorpora como estrategia el potenciamiento de las habilidades

éticas y de pensamiento que permiten hacer de la actividad de aula una experiencia de reflexión y transformación de la subjetividad, no solo del estudiante, sino del docente. Estas habilidades enunciadas a modo de categorías: imaginación, juego, imagen, creatividad, asombro, felicidad, etcétera., transitan de manera transversal los diferentes ejercicios de sistematización escolar. Sus matices varían de acuerdo con los énfasis de las líneas de investigación.

Esta propuesta retoma conceptos de la filosofía posestructuralista⁶ a modo de categorías bisagra para describir cómo la modificación del énfasis investigativo de un docente del Colectivo implica su paso de una línea a otra. *El performance* (Rancière, 2009), *las líneas de fuga* (Deleuze & Guattari, 2002), *el cuidado de sí y el cuidado del otro* (Foucault, 2006); responden a la forma que toma el acontecimiento y desplaza una investigación hacia lo teórico, lo experiencial o la reflexión sobre sí.

En la línea de “Innovación y Agenciamientos”, el docente ha dado un salto al vacío a modo de *performance* cansado de seguir los referentes que lo han guiado o procura escapar a la lógica escolar por medio de *líneas de fuga*. Esta dimensión de rompimiento es a la vez, política y creativa, pues implica resistir el embate moralizador escolar al arriesgarse a implementar otras formas de ser y estar en la escuela.

Si el énfasis está en lo teórico como búsqueda o consolidación, la experiencia se ubica en la línea de “Arte y Filosofía”, pues implica sujetarse a unos referentes categoriales. Dicho estadio es tanto ético,

6 En 2019, un grupo de maestros dinamizado por Marcia Paola Márquez Cetina propone la creación de una cuarta línea de investigación denominada “Dialogo y Memoria”, aunque han desarrollado un trabajo independiente y alejado de esta concepción, por decir así, posestructuralista de la sistematización, su caminar ha permitido potenciar una arista en la teorización de *Filosofía para SER niños*, a saber, la importancia del contexto para hacer de la innovación una apuesta de paz. En un próximo libro que reúne algunos trabajos de la línea, se incluirá un capítulo que profundizará en las relaciones entre la línea y el colectivo.

como estético. En el intento de *cuidar del otro*, el docente guía sus acciones por los postulados de la verdad que profesa, se hace uno con esta.

En la línea de “Infancia y Corporeidad”, el docente se somete a sí mismo como objeto de estudio, reflexiona el por qué eligió determinadas estrategias para encarar la acción escolar y desechó otras. A la vez, se da la oportunidad de ser increpado por la mirada de los estudiantes. Esta etapa es ética; el docente *cuida de sí* intentando desgubernamentalizarse mediante la analítica de los dispositivos que han configurado su subjetividad y las experiencias íntimas que han hecho lo que es.

A modo de ejemplo, en el despliegue de una transmediación⁷ que propone la creatividad como eje principal de la experiencia de aula, un docente de la línea de *Innovación y Agenciamientos* que se encuentra en la fase de implementación, entiende la creatividad como algo vivencial, que se describe en las actividades desarrolladas que son disfrutadas por el estudiante, como por él mismo. En tanto, un docente de la línea de *Arte y Filosofía* estará, o bien, centrado en la revisión de fuentes y soportes teóricos o en la búsqueda de experiencias estéticas que le permitan transformar su práctica de aula mediante una transmediación. Finalmente, un docente de la línea de *Infancia y Corporeidad*, no se pregunta por el cómo hacerlo (*Arte y Filosofía*) o desde dónde (*Innovación y Agenciamientos*), sino, por qué implementó la transmediación, en este caso, reflexiona su práctica escolar y cómo esta transfiguró su sí.

Para nosotros, un ejercicio de sistematización centrado en la libertad escolar debe transitar por las reflexiones y acciones de las tres líneas para considerar que ha sido capturado holísticamente en el papel. A las

7 En 2019, un grupo de maestros dinamizado por Marcia Paola Márquez Cetina propone la creación de una cuarta línea de investigación denominada “Dialogo y Memoria”, aunque han desarrollado un trabajo independiente y alejado de esta concepción, por decir así, posestructuralista de la sistematización, su caminar ha permitido potenciar una arista en la teorización de *Filosofía para SER niños*, a saber, la importancia del contexto para hacer de la innovación una apuesta de paz. En un próximo libro que reúne algunos trabajos de la línea, se incluirá un capítulo que profundizará en las relaciones entre la línea y el colectivo.

dimensiones del saber *Saber*, saber *Hacer* y saber *Ser* que se proponen desde las competencias en las planeaciones curriculares como respuesta al qué, cómo y para qué enseñar, se incorpora la de saber *Desaprender*, que más allá de incorporar a modo de eje de engranaje la reflexión del docente sobre sí y responder al interrogante del por qué, de eso que el conocimiento hace en el cuerpo del estudiante y el docente, sacude los lugares de enunciación de la práctica escolar. La consigna de *Filosofía para SER niños* no es ser mejores para responder a las necesidades del sistema escolar que los docentes reproducen, sino, ¿cómo habitar un sistema otro?

Referencias bibliográficas

- Acosta, W. (Ed). (2018). *Innovación como agenciamiento educativo comunitario*. Universidad de la Salle.
- Beltrán, A. (2018a). Filosofía para no dejar de ser niños. Ponencia en: *IV Coloquio en investigaciones y experiencias educativas y II encuentro sobre transversalidad de la lectura y la escritura en la educación básica y media*. Universidad Nacional de Colombia.
- Beltrán, A. (2018b). *Morfeo, una escuela para la libertad: una experiencia de investigación – acción inspirada en el pensamiento del último Michel Foucault*. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Beltrán, A. (Ed) (2018c). *Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. Experiencias de transformación colectiva a pie de página*. Magisterio.
- Beltrán, A. (2019). Pensamiento Pedagógico Contemporáneo: experiencias de transformación colectiva a pie de página. En: *Memorias V Congreso de Investigación y Pedagogía. Escuela, maestro y estudio. Perspectivas contemporáneas*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Charría, L. Aprendiendo con la narrativa transmedia (155-159). En: Beltrán, A. (Ed) (2018). *Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. Experiencias de transformación colectiva a pie de página*. Magisterio.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de cultura económica.
- Rancière, J. (2009) *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Arcis - Lom.

Problematizaciones sobre “niñez”

El niño en perspectiva nietzscheana

EDNA ESPERANZA BERNAL SANABRIA

LICENCIADA EN FILOSOFÍA Y LETRAS, DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

ESPECIALISTA Y MAGÍSTER EN FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA, DE LA UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA

DIRECTORA DE IDEO EN EL COLECTIVO DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

LÍDER DE “PENSAR PARA SER Y NEURÓFILOS INEMITAS”, EN EL INEM FRANCISCO DE PAULA SANTANDER

“Madurez del varón: significa haber reencontrado la seriedad que de niño tenía al jugar”

(Nietzsche, 1983, p. 96)

Para dar comienzo, contextualizaré, dado que en ocasiones la naturaleza aforística de la escritura y en otras, los matices que generan los estudios críticos sobre la obra nietzscheana, hacen que resulte bastante compleja. En este horizonte temático, debe tenerse presente la diversidad de interpretaciones sobre “niño” existentes, sin embargo, en este estudio asumiré la perspectiva acogida principalmente en *Así habló Zaratustra*, Friedrich Nietzsche (2011). El objetivo del texto en cuestión es explicitar la perspectiva de niño en Nietzsche y por qué lo compara con la inocencia, la creación, el jugar con libertad, la posesión de la verdad, entre otras categorías. El cuerpo del presente escrito lo conforman los siguientes apartados:

- I. Introducción, la verdad en perspectiva nietzscheana.
- II. El niño en perspectiva nietzscheana, acotaciones al discurso de las tres transformaciones, Zaratustra y algunas categorías de niño.

I. La verdad en perspectiva nietzscheana

Para iniciar es fructífero aclarar que Nietzsche no propone el perspectivismo, aunque la suya sea una perspectiva: difiere también al respecto de la absolutización de la verdad, de la absolutización de la verdad relativa y subjetiva, lo que se puede apreciar en su forma de problematizar la verdad. De hecho, porque parece ser, que a causa de nuestra arrogancia de especie se cree en la potestad de pensar la verdad y que esa verdad está dada previamente, una verdad dada de antemano es considerada un hecho irrefutable. De tal manera aun cuando alguien se esforzará en buscar la verdad, podría hallarla de igual manera que cualquier otro que no se empeñará en hacerlo. Si se piensa lo que se asocia en la obra nietzscheana como una suerte de “categorías propias del niño”, una de ellas es la de la verdad, la propia del niño descubridor o delator de la verdad.

En vista de que el filósofo alemán concibió la verdad como una mujer, pero también críticamente expuso el tradicional error de llamar verdad a la mentira, habría que imaginar que los hombres presumen de conocer a las mujeres y estos hombres además presumen de ser filósofos (filósofos doctos). Adicionalmente, que los hombres estarán escudriñando para ver que encuentran más allá de cada velo del que está hecha la vestimenta de una mujer, algunos accederán a escorzos de su silueta, a toda ella probablemente e incluso a algunos les resultará completamente inaccesible. La mujer a algunos les dejará entrever más y más de lo que desean, a algunos caballeros muy poco y con ciertos hombres será completamente esquiva. Finalmente, luego de mucho intentar descubrir lo que oculta y desoculta, una y otra vez, habrá quienes accederán gradualmente a la mujer, en una experiencia similar a la *aletheológica*⁸; si la habían idealizado como pureza o perfección,

8 Experiencia aletheológica: acontece cuando en contadas ocasiones que sacan de la vida habitual y en virtud al mirar de otra forma, el hombre se encuentra interpelado porque la verdad manifiesta se encubre y desencubre cuando acontece.

entre otras virtudes, no hallarán lo que buscaban o encontrarán en últimas, la verdad en la externalidad de su cuerpo. Lo anterior es muy importante porque una de las formas más generales de entender la actividad propia del que filosofa es como una búsqueda de la verdad, pero esa búsqueda en clave nietzscheana no se haría a nivel metafísico, idealizando la verdad.

Es posible que algunos se sientan desilusionados de lo que encuentran y de encontrar inclusive, que no resultó tan apasionante el hallazgo como la “búsqueda” de la verdad, de la misma manera que tiene lugar para el caso del amor a desear y no a lo deseado en sí. Finalmente, podría darse que no se den cuenta que han llegado a las profundidades de la mujer, habiéndolo hecho, porque lo que buscaban era la expectativa de la mujer y no en realidad a la mujer misma. En este punto Nietzsche (1983) señalaba sobre los medios inadecuados

[...] ¿de que la estremecedora seriedad, la torpe insistencia con que hasta ahora han solido acercarse a la verdad eran medios inhábiles e ineptos para conquistar los favores precisamente de una mujer? Lo cierto es que ella no se ha dejado conquistar.
(p. 17)

Para entender la importancia de problematizar la verdad, de interpretarla y no asumirla como un hecho cerrado, así como también la perspectiva de niño, Nietzsche analiza retornando a la génesis de este problema filosófico, cómo desde la antigüedad se crearon mitos que a causa de su repetición fueron asumidos como si fuesen verdad y por ende se ha llamado verdad a la ilusión de verdad. No obstante, muchos han perorado conocer algo que ignoran, ¿qué es la verdad?, e incluso, una verdad de carácter metafísico o idealizada. De otro lado, vale la pena recordar que la filosofía se ha asumido como la búsqueda de la verdad y no como el hallazgo definitivo de la misma, resulta entonces que la mujer es verdad, es más, algunos no podrían acceder en ningún grado a la verdad, otros en parte, y solamente algunos afortunados o desafortunados se desencantarían por hallarla o por su “vaciedad”,

también por su superficialidad porque la querían trascendente, sublime o total.

El juego de metáforas es el recurso a través del cual, Nietzsche da a entender la complejidad de un asunto que en la tradición de la historia de las ideas no había sido cuestionado, debido a que se ha hablado de tipos de verdad o métodos de justificabilidad de la misma, sobre todo al heredar la costumbre de creer en la verdad y la verdad absoluta por dogmatismo o teniendo como prueba la repetición. Sin pensar lo pensado y evaluar las razones por las cuales se “cree” que existen hechos que son indiscutibles porque así ha sido siempre. La constante para el filósofo alemán, es que pensar es comparar, por lo que vale la pena retomar al respecto lo que comenta Nietzsche (2012) sobre cómo la verdad es metáfora:

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realizadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal. (p.28).

En efecto, se puede decir respecto a lo anterior, que la mujer es verdad y/o mentira; en algún momento se creó una forma de concebir a la mujer, que parece haber pasado de generación en generación. Teniendo presente que la forma de concebir a la mujer fue una creación, se ha llamado verdad a esa mentira. De manera paralela el niño, es verdad, la verdad voluntad de ilusión, luego, el niño es ilusión no ingenua ilusión, o soñador idílico sino voluntad de ilusión en tanto que es un destructor de la verdad tradicional tan racionalizada, tan creada, para vivirla.

II. El niño en perspectiva nietzscheana, acotaciones al discurso de las tres transformaciones en Zarathustra y algunas categorías de niño.

Aunque sea inesperado, no se empezará esta parte del texto haciendo referencia al concepto de niño, lo que se justifica en la consideración de Nietzsche (1973) “momias conceptuales” (p.63), pues si bien algunos filósofos idolatran conceptos que limitan, de esta manera se oponen al devenir o a considerar perspectivas. Habría, más bien que considerar lo que al respecto aporta Nietzsche (2012)

[...] No es sino humano, y solamente su poseedor y creador lo toma patéticamente como si en él girasen los goznes del mundo. Pero, si pudiéramos comunicarnos con la mosca, llegaríamos a saber que ella también navega por el aire poseída de ese mismo pathos, y se siente el centro volante de este mundo, nada hay en la naturaleza, por prescindible e insignificante que sea, que al más pequeño soplo de aquel poder del conocimiento, no se infle inmediatamente como un odre: y del mismo modo que cualquier mozo de cuerda quiere tener su admirador, el más soberbio de los hombres, el filósofo, está completamente convencido de que, desde todas partes, los ojos del universo tienen telescópicamente puesta su mirada en sus obras y pensamientos. (p.4)

¿Por qué sobre el niño lo que se puede apreciar son interpretaciones? En “La Fábula científica del mundo” como titula Nietzsche en *Sobre Verdad y Mentira en Sentido Extramoral* a la parte de donde se toma el fragmento anterior, se ofrecieron elementos para comprender que el ser humano, la mosca o el arrogante filósofo están poseídos de una suerte de sentimiento de distancia, que justifica que cada uno se sienta el centro del universo, aunque ninguno lo sea (vale la pena aclarar que Nietzsche está aludiendo a los filósofos doctos). Efectivamente el ser humano, aunque por poco tiempo, estuvo convencido de ser el centro del universo, también el filósofo pretendiendo tener el conocimiento de una naturaleza, que al contrario lo domina, en tanto que la desconoce realmente. No obstante, quién podría negar rotundamente que la mosca sea el centro volante del universo, si se aprecia que hay perspectiva

de mosca, si lo vivo interpreta y no se puede asumir hechos cerrados Nietzsche (1983) “No existen fenómenos morales, sino sólo una interpretación moral de los fenómenos” (p. 99), con el niño sucede de la misma manera no se ubica en el plano, moral, ni tampoco amoral, la perspectiva de niño sería extramoral.

Si cada uno tiene por decirlo así, su escorzo sobre la verdad, entonces la verdad es perspectiva y decir que la verdad es perspectivezca, es “una” perspectiva. Es precisamente filosofar sobre la figura del niño lo que implica filosofar a la vez, sobre la verdad y los peligros de idealizarla, permite abordar la figura de un niño que no es el etario, sino fruto de la transformación del espíritu, luego de recorrer el sendero de la soledad y específicamente en el silencio captar la conciencia genuina, entre otras metáforas o alternativas que interpelan. De ahí que en *Zaratustra* se expongan las conversiones como en referencia especificó Nietzsche (2011) “Tres transformaciones del espíritu os menciono: cómo el espíritu se convierte en camello, y el camello en león, el león, por fin, en niño” (p. 65). Nietzsche no propone la ceguera a causa de ideales políticos a través de los cuáles venden la idea de progreso, porque no cree en ningún progreso, pero le da vueltas a la idea de llegar a ser lo que se es, se trata del mismo espíritu en continuas transformaciones en un plano extramoral, no es una evolución ara encontrar en el último piso de algo similar a una escalera, al niño, o no se trata de que el que se quiera convertir lo pueda hacer, como purificándose o algo por el estilo, no. La transformación del yo debo, al yo quiero y al yo soy es una conversión, se da de manera libre e incluso es un azar.

¿Cómo se da el niño en un plano extramoral? Habrá que hacer referencia a la figura del niño que en la filosofía del pensador alemán se aparta de un tipo de moralidad tradicional asociada con la judeocristiana. ¿Cómo es eso de la moral asociada con la judeo cristina? Se expone en la *Genealogía de la moral* y se basa en una relación comercial con Dios; lo anterior debido a una autotortura en tanto se acepta una deuda con un acreedor divino que justifica cargar el “Yo debo” y que exige una compensación con el que sufrió por la humanidad, pagar sufrimiento con sufrimiento, lo que fundamenta Nietzsche (2013) así:

Durante el más largo tiempo de la historia humana se impusieron penas *no porque* al malhechor se le hiciese responsable de su acción, es decir *no* bajo el presupuesto de que sólo al culpable se le deban imponer penas:-sino, más bien, a la manera como todavía los padres castigan a sus hijos, por cólera de un prejuicio sufrido la cual se desfoga sobre el causante, -pero esa cólera es mantenida dentro de unos límites y modificada por la idea de que todo perjuicio tiene en alguna parte su equivalente y puede realmente ser compensado [...] la relación contractual entre *acreedor y deudor*. (p. 92)

El niño es un creador, un destructor por ende, con la finalidad de poder crear es que destruye la tradición como se ha mencionado. Al contrario, el *Camello* carga el “Yo debo”, un tipo de moralidad como autocastigo, el camello es el adulto haciendo un paralelo con esta propuesta de “filosofía para volver a ser niño y para no dejar de serlo”. En el yo debo o el adulto se suele centrar todo, pero es realmente indeseable. El león es el poder, el aceptar el “Yo quiero”, el creador de valores nuevos, invirtiendo una escala moral de los esclavos y postulando la afirmación de la vida, la voluntad o el dominio, que antes eran negados como si no fueran tan humanos, lo que se evidencia en el siguiente cuestionamiento de Nietzsche (2011) sobre la conversión en niño

¿qué es capaz de hacer el niño que ni siquiera el león ha podido hacer?
Inocencia es el niño, y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que se mueve por sí misma, un primer movimiento, un santo decir sí.
(p.67)

El niño es capaz de instinto, de inocencia y de libertad, es el único que le dice sí a la vida tal cómo ha sido y como será, se divierte y siente. De lo anterior se desprende que Zarathustra sea feliz, cuando embriagado de verdad, se permite gozar su rostro de niño, de “despierto”, desprendiéndose de la racionalidad, de la cordura, es por fin capaz de olvido. Finalmente ser niño no es punto de partida, es un punto de llegada, luego de gozar de la reflexión.

El niño es verdad, metáfora del despliegue de fuerzas y perspectivas. El niño es Inocencia porque no carga con culpas que además no se justifican, no escucha conciencias falsas o moralistas, y es por fortuna olvido. El niño es libertad porque juega, afirma su voluntad, no niega la vida, lo natural, lo instintivo, aún lo irracional, entre otros aspectos. El niño es plenitud, juego, danza, querer sin límites. Y todo lo anterior da cuenta de la creación de valores más realistas, de aquello a lo que verdaderamente se le da valor y que implica invertir las jerarquías tradicionales, en las que la humildad se proponía como valor principal y no el poder, el poder del niño que es un genial artista. El niño como el loco (Zaratustra con rostro de niño), son malentendidos en cuanto anuncian la verdad, lejos de constituir un ideal, y hasta encarcelados en diversas prisiones.

En el mismo sentido de la transvaloración, se logra la comprensión del por qué es indeseable ser adulto si se olvida reír y en cambio se le da valor a ser niño lo que implica un constante crear. Ser niño incluso para burlarse de quienes no quieren observarse en espejos en que se proyecten imágenes que no gustan y que en cambio gusta de espejos que reflejan la vida tal como ha sido, como es, como será, jugando a vivir sin pretender cambiar nada, de eso solamente es capaz el niño. Nadie se hace niño por querer serlo, es un asunto de libertad. Entre tanto los adultos quieren cambiar su vida, borrarle partes, el niño la acepta no una sino eternamente, lo que nos hace pensar al niño como plenitud. En adelante, cuando trate hacer lo imposible, es decir, ejemplificar al superhombre, no describa a un emperador, ni mencione a un viejo sabio; pinte a un niño embriagado de “inocente verdad”.

Referencias bibliográficas

- Nietzsche, F. (1973). *El Anticristo. Maldición sobre el cristianismo*. Traducción Andrés Sánchez Pascual. Alianza.
- (1983). *Más allá del bien y del mal*, trad. Andrés Sánchez Pascual. Orbis.
- (2011). *Así habló Zaratustra*, trad. Andrés Sánchez Pascual. Alianza.
- (2012). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*, trad. Luis Manuel Valdés. Tecnos.
- (2013). *La Genealogía de la Moral. Un escrito polémico*, trad. Andrés Sánchez Pascual. Madrid. Alianza.

Algunos apuntes del tema de la niñez en Marx y Engels: entre aportes sociocríticos y señalamientos infundados

CLAUDIO RAMÍREZ ANGARITA

LICENCIADO EN CIENCIAS ECONÓMICAS Y SOCIALES POR LA UNIVERSIDAD DE
PAMPLONA

MAGÍSTER EN FILOSOFÍA LATINOAMERICANA DE LA USTA

PHD. EN FILOSOFÍA USTA

ESPECIALISTA EN GERENCIA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD
DEL TOLIMA.

DOCENTE DEL IDEAD DE LA UT EN EL ÁREA DE INVESTIGACIÓN

DOCENTE DE BASE DEL SECTOR OFICIAL DE BOGOTÁ D.C., EN EL COLEGIO ENRIQUE

OLAYA HERRERA IED. CORREO CLAUDINOVIC@GMAIL.COM

“Me gusta trabajar y pensar más en clave de futuro, en las nuevas generaciones, en una nueva reinterpretación de Marx, del republicanismo, de las ideas de izquierdas, que podamos educar a nuestros hijos con más libertad que nosotros y nuestros padres”

Joan Riera⁹

Avistamiento

A simple vista, puede pensarse que existen autores muy comprometidos con el tema de la educación, sobre todo de la educación infantil y adolescente sin alguna intención ideológica. De hecho, muchos habrán leído grandes obras sobre educación, teorías y propuestas que parten de ideologías de cualquier tipo, pero algunas no se alcanzan a reconocer de primera mano en sus intencionalidades. Muchas posturas del “*multiverso*” de la educación parecen “neutrales” o, en otras palabras, pareciesen preferir evadir el tema político de la escena de la educación. No obstante, en la historia del pensamiento también han existido personalidades que, precisamente, han develado este predecible y polémico asunto.

Detrás de una propuesta o lectura, siempre habrá una intención. Cuando se va acercando a las interpretaciones e ideas reluce la intencionalidad, el modelo y el ideal de persona, el cual ha de obedecer a una determinada cosmovisión. Eso es lo que casi siempre se quiere ocultar por parte de autores o sistemas sea del ámbito que sea, evidencia histórica suficiente puede encontrarse. Sistemas que son producidos por circunstancias y actores humanos para atender necesidades materiales e inmateriales inclusive. La educación no está exenta, sino que es la más susceptible. Esto da razón a entender a la educación como acto político, con todas las connotaciones que esto infiere.

No obstante, la educación como acto político así quiera negarse, se muestra inevitablemente como tal; deberá asumirse como tal. Existe una cuestión global y creer que el acto educativo no esté sujeto a poderes ideológicos, principalmente de quienes manejan las riendas del poder político de un país hoy día.

Ahora bien, existe el camino que explica la educación y la formación como una manera de dominio sobre una población. Este camino es el impulsado por las posturas críticas surgidas con el análisis de la situación socioeconómica de las sociedades industriales del siglo XIX. La conclusión es que ese dominio ha sido negativo para sectores desamparados que solo eran tomados como agentes de mano de obra.

Entonces, aparecen las corrientes de pensamiento pedagógico que hacen crítica de los grados de influencia de los sistemas educativos regidos por una forma de ver la realidad, la cual no obedece a los intereses que debería dirigir a una sociedad humana encaminada a la búsqueda de la felicidad moral y material, sino a prolongar un sistema alejado de las resoluciones vitales de algunos sectores sociales.

Niñez, situación socioeconómica, ideología y educación comienzan a tomar importancia. Entre los más afectados, la población infantil. Este es uno de los grandes aportes del abordaje socio crítico sobre las fuerzas que afectan el desarrollo de las comunidades. Así las cosas, el tema de la educación, empieza a tocar directamente a la situación de la niñez, y es aquí donde tendrá que reconocerse el trabajo de Marx y Engels como interesados en dar a conocer los crímenes de todo tipo contra este sector vulnerable de la población con las herramientas de la aptitud científica aplicada a las relaciones sociales y de manera holística.

Entre aportes y otros elementos en el dúo Marx-Engels

A Marx y Engels solo suele citárseles cuando quiere hacerse alguna acotación desde la economía, la sociología o la lucha de clases, entre otras alusiones dispersas, expresiones camorreras y galimatías que puedan producir, a las que puedan echarse mano. Pues resulta que, hay otros elementos de alto aprecio para retomar el sentido social de la educación, su denuncia política y la urgencia de su autonomía responsable de la formación de las futuras generaciones.

León Rozitchner (2015) en *Marx y la infancia*, expone en diálogo con el denominado creador del socialismo científico, un puente entre la situación amarga de los trabajadores y su formación infantil, sin descuidar el asunto de género, en la medida en que se siguen dictaminando desde los imaginarios las funciones y roles de cada sexo. En el *Manifiesto*, se denuncia sin tapujos algo que se percibía:

Cuanto menos habilidad y fuerza requiere el trabajo manual, es decir, cuanto mayor es el desarrollo de la industria moderna, mayor es la

proporción en que el trabajo de los hombres es suplantado por el de las mujeres y los niños. Por lo que respecta a la clase obrera, las diferencias de edad y sexo pierden toda significación social. No hay más que instrumentos de trabajo, cuyo coste varía según la edad y el sexo. (Marx, Engels, 1980, p.117-118)

Las denuncias empiezan con las condiciones inhumanas a las que se exponían a los niños en el mundo productivo. Pero, se iba más allá, la misma situación de las familias era fatal para el desarrollo emocional de los infantes. Luego se avanzará al abandono del sistema imperante por la formación integral de los hijos de los trabajadores; el cierre de la educación como derecho.

Muchos podrían sorprenderse cuando encuentran que la postura crítica contemporánea de la escuela, parte de los compendios de Marx y Engels. Pero, me atrevería a decir que pocos en nuestro país, -por las mismas condiciones ideológicas impuestas- habrán leído sin manto de fanatismo, por un lado, o sin resquemor de estigmatización por otro, a los autores que dieron origen a una postura científica comprometida con la causa social, quienes tienen mucho que decir sobre educación y niñez.

No hay dúo más significativo y “explosivo” en la historia de las ideas que el conformado por Karl y Friedrich. Los dos dieron un paso enorme en la historia de la crítica al denunciar ante el mundo, con sus teorías, la lógica del sistema capitalista. También juntos, elaboraron una obra que puede decirse fue más que pedagógica, fue sociopedagógica, comprometida con la búsqueda de la transformación de la realidad. De sus aportes en educación se ha reconocido poco, sobre todo dentro de la academia que forma educadores, pues todavía cae el sesgo doctrinario de corte macartista que sigue haciendo eco en el ideario colectivo e intelectual conservador.

Cabe decir, Marx se educó a la sombra de una familia de clase media cuyo adorado padre logró ascender en su sociedad con algunos apuros. Su capacidad de autodidacta le sirvió para sospechar del grado de influencia negativa que puede tener un sistema educacional elaborado por los hombres poderosos. Su desprecio por la burocracia aunado a unas situaciones de persecución le alejó de la labor docente y le acercó a una practicidad filosófica sin parangón.

Engels, por su parte, creció en una cuna de abundancia. Su habilidad para las matemáticas, así como su cercanía a las ciencias naturales le permitió comprender la era de cambios que debían ser aprovechados para que sirvieran a la humanidad y no a la inversa. Su carácter castrense de corte prusiano, le permitirá reconocerse como copartidario de la acción a favor de los derechos del proletariado. Sus apuntes en *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, sobre la verdadera función económica de las formas sociales, hacen recuperar la conciencia sobre el sometimiento en el que el “sistema de cosas” tienen sumida la concepción de familia y el rol de sus miembros (Engels, 1996). Engels y su amigo, leían sus realidades, a pesar de venir de familia posesionada el primero, y de acomodada el segundo, no despreciaban los entornos populares, eran hombres de su siglo, de sus problemas. En palabras de Guzmán.

El siglo XIX le permitió tanto a Marx como a Engels, en la ciudad de Manchester, comprender que era necesario normar el sentido de la historia. Las soluciones para las masas de desposeídos estaban en la tierra, no en el más allá. (Guzmán, 2017, p. 168)

El “Viejo barbón”, el “padre Mohr” -como era llamado en su núcleo familiar a Karl Marx- y “el General” -como era mentado Engels- según Lafargue (2012), no descansaron en sus vehementes pero sustentadas observaciones sociales. Sobre los dos se ha escrito con demasía desde una u otra orilla. Sus aportes han llegado a convertirse en modelos didácticos para la comprensión de situaciones concretas. Pero, áreas con alto contenido contestario en sus enfoques, entre las que cuentan la sociología, la economía, la historia crítica, la antropología y la filosofía, entre otras, se han preocupado por abordarlos, sin descuidarse la intención de justificarse apologeticamente al punto de encasillarse en una rotulación marxista y hasta autoproclamarse “hijas” o herederas directas de Marx, principalmente. Esto ha impactado en las usanzas dadas a la pedagogía y a las lecturas de fenómenos sociales tratados en contornos académicos.

A pesar de ser una persona agitadora y activa, solía compartir poco, a menos que fuera por compromisos de uno que otro debate. Gustaba invertir su tiempo con pequeños que le merodeaban. Por datos escritos de sus allegados, Karl Marx tenía en instantes de alejamiento; prefería

evadir a los adultos -comentaba Eleanor, su hija-.

Él sabía que los niños tenían mucho por ofrecer. Él mismo afirmaba que “los niños deben educar a sus padres” (Lafargue, 2012, p. 245). En Fromm 2012, Eleanor confirmaba que tenía una actitud más empática hacia la niñez. Veamos:

Pero era en su relación con los niños donde Marx era quizás más encantador. No ha habido compañero de juegos más agradable para los niños. El recuerdo más antiguo que tengo de él data de mis tres años de edad. (E. Marx en Fromm, 2012, p. 259).

Se concreta en Karl Marx y Friedrich Engels la apelación por la infame situación de la infancia. Dicha faceta es la observación de la situación de la infancia y de la misma niñez, quienes eran víctimas directas de las condiciones materiales que imponía el sistema de labores. Ello impulsaba estrechamente sus críticas, su visión de educación y de formación, y de descubrimiento de escuela, del sentido que debía adquirir. Las causas y posibles soluciones sobre la situación denigrante del niño no las buscaban en fórmulas abstractas, no existía exclusión de los infantes en las teorías marxianas. Si bien como materialistas apreciaban lo sensible, no se limitaban a lo material concreto sabían que la alienación mental también era un impedimento, algo que podía consolidar la esclavitud de niños en cuerpo y mente.

Sabían que la época de infancia de cada niño que ellos mismos vieron, era obstruida por la exigencia de trabajo que implantaba el sistema capitalista en crecimiento. Engels, en su *Situación de la clase obrera en Inglaterra* (1845), se adelantó a su amigo Karl en las vivencias de primera mano en una sociedad que decía defender la libertad y la integralidad que reposaba en la idea de civilización progresista. En aquella obra, se comprende la paupérrima condición de niños y mujeres tal como nos comenta de manera sencilla pero vehemente el mismo Marx en su obra *El capital* (*Das Kapital*).

Los dos se dieron cuenta de la realidad concreta y sensible que desataba el contradictor sistema de producción. Así mismo, demostraron que el sistema era incapaz de brindar una formación pertinente para las masas y sus hijos; de hecho, no existía mucho interés por educar a la niñez y juventud más allá de los intereses de hacer más autómatas la mano de obra. Marx escribía, por ejemplo:

El taller automático señaló su principio con actos que no tenían nada de filantrópicos. Los niños fueron forzados a trabajar a latigazos; se traficaba con ellos y se hacían contratos en las casas de huérfanos. Aboliéronse todas las leyes sobre el aprendizaje de los obreros, porque, para servirnos de las frases de Proudhon, no se necesitaban obreros sintéticos. (Marx, 1999, p. 155)

Karl Marx tuvo una cercanía con los niños de su época, - de quienes se puede deducir- ya eran muy adelantados a su época misma. Esto último es una regla que se ha presentado en toda la historia de la sociedad humana, eso sí, en unas más que en otras. Sus apreciaciones sobre el trabajo infantil fueron escandalosas e intentaron ser calladas. Sabía que la codicia del sistema de acumulación impedía la felicidad a la que se debía destinar la raza humana. La infamia del sistema llegaba a su punto más reprochable al esclavizar a los niños y niñas.

La relación como padre, fue especial según se cuentan en las reseñas de personas cercanas que le conocieron. Eleanor sería la que más estuviera pendiente de describir.

El padre Karl disfrutaba leyendo a sus niñas los cuentos de los hermanos Grimm. El amor a sus hijas era ejemplar. El “buen “Mohr” según su propia hija no era nada de lo que la opinión pública solía afirmar: y de la misma manera, este hombre “amargo” y “amargado” hablaba de “política” y de “religión” con su pequeña hija”. (Ramírez Angarita, 2018 b, 2002, p 262).

Por los apuntes que se tienen de la relación con sus hijas, así como su relación con Jenny, puede encontrarse a un Karl Marx convencido del papel que debía tomar la mujer en la sociedad excluyente (Mehring, 1965). Y esto lo hizo destacar en la crianza de sus hijas. Las mujeres desde niñas debían asumirse como sujetos políticos e iniciar la emancipación del sistema machista que el capitalismo seguía impulsando sobre todo en el área del trabajo fabril.

Entonces, uno de los temas que más une los aportes de estos dos pensadores es, precisamente, el que tiene que ver con la niñez como sujetos en formación que merecen ser tenidos en cuenta, pues ellos mismos son parte de la transformación histórica. La niñez no puede ser vista como mercancía ni como fuerza de producción. La educación debía servir para emancipar.

Con todo, la educación no debe tratarse como instrumento de dominación, esto lo denuncia de manera explícita los contenidos marxianos y de algunos marxistas como Gramsci (2007a). Para Marx, el Estado debe promover la formación pública, gratuita y que corresponda a las necesidades del hombre y la mujer y los niños (Engels, 1847); por lo menos, en cualquier caso, ha de establecerse un espacio de formación patrocinado por el Estado, pero sin inmiscuirse ideológicamente en la escuela. (Ramírez Angarita, 2018a, p. 133)

Desafortunadamente, hoy el sistema hegemónico inculca la idea de que la niñez es solo una etapa más que hay que superar; su tiempo debe pasar rápido. Ellos mismos son vistos, en el mejor de los casos, como objetos que hay que cuidar, pues por ellos se presta un servicio que es pagado ya sea por sus familiares para el caso del sector privado, ya sea por el Estado recaudador de impuestos para el caso del sector público. De todas maneras, se siguen viendo como meras mercancías futuras y de consumo, igual crecerán y serán parte de la trama global no necesitarán recordar que fueron niños. Sus tiempos deben estar delimitados por el “cumplimiento” de los requisitos sociales del sistema de cosas basado en el mercado.

Junto a los niños, el tema de la familia era clave; no se ahorraban críticas para dilucidar las contradicciones del sistema moral capitalista. Por ejemplo, las mismas relaciones familiares eran vistas como temas de negocio, como mercancía; en sus palabras: “la burguesía ha desgarrado el velo de emocionante sentimentalismo que encubría las relaciones familiares, y las ha reducido a simples relaciones de dinero” (Marx y Engels, 1980, p. 113). Estos pensadores tuvieron razón y se le puede, desafortunadamente, seguir dándosela en esta tercera década del siglo XXI; tanto ayer como hoy, las fuerzas económicas y sus imposiciones siguen dictando el cotidiano de todas las maneras posibles.

Solo resta tener en cuenta el reconocimiento de la actualización teórica de Marx-Engels cuando se cita a un Freinet, un Rancière, un Giroux, a un Freire e incluso a un Vigotsky, entre otros; o lo praxiológico cuando se levantan las voces que defienden los derechos educativos y de todo tipo de nuestras niñas y niños, adolescentes y jóvenes para darnos cuenta que no son las voces de Marx y Engels, sino voces que acompañan la denuncia al sistema opresor, siempre en búsqueda de

soluciones congruentes con el compromiso político e histórico de la educación y del valor social del trabajo más allá de la categorización de mera mano de obra inconsciente.

De todas maneras, el concepto “trabajo” era clave para estos dos pensadores. La explotación infantil no estaba contemplada, pero si el apersonamiento de la significación transformadora del trabajo como algo que no debía enajenarse. Veamos:

En El capital se encuentran algunas observaciones pedagógicas muy interesantes al respecto. A la unidad entre proceso cognoscitivo y proceso de transformación de la naturaleza, producida por la industria, debe corresponder a la unidad de la enseñanza teórica y práctica de los niños. (Schmidt, 1977, p. 170)

En honor a la veracidad, sin pretender justificar los desaciertos de los Estados del llamado socialismo real de antes de 1991, de ese que se referencia cuando se habla de la extinta URSS y de sus satélites, o incluso de la China roja; existió una preponderancia por el campo de la educación y el deporte. A diferencia de los países occidentales, hubo una clara defensa de la educación gratuita en todos los niveles, y la protección de la niñez frente a los riesgos de problemas como la indigencia, la prostitución o la drogadicción, eran políticas rigurosas de Estado. Muchos países del orbe socialista veían en sus futuras generaciones, la esperanza en la concreción de un “hombre nuevo” tal cual lo concibió el mismo Ernesto Guevara (Valera Villegas, 2016) para el caso latinoamericano. La incomprensión del mensaje marxiano por parte de los sistemas ortodoxos socialistas por un lado, y los ataques ideológicos y mediáticos del mundo capitalista a todo contenido contrario, por el otro, desdibujó la lectura alternativa que brindaban el par de viejos barbudos alejados del espíritu decimonónico.

Sin embargo, en algunos países aún se sigue recomendando la lectura de estos dos pensadores de carne y hueso, quienes caminaron por suburbios, dejaron claras sus sensaciones e ideas, fueron señalados, amenazados por distintos bandos y, en el caso de Marx, perseguido literalmente junto a su familia. Ellos utilizaron la reflexión filosófica para denunciar a un sistema poderoso en todos sus impactos, incluyendo el grave daño físico, ideológico y moral que ocasionaba a los niños de su

época, los cuales eran vistos solo como piezas del engranaje económico de ganancia para la burguesía, vistos como mercancía humana y como borregos alienados desde temprana edad.

Actualmente existen lecturas sintetizadas y que pueden llegar a la población infantil y juvenil sobre las problemáticas actuales, las cuales podrán ser abordadas desde la mirada crítica de Marx y Engels, eso sí, con un alto grado de conciencia y no de ideología como nos recomendó Silva (2009).

No puede negarse la posibilidad a las nuevas generaciones de conocer a los autores que han dado su vida y tiempo a las causas reivindicativas. Tampoco obedecer a rotulaciones que parecen más criminalizaciones que argumentos para descartar los idearios distintos. Finalmente, el pretexto de que dichas ideas están estrechamente ligadas a la rebelión violenta ha estado presente, aunque esa macartización no puede pulular entre los sectores docentes sin antes pasar por los filtros de la apertura y de la exploración científica que nos ofrecen áreas como la filosofía o las ciencias sociales mismas. El noruego Gaarder (2000) en su famoso y didáctico texto, pone a su Sofía a dialogar con el propio Marx luego de una tradicional situación cotidiana de maltrato económico a una niña vendedora de cerillos, aunque la escena termina no muy “armónica”, más bien se materializa el antagonismo objetivo de clase; pero la joven alumna protagonista comprende la acción de la niña y cuestiona al sujeto acaparador de las monedas y lo que representa.

Otro trabajo sencillo que está siendo traducido del catalán a otros idiomas, es el elaborado por Liliana Fortuny junto a Joan Riera, son autores del libro ilustrado para niños cuya intitulación es: *‘El Capital para niños’*. Ellos creen que, a doscientos años del natalicio de Karl Marx, es necesario darlo a conocer a pesar de tener dos problemas: el señalamiento ideológico injusto y, también, la supuesta complejidad de su lenguaje contenido en los descomunales volúmenes (Riera, 2014). El autor afirmó en entrevista sobre el caso: “Yo soy muy optimista y creo mucho en los niños. Los podemos acercar a conceptos complejos. Si utilizamos su lenguaje, son capaces de entender ideas verdaderamente difíciles” (Sputnik, 2018, párrf. 2). Y siguió enfatizando: “Tengo mucha confianza en los chavales, pueden entender lo que es la plusvalía y lo que es el derecho a huelga —algo muy complejo, pero también muy actual y vigente— si se lo cuentas en su lenguaje” (Sputnik, 2018, Sp.).

Figura 1



Ilustración de Fortuny (2014) para el texto de origen catalán para niños denominado *El Capital de Karl Marx*.

En Europa el sesgo puede seguir vigente, sin embargo, convive con los esfuerzos por desatanizar a estos dos pensadores quienes ganaron enemigos no sin razones. En este lado del mundo, se les ha acusado de infamias que en nada tuvieron que ver ni Marx ni Engels. Fue tal la propaganda de los manuales religiosos y conservadores decimonónicos -vigentes todavía en el siglo XX- en países de América Latina, en los que se tildaban a sus textos como herejías y a sus simpatizantes como monstruos que se agasajaban con las entrañas de los niños, que en el imaginario persiste este espectro terrorífico que asusta a grandes y chicos. Ignominiosamente, se han sostenido los mitos oscuros sobre los aportes valiosos de este dúo sociocrítico.

Cuando se lea a esa pléyade de autores contemporáneos de diferentes latitudes como Freire, de Sousa, Althusser, Marcuse, Gramsci, Adorno, Bauman, entre otros; no podrá soslayarse el gran germen de Marx-Engels en sus tratados, siempre presentes los problemas de antaño, que

a la vez esos dos recogieron de sus antecesores, pero sobre todo para invitar a la praxis que comprometa a la Humanidad a ser solidaria y encontrar salidas a catástrofes sociales que ella misma, o mejor, algún sector ha desatado. Así también, sus elementos los encontramos en todos aquellos que han levantado las banderas de la equidad, aquellos que denuncian la opresión misma de los sistemas educacionales que se olvidan de las necesidades de la población desamparada.

Al final puede decirse que hay dos cosas clave: por un lado, el rescate conceptual de Marx y Engels para que las futuras generaciones conozcan otras interpretaciones de la realidad, la valoración de los trabajos de estos dos es un imperativo ético y epistemológico. Segundo, y muy significativo, reconocer la denuncia marxiana sobre la situación de las niñas y niños sigue teniendo eco, vigencia y sobre todo un respaldo teórico, el cual supera cualquier señalamiento que quiera hacerse desde los extremismos que ostentan el poder político y económico en el globo. ¡Con razón tanto ataque contra lo que significan este dúo “explosivo” quienes no dejaron nada fuera de sus apuntes críticos y de lo cual pueden verse elementos vigentes para estos momentos cotidianos y globales!

El desafío es la didáctica y la contención de los sesgos ideológicos fundamentalistas que quieren mostrarse a favor y aquellos doctrinarios de ataques infundados que provienen de una versión tradicionalista de las clases dominantes.

Referencias bibliográficas

- Engels, F. (1996). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Trad. ACL. Fundamentos.
- Fromm, E. (2012). *Marx y su concepto de hombre*. FCE
- Fortuny, L. (2014). Sin título [ilustración]. En, *El capital*. La lluvia. Recuperado de, <http://www.edicionsellsllums.com/web/2015/12/>
- Gaarder, J. (2000). *El mundo de Sofia*. Siruela
- Guzmán, N. (2017). El marxismo como teoría de la revolución. En, *Tiempos de incertidumbre*. Fundarte. pp. 167-177
- Lafargue, P. (2012). *Recuerdos de Marx*. Publicado originalmente en, *Die Neue Zeit*, vol. I, 1890-1891. En, Fromm, E. *Marx y su concepto de hombre*. FCE. Pp. 233-252
- Marx, E. (2012). Karl Marx. notas dispersas. En, Fromm, E. *Marx y su concepto de hombre*. FCE. Pp. 258-265
- Marx, K. (1975). *El capital, crítica de la economía política*. Libro I, vol. I. Trad. de Pedro Scaron. Siglo XXI.
- (1999). *Miseria de la filosofía. Contestación a la filosofía de la miseria de Proudhon*. Trad. José mesa. Folio.
- Marx, K., Engels, F. (1980). *Manifiesto del partido comunista*. En, Obras escogidas Tomo I. Progreso.
- Mehring, Franz (1965). *Carlos Marx, el fundador del Socialismo científico*. Trad. Wenceslao Roces. Claridad.

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

----- (2018b). Los cuatro amores de Marx: entre lo filial, la amistad y la indignación. En, *Marx: ¡doscientos años después! (1818-2018)*. Bogotá: Proyecto Editorial Medio pan y un libro del Colegio Enrique Olaya Herrera. Pp. 39 - 64

Rozitchner, L. (2015). *Marx y la infancia*. Biblioteca Nacional.

Valera Villegas, G. (2016) *Vida, formación y escritura. Una mirada otra del Che*. UCV

Silva, L. (2009). *Anti manual para para uso de marxistas, marxólogos y marxianos*. Biblioteca de autores venezolanos-Monte Ávila.

Schmidt, A. (1977). *El concepto de Naturaleza en Marx*. Siglo XXI.

Sputnik (2018). *Marx ilustrado: cómo explicar a un niño qué es la plusvalía y no morir en el intento [entrevista]*. Recuperado de, <https://mundo.sputniknews.com/cultura/201804261078237858-capital-marx-ninos-plusvalia/>

Aproximación antropológico-teológica al juego en la niñez¹⁰

DIEGO PEREIRA RÍOS

UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA JOSÉ SIMEÓN CAÑAS

PEREIRA.ARJE@GMAIL.COM

La niñez y el juego: notas antropológicas

Dentro de las varias definiciones asignadas al ser humano está la de *homo ludens*: el hombre que juega. Con ello entendemos que el juego es parte constitutiva del ser humano, como dimensión placentera, que posibilita disfrutar, que genera alegría, pero a su vez, es constructora de la personalidad. A través del juego el ser humano logra crear ciertas estrategias de acceso a un conocimiento que en un primer momento se le esconden, por lo que podemos decir que jugar es *des-velar*. Y ello en dos sentidos: primero desvelar la solución de un acertijo, desvelar una táctica de juego de ajedrez, desvelar el lugar donde se esconde un compañero. En un segundo sentido, el juego provoca, desarrolla la creatividad en el ser humano que sólo aflora en el mismo acto de jugar. El juego desafía nuestra capacidad de *des-acostumbrarnos* para pasar a un terreno movedizo, inseguro. Por ello el juego es aventura que apasiona.

10 Este capítulo fue publicado en (Pereira, 2022). Tanto para el autor, como para el equipo editorial es importante su inclusión en el libro por haber sido escrito en el marco del desarrollo de la experiencia.

En la etapa de la niñez el juego es algo vital: es cuestión de felicidad o angustia. El niño que juega crece y se fortalece, mientras el que no lo hace puede anularse y llegar a ser un adulto frustrado. Dice Pannenberg (1993, p. 404): “El instinto de juego vincula al niño con el juego de los cachorros, observable en muchos mamíferos superiores. ¿Cuál es el fundamento de esta conexión entre el juego y la fase infantil?” el fundamento justamente es la construcción de la libertad, “el juego es el origen de la libertad” (Pannenberg, 1993, p. 406) y va formando identidades libres. Pero pensar en la niñez vinculada al juego es también hablar de identidad y personalidad junto y con otros, nunca solo. Si bien todo niño puede jugar solo, el potencial se desarrolla en conexión con otros niños. Según Buber (1960), el instinto de relación da lugar al otro que está ante mí, generando la relación *Yo-Tú* reconociéndolo “una persona aparece en el momento en que entra en relación con otras personas” (Buber, 1960, p. 61).

Por eso todo niño desea y necesita jugar, sea rico o pobre, esté satisfecho o hambriento. El juego es entonces “una actividad sin propósito que trasciende las necesidades de la supervivencia” (Fromm, 1987, p. 65). El juego es pura creatividad desde la experiencia creadora de lo novedoso, con el único fin de la diversión y la comunión. El juego vincula, une, acorta distancias y diferencias y genera un tiempo y espacio distinto a lo cotidiano, creando un lugar de creatividad. A través del juego un niño convierte una escoba en un caballo, unas hojas de papel en una pelota, una caja en una fortaleza medieval. En ello es imprescindible la imaginación, con ella la realidad se transforma. Desde su concepción del *Homo imaginans* (el hombre que imagina), afirma Lapoujade (1988) que por la imaginación, el sujeto “logra desbordar sus propios límites, e instalarse ahí, afuera, en comunión con todo, vislumbrando el misterioso vínculo universal de la totalidad” (p. 199). El niño que juega e imagina se conecta con todos sus semejantes y con el universo.

La niñez en el Nuevo Testamento

Desde una *teología de la niñez*, que tiene como base la relación de Jesús en contacto con los niños, podemos comprender el lugar de la niñez en el reino de Dios. El comportamiento humano de Jesús nos revela el modo divino de relacionarse el Padre con la humanidad. Según Dufour (1972):

Jesús adopta para con los niños el mismo comportamiento que Dios. Como había beatificado a los pobres, así bendice a los niños (Mc 10, 16), revelando de esta manera que los unos y los otros están plenamente capacitados para entrar en el reino (pp. 585-586).

Por eso, como dice Ranher (1969): “el niño es ya espíritu y cuerpo en una unidad, es ya naturaleza y gracia, naturaleza y persona, posesión de sí mismo” (p. 344). Por esta razón aparecen siendo reconocidos por Jesús. Si bien para el judaísmo los hijos son la herencia prometida por Dios (Sal 127, 3), Jesús los coloca en el foco de atención de la sociedad judía al afirmar: “Dejen que los niños se acerquen a mí; no se lo impidan, porque el reino de Dios pertenece a los que son como ellos” (Mc 10, 14).

Esta mirada sobre la niñez nos ayuda a superar la visión simplista que la ve como una etapa del proceso hacia la adultez. La niñez tiene valor porque en ella está presente toda la persona, y que necesita experimentar lo que corresponde a su edad. Jesús reconoce esto al punto de poner a los niños como ejemplo de verdaderos discípulos: “Les aseguro, el que no reciba el reino de Dios como un niño, no entrará en él” (Mc 10, 15). Y también, ante la pregunta de los discípulos acerca de quién es el más importante, Jesús colocó a un niño en medio de ellos y les dijo: “El que se haga pequeño como este niño, ése es el más grande en el reino de los cielos” (Mt 18, 4). Jesús les da a los niños el estatus de modelo comparativo para quien quiera seguirlo. Ellos son la medida del hombre nuevo y por ello hay que renacer del Espíritu (Jn 3, 5), aun en la adultez.

El juego en la vida de Dios

Partiendo de la misma doctrina trinitaria sabemos que Dios es uno, en tres Personas: Padre, Hijo y Espíritu Santo y que la relación entre ellos es de puro amor, completa comunión, en la cual cada uno está incluido en el otro. El Padre vive en el Hijo, y el Hijo en el Padre, por el Espíritu Santo. El Espíritu es el vínculo dinamizador de estas relaciones internas a las personas Divinas. Y justamente por ello “el Espíritu Santo aparece con estas características de vínculo de unión entre Dios y los hombres y los hombres entre sí” (Ladaria, 2010, p. 460). Y así como los niños se entienden tan fácilmente al jugar, afirma Hemmerle (2005) que existe al interior de la Santísima Trinidad una *estructura lúdica* que hace posible los procesos y las relaciones. En ella “aparece claramente la unidad en la plurioriginariedad; el proceso aparece a la vez claramente como proceso, regreso y conexión, la identidad como incremento” (p. 56). Por ello es importante el juego para Dios, pues Dios mismo se revela y relaciona en una dinámica lúdica.

El concepto con el cual se explica esta interconexión indivisible en la intimidad de Dios es llamado *perikhóresis*: “se trata de un término griego que está construido con dos palabras: una es *peri* (alrededor) y otra *chôreô* (danzar) y significa intercambiar lugares, danzar en torno” (Pikaza, 2013). La Trinidad, como la mejor comunidad, es pura relacionalidad, como juego danzante de amor y comunión. Por ello es un misterio de inclusión que “impide que entendamos una Persona sin las otras” (Boff, 1988, p. 44). Por eso tampoco podemos comprender a Dios sin el hombre y el hombre sin Dios. De esta manera podemos aceptar, sin intentar comprenderlo, las relaciones cercanas y sin discriminación que se dan en los grupos de niños cuando juegan. En este sentido, Dios padre se relaciona con ellos a través de Jesús que reconoce su capacidad de confiar, de compartir, de convocar y unir, dejándose guiar por la dimensión libre y espontánea del juego.

Conclusión

En la lógica capitalista, el juego es visto como pérdida de tiempo, como desorden en un mundo que busca imponer un orden. Frente a los adultos el juego es cosa de niños, de los que no producen. Los niños nos revelan la importancia de esta etapa vital cuando le damos la libertad de hacer lo que más necesitan y saben: *jugar*. Por eso quizás Jesús los coloca como ejemplo, pues jugar “para el propio niño se trata de una intuición y una representación del verdadero orden de las cosas enteramente comparables a las del juego sagrado del culto” (Pannenberg, 1993, p. 417). El compromiso que exige una religiosidad adulta, la vive el niño en el juego desde que para él “todo es profano y, a la vez, todo es sagrado” (González-Carbajal, 1998, p. 217), pues cuando juega se compromete y logra trascender lo aparente y percibir lo esencial. Tiene que ver con lo que Han (2020) habla acerca del *juego fuerte* que “pone la vida misma en juego [y que] se caracteriza por la soberanía” (p. 65).

Mientras la lógica humana ve a la niñez como un simple pasaje a la adultez, la lógica divina propone un camino inverso: hay que ser como niños. Toda la vida cristiana es un eterno juego de búsqueda de Dios, en la cual Dios se deja encontrar por aquellos de corazón sencillo como el de un niño. Al igual que en el juego, que une al Yo con el Tú que está ante mí, Dios se nos revela en el rostro del que está allí invitándome. Como dice Moltmann (2006) acerca del *Deus absconditus*: “[el hombre] está provocado y fundamentado por la ocultación de Dios, y encuentra su manifestación allí donde y cuando esté Dios” (p. 443). Dios se nos revela cuando lo arriesgamos todo. Jesús dijo: “El que quiera salvar su vida la perderá, pero quien pierda la vida por mi causa la conservará” (Mt 16, 25). Y fue el primero en jugar ese juego de entregar su vida. “Es un signo de soberanía poner en juego la vida lo cual no significa otra cosa que convertir la vida en juego” (Han, 2020, p. 73). Si queremos vivir una vida comprometida, deberemos aprender a jugar, a la medida de los niños.

Referencias bibliográficas

- Buber, M. (1960). *Yo y Tú*. Galatea Nueva Visión.
- Boff, L. (1988) *A Santíssima Trindade é a melhor comunidade*. Vozes.
- Dufour, X. L. (1972). *Vocabulario de Teología Bíblica*. Herder.
- Fromm, E. (1987). *La revolución de la esperanza*. Fondo de Cultura Económica.
- González-Carbajal, L. (1998). *Ésta es nuestra fe. Teología para universitarios*. Sal Terrae.
- Han, Byung-Chul. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder.
- Hemmerle, K. (2005). *Tras las huellas de Dios*. Sígueme.
- Ladaria, Luis F. (2010). *El Dios vivo y verdadero. El misterio de la Trinidad*. Secretariado Trinitario.
- Lapoujade, María N. (1988). *Filosofía de la imaginación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Moltmann, J. (2006). *Teología de la esperanza*. Sígueme.
- Pannenberg, W. (1993). *Antropología en perspectiva teológica*. Sígueme.

Pereira, D. (2022). *Aproximación antropológico-teológica al juego en la niñez*. Pieco

Pikaza, X. (2013). *Trinidad, una danza de vida*. (3) *Perijóresis*. Recuperado de: https://www.religiondigital.org/el_blog_de_x-pikaza/Trinidad-danza-vida-Perijoresis_7_1468423147.html

Ranher, K. (1969). *Ideas para una teología de la niñez, Escritos de Teología, Tomo VII*. Taurus.

Ser siempre niños, entre la victimidad y la resistencia desde el amor

ARMANDO CADENA FIERRO

LIC. EN FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA. USTA

LIC. EN TEOLOGÍA. USTA

MAESTRANDO EN EDUCACIÓN. USTA

MIEMBRO DEL COLECTIVO PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

DOCENTE INVESTIGADOR ASOCIADO AL INSTITUTO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN E

INNOVACIÓN SOCIAL EN EL GRUPLAC FILOSOFÍA, ÉTICA Y EDUCACIÓN

MIEMBRO DE LA RED NACIONAL DE PROFESORES DE ÉTICA Y DE LA RED CREA

CÓMPLICES PEDAGÓGICOS ASOCIADA A LA RED IBEROAMERICANA DE REDES Y

COLECTIVOS DE MAESTROS, EDUCADORES QUE HACEN INNOVACIÓN DESDE LA

ESCUELA Y LA COMUNIDAD

“¿Por qué Cupido es siempre niño? ¿Acaso no es porque es un bromista que hace y piensa todo al revés?”

Erasmus de Rotterdam. (2010, p. 25)

Introducción

La percepción común parece constatar una realidad según la cual el cambio no es la excepción sino la constante. Quizás se hace necesario volver a aprender desaprendiendo cuanto se había dado por aprendido, a cuestionar cuánto se ha impuesto como ideología dominante por la fuerza de las élites locales y transnacionales, aún en detrimento de inmensas mayorías, y a redescubrir claves de interpretación que tengan de suyo la misión de enderezar la pretendida rectificación emprendida por el existencialismo; máxime cuando la irrupción de una sensación de optimismo por los avances tecnológicos en cada ámbito de la cotidianidad ha devenido en componente vital de la concepción de humanidad, de tales circunstancias emerge de nuevo la curiosidad por retornar a lo fundamentalmente humano, a la persona (Cadena-Fierro, 2018).

¿Cuándo se llega a ser persona? Algunos plantean que desde el momento en que el óvulo es fecundado por el espermatozoide, implícitamente en el cigoto estaría presente, en potencia, todo cuanto progresivamente habría de manifestarse en acto. Subyace, al parecer, a este tópico antropológico, la comprensión clásica de la ontología de la materia prima y la relación causal existente entre esta y la forma sustancial en las entrañas de la sustancia generable y corruptible. De este crucial asunto, como ya advertía Tomás de Aquino (Dewan, 2008), respecto de la ontología hilemórfica de Aristóteles, depende bien sea para sostenerse o para caerse el mismo hilemorfismo, la lógica, la física y la metafísica.

En línea con Aristóteles, como lo expresara al comienzo de su *Metafísica*, aún hoy consideramos que “todos los hombres se empeñan por naturaleza en conocer” (Aristóteles, *Metafísica*, Libro 1, capítulo 1, p. 2), desde la más temprana infancia ya se evidencia el innato interés de los(as) niños(as) por aprender a través quizás de la que llamaríamos mayéutica infantil, aunque desprovista de la ironía socrática, siempre tiene como punto de partida su honesta declaración de no saberlo todo.

No en vano, suele afirmarse la fuerte inspiración del trabajo de parto en la formulación del célebre método de Sócrates, la praxis ginecologista de su progenitora, el ayudar a traer los(as) niños(as) al mundo se asemeja al acto de dar a luz las ideas. Paradójicamente para algunos, tanto en uno como en otro caso, el parto es doloroso, pero una vez se contempla “lo salido a la luz” no parece haber otro camino más lúcido en cuanto razonable que amarlos.

La lógica “asimétrica” de los(as) niños(as)

Como muy probablemente le sucedía a Sócrates, también los(as) niños(as) entre sus interlocutores suelen hallar muy pocos adultos que soporten más de unas cuantas rondas de preguntas, dado que, para responderlas con algo de acierto sin pretender agotar las respuestas, los mayores habrían de descentrarse de sí mismos, en cierto modo tomar distancia de los estereotipos que se les ha impuesto y ya no tienen la osadía de replantearse los o por considerar que sus juegos de adultos, llamados ahora negocios, como afirmara Agustín de Hipona, en sus célebres Confesiones (p.71), son más importantes que las pueriles disquisiciones.

Ciertamente, sin distinción de género, estratificación socioeconómica, opción política, convicciones morales y religiosas, pirámide axiológica personal, consideraciones éticas y demás, toda persona como afirmara Miguel de Unamuno acerca del ser hombre, “es algo concreto, unitario y sustantivo, es ser cosa, res” (Unamuno, 2000). Considerar la persona solo en abstracto, sino también desde su componente genético, sus anhelos e ilusiones, sus alegrías y tristezas, su sudor, sus lágrimas, sus risas, sus inquietudes y búsquedas incesantes implica también resituar la comprensión que de los(as) niños(as) se tiene: podrán ser pequeños de estatura y con escasos años viviendo fuera del vientre materno, pero son personas en todo el sentido de la palabra, susceptibles de formación en su pluridimensionalidad, ávidos de aprendizaje, con un nivel de asombro que le lleva a preguntarse por todo, inclusive por aquello que ni las mentes adultas más brillantes serían afortunadas de inquirir, dado

que han renunciado a cultivar el ejercicio de la lógica asimétrica con la que prácticamente nacieron, tuvieron su esplendor y asistieron a su inhumación prematura.

Los(as) niños(as) en situación de pobreza de Latinoamérica

Si de prevenir la prematura muerte de la lógica asimétrica, propia de los(as) niños(as), se trata, no se ha de perder de vista las sociedades consideradas como “pobres” y en su interior, de modo particular, los(as) niños(as) en condición de pobreza. Esta condición reta no solo el intelecto, sino que posibilita replantear las posibilidades de vida insubordinándose frente a las circunstancias que pretenden determinar su propia existencia. América Latina sigue estando azotada por el flagelo de la exclusión de una inmensa mayoría del disfrute de los derechos y el bienestar en general, la concentración de capital y los medios de producción en una exigua minoría que perpetra flagrantes injusticias y provoca la invisibilización de comunidades en el proceso de masificación.

Así mismo, la alienación de la opinión pública a través de la manipulación de la versión oficial vertida por los medios de comunicación de propiedad de quienes manejan los hilos del poder y eligen a satisfacción quiénes han de gobernar para perpetuar el dinamismo circular que trae consigo la restricción a las libertades de la persona y de los colectivos, eliminando la iniciativa de autogestión al tiempo que sustrae los recursos que por derecho corresponden a los más frágiles; siendo esta la forma institucionalizada de pobreza más perversa tanto en cuanto gubernamentalizada.

Frente a la cultura de la llamada globalización de la indiferencia, que hace suyo todo cuanto se fundamente en el egoísmo, en la persecución del sálvese quien pueda, en la lógica del aprovechamiento de los bienes universales por parte de unos cuantos que se tienen por más avisados y han logrado crear una sinergia con otros avezados en generar una circularidad exclusiva y excluyente de beneficios, emerge la propuesta de la cultura de la solidaridad en la que ha de ser educado el ser y el quehacer de los seres humanos contemporáneos, toda vez

que preparando la apertura del corazón no solo a lo trascendente, el semejante halle abiertas las puertas de par en par, la disposición para salir de sí mismo(a) se convierta en constante y el peregrinar de cada uno(a) no rehúya el paso por las periferias existenciales humanas. (Cadena-Fierro, 2021)

Niños(as) en condición de victimidad.

Hacer filosofía, desde la realidad histórica, constituye el giro interpretativo que implica identificar la victimidad como lugar teológico y antropológico, según Santamaría-Rodríguez (2017), quien citando a Ignacio Ellacuría, presenta la realidad histórica como “una realidad estructural y abierta hacia la realización última” (p.2); de modo que la llamada realidad histórica reúne en sí los componentes de la realidad material, biológica, somática, personal, social y, agregaríamos, de la realidad humana inmaterial; horizonte del que emerge la comprensión de victimidad “como signo que integra la realidad histórica que representa el conflicto armado en Colombia” (Santamaría-Rodríguez, 2017. p.3) cuyos oscuros orígenes suelen rastrearse hasta los albores mismos de la independencia y sus efectos más destructivos siguen flagelando las vidas de generaciones enteras de colombianos desde su infancia sometidas a la condición de víctimas.

Evidencia incontrovertible de la condición de victimidad se halla actualmente en la masiva movilización pacífica que se ha gestado en toda América Latina, en general, y particularmente, en Colombia, permitiendo considerar hasta al más bisoño intérprete de los signos de los tiempos que los eventos del presente se hallan relacionados a modo de continuación inevitable de las manifestaciones multitudinarias, fruto del descontento popular de finales del 2019 y comienzos del 2020, máxime si se tienen en cuenta las restricciones a las libertades impuestas en Colombia so pretexto de prevención de contagios en el marco de la nueva tipificación de pandemia adoptada por la OMS para la Covid-19.

El innegable impacto no solo de la sobreviniente pandemia (ODEB, 2020) y las consiguientes medidas de mitigación de esta en la economía global, en general, y nacional, en particular, ha sido evidente, según

datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE), constató la contracción del Producto Interno Bruto (PIB) en casi 7 puntos porcentuales y se evidenció el aumento del número de personas en pobreza monetaria en poco menos de cuatro millones de ciudadanos. Comparativamente esto significa como si aproximadamente una proporción de dos veces la población de la ciudad de Santiago de Cali descendiera de la muy cuestionada línea de pobreza¹¹, lo cual casi equivale a señalar una proporción aproximada a toda la población del Valle del Cauca en situación de precariedad económica.

Estas cifras, cuidadosamente presentadas por la entidad a la que se le encomiendan tareas de planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia han sido señaladas por algunos sectores oficialistas como el indicador del retroceso en las llamadas conquistas socioeconómicas de la última década, las cuales no obstante, parecieron siempre haber sido ensoñación inducida en las cifras del DANE, dadas las exóticas cifras de referencia escogidas no siempre ajustándose a los requerimientos reales de las necesidades de la población menos favorecida del país (DANE, Censo 2019).

También, la victimidad parece emerger en las cifras oficiales, que pretenden dar cuenta de los habitantes del mismo país con censos evidentemente erróneos que suprimen en sus cifras millones de colombianos, a cuyos entes territoriales jamás llegarán las partidas presupuestales requeridas porque se los ha invisibilizado en las estadísticas; también, en cuanto se refiere a la contratación con el Estado, como ocurriera en el Plan de Alimentación Escolar (PAE), que en algunas regiones incluía carne de burros y caballos, en otras, pechugas de pollo con un valor cuatro veces superior al del mercado

11 Así, la línea de pobreza a nivel nacional fue de \$331.688, lo que significó un crecimiento de 1,2% respecto a la línea de 2019, que fue de \$327.674. Mientras que la línea de pobreza extrema es de \$145.004, cuando en 2019 era de \$137.350. (LR, 29-04-2021). La República 29-04-2021.

corriente o los tamales que en los informes contables habrían costado diez veces más que lo normal o contrataciones con empresas de grúas para suministrar alimentos para niños y adolescentes o el registro fotográfico oficial del succulento plato de alimentos que rotaban entre los niños, por supuesto sin ser consumido, mientras se tomaban las fotografías como si cada uno poseyera uno igual.

En Colombia, como en numerosos lugares de la gran patria latinoamericana a los niños se les niega el derecho de ser niños, como recordara en su artículo Rubén Luengas, en el *Chicago Tribune* (2015) citando a Eduardo Galeano, como homenaje a cuatro días de su fallecimiento

Día tras día se niega a los niños el derecho de ser niños. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, el mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, y a los del medio, a los que no son ni pobres ni ricos, el mundo los tiene bien atados a la pata del televisor para que desde muy temprano acepten como destino la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños. (Galeano, 2015)

La condición de víctima en Colombia parece adquirirse por nacimiento (Forbes, 2020): desde el vientre materno cientos de miles de vidas ya están amenazadas, su supervivencia está supeditada a los vaivenes de la condición socioeconómica de sus progenitores (Monterrosa, 2017), si llegara a nacer en el país con mayor biodiversidad por kilómetro cuadrado, cualquiera pensaría que se trataría de la más grande bendición, sería como nacer en el paraíso; no obstante, los anteriores casos, probablemente presenten a las víctimas solo como sujetos sobre los que recae la acción directa o indirecta de las iniciativas de quienes gestionan el Estado y sus socios, a sabiendas del padecimiento que ocasionan con sus presuntas irregularidades que tipifican en la mayoría de los casos al menos dos delitos: celebración indebida de contratos y peculado por apropiación a favor de terceros.

No obstante, puede no haber consciencia plena en las mismas víctimas de cuánto están sufriendo. La victimidad, desde la perspectiva de Santamaría-Rodríguez (2017), ha de considerarse como condición de las personas afectadas por los hechos de violencia que de allí se

desprenden; así mismo, se impone a la consideración contemporánea como auténtico “lugar político” (p.9) de resistencia y transformación que ha de pasar por el proceso de concienciación que posibilite a la víctima autorreconocerse como tal y gestionar con otros que padecen similares desventuras una acción conjunta que le lleve a resistir persistentemente las condiciones opresoras toda vez que pueda alcanzar la emancipación en clave de liberación y desarrollo humano integral lo cual es posible de ser gestado desde que se es niño(a).

Los(as) niños(as), promesa permanente de la reconquista de la interioridad.

En el análisis crítico de la lúcida mente del casi centenario filósofo chileno, Gastón Soublette, “las injusticias perpetradas por las élites políticas y económicas, la falta de solidaridad y el respeto por la humanidad, y las consecuencias del avance de la tecnología en la mente humana” (BBC, 2021), constituyen, entre otras cosas, las consecuencias del llamado crecimiento ilimitado en el mundo que ha conducido a encumbrar en los privilegios más impensables, solo a unos pocos poderosos; en tanto que las masas aguardan al término de la pandemia para reaccionar violentamente.

Soublette, en reportaje a la BBC (2021), señala la muerte del hombre interior, en la mayor parte de la humanidad, como la causa del desajuste actual de las relaciones entre las personas, entre estas y la casa común, y se puede afirmar que, entre las personas y el Trascendente, pasando por la tentativa de hacer fracasar su proyecto para la humanidad. Sin duda, sus palabras parecen remitirnos a Agustín de Hipona quien en su audaz epistemología no sigue la tradición clásica greco-romana de hallar la verdad con métodos que la pretendan fuera del ser humano, precisamente donde ninguno antes lo había sugerido, en la larga tradición filosófica de Occidente, el pensador norteafricano centra su atención en la interioridad de la persona humana, posibilitando a su vez el que podría llamarse el giro antropológico-gnoseológico agustiniano: la verdad reside en el interior del hombre, este es capaz de entrar en relación con esta realidad que aunque le es inmanente, pronto advertirá que también le trasciende y le exige conocerse a sí mismo y aceptarse para luego auto trascenderse.

En cuanto al hombre interior, desde la perspectiva del pensador chileno, es el núcleo de la consciencia; es decir, es la parte más elevada del ser consciente; en consecuencia, a cada uno se le impone el deber moral de trabajar sobre sí mismo(a) para conseguir lo que da en denominar vida psíquica, esto es desde lo más profundo de la propia alma. También como lo advirtiera Agustín, si el hombre se desparrama en lo creado dejándose arrastrar por las corrientes que le vierten hacia el exterior, el hombre interior, su centro rector, se va subordinando a los impulsos y progresivamente se iría desvaneciendo. No es de extrañar el grado sorprendente de alienación en el que se halla el ser humano contemporáneo dado que

La civilización en que vivimos, que solo pide rendimiento de nosotros, es el paradigma alienante de la psique humana; hoy solo queda el hombre que proyecta su mente hacia el exterior para actuar sobre las cosas y las personas. Por esa alineación de nuestro espíritu carecemos de un referente trascendente, con lo cual perdemos la noción del sentido. (Soubllette, 2021)

Este estado de alienación masiva de sujetos vacíos de interioridad, abocados a la objetivación tanto en cuanto se acelera el proceso de despersonalización que se agudiza por la indiferencia frente a las víctimas, los invisibilizados, los marginados, los excluidos, los descartados, los que sobran, los que parecen haber sido desheredados de todo bien que la vida desea prodigarles por quienes se arrogan tal poder y se dirigen al semejante, como el arrogante hijo de la parábola que no habla ya con ternura filial de sus hermanos, sino que los destierra aislándose él en la tenebrosa región donde reina la crueldad y la misericordia es concebida como debilidad. Ver al otro como semejante, con ojos humanos, se puede aprender desde que se es niño(a) y se puede afianzar tan crucial aprendizaje de pretender a consciencia ser siempre niños(as) en quienes no hay acepción de sujetos ni discriminación por banalidades.

No obstante, al parecer las manifestaciones populares actuales permiten avizorar cercano el fin de un *modus operandi* en el que la falta absoluta de solidaridad y el irrespeto a la humanidad imperaban, ese modelo

de sociedad que globalizaba la repartición desigual de beneficios ha caducado; puede emerger un paradigma cultural completamente nuevo que sea propulsado por el “fruto del trabajo sostenido de minorías disidentes que asocian a personas que tienen virtud y sabiduría para conducirse en la vida” (Soubllette, 2021), capaces de reconstruir con otros el humano sentido innato de comunidad, auténtico crisol de la mujer y el hombre que asumen la aventura de vivir con autenticidad sus existencias retornando a la llamada Ley áurica, y no solo a su letra en exclusiva, sino y sobre todo, a la fuerza del espíritu de esta que posibilitaría lo que Soubllette llama calidad humana la cual

se prueba en el sentido de “comunidad” y supone lo que tradicionalmente llamamos “virtud”. La virtud consiste en amar y respetar a nuestro prójimo como a nosotros mismos. La calidad humana se prueba también en el desarrollo de las facultades superiores de la persona. Pero sea lo uno o lo otro, resulta una moral subordinada a la armónica convivencia social. (Soubllette, 2021)

Sin cultivo de la interioridad desde niños(as) se puede ver prolongar las extremidades, cambiar los juegos pueriles por negocios de aquellos que se rubrican en despachos exclusivos, se pueden repetir numerosos datos como fruto de un aprendizaje memorístico pensando que se está exponiendo el conocimiento incontrovertible, se podría acumular millares de reproducciones de vídeos grabados con el ánimo recreativo, pero no hay densidad en la inmaterialidad trascendente del sujeto... En últimas, la persona, independientemente de su edad cronológica, si no se compromete con el cultivo de su interioridad deviene en algo parecido al árbol enorme que yace hueco por dentro de su abultado tronco.

Consideración final: Cuando se aprende a amar desde pequeños se opta por el desvalido

Para decepción de sus detractores, la teología y la filosofía de la liberación, identificadas con claridad a partir de la década de los años

sesenta del siglo XX, lejos de constituirse en una ramificación del pensamiento marxista con aplicación en el contexto latinoamericano, en palabras de Pérez Vargas (2017), “surge como respuesta a las condiciones y urgencias propias de los contextos y dirige su mirada al marginado, al pobre, al oprimido”; una década después, Paulo Freire abordaría la pedagogía del oprimido, asumiendo la acción educativa de forma crítica con el objeto del autorreconocimiento del oprimido como tal, a través de la concienciación de la realidad que se vive, la búsqueda y hallazgo de senderos emancipatorios de las estructuras opresivas, configurando una acción política concreta que le posibilita alcanzar la liberación y el desarrollo humano integral.

En el sur profundo de la ciudad de Bogotá, una joven maestra pregunta a sus pequeños estudiantes de Transición sobre las razones por las cuales ellos pensaban que las personas marchaban en el marco de las movilizaciones pacíficas acaecidas en los últimos meses en Colombia. La respuesta de una niña fue contundente: “marchan porque tienen amor en su corazón”; para esta pequeña al parecer el amor es el catalizador del dinamismo que propende por la paz, la justicia y la amistad social. Sin duda, el influjo de la maestra es innegable y la esperanza de una sociedad renovada puede estar reanimada.

Referencias bibliográficas

Agustín (1971). *Confesiones*. (Riber, L, Trad.). Aguilar. (Obra original publicada en 397).

Cadena-Fierro, A. (2018). *Aportes del Personalismo Comunitario al Área de Filosofía* (Tesis de pregrado). Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/20949/2019armandocadena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

----- (2021). *Las periferias existenciales lugar de encuentro entre luteranos y católicos* (Tesis de pregrado). Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/35290>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2019). *Resultados Censo Nacional de población y vivienda 2018*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

Dewan, L. (2008). Santo Tomás y la ontología hilemórfica. En *Civilizar* Vol. 9. No. 16. Bogotá, enero-junio 2009.

Forbes Staff. (2020). Colombia es el país más desigual de toda América Latina. *Forbes*. Recuperado de: <https://forbes.co/2020/10/30/economia-y-finanzas/colombia-es-el-pais-mas-desigual-de-toda-america-latina/>

Luengas, R. (2015). *Eduardo Galeano y el derecho de los niños a ser niños*. Recuperado de: <https://www.chicagotribune.com/hoyla->

[lib-eduardo-galeano-y-el-derecho-de-los-nios-a-ser-ser-nios-20150417-column.html](#)

Monterrosa Blanco, H. (2017). *Según el Banco Mundial, Colombia es el país más desigual de América Latina*. Recuperado de: <https://www.larepublica.co/economia/segun-el-banco-mundial-colombia-es-el-segundo-pais-mas-desigual-de-america-latina-2570469#:~:text=Hacienda,Seg%C3%BAn%20el%20Banco%20Mundial%2C%20Colombia%20es%20el%20segundo,m%C3%A1s%20desigual%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina&text=En%20el%20pa%C3%ADs%20de,40%25%20de%20los%20m%C3%A1s%20pobres.&text=De%20acuerdo%20con%20el%20Banco,s%C3%A9ptimo%20en%20todo%20el%20mundo>.

Observatorio Desarrollo Económico [ODEB] (2020). *Análisis de la vulnerabilidad de los sectores económicos en el marco del COVID-19*. Recuperado de: <http://www.inventariobogota.gov.co/estudios/an%C3%A1lisis-de-la-vulnerabilidad-de-los-sectores-econ%C3%B3micos-de-bogot%C3%A1-en-el-marco-del-covid-19>

Pérez-Vargas, J.J., et al. , (2017). La teología de la liberación y la pedagogía del oprimido, un camino hacia la emancipación. Guillermo de Ockham. 15 (1). <https://doi.org/10.21500/22563202.2985>

Rotterdam, E. (2010). *Elogio a la locura*. Libros Hidalgo.

Santamaría Rodríguez, J. E. (2017). La victimidad como “lugar teológico”. Apropiación teológica desde Ignacio Ellacuría. *Theologica Xaveriana*, 67(184). Recuperado de: <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx67-184.vltati>

Soublette, G. (2021, mayo 09). Entrevista con Fernanda Paúl [BBC]. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-56847853>

Unamuno, M. (2000). *Del sentimiento trágico de la vida*. Errepar.

El niño, semilla de resistencia. Una experiencia otra a modo de espejo.¹²

ANYIE PAOLA SILVA PÁEZ

LICENCIADA EN CIENCIAS SOCIALES, UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAGISTER EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ESTUDIANTE DEL DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DISTRITAL

DOCENTE SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. COLEGIO LA CONCEPCIÓN IED
COORDINADORA DEL PROYECTO LEGADO INDÍGENA.

PREMIO A LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA, SED-IDEP, 2018.
BOGOTÁ, COLOMBIA.

APSILVA@EDUCACIONBOGOTA.EDU.CO

Introducción

Esta reflexión emerge del compartir con diferentes comunidades indígenas que ha permitido un acercamiento a maneras otras de comprender el mundo, la vida y de hacer escuela. A partir de la dupla niño-tradición oral, se pretende exponer, a modo de espejo, experiencias otras que sobrepasan los límites de los paradigmas eurocéntricos de educación e invita a contemplar otras formas de ser y de pensar orientadas hacia una actitud crítica de lo evidente, de lo propio, al volver a los orígenes y a las raíces de los latinoamericanos.

12 Este documento se presenta en el Marco del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia, 2020.

La Semilla

La cosmovisión indígena resignifica las viejas estructuras de entender al niño dentro del proceso educativo, “los pueblos indígenas convergen en el significativo de niño como semilla de vida” (Art. 41, Dec. 1953 de 2014). Al respecto, el abuelo José Pereira de la comunidad Muisca de Cota concibe a los niños como sabios.

[...] pues nacen con sabiduría, pero ésta, es entorpecida cuando los adultos les dicen lo que deben hacer, porque se debe concebir como esos principios que se traían y no enseñar al niño, ya que él ya viene con esos principios, los niños nacen sabios y como que nacen muy significantes (Bonilla y otros, 2012. p.44).

A partir del pensamiento del abuelo Pereira renace una concepción diferente de comprender al niño que se convierte en una constante para diversos pueblos indígenas, como se evidencia en la comunidad quichua del cantón de Cotacachi, Ecuador, (OIJ, 2019), quienes comprenden al niño como la semilla que se debe cultivar en dos dimensiones: la escuela para la vida que se da en el seno de la familia y de las prácticas y tradiciones de la comunidad: su lengua, la siembra, los cantos, las danzas, las celebraciones, el vestido, y la escuela occidental. Aquí, se adquieren conocimientos propios de una cultura diferente a la suya pero que están inmersa en ella. Al respecto, Coiya, niña de 8 años de la comunidad quechua, expresa que

ser niño es aprender la lengua, las costumbres de padres y abuelos, aprender a tejer, a danzar, comprender el uso del vestido, de trenzarse el pelo, pero también es importante jugar al fútbol, por eso entreno en la escuela de fútbol del cantón. (comunicación personal, junio, 2019)

Expresión que evidencia en el niño indígena esa fuerza energética de formación en medio de la dualidad entre saber indígena y la cotidianidad del mundo moderno. Por su parte, Airy Tituaña, líder juvenil de la comunidad quechua en Bosa, Bogotá-Colombia, considera al niño *como la semilla que hay que cuidar, sin diferencia alguna a la concepción del niño en la cosmovisión occidental, se cuida desde la formación como persona, en sus tradiciones, en el respeto a la madre tierra, en la vida en comunidad.* (comunicación personal, agosto, 2019)

Mirada que no dista de la opinión de Angélica Torres¹³, para quien “el niño (Lucx) es semillas de vida, que se debe cuidar, como las semillas que van hacer que siga y que crezca la identidad, se revitalice la lengua y la cosmovisión a través de ellos”.

En la misma línea, Ivón Mateus Neuta, autoridad indígena del pueblo muisca de Bosa, afirma que

hizyca es el niño recién nacido, que crece desde el cuidado y se convierte en tecua (menor de 10 años), a partir de la formación recibida por la familia para llegar a Hycagui, niño pronto a la adolescencia. El niño desde todas sus expresiones es la semilla que se siembra desde la concepción de la dualidad hombre-mujer, la semillita después de sembrada se empieza a cuidar, desde el afecto y el conocimiento que le da la mamá, la abuela, la comunidad, y ella empieza a germinar y lleva a cabo su aprendizaje en lo cotidiano, en la relación con su familia, en el compartir con sus abuelos, desde la palabra, es un aprendizaje integral en comunidad. Este proceso de germinación es un aprendizaje desde la palabra en lo que tiene que ver con el tejido, con el alimento, con la medicina y todo el tema de la tradición cultural, la idea es que a medida en que la semilla va creciendo, pueda ser una transmisora real que dé cuenta de todos esos saberes y tradiciones a otras generaciones de la comunidad. (comunicación personal, agosto, 2019)

Así, el niño viene a adquirir una función especial en las comunidades como conocedor y la función del maestro (el abuelo) es encaminar a cada niño en el papel que desarrollará dentro de su comunidad, es orientar el cuidado, buscando contribuir a potencializar en los niños sus diferentes destrezas, sin entorpecer su saber. En palabras del taita Pereira “siempre queremos decir, formarlos y corregirlos de cosas que son necesarias, a veces con unas cosas que los entorpecemos en ese proceso” (Bonilla y otros, 2012), puesto que el niño indígena, al igual que todos los niños orientan sus sueños a cantar, aprender, salir a jugar, compartir

13 Angélica Torres revitaliza la cultura del pueblo Nasa desde el Proceso de Formación Cultural para el Cuidado y la Maduración de la Semilla Kiwe'Uma. Tierradentro, Cauca.

con sus padres, ir al río a bañarse, tocar el tambor, compartir con la naturaleza (Gutiérrez, 2014) desafortunadamente las dinámicas de la urbe y la coartación por parte de los adultos lo obligan a resignificar sus sueños y orientarlos a las exigencias del mundo moderno.

De esta manera, las dinámicas del proceso educativo propio tienen lugar gracias a la interacción entre el abuelo y los niños a partir de la tradición oral, pues es la palabra, que se transmite mediante la oralidad, lo que mantiene viva las tradiciones y costumbres de los indígenas acompañada de la vivencia con la madre tierra, pues como afirma el mayor Joaquín Viluche (UAIIN-CRIC, 2020): “El conocimiento no está en los libros, está en los elementos de la naturaleza” Y desde la armonía de la madre tierra se orienta el proceso educativo, por lo que, a diferencia de la educación de corte occidental, *en los pueblos indígenas no se hace planeación, la planeación es una cuestión más de occidente porque para que planear que hacer, para que se piensa tanto, si la vida ya tiene un plan y para dejarse influenciar por ese plan lo único que se necesita son los medios que da la naturaleza para realizarlos.* (Pereira, J. Citado por Bonilla y otros, 2012).

Esta concepción de entender la educación como proceso formativo de la mano de la naturaleza, permite al niño, en palabras de Emily Quevedo¹⁴ aprender la relación con la madre naturaleza, la lectura de las estrellas, el pensamiento matemático en vez de decir uno, dos, tres y uno más uno dos, entonces lo que aprende es a contar es a contar los surucos en la chagra y ese tipo de cosas. (comunicación personal, agosto, 2019)

Concepción que es ratificada por Oswaldo Galeano, indígena Muisca quien afirma que:

Es a través del juego que hacemos que el niño aprenda los colores, los números, pues jugando el niño le camina, “vamos a jugar al tren y vamos a pasar por la casa del sol que es de color amarillo”, de esta manera, la formación es integral mientras unos cantan, los otros van tejiendo o jugando con semillas. El trabajo del sabedor no es estático, no es que estén distraídos no, sino que el sabedor en medio de estas dinámicas

14 Coordinadora Jardines Infantiles Indígenas, 2011. Bogotá, Colombia.

va dando palabra, va tejiendo desde la experiencia, ¡vamos a despistar! y brindamos la palabra al mismo tiempo. Cuando se limpia la tierra se transmite el conocimiento. (comunicación personal, septiembre, 2019)

Ahora, el niño desde el poder espiritual que se le confiere como semilla, es expresión de resistencia pues es la semilla de esperanza en una constante lucha de supervivencia de las culturas indígenas donde la guerra, la pobreza, el desarraigo de la tierra han representado una amenaza para la extinción de las comunidades indígenas, Al respecto, afirma Marta Bisbicus, indígena Awa (como es citada en ONIC, 2020): “los niños son la semilla y la pervivencia de los pueblos indígenas, son los instrumentos de transmisión de la cultura. Ellos llevan la huella del legado, son los que llevan la felicidad al territorio”.

Uba Rhua. Una experiencia otra a modo de espejo

El jardín infantil Uba Rhua, (espíritu de la semilla) ubicado en la localidad de Bosa, está pensado para niños y niñas indígenas que viven dentro de una mezcla cultural entre sus conocimientos de tradición y la imposición occidental. Se centra en la reconexión con la madre tierra, el respeto por las plantas y todo lo que hay sobre la tierra, la enseñanza se basa en agricultura, tejido, cerámica, orfebrería, música, danza, medicina tradicional y lengua orientada desde la pedagogía ancestral (camino del espiral) por lo cual cada paso a seguir, parte del centro que es el espíritu, donde todo está en íntima relación, y la vida es movida desde cuatro ejes principales: silencio, emociones, acción y consejo, propios de la tradición oral. Así, lo afirma Jhon Orobajo, líder indígena muisca:

Las enseñanzas que se dan en UBA RUHA son para los niños, para una sociedad que se olvidó del otro, de la madre tierra y sus derechos” Es una educación que tiene en cuenta la diferencia y la respeta. Por otra parte, la espiritualidad es tenida como un elemento fundamental para la formación de seres íntegros, con sentido social, desde el interior de su corazón y de su mente. Los abuelos son quienes guían la comunidad, son quienes identifican las habilidades de los niños orientándolos hacia un pensamiento que genere la conciencia de conservar su comunidad. (comunicación personal, septiembre, 2019)

Desde esta concepción, la educación es vista como orientación de la vida fundamentada en cuatro preguntas, según Jaime Collazos, indígena Nasa: “*Quiénes somos (origen), de dónde venimos (memoria), en dónde estamos (territorio), para dónde vamos (visión)*”. Se podría afirmar que estos cuestionamientos desde los preceptos de la escuela occidental obedecen a las dimensiones del saber, el hacer y el ser que se proponen en las planeaciones curriculares a partir de competencias. Y es a partir de estas cuatro preguntas que se desarrolla la pedagogía ancestral o camino del espiral.

El espiral es el símbolo espiritual que se encuentra en todas las expresiones de la naturaleza y por ende en las simbologías indígenas, por eso las prácticas indígenas, entre ellas la educación, son en espiral, repetitivas, “*pues con la repetición las cosas se van mejorando*” como afirma Joaquín Viluche (UAIIN-CRIC, 2020). Así, la concepción de la vida sobre la madre tierra es en espiral alrededor de la formación del niño, empieza en su nacimiento y gira en torno su crecimiento regresando al acto de reproducción o generación nuevamente de vida. A modo de conclusión, el pensamiento en espiral por ser holístico involucra todas las líneas de acción del Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, al concebir una educación integral que se presenta como línea de fuga desde estadios de rompimiento de estructuras educativas occidentales y como acto político, significa resistir a estas estructuras e implementar otras formas de ser y estar en la escuela, a partir de la transmediación generada por la imaginación, la creatividad, el juego, el asombro, la danza, la música, la felicidad, (innovación y agenciamientos).

Por otro lado, la experiencia escolar desde las sabidurías indígenas es una viva muestra de las marcas en la piel tanto en los estudiantes como en los docentes, a partir de la cual el docente como sujeto transformador de su práctica que desgubernamentaliza su subjetividad al cuestionarse y resignificar los dispositivos que lo han configurado, esto desde la armonía y el contacto energético con el niño, es decir, desde la dimensión espiritual propia del pensamiento indígena. (infancia y corporeidad).

A partir de esta resignificación, el docente orienta el arte de educar desde el testimonio de vida y el amor por el conocimiento convirtiéndose en pedagogía viva, a partir del aprender juntos en medio del entrelazamiento que permite el espiral. (arte y filosofía).

En esta lógica, Uba Rhua no responde a las necesidades de un sistema occidental, se muestra como un sistema otro que fractura las lógicas de los dispositivos escolares para entrar en ellos y complementarlos, pues “todo saber grande o pequeño siempre aporta algo para la vida” afirma Eduardo Gil indígena Yanacona (UAIIN-CRIC, 2020).

Así, la acción de educar debe estar orientada a la formación de niños y niñas que evidencian una construcción de identidad sólida y al reconocimiento de lo propio, para garantizar las bases necesarias que les permitirá enfrentarse a las exigencias del mundo actual, desde un sentido de comunidad, de lucha, desde convicciones arraigadas a la conservación de la madre tierra y de preservación de su cultura, complementando así, prácticas y dinámicas clásicas que caracterizan los currículos de una educación occidental.

Referencias bibliográficas

- Bonilla, A., Muñoz, V., Nova, E. y Rozo, I. (2012) *Un Acercamiento a la Experiencia Educativa de la Comunidad Muisca y su Concepción de Infancia en los Jardines Infantiles Muiscas Gueat̃yq̃íb (Casa De Pensamiento), ubicado en la localidad de Suba y Uba Rhua (Espíritu De La Semilla) ubicado en la localidad de Bosa a través De Una Mirada Etnográfica*. Universidad Javeriana.
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2014, 7 de octubre). Decreto 1953: Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política.
- Gutiérrez, J. (2014, 16 de enero) *La Apuesta de Paz de los Niños Indígenas Colombianos*. [Archivo de Video] YouTube. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=J6_Ocs38ofQ
- OIJ (2019). Intercambio Cultural Bogotá, Colombia- Cotacachi, Ecuador.
- ONIC (2020). *Círculo de la Palabra. Semillas de Vida Indígena. ¿Qué estamos haciendo para salvaguardar a nuestros niños?* ONIC, 26 de agosto de 2020.
- UAIIN-CRIC (2020). *Seminario Procesos Educativos Propios desde el Sentir, Pensar, Vivir y Hacer Pensamiento Ancestral*. Cauca-Bogotá.

Filosofía del derecho y la niñez

CARMEN ELISA CÁRDENAS RUIZ

NORMALISTA, ABOGADA, ESPECIALIZACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

DOCENTE DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Esta corta reflexión pretende ser el inicio para continuar elucubrando en las infancias, desde el papel que ha cumplido la *filosofía del derecho* en el desarrollo por la defensa del interés superior de la niñez, en especial desde una de sus ramas -la ontología jurídica-; que es pensar y filosofar sobre un objeto determinado, desde sus funciones críticas y orientadoras, en este caso, es el “ser niño o niña”, que siempre ha estado presente a través del tiempo de existencia de la humanidad.

Indagar en este estudio significa encontrar y mostrar lo que no debe ser y cuál es el uso de los conceptos jurídicos que se han dado, teniendo en cuenta que la filosofía del derecho se encarga de pensar el derecho con conexión, al servicio de la vida de manera holística. De esta manera, no se desconocerá que el niño, en el sentido amplio de la palabra, ha sido estudiado por otras ciencias y se tendrán en cuenta elementos sociológicos, políticos, económicos, psicológicos, pedagógicos, descritos por el cine, la literatura y la historia.

El tema de la niñez ha sido referente en casi todas las dimensiones y visiones de la realidad y de la ficción, y de esta manera, el cine ha hecho presencia en narrativas sobre las infancias en varios lugares del planeta, y cuando me aproximaba a escribir sobre esta reflexión de manera casual, me encontré con una película nominada para los Premios Oscar del año 2020 titulada “Klaus”, el tema central del film

era la realidad de unos adultos que tuvieron que sobornar a los niños, para llevarlos a encontrar la felicidad en un pueblo donde la gente supuestamente no era feliz, la maestra del pueblo prefería dedicarse a otra cosa antes que recibir a los niños en su escuela, finalmente logran que los niños escriban cartas, y a través de llevarles juguetes antiguos, se van conectando con la escuela, la maestra cambia y así sucesivamente se logra que todos lleguen a ser felices en este pueblo.

Este relato se hace válido por que muestra la conexión que hay entre la adultez y lo niñez, y viceversa; a fin de encontrar la felicidad, seguramente mostrando un problema global de la actualidad, y es el aburrimiento global del que sufren hoy los niños, niñas, y adolescentes, pues no han logrado explorar la vida de diferentes formas, sino que están enlazados a un mundo meramente digital. Así mismo rescata el papel que ha jugado el cine para pensar, denunciar, contar, narrar, y colocar como centro a la niñez, en su pérdida de la infancia por el abandono, la delincuencia, la injusticia, la drogadicción, la explotación en el trabajo, su condición de discapacidad, el horror de lo que no debe ser, las utopías que están por pensarse. No pasa de llevar a conmovier de manera momentánea para la distracción de otros y seguramente denunciar alguna realidad, busca ganar el ranking taquillero sin que algo pasase para cambiar las situaciones o condiciones de niños y niñas. Lo anterior concuerda con el proyecto “La ciudad de los niños” del pedagogo italiano Francesco Tonucci (Maguared, 2018), en el que se propone una nueva forma de concebir la ciudad, como un lugar en donde los niños y niñas son el centro porque se les considera, se tienen en cuenta y se les escucha, se busca que aprendan a actuar con libertad y autonomía, y, sobre todo, que disfruten la ciudad. A través de la historia es evidente que nosotros, siendo niños, fuimos y hemos sido excluidos en el proceso de creación de ciudad o espacio urbano. Hay varias investigaciones de Tonucci, entre las que se encuentran en *Con ojos de niño* (Tonucci, 1989) y *Los niños nos miran* (Tonucci, 2010), por nombrar algunas, en las cuales el escritor ha dedicado sus esfuerzos en la defensa de los derechos, la libertad y la autonomía de los niños y niñas para una nueva cultura de la infancia, como una oportunidad para construir y transformar desde lo genuino y creador que nace en la niñez.

En el libro y proyecto *La ciudad de los niños* que Tonucci (1996) publicó, se discute sobre lo que es necesario en la ciudad como espacio para habitar desde la infancia, como una nueva filosofía de gobierno de la ciudad, como parámetro de construcción que busca el bienestar en el sentido de considerar a los niños y niñas como sujetos de derechos.

Infancia es el título y obra que cautivó a los jurados del Premio Nobel de Literatura del año 2003 del escritor John Maxwell Coetzee, quien escribe sobre las verdades de la sociedad sudafricana a partir de contar su propia infancia a partir de la belleza de la inocencia que se contrasta con las violencias ocultas, que forman parte de las realidades de los niños y niñas en las provincias de África por los años cincuenta. A manera de curiosidad estas narrativas las relatan cuando han llegado a su adultez (narrar las situaciones de los niños de los palafitos de África o las niñas sometidas a los vejámenes del clítoris, etc.).

En la poesía encontramos al poeta Miguel Hernández, quien con sus bellos versos contaba la historia de niños trabajadores, sin que para el momento del auge perfecto del capitalismo se haya hecho reproche alguno. Y como él, lo han hecho otros, poetas y cantautores, por ejemplo, el escritor uruguayo Eduardo Galeano dice en su libro *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*

Día tras día, se niega a los niños el derecho de ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tienen atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños. (1998, p. 11).

Esta reflexión es una muestra de las condiciones sociales que afectan la vida de los niños y niñas en el que se construye determinado imaginario de vida, determinado por un sistema social. En las ciudades, especialmente del sur del mundo hay más limitaciones y condicionamientos de vida social, como lo explica Eduardo Galeano en el mismo libro:

En América Latina, los niños y los adolescentes suman casi la mitad de la población total. La mitad de esa mitad vive en la miseria. Sobrevivientes: en América Latina mueren cien niños, cada hora, por hambre o enfermedad curable, pero hay cada vez más niños en las calles y en los campos de esta región que fabrica pobres y prohíbe la pobreza. (Galeano, 1998 p. 14).

En sus palabras podemos ver la marginalización de la infancia, pues como lo vivimos cotidianamente, no se escucha ni se comprende la visión de los niños y niñas para el desarrollo de la sociedad, incluso podemos ver cómo los niños que pueden acceder a la tecnología se vuelven esclavos de un marketing mediático que no les permite explorar otras formas de comprender la vida.

En Colombia hay un gran olvido por la niñez, sobre todo en el trabajo que se debe realizar en reparación y no repetición de la guerra; América Latina, África y Medio Oriente, son los lugares donde más hay presencia de reclutamiento de niños y niñas para la guerra o para la prostitución y, simplemente, vemos cómo estos temas son medianamente mencionados, y evidencian que no hay una filosofía que trabaje profundamente por los derechos de los niños y niñas del mundo; lo que trae como consecuencia es que en estos lugares, el niño adulto presente enfermedades mentales, delincuencia y vicios.

Es importante mencionar a los niños y las niñas trabajadores, a los que trabajan en los campos, los que trabajan en las minas, los que trabajan en la calle. Sabemos que estos estándares se han doblado, así lo ha plasmado el cine en “Ciudad de Dios”, que narra de manera descarnada las violencias de los niños en el Brasil, o las películas “La virgen de los sicarios” y “La vendedora de rosas”, que cuentan las realidades sociales que viven los niños y las niñas, principalmente en las ciudades. Estas desgarradoras escenas que se convierten en solo ver lo más bizarro de la condición humana, quedan en el olvido, y en la necesidad que tienen académicos o, en este caso cineastas, de mostrar estas condiciones sociales sin generar transformaciones en las personas o lugares, buscan lucrarse de la miseria, y quedan aún lado los niños y las niñas protagonistas y testigos de esas realidades sociales.

En este contexto, vale la pena preguntarse ¿cuál ha sido el papel del derecho para pensar en estos sujetos llamados niño y niña? , ¿cómo se ha trabajado el objeto de estudio frente al estado y frente a la ley? Para dar respuesta a estos interrogantes es necesario profundizar sobre el niño como objeto de estudio para el derecho: así se precisa que el interés para el derecho surge desde la modernidad, pero es importante ver los aportes realizados antes de este momento.

Niñez en la época antigua

En primer lugar, nos remontamos al *Código de Hammurabi* sexto rey de la antigua Babilonia 1750 años a. c., quien fue un gran estadista, en el código expuso unas normas para defender la integridad y unidad de la familia. Castigaba severamente a quienes cometieran crímenes contra la familia, tenía claro que la fortaleza del estado estaba en que las familias estuvieran bien organizadas. En el numeral 14 de este código decía. “Si un hombre rapta a un hijo menor de edad de otro hombre será ejecutado”, esta norma lleva a interpretar que en esta organización social había un profundo respeto por la familia y por el menor, o por el hijo pequeño o incapaz, refiriéndose así al niño.

En la antigua Grecia, lugar que sentó las bases de la filosofía del derecho, hubo gran preocupación por la crianza y la educación de la niñez, estableciendo normas claras para cumplir con este objetivo. Lo anterior se ve claramente en los diálogos de Platón y en la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles. Los niños de siete años podrían tener bienes y protegían a quienes perdían a sus padres en la guerra, la ciudad los adoptaba para darles educación. Así quedó manifestado en el discurso sobre la democracia del gran Pericles cuando dijo “de la educación de sus hijos, desde este momento y hasta su juventud, se hará cargo la ciudad” esta es una evidencia para manifestar que en Grecia los niños se tenían en cuenta en su forma de organización social. Se aclara que los esclavos no eran parte de la ciudad.

A Roma se le ha tenido como la cuna del surgimiento del derecho, pero en realidad quienes dejaron las bases de la filosofía del derecho fueron los griegos, ellos pensaron la organización de la República de la ciudad y de la democracia. Por supuesto para comprender el objeto de análisis, se debe tener presente que fueron modos de producción que respondieron al modelo de estado esclavista, y, por tanto, se debe analizar que propiamente no había un compendio de derechos exclusivos para la niñez. No todos tenían derechos, entendiendo acá el sentido jurídico y técnico que la ley le reconocía derechos, esto significa la capacidad de goce de los mismos, porque no todos eran personas; los esclavos no eran personas y por tanto no tenían capacidad de goce y no eran sujetos de derecho, de ahí que se otorgaba personalidad jurídica o derecho al goce, según la jerarquía social. Por ejemplo, no eran ciudadanos y por lo tanto no tenían capacidad jurídica y no eran “sui iuris” sujetos de derecho, los extranjeros, las mujeres, los libertos, los esclavos y tampoco lo eran los niños hijos de éstos. El *pater familias* era “sui iuris” o sujeto de derechos, pero para reunir esta categoría debía acceder a su estrato social y reunir requisitos en la jerarquía social.

En el derecho Romano existieron muchas clasificaciones de la sociedad: de cero a siete años infantes, incapaces de ser actores jurídicos; impúberes: de siete a catorce años, con capacidad mínima para realizar actos con beneficio patrimonial; púberes: catorce años en adelante, capaces de tener matrimonio. (Toribio, 2017). Esta clasificación obedece al significado de “niño” palabra de origen latín del vocablo “infans” que significa “el que no habla”. Infancia viene de infante o infanta, palabra que se usaba para designar a los hijos legítimos del rey. Igualmente se deriva del vocablo “infans”, basado en el verbo “for” hablar, infancia “in” como negación; para designar a quien no sabe hablar. De ahí que culturalmente pasa a no ser escuchado.

Con la anterior clasificación y definición, el derecho romano creó instituciones jurídicas a fin de proteger a los que no saben hablar o “infans” y fue así como instituyeron las tutelas (tutor) para preservar, guardar, socorrer, defender a los menores de 7 años y las curatelas (curador) el que representa al pupilo o a los impúberes que no hubiesen alcanzado la edad de 14 años para los hombres y 12 años para las

mujeres. Cabe anotar aquí que estas figuras jurídicas fueron establecidas en general más para la administración de los bienes que para dar una importancia formal a los niños y las niñas.

Es importante resaltar y reflexionar que en la época antigua, la sociedad y la forma de estado esclavista, en cuanto a las relaciones sociales de producción y a nuestro tema de estudio, los niños al igual que los esclavos, fueron tratados como cosas, esta afirmación se deduce al hecho de que fueron, tanto oriente como en occidente, utilizados en sacrificios y rituales a los dioses, lo que se traduce en el derecho moderno un infanticidio, los abortos no estaban regulados y eran permitidos, igualmente cualquier familia podía abandonar a un niño, y no era castigada. En la antigua Grecia, por ejemplo, los niños abandonados eran recogidos por los más pobres, y si era niña con más facilidad era abandonada, se buscaba a un varón para que ejerciera el patriarcado o se le nominara pater-familias, institución o figura establecida por el derecho romano para otorgar al padre el patriarcado o tutoría para orientar y ejercer autoridad en las familias, y no había regulaciones o normas que los prohibieran en la mayoría de las sociedades.

Niñez en el Medioevo

En el medioevo surgió el *ius-naturalismo* o Derecho natural, basado en los principios de la ley natural y los vínculos entre el derecho y la moral, caminando de la mano con el surgimiento y auge del cristianismo y la moral cristiana, es importante resaltar si esta forma de derecho y de concebir la vida y las relaciones humanas le sirvieron a nuestro objeto de análisis en este caso los niños.

En este sentido el derecho natural y la moral cristiana sirvieron desde algún punto de vista a que se respetará la vida de los niños; ya que cesó la utilización de los niños en los sacrificios y rituales a los dioses, cesaron los infanticidios, pues según la moral cristiana la vida era inspirada de Dios y él es el dueño de la vida.

En este sentido, el cristianismo reforzó la responsabilidad de los padres sobre los hijos estableciendo el deber de proveer todos los elementos necesarios para suplir las necesidades alimenticias y de educación. Quedaba muy claro que los hijos no eran propiedad de los padres sino de Dios, quien había delegado la función de su cuidado a una pareja. Siguiendo con este punto, el primer derecho sobre los hijos que se le retiró a los padres fue el de disponer de su vida. (Benavides-Delgado, 2015, p. 8).

En este sentido se diría que hubo un ligero avance y que el desarrollo del iusnaturalismo ayudó a los niños, por lo menos a que sus progenitores respetaran su vida, pues esta no les pertenecía. Desde otra perspectiva el medioevo sirvió para construir una cultura de atropellos hacia los niños y niñas, pues eran vistos como una expresión de lo malo “los que hacen maldades” rápidamente se les trataba como adultos y se llevaban a diversos trabajos; así que ellos no eran tomados en cuenta, somos una cultura que quedó inmersa en todas estas prácticas, siguieron ahí arraigadas y han servido y ayudado a las infamias y hechos aberrantes de las que son víctimas los niños y niñas en la actualidad.

Niñez en la Modernidad

La modernidad trajo como resultado el desarrollo del derecho positivo y fue para este caso que se desarrollaron varias normas jurídicas que pudieron resultar para el favorecimiento del ser niño, como, por ejemplo, en el derecho de familia surgen conceptos de protección de la infancia desde lo jurídico, protección de la maternidad, surgen normas que predicen que el niño no debe ser trabajador y que debe dedicarse a la educación, pensándose un hombre en el futuro con mejores condiciones de vida.

Siendo así, aparecen tratadistas, filósofos y pensadores que ponen como protagonista a los niños y niñas, y así lo podemos ver en Jean-Jacques Rousseau y su obra el Emilio, en Fernando Savater y la obra Ética para Amador, escritoras como Hannah Arendt y muchos otros,

que resaltan en sus libros la experiencia cotidiana de los niños y niñas según su propia vivencia y observación del periodo de la historia en que se encontraban, es importante descubrir la emocionalidad que se desarrolla en sus obras y, en general, percibir las experiencias de creación desde cualquier ámbito que nos puedan ayudar a describir y a tener en cuenta la infancia para el desarrollo de la sociedad.

La niñez hoy

En la evolución del derecho que va de la mano con la evolución de la sociedad y de la vida misma se podría decir que se llegó a la convención internacional de los derechos del niño, no por casualidad, sino que desde los organismos multilaterales como la ONU debió establecerse con la finalidad de que los países miembros la adoptaran y la ratifican llevándola a los ordenamientos jurídicos de sus países.

En el ordenamiento jurídico colombiano se tiene que se adoptó el *Código del menor* mediante el decreto 2737 de 27 de diciembre de 1989, que luego fue reformado por la ley 1098 de 8 de noviembre del 2006, que es el código de infancia y adolescencia, y entró a regir 6 meses después de su promulgación, exceptuando el capítulo que habla de la responsabilidad penal para adolescentes que tuvo un periodo de transición y reglamentación hasta el 31 de diciembre de 2009, dos años más tarde. Surge esta última por considerar que el código del menor es una legislación obsoleta que no responde a las nuevas tendencias jurídico, sociales y económicas de nuestra sociedad. Hoy, en el año 2021, hay una gran parte de juristas que piden modificar esta última, siendo estas las dos normas sustantivas y procesales para garantizar el ejercicio de los derechos y obligaciones de las familias, la sociedad y el estado, bajo el principio fundamental del interés superior del niño. Estas dos leyes responden a intentar cumplir con los derechos de la niñez consagrados en la ley 12 de 1991, mediante la cual se ratificó la convención internacional sobre los derechos del niño.

Otra ley importante es la ley 173 de 1994 que ratificó el convenio internacional de los derechos del niño sobre aspectos civiles del secuestro de los niños. La ley 515 de 1999 que aprobó el convenio 138 de la OIT sobre la edad mínima para la admisión en el empleo, con la finalidad de proteger al menor trabajador. La ley 620 de 2000 que aprobó la convención sobre los derechos del niño en relación con la pornografía. A pesar de la cantidad de normativas a favor de la protección de los derechos de los niños y las niñas se encuentra que siguen siendo gravemente vulnerados en todas las esferas de sus vidas. A pesar de las normas y las transformaciones que se vienen describiendo, los niños y niñas aparecen como los objetos de nuevos inventos en las industrias y en la mercantilización, es decir, se inventa todo tipo de productos e innovaciones en función de un condicionamiento estético, así aparecen niños adoctrinados por una moda que resalta el pensamiento binario, es decir, lo que determina ser niño o niña en la moda, los padres felices vistiéndolos como adultos y un sinnúmero de realidades a las que se ven obligados de incorporar en su vida.

El pedagogo e investigador argentino Mariano Narodowski nos presenta un nuevo análisis sobre las infancias en la contemporaneidad con los conceptos *infancias hiper-realizadas* y las *infancias des-realizadas*, el escritor explica que:

Una infancia hiperrealizada es una suerte de infancia 3.0. Niños conectados 24 horas al día a los diversos dispositivos al que tienen acceso: smartphones, Tablets, SmartTV, consolas de videojuegos por mencionar solo algunos [...]. La infancia desrealizada; es la infancia de la calle. Es la infancia que desde edades tempranas trabaja, que vive en la calle, que no está al resguardo del adulto que ha encontrado suficientes herramientas para ser independientes, autónomos (Narodowski, 2013, p. 25).

Los niños y niñas en medio de la esclavitud a la que son introducidos todos los días a través de medios de comunicación y redes sociales, como se ha visto en estos últimos años, niños y niñas adiestrados para la esclavitud de la pantalla, son los “nuevos esclavos digitales”, y como consecuencia está la pérdida de lo sensible y se desarrollan con estereotipos racistas y clasistas, y muy seguramente, con la pérdida de la sensibilidad humana, otros tratadistas pueden entenderlo como el aburrimiento global de los niños y jóvenes.

Como lo vemos hoy en día, y sin rechazar el avance tecnológico que nos permite comunicarnos, es evidente que se desarrolla una adicción descontrolada hacia las pantallas, con los videojuegos y las redes sociales, el hombre cosificado o el hombre artefacto que nos describe el psicoanalista y filósofo Erich Fromm hacia los años sesenta en su obra *El corazón del hombre* (2015).

En nuestro contexto, vemos a los niños y niñas que ya no tienen vida de infancia, que deben levantarse a las cuatro de la mañana con maletas pesadas para recorrer entre una y tres horas el camino para llegar a sus colegios, luego de una larga travesía haciendo cuántos números de tareas para cumplir con lo que imponen las instituciones educativas, quienes a la vez deben cumplir con los estándares que imponen los exámenes de medición impuestos por los organismos multilaterales como la UNESCO, LA OCDE, entre otras.

Desde la práctica del derecho actual, se encuentran instituciones como las comisarías de familia, las defensorías de menores, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, fiscalías de infancia y adolescencia, los juzgados promiscuos y de circuito de familia, entre otras, que protegen a la infancia y a la adolescencia siempre basadas en la vulnerabilidad, la discapacidad, la victimización, las carencias y el déficit, y lo que nos muestra la práctica es que son escasas, ineficaces e ineficientes para cubrir todos los hechos aberrantes para defender a estos sujetos de derecho denominados niños y adolescentes. Y entonces encontramos que lo que estudian es la situación y el caso en concreto, y olvidan tener en cuenta a la niñez y a la adolescencia como sujeto de derechos, inmersos en una política de estado o de ciudad que les permita a los niños ser y vivir dignamente, falta construir una política en, por y para los niños y las niñas.

Los niños y las niñas que no pertenecen a la descripción anterior son declarados hiperactivos, enfermos que terminan en lo que se llama la sociedad medicada, con su vida enajenada al marketing de la farmacodependencia y desde muy temprana edad terminan con menos dignidad en sus vidas. Lo percibimos a diario en las escuelas y colegios de las sociedades del primer mundo, como en las de segundo y tercer mundo.

Después de narrar de manera somera cada uno de los aspectos con la finalidad de demostrar si en realidad la niñez es y ha sido sujeto de derechos, si el derecho ha cumplido; si la filosofía del derecho desde la ontología ha realizado su trabajo. Se deja al lector evidenciar puntos de vista críticos frente a los planteamientos que desde diversas ópticas, se plantean y se pretenden visibilizar desde diversos puntos de vista, desde diversos lenguajes que deben retar a la sociedad respecto de la atención, cuidado y escucha, de los niños y niñas, y a comprender que todo está por hacer para una nueva cultura, una nueva educación para los derechos humanos de los niños y niñas, una nueva política para la niñez está por hacerse; esa sería la idea descripción del maestro Francesco Tonucci en su obra *Apuntes para una nueva cultura de la infancia*.

Referencias bibliográficas

- Benavidez-Delgado, J. (2015). ¿Siempre existieron los niños? Una mirada retrospectiva al concepto de infancia y niñez a lo largo de la historia (Documento de docencia No. 2). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1371>
- Código de Hammurabi*. (1992). Cárdenas Editor y Distribuidor.
- CODIGO DEL MENOR. DECRETO 2737 DE 1989.
- Coetzee, J. M. (2000). *Infancia*. Mondadori.
- Fromm, E. (2015). *El corazón del hombre: su potencia para el bien y para el mal*. Fondo de Cultura Económica
- Galeano, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. En: *Actualidades Pedagógicas*, (62), 15-36. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.2686>
- Maguared (2018). Francesco Tonucci y la ciudad de los niños. En: *Maguared*. Recuperado de: <https://maguared.gov.co/francesco-tonucci-y-la-ciudad-de-los-ninos/>
- Toribio, G. P. (2017) Vulgarización de la noción de pubertad en relación con la posición jurídica de la mujer (255 – 271). En (Monteiro, C., Sarmiento, C., Hasparyk, G.). (Coordinadoras). *Viagens in temporais pelo saber: mapas, redes e historias*. Centro de Estudos Interculturais Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

Tonucci, F. (1989). *Con ojos de niño*. Barcanova.

----- (1996). *La ciudad de los niños*. FUND. German Sánchez Ruiperez.

----- (1999). *¿Enseñar o aprender?* Laboratorio Educativo.

----- (2010). *Los niños nos miran*. Editorial GRAO.

Problematizaciones sobre “infancia”

Infancia y política o sobre la capacidad de comenzar algo nuevo

Aportes al concepto *Filosofía para SER niños*

SERGIO LUIS CARO ARROYO
DOCENTE COLEGIO FLORIDABLANCA IED
COLECTIVO PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO
SERGIOLUISCAROARROYO@GMAIL.COM

“[...] el pensamiento deja de ser marginal en las cuestiones políticas. Cuando todo el mundo se deja llevar irreflexivamente por lo que todos los demás hacen o creen, aquellos que piensan son arrancados de su escondite porque su rechazo a participar llama la atención y, por ello, se convierte en una especie de acción. El elemento de purgación contenido en el pensamiento, la mayéutica socrática, que saca a la luz las implicaciones de las opiniones no examinadas y por lo tanto las destruye –valores, doctrinas, teorías e incluso convicciones–, es implícitamente político. Pues esta destrucción tiene un efecto liberador sobre otra facultad humana, la facultad del juicio, que se puede denominar, con algún fundamento, la más política de las capacidades mentales del hombre”. (Arendt, 1995, p. 136)

Introducción

Filosofía para SER niños se propone como una perspectiva filosófica acerca del educar que persigue producir una transformación pedagógica y metodológica con respecto a la comprensión y realización de la praxis educativa, que reconoce su objetivo más urgente en hacer devenir la escuela en un espacio de emancipación, pero sobre todo emancipado, a partir del reconocimiento y cultivo de los valores propios de infancia (creatividad, espontaneidad, asombro, novedad, entre otros) y de la reflexión sobre los mismos en el contexto de la formación ética, estética, política, filosófica y epistemológica. En el presente texto me ocupo de proponer algunas consideraciones orientadas a contextualizar una idea relativa a la dimensión política de la infancia, principalmente a partir de la tesis propuesta por Hannah Arendt (1974) según la cual “con cada nuevo nacimiento nace un nuevo comienzo, surge a la existencia potencialmente un mundo nuevo” (p. 565), que trata de situar el concepto de «natalidad» como una de las categorías esenciales de lo político, en la medida que entiende lo político como la condición de posibilidad para construir el mundo y a uno mismo.

Infancia, natalidad y política.

Un aspecto de la visión antropológica de Hannah Arendt (2003) considera que la condición más distintiva de la existencia humana es el nacimiento y la muerte; por lo cual, natalidad y mortalidad se constituyen en las experiencias desde las cuales propone una reflexión política, que entiende que la situación de los hombres y mujeres en el mundo se define por las condiciones de la contingencia de la temporalidad y materialidad de su existencia. Nacer funda la capacidad de actuar, es decir, la capacidad de empezar algo nuevo, para Arendt

(2003) “el hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo infinitamente improbable” (p. 202). La muerte es la salida del mundo, por lo que para Arendt (2003), es precisamente la natalidad, es decir, la condición de los recién llegados, la que adquiere mayor relevancia para la comprensión de la condición misma de la humanidad. La natalidad contiene la posibilidad de un nuevo comienzo para el mundo, porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo. «Comenzar algo nuevo» se propone como la expresión de la capacidad de ser libre, que Arendt (2003) identifica en la actividad de la acción, cuya condición de posibilidad se funda en el hecho de la pluralidad, es decir, de la diversidad o diferencia de lo humano que se manifiesta en la situación del habitar juntos el mundo. El hecho de compartir el vivir en el mundo suscita el relacionarnos mediante la acción, pero también mediante el discurso, para Arendt (2003) “con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento” (p. 201), según Arendt (2008) el mundo no nos está dado como creación o como resultado espontáneo de algún proceso natural, el mundo es posible gracias a la política, pues es la política el medio en el que gracias a su pluralidad y libertad, los hombres y mujeres se dan las condiciones para el vivir juntos; en este sentido, para Arendt (2018) la política

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

La política se comprende entonces como el ámbito en el que se crean y se conservan las condiciones de posibilidad de lo humano. Para Arendt el mundo que compartimos es una construcción que se realiza gracias al lenguaje y la acción que se produce por el ejercicio plural de nuestra libertad, por tanto, la política es el espacio en el que nos garantizamos recíprocamente la libertad. Frente a esta perspectiva, la pregunta que podemos plantear para tratar de explorar una reflexión acerca del sentido y la relevancia de la infancia en el contexto político es ¿cómo es posible el mundo como construcción política? La respuesta obvia parece ser que esa posibilidad radica en el ejercicio plural y libre de la acción y la palabra de quienes compartimos el mundo; no obstante,

esta respuesta remite a la cuestión ¿En qué sentido es libre y plural el ejercicio de la acción y la palabra? O ¿en qué consiste propiamente la capacidad de comenzar algo nuevo? Creo que estos interrogantes, al mismo tiempo que sugieren que la condición para construir el mundo radica en la capacidad de comenzar algo nuevo contenida en la infancia, la pone en duda como posibilidad (y por tanto a la política misma), si no involucramos en esa responsabilidad común frente a la infancia, como una acción también política, la reflexión y el ejercicio sobre el tipo de educación que permitiría conservar y potenciar esa capacidad de comenzar algo nuevo. Además de lo anterior, también es válido preguntar que, si bien la capacidad de empezar algo nuevo inicia con el nacer, con el que se origina el actuar, el cual se cultiva desde la infancia, ¿significa esto que tal potencialidad está destinada a desaparecer durante la adultez? Al respecto es importante señalar aquí, que dicha capacidad no está condicionada por la edad, sino que se comprende como asociada a la posibilidad de acción. En esta reflexión no me ocuparé de identificar prácticas o políticas educativas específicas que puedan tender a dar mayor concreción en lo relativo a las habilidades, didácticas, competencias y en general a las prácticas educativas que sea pertinente asociar a la idea de «*comenzar algo nuevo*», me limitaré a articular la comprensión de lo político que se sigue de la misma, como una nota distintiva para identificar la dimensión política de la educación desde la perspectiva de «*Filosofía para SER niños*».

La dimensión política de «*Filosofía para SER niños*»

La comprensión de la «*acción*» como capacidad de «*comenzar algo nuevo*» aporta a la perspectiva de «*Filosofía para SER niños*», un camino hacia la comprensión de la dimensión política de la infancia. La infancia no se comprende aquí como la edad del individuo o un periodo de tiempo que transcurre durante la vida de la persona; sino como la instancia que contiene la dimensión de lo posible, el potencial de lo novedoso, la condición de creatividad y plasticidad de la humanidad misma. Se considera la infancia como lo que refiere la condición del

crear, de aportar novedad, de producir acontecimiento; la cual, en cierto sentido, representa la potencia de juzgar aún como un ejercicio que puede valorar y evaluar, con la conciencia sobre la contingencia y como contraparte relativa a lo ya establecido, a lo que está escrito, codificado o interpretado por los adultos, previamente a la aparición de los niños y niñas, frente a lo cual, dicho juicio, puede autoperibirse como un poder original para la conservación o el cambio.

La lectura que Arendt (2018) realiza acerca de la *natalidad*, del haber nacido como principio de la acción y por tanto como circunstancia necesaria para la humanidad misma, deviene en una comprensión de lo político que “trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos” (p. 44), para organizarse y elaborar un mundo cuyo propósito es garantizar la conservación de la pluralidad y la libertad, pero cuya condición de posibilidad radica precisamente en que exista la garantía del ejercicio de la agencia libre y diversa. En este sentido lo político se constituye en el ámbito de la libertad, una que se reproduce a sí misma gracias a que se mantiene latente la capacidad de comenzar algo nuevo. Desde esta perspectiva, encontramos que lo político no se agota, incluso que contrasta, con las concepciones basadas en la categoría de «Estado», «orden», «poder» o «seguridad», y se asume de manera más coherente con la autenticidad y el carácter creativo de lo humano.

En este orden de ideas, el papel de lo político adquiere un rol primario en la perspectiva educativa asociada al concepto de «*Filosofía para SER niños*», pues en el espacio político no solo se construye el mundo, también se cultiva al tipo de ser humano que agenciará y habitará ese mundo, y eso es así, porque la posibilidad de ser o no, se realiza de un modo o de otro, en virtud del mundo que habitamos, en cierto sentido, sí de lo que se trata la política es de construir juntos un mundo en el que sea realizable el estar juntos en nuestra libertad y pluralidad, se hace necesario que existan ya las condiciones para ello. Parte de la argumentación de Arendt al respecto, se recoge en su reflexión acerca de la cuestión ¿Cuál es la experiencia básica del totalitarismo? Para Arendt la política, como se ha dicho, es el medio en el que construimos el mundo. Empero, el que habitó Arendt se caracterizó por la crisis y extrema barbarie de la Segunda Guerra Mundial introducida por los gobiernos totalitarios. Como experiencia, según Arendt (2005) “el totalitarismo es la más radical negación de la libertad” (p. 395), que

opera autonombrándose como intérprete de la Naturaleza Humana o de la Historia, generando así movimientos ideológicos homogeneizantes, que logran el respaldo de la legalidad procedimental de los sistemas políticos modernos, y se legitima como forma de autoridad, cuya función principal para su propia conservación y reproducción consiste en pulverizar la individualidad, eliminar las condiciones que posibiliten el estar juntos y libres; Arendt (2005) explica que el totalitarismo

[...] sustituye los límites y canales de comunicación entre los hombres individuales por un anillo de hierro que los presiona a todos ellos, tan estrechamente, unos contra otros, que es como si los fundiese, como si fuesen un solo hombre. [...] Así fabrica la unidad de todos los hombres al abolir los límites de la ley que proporciona el espacio vital para la libertad de cada individuo (p. 412)

Esta forma de operar del totalitarismo, explica Birules (2007) no solo socava las categorías del pensamiento político y los presupuestos normativos que orientan la acción política, tales como «legalidad» o «legitimidad», sino que además neutralizan nuestros criterios de juicio moral, producen hombres cuya característica principal es su evidente afectación en la capacidad de juzgar, fabrican la imagen de Adolf Eichmann en cada nueva persona. Adolf Eichmann fue un criminal de guerra nazi, durante todo su juicio, documentado por Hannah Arendt (1999), en su ya clásica obra *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*, Eichmann muestra que su único pecado fue cumplir con su deber, obedecer órdenes, obedecer la ley (p. 205), lo cual, sin duda era cierto, ocurre que “en el Tercer Reich las palabras del Führer tenían fuerza de ley” (p. 223), “sus manifestaciones orales, eran el derecho común básico” (p. 224), “en este contexto jurídico, toda orden que en letra o en espíritu contradijera una palabra pronunciada por Hitler era, por definición, ilegal” (p. 224).

En esta situación emerge una especie de inversión de todos los valores, en la que la ley común de Hitler exigía que la voz de la conciencia dijera a todos «debes matar», de manera que se asumía como norma lo que en la ley razonable de los países civilizados se presentaba como una tentación,

es decir, la inclinación hacia el crimen; así las cosas, la moralidad se presentaba según una fórmula inversa, en la que el bien adquiría un carácter prohibido, de modo que lo que es objeto de tentación, es decir, lo que representa una actitud ilegal, son acciones como no robar los bienes de los judíos, no permitir que sus semejantes fueran enviados al exterminio, no convertirse en cómplices de tales crímenes.

En este contexto, según Arendt (1999), Eichmann siempre había actuado orientado según los preceptos morales contenidos en la definición kantiana de deber, tales como: obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal y obra como si la máxima de tu acción debiera tornarse, por tu voluntad, ley universal de la naturaleza; no vio problemas en modificarlas: “compórtate como si el principio de tus actos fuese el mismo que el de los actos del legislador o el de la ley común” (Arendt, 1999, p. 207) o, según la forma del imperativo categórico del Tercer Reich: “compórtate de tal manera, que si el Führer te viera aprobara tus actos” (Arendt, 1999, p. 207). El convencimiento de Eichmann al respecto de la rectitud de sus acciones era tanto, que en su declaración final llegó a afirmar que:

[...] el tribunal no lo había comprendido. Él jamás odió a los judíos y nunca deseó la muerte de un ser humano. Su culpa provenía de la obediencia, y la obediencia era una virtud hartamente alabada. Los dirigentes nazis se habían aprovechado de su bondad. Él no formaba parte del reducido círculo directivo, él era una víctima, y únicamente los dirigentes merecían el castigo. (Arendt, 1999, p. 375).

Este panorama nos muestra que el totalitarismo es posible debido a la posibilidad de un individuo que renuncia a su capacidad de juzgar; dicha situación se da solo cuando se socava la capacidad misma de actuar, de comprender la realidad con la que nos enfrentamos y de comenzar algo nuevo; de transformar dicha comprensión, si nuestro juicio la encuentra ajena al propósito del estar juntos y libres en pluralidad. Tal vez por esta razón, por el peligro de dicha posibilidad, la tarea de «*filosofía para SER niños*» y su responsabilidad por mantener intacta la capacidad de crear y cultivar un pensar para la libertad, se torna en imperativo del educar mismo. Anabella Di Pego (2016) explica que el espacio político contiene el potencial para producir, reproducir y transformar el pensar. La experiencia política del totalitarismo se puede comprender como

una obnubilación de la relación de la política con la praxis manifiesta en el discurso y la acción, por una noción del «gobierno» entendida como una relación de mando y obediencia, que logra, como en el caso de Eichmann, un sujeto incapaz de pensar, de imaginar, de “colocarse en la perspectiva de otros interlocutores –presentes, pero también pasados y futuros-” (Di Pego, 2016, p. 114) y por tanto, de juzgar por sí mismo.

Consideraciones finales: Sobre la responsabilidad de educar

Con base en el análisis realizado hasta ahora, podemos colegir que la reflexión de Arendt admite una comprensión de lo político como un ejercicio de creatividad colectiva, que plantea como su propósito y exige como su condición de posibilidad, el ejercicio de una agencia libre, plural y cooperativa de los individuos, de un sujeto político capaz de acción; la reflexión de Arendt sobre el totalitarismo expresa que el principio de natalidad no está garantizado, que la libertad y la pluralidad se encuentran en un peligro latente; por lo que se sigue de su reflexión la tarea política de proteger y cultivar en los recién llegados al mundo la capacidad de comenzar algo nuevo; de allí que, como explica Fernando Bárcena (2006), para Arendt “[...] toda educación es acción o, lo que es lo mismo, la radical capacidad de iniciar y comenzar algo nuevo [...]” (p. 29). En este sentido, la tarea política de la educación que se sigue de la reflexión de Arendt, plantea una orientación para la comprensión relativa a la dimensión política de *«filosofía para SER niños»*, como un ejercicio ético de responsabilidad. La educación es responsable de proteger a los recién llegados, de promover y defender las condiciones para que se conserve en ellos el potencial de aportar novedad al mundo, de transformarlo.

La vulnerabilidad de la infancia se contiene en el peligro de que los adultos pueden no comprender la contingencia de su propia autoridad y su rol transitorio en el mundo, y por tanto, realizar una práctica de la misma como ejercicio de poder, como expresión de dominio y de subordinación, cuya única finalidad es producir órdenes y lograr obediencia; es lo que Theodor Adorno (1998) llama *«principio de*

Auschwitz», haciendo referencia a los mecanismos psíquicos que hicieron capaces de tales atrocidades a los agentes de la barbarie de Auschwitz, al potencial autoritario contenido en las más inofensivas acciones, pero que son capaces de minar la formación de la autonomía y la capacidad de autorreflexión crítica, tornando a los adultos en pequeños déspotas incapaces de comprender que su imperativo político en tanto educadores, es el de responder por que se conserve en los niños y niñas esa capacidad de comenzar algo nuevo. En este sentido, Arendt (1996) explica que la responsabilidad de los adultos toma la forma de autoridad, de manera que no se trata tampoco de una visión del educar como ámbito de anarquía y flexibilidad absoluta, en la que los niños y niñas actúen como dominadores definitivos, esto último sería un acto tan irresponsable como el de oprimir, que también obstaculizaría la transición del pasado hacia el futuro.

El objetivo que planteé desarrollar en estas líneas ha sido el de contextualizar la dimensión política de la infancia, y lograr así perfilar algunas consideraciones normativas relativas a la dimensión política de «*Filosofía para SER niños*». Si bien es cierto que tales consideraciones no se agotan en la reflexión sobre la práctica educativa y su finalidad, sino que trascienden a los espacios de opinión pública y debate, que seguramente pueden devenir en precisar tesis y formas de agencia docente, que defiendan ciertas concepciones económicas, culturales, sociales, filosóficas y epistemológicas; lo cierto es que en este texto nos hemos limitado exclusivamente a trazar una orientación bastante general, que en cualquier caso contiene la tarea de continuar la reflexión. En nuestro desarrollo se acogieron las reflexiones realizadas por Hannah Arendt, en la medida que representan una alternativa de comprensión, que interpreta lo político como un ámbito de creación, del pensar, del experimentar, del comprender la realidad, del estar juntos; y por tanto, de cooperación, pluralidad y libertad; que finalmente ha permitido avanzar al menos en ampliar la convicción relativa a la siguiente idea: la tarea política del educar consiste en cuidar el pensar y la libertad.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península.
- (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus.
- (1995). *De la historia a la acción*. Paidós.
- (1999). *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.
- (2003). *La condición humana*. Barcelona.
- (2005). La naturaleza del totalitarismo: Ensayo de comprensión. En: *Ensayos de comprensión, 1930-1945*. Caparrós Editores.
- (2008). *La promesa de la política*. Paidós.
- (2018) ¿Qué es la política? Paidós.
- Bárcena, F. (2006). *Arendt, Hannah: Una filosofía de la natalidad*. Herder.
- Birules, F. (2007). *Una herencia sin testamento: Hannah Arendt*. Herder.
- Di Pego. (2016). *Política y filosofía en Hannah Arendt: El camino desde la comprensión del juicio*. Biblos.

La formación de maestros como espacio de encuentro con la infancia: Una apuesta por volver a ser niños

LESLIE ALEXA SÁNCHEZ REYES

LICENCIADA EN BIOLOGÍA

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

PROFESORA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI

LSANCHEZR@EDUCACIONBOGOTA.EDU.CO

“Me miro hoy en día y me pregunto: ¿en qué momento crecí tan rápido? Porque he hecho tantos roles educativos y deportivos que dejé atrás al niño [...]”

(Sánchez, 2019a, p.17)

En el marco de la formación de maestros y maestras para la infancia, en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, única institución oficial de Bogotá que se encarga de formar Normalistas Superiores, se encuentran espacios académicos en los que se problematiza la infancia en tanto concepto, condición y experiencia, lo que implica además hacer una mirada a la historia de cómo se ha configurado esta noción, y los efectos de sus prácticas en la configuración de sujetos y su relación con el mundo, de manera que a la luz de estos elementos se logran configurar otro tipo de experiencias que permiten un encuentro con el niño que somos o hemos dejado de ser para transitar entre el ser maestro- niño.

Es importante en esta línea de trabajo, asumir que la infancia, en tanto “concepto” o “discurso” que habla sobre los niños y niñas, es un

asunto reciente y sobre el cual se han instalado unas prácticas desde la modernidad que orienta las formas de ser y de relacionarse con los niños de nuestro presente, por lo que es importante preguntarse ¿de dónde surge esta noción?, ¿a propósito de qué emerge? o, ¿qué preocupaciones lleva consigo?, ¿cuáles son los intereses o propósitos que están puestos sobre esta noción?, ¿quiénes hacen parte de esta categoría de infantes, niños y niñas?

[...]la “infancia”, concepto que, históricamente ha nombrado a los niños y a las niñas con enunciados universalistas como débiles y dóciles; ingenuos y puros, o bien malvados y moldeables, etc, valoraciones que obvian el reconocimiento de la diversidad de los niños y las niñas como “sujetos”. (Rincón, 2008, p. 18)

Entonces, es claro que la infancia no siempre ha existido e incluso no fue tan visible en otros momentos históricos. Si bien la presencia de los niños y niñas nos ha acompañado desde la existencia de la humanidad, los modos en que han sido vistos ha cambiado en el transcurso de la historia, de hecho, la experiencia de los niños de nuestro presente es muy diferente a la de los niños de hace 50 años o dos siglos atrás, y esto tiene que ver con que se han asignado unos lugares, unos saberes y unas prácticas alrededor de ellos, que hacen que a partir de allí se configuren unos modos de ser niño en cada momento histórico.

Sin embargo, aun cuando se ha visibilizado la infancia en la actualidad a través de discursos como los derechos, el desarrollo humano o la atención integral, sabemos que hay otras experiencias en los modos de ser niño en Colombia que superan estas imágenes de carencia sobre la cual se justifica la intervención o asistencia de los sujetos, así también hay otras formas de vivir la infancia que no dependen del tiempo, el lugar o el oficio que se practica, de modo que es importante retomar una mirada histórica que permita comprender la multiplicidad de infancias que han emergido, así como también reconocer las historias que tejen los sujetos consigo mismos y con el mundo a partir de su propia experiencia de infancia. Es por esto que, en este escrito se propone una lectura a modo de tejido de relaciones entre la historia de la infancia,

y las experiencias de infancia o historias de vida de los maestros en formación, para que desde allí se puedan movilizar nuestras apuestas pedagógicas.

A lo largo de la historia la imagen de infancia ha evolucionado notoriamente, en un principio no era reconocida ni tenida en cuenta, no era valorada esa etapa, aunque en la actualidad no hay niños que en su mayoría le sean vulnerados los derechos. He cambiado esos imaginarios de la infancia ingenua, el niño vulnerable y dependiente, ya que cada uno tiene una cultura y un contexto diferente, al llegar a la escuela ellos están con una historia tanto de sus familias como de ellos. (Sánchez, 2019b, p. 7)

En esta lectura, la problematización de la infancia pasa por tres elementos importantes que están instaurados en nuestra cultura y por supuesto han atravesado nuestra experiencia. De estos elementos deriva la forma como nos relacionamos con los niños, y en efecto, los modos como los niños se van relacionando con el mundo, entonces, encontramos los discursos de la infancia como carencia, de la infancia como etapa de la vida, y de la infancia como porvenir. Estos son apenas tres elementos que aquí se ponen en discusión para plantear otro tipo de experiencias de infancia, más relacionadas con las condiciones de posibilidad del pensamiento y por supuesto, la posibilidad de volver a ser niños o no dejar de serlo, se trata de una apuesta por posibilitar otras estéticas de la existencia .

En relación con la mirada de la infancia como carencia, ausencia, necesidad, vulnerabilidad, fragilidad, vacío susceptible de llenar, encontramos predominantemente prácticas relacionadas con el asistencialismo bajo la preocupación de subsanar las dificultades que enfrentan los niños, pero además se encuentra allí un deseo de corregir, moldear, completar, como si por el hecho de ser niños necesitaran ser intervenidos, como si les faltara algo, sea conocimiento, experiencia, competencias que no se discuten en los adultos, desde allí también se justifican ciertos discursos de la discapacidad, o de las necesidades educativas especiales, cuya intervención pretende desarrollar en el

niño habilidades que se consideran pertinentes, dejando de lado la exploración de sus propias potencialidades, es por esto que habría que preguntarse ¿qué relaciones se tejen en este lugar vacío que ocupa la infancia?, ¿cómo la posibilidad de encontrarnos con el niño que somos nos permite tejer otras relaciones?. No hay que partir del niño, del lugar vacío que ocupa, sino de la red, de la constelación en que éste se sitúa. (Martínez Boom, 2006, p. 52)

Ahora bien, así como encontramos prácticas relacionadas con la infancia como carencia, que de hecho ha sido ocupada con la escolarización, entre otras muchas formas de ocupar el tiempo de los niños, encontramos una idea muy arraigada en la cultura que es la infancia como una etapa de la vida, que en lo posible se requiere superar pronto o aplazar porque no se considera importante en su presente. Al parecer solo se valora cuando se proyecta en el adulto que se espera, allí es cuando encontramos las ideas de que los niños no son capaces de tomar decisiones por sí mismos, o que no deben participar en las conversaciones de los adultos, deben estar en silencio mientras los demás hablan y toman decisiones sobre su vida, y mientras tanto, pueden dedicarse a asuntos que le competen como los juegos como simple entretenimiento a la vez que se preparan para la vida adulta.

El niño que hay que tener presente, al que hay que escuchar, defender y amar, es el niño de hoy, con lo que sabe y lo que sabe hacer, con sus sentimientos. La nueva cultura de la infancia es la cultura del presente, del niño de hoy. (Tonucci, 2009, p. 108)

Lo anterior está relacionado, a su vez, con la mirada de la infancia como porvenir, con esa idea de que la infancia se ha hecho importante porque hace parte del sistema de capital humano y de la formación para el desarrollo humano, que implica que los niños se vinculen en el transcurso de sus vidas con el sistema educativo y con el mercado laboral respondiendo a las necesidades económicas, sociales, productivas del país del mañana, los niños son entonces la respuesta que se necesita en un futuro, y es en las manos de las próximas generaciones que encomendamos nuestro porvenir, de ahí que naturalmente

preguntamos: ¿Qué quieren ser cuando sean grandes?

Estas prácticas escolares buscaban convertir al menor de edad primitivo y degenerado en niño moderno y civilizado, con la esperanza que en la adultez contribuiría al progreso nacional, y que la normalización biológica que produciría la escuela se traduciría en productividad económica y orden social. (Rodríguez y Mannarelli, 2007, p. 408)

Así, por ejemplo, las verdades instituidas sobre la infancia han naturalizado su inclusión en las prácticas educativas y de hecho es sobre esta población cada vez más escolarizada que se plantean muchas de las políticas actuales. Desde allí se asume que la educación inicial se constituye en uno de los ejes estructurantes de la atención integral y punto de partida del sistema de formación del capital humano; es decir, que lo que se conoce como la “primera infancia” es una de las principales puntadas que permiten tejer esta encrucijada de lo educativo ejerciendo efectos en los modos de vida, pues ahora es casi imposible pensar en un modo de ser niño sin haber sido capturado por la escuela.

Recuerdo que muchas veces no tenía tiempo de ser niña, pues las tareas, maquetas tomaban mucho tiempo incluso dependía de la ayuda de mi mamá, mi tía o mi tío para poder hacerla pues eran cosas muy complejas para una niña y ocupaban la mayor parte del tiempo. (Sánchez, 2019a, p.17)

Ahora bien, estas prácticas relacionadas con la infancia como carencia, como etapa de la vida y como porvenir, justifican la presencia y urgencia de la escuela para atender las necesidades de los niños que en realidad son necesidades que otros asignan sobre ellos, allí está la escuela como dispositivo que permite completar lo que está vacío, incompleto, que necesita ser moldeado bajo la idea de una formación permanente, allí se han capturado los tiempos y espacios de nuestra vida y aún así es en medio de estas tensiones que podemos pensar en otras formas de existencia, en que podemos volver a ser niños o no dejar de serlo como una manera de “desgubernamentalizar” la infancia, que por supuesto

no plantea un ideal de niño, ni buscar infantilizar nuestras prácticas, sino que le apuesta, desde la formación de maestros, al encuentro con nuestra experiencia de infancia como una forma de reinventar nuestra existencia como niños, y en efecto, la existencia de los niños con los que compartimos nuestra práctica pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Martínez Boom. (2006). “Pobreza, policía y niño en el surgimiento de la escuela pública en Colombia”, en: *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales*. Novedades Educativas.
- Rincón, C. (2008). *Imaginarios de infancia y la formación de maestros*. Ed. Magisterio.
- Rodríguez, P y Mannarelli, M. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Universidad Externado de Colombia.
- Tonucci, F. (2009). *Los niños nos miran*. Bogotá: Editorial GRAO
- Sánchez, L. (Compilador). (2019a). *Relatos autobiográficos de infancias*. Programa de formación complementaria. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori
- (Compilador). (2019b). *Reflexiones y experiencias de infancia 2019- II*. Programa de formación complementaria. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Jóvenes y nuevos Agenciamientos. Deconstruyendo el concepto de joven en un contexto mediático

ADRIANA RUBIANO RUBIANO

MAGÍSTER EN INVESTIGACIÓN SOCIAL INTERDISCIPLINARIA

MAGÍSTER EN COMUNICACIÓN, DESARROLLO Y CAMBIO SOCIAL

ESTUDIANTE DE DOCTORADO EN LENGUAJE Y CULTURA UPTC

DOCENTE DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA EN IED COLEGIO INTEGRADO
DE FONTIBÓN

JAZMIN.RUBIANO@UPTC.EDU.CO.

Al reflexionar acerca de cómo se pueden generar procesos deconstructivos en la escuela, específicamente en los jóvenes, es preciso revisar el concepto mismo de joven sobre el que están fundamentados gran parte de los discursos, metodologías y teorías que definen hoy cómo y para qué se educa. Los jóvenes han tendido a comprenderse como un grupo de personas carentes de las cualidades que les permitirían convertirse en adultos productivos para la sociedad.

Es decir, lo joven se asocia usualmente con aquello que sólo en potencia puede llegar a ser aprovechable, pero que aún no estaría en la capacidad de proponer cambios importantes en su entorno (Reguillo, 2007). Así mismo, se le ha vinculado con seres que todavía no alcanzan el grado de madurez necesaria para ser persona. En esta perspectiva, es un ente pasivo que recepciona la información de los medios de difusión, de acuerdo a unos modelos que buscan y logran unificarlo con otros de su edad (Muñoz, 2011). Contrario a ello, concebimos al joven como un sujeto capaz de generar agencia; es decir de modificar su entorno, dado que puede proponer opciones de interpretación de lo que pasa en el mundo que le rodea. Es decir, de crear relaciones distintas (Deleuze, 1970) con los objetos y personas que hacen parte de su contexto.

Juventud se comprende entonces como una multiplicidad de situaciones y signos que, en una sociedad determinada, están conectados con esta etapa de la vida (Margulis, 1996). Es decir, qué se entiende por joven depende del tipo de cultura y de la forma de comprender las relaciones sociales entre sus miembros. De ahí que existan múltiples formas de ser joven, que obedecen a factores que se ligan con lo cultural, social y, en buena medida, con lo económico (Reguillo, 2007).

Deconstruir el concepto de joven involucra conectarlo con el mundo simbólico al que hace parte desde su cultura y estructura social. Las implicaciones de ello tienen que ver con que los signos, experiencias, formas de percibir el tiempo y la vida del joven, están marcados por el entorno al que pertenece (Margulis, 1996). Por tanto, lo que distingue a los jóvenes de los demás, no es únicamente la edad, sino algunos esquemas de sentido compartidos. Lo que no significa que, pese a las intenciones globalizadoras del mercado, todas las formas de ser joven sean homogéneas. Pese a esa tendencia homogeneizadora, en el mundo social existen jóvenes que tienen la capacidad de resignificar los signos-mercancías que tienen a disposición por doquier.

Reguillo (2007) menciona cómo al hablar de los jóvenes nos enfrentamos a una categoría que dista mucho de poder ser encapsulada en una conceptualización cerrada. Contrario a ello, afirma que para reflexionar acerca de los jóvenes y de cómo están estructurados sus esquemas de sentido, es necesario aceptar que son agentes sociales, capaces de movilizar, resignificar y construir formas alternativas de concebir el orden social. De ahí que critique aquellas posturas que lo identifican con un apático político, sin propuestas o con un ser que debe transitar por esa etapa peligrosa e inconsistente que es la juventud, para llegar a ser el adulto que la sociedad espera que sea, especialmente desde el punto de vista productivo (Reguillo, 2007).

El joven aparece como un sujeto activo, difícilmente etiquetable en una categoría fija e inamovible. Por supuesto se asume que los jóvenes sí están en buena medida permeados por los horizontes culturales, sociales y económicos del contexto, pero eso no significa que dejen de reinterpretar de manera subjetiva esos signos-mercancías que les ofrece el medio (Reguillo, 2008). De no ser así, algunos intersticios, resistencias

y tensiones entre lo que aparece en las industrias culturales como deseable y algunas posiciones más emancipadoras proveídas por los jóvenes serían inexistentes.

Al deconstruir el concepto de joven, estamos propiciando el advenimiento de un sujeto capaz de movilizar, de crear sus propias perspectivas, sin desconocer los influjos que sobre éstas tienen los poderes provenientes de la cultura y, muy especialmente, del mercado. En este orden de ideas, el joven tiene un papel activo y dinamizador con relación a los procesos educativos de los que hace parte, siendo partícipe de la transformación de las perspectivas que se asumen en las escuelas como las únicas viables a la hora de generar procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, tratar de comprender lo que significa ser joven hoy en día implica entender el contexto en el que están inscritas las generaciones más recientes. Para hacerlo, es imprescindible establecer un diálogo entre el influjo de los medios y las nuevas tecnologías de la información, con el nuevo tipo de jóvenes que están emergiendo en lo contemporáneo (Reguillo, 2007). Para empezar, los jóvenes en la actualidad encuentran a su disposición una serie de herramientas tecnológicas que avanzan vertiginosamente y que han aprendido a manejar desde niños, lo que los identifica con una manera interconectada de conocer (Reguillo, 2007). Es más, las nuevas tecnologías han ido transformando no solamente la manera en que leen textos o se comunican entre sí; también la forma en que se divierten, expresan sus ideas, realizan y sostienen lazos de amistad, seducen y se muestran frente a los otros (Urresti, 2008). Tener esto claro, permite comprender la urgencia de que, desde la escuela, se cuestionen aquellos discursos que privilegian al libro y a la lectura lineal del mismo como la única posibilidad válida a la hora de generar aprendizajes más efectivos. Lo que cobra gran importancia en los ámbitos educativos, porque la definición misma de lo que es un joven, está atravesada por el influjo de las nuevas tecnologías.

Lo tecnológico y, más exactamente lo virtual, ha permeado y posibilitado entonces que otras formas de ser joven emerjan. Esto no significa que las generaciones más recientes o inmigrantes digitales, como los denominó Piscitelli (2009), se encuentren totalmente influenciadas

por las nuevas lógicas de la comunicación en red y que se dan sobre todo desde Internet. Ello significa que los jóvenes que han nacido en las últimas dos décadas, se han encontrado con un entorno digitalizado desde su nacimiento, teniendo acceso a tecnologías de la comunicación y a dispositivos digitales desde muy tierna edad, lo que hace que tengan una facilidad más amplia para manipular dichos artefactos (Piscitelli, 2009).

Los nuevos estilos de aprendizaje empiezan a chocar con la forma en que los jóvenes de ahora están acostumbrados a aprender, más conectadas con la lectura de textos discontinuos que se apoyan en gran medida en la imagen y en lo multimedia. Se vuelve entonces fundamental realizar procesos deconstructivos que, desde el lenguaje mismo, logren una comprensión mayor del tipo de sujetos jóvenes a quienes tenemos la tarea de educar, quienes actualmente no son sólo consumidores pasivos de la información que reciben de los medios. Se han convertido en productores activos de contenidos, especialmente en Internet (Urresti, 2008).

Esta nueva tendencia en donde el joven produce y consume contenido mediático, fue bautizada como prosumidor por Pisticelli (2009). El joven en su calidad de prosumidor, tendría la capacidad de movilizar a los demás a través de los contenidos que comparte. Ahora bien, si los productos creados por ellos empiezan a hacer parte de un posicionamiento del sujeto como un agente activo, capaz de proponer nuevas formas de ordenamientos sociales y culturales, tenemos a un potente generador de agenciamientos otros, que podría utilizar a las tecnologías mediáticas como un medio para crear nuevas formas de relacionarse con los demás y con el mundo, permitiendo la libre expresión de las ideas.

De ahí la importancia de que los discursos y prácticas que se imparten en las escuelas logren un acoplamiento con dichas tecnologías, de manera que los procesos creativos que desarrollan los jóvenes puedan ser conocidos y reconocidos en pro de la creación de nuevos ordenamientos, que tengan el poder de cambiar realidades y, por qué no, proporcionen una mayor intervención de los agentes sociales en la conformación de órdenes políticos y sociales más participativos. Para ello es preciso continuar reflexionando acerca de cómo se pueden acoplar las nuevas tecnologías disponibles en los procesos educativos

de los jóvenes, así como seguir trabajando en la deconstrucción del concepto de joven, pero esto excedería los límites de lo pretendido en este texto. Más bien se opta por una suerte de provocación dirigida a los interesados en la temática abordada, en donde el punto de partida es la configuración de una nueva perspectiva para comprender lo que significa ser joven, aspecto que se desarrolló a lo largo de estas páginas.

Referencias bibliográficas

- Deleuze, G. (1970). *La lógica del sentido*. El Bote de Vela.
- Margulis, M. (Ed.) (1996). *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Biblos Editorial
- Muñoz, G. (2010). *De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XX*. IDEP, (18), 21-32. Recuperado de: <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-yciudad/article/view/166>
- (2011). *Jóvenes, culturas y poderes*. Siglo del hombre Editores.
- Pisticelli, A. (2009). *Nativos digitales: dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Santillana.
- Reguillo, R. (2007). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma.
- Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. La cruzía Ediciones.

Persona infantil, corporalidad y educación

SIMÓN CRUZ FAJARDO

LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

MAGÍSTER EN FILOSOFÍA LATINOAMERICANA

DOCENTE DPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA UNIVERSIDAD LIBRE

LUIS EDUARDO OSPINA LOZANO

LICENCIADO EN EDUCACIÓN FÍSICA

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

DOCENTE DPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA UNIVERSIDAD LIBRE

DIRECTOR GRUPO MUSICAL SON´MELIER

¿Qué es el niño? ¿Es el infante persona? Si es así, ¿Desde qué momento? ¿Tal vez al nacer? ¿O es acaso antes del nacimiento? ¿Desde qué momento se considera la corporalidad de un niño? ¿Cuál es el origen del cuerpo del bebé? ¿Y aquello de la razón? ¿Y respecto del alma de la niñez? ¿Y qué del espíritu de la infancia? ¿Qué significa eso llamado educación infantil? Son algunas preguntas que surgen a propósito del titular de este escrito. Es necesario pues, re-presentar...

Al considerar la existencia del niño, su propiedad de persona, su corporalidad y su proceso educativo, es menester acudir previamente a los pensamientos heredados de la historia de la filosofía referidos específicamente a lo antropológico, en especial, a la antropología filosófica, médica y cultural, ya que desde allí se ha reflexionado pertinentemente sobre la explicación de lo humano.

En primer lugar, recordemos que frente a la pregunta sobre el hombre se han presentado tres grandes corrientes filosóficas con pretensiones de respuesta, a saber: dualismo, monismo y unicismo. La corriente dualista desde la filosofía clásica griega, nos presentó al hombre como constitutivo de dos componentes: el cuerpo y el alma; el primero de naturaleza material y el segundo de orden psíquico. Por su parte,

la perspectiva monista considerando ambas naturalezas, inclinó su preferencia esencialista en una de las dos; de ese modo, unos optaron por reconocer la realidad física, a quienes identificamos como monistas materialistas, mientras que otros enfatizaron en el alma espiritual, que a su vez, consideramos monistas espiritualistas. Finalmente, la reflexión unicista -concepto no de único, sino de unidad-, a manera de conciliación, valora los tres aspectos: espíritu, alma y cuerpo, no como partes independientes, sino como dimensiones; su diferencia radica en su inseparabilidad (Cruz 2008).

Ahora bien, asumiendo la perspectiva unicista de la realidad tridimensional antropológica como espíritu, alma y cuerpo, hemos de decir que lo espiritual es chispa, el alma psiquis y el cuerpo presencia. Entonces, mediante la corporalidad el hombre expresa su psiquidad y espiritualidad; de ahí su unidad. Con ello, los campos de estudio referidos al hombre son de corte interdependiente, o al menos, interrelacionados, de modo que la teología no desconoce a la psicología, así como esta no se independiza de la medicina ni esta de aquellas.

El hombre y la mujer como realidades tridimensionales, se gestan en un ambiente natural y cultural. Bien sea por creación o por evolución, se encuentran por atracción natural biológica, pero en un contexto cultural, es decir, en medio de determinadas formas de vida (política, económica, social y educativa), construidas por la familia, la vecindad, la ciudad y la nación. Dicho encuentro se consuma en el tiempo de forma natural y en la cultura copulativa, de lo cual, dependiendo de las circunstancias -especialmente naturales-, se orquesta la “creación” de un nuevo ser humano. La antropología médica ha dado más explicaciones de ese proceso de gestación. Sin embargo, hemos de considerar algunos detalles. Si bien es cierto que el espermatozoide humano es de una persona, no es persona *en sí*; del mismo modo, el óvulo humano es de una persona, pero no es *en sí* persona. Cada cual se ha manifestado con un cuerpo, pero dichos aportes no son personas literalmente hablando.

Una vez se produce la fecundación, aparece el cigoto humano, del cual ya podemos decir que es un cuerpo humano, aunque en un estadio inicial de “evolución” en el cual se irán desarrollando paulatinamente sus diferentes subsistemas biológicos e incluso psicológicos. El género sólo

se conocerá más adelante. Una vez avanzado dicho proceso del estado anatómico prenatal, ese nuevo ser no sólo ha adquirido la morfología corporal humana, sino igualmente, los niveles básicos de *socia-lidad*, esto en su relación intrauterina con la madre y demás personas que le hablan, cantan y “cuchichean” (ya se sabe de bebés intrauterinos que sonríen y se enojan), de *politi-cidad*, pues se “mueve a voluntad”, de *economi-cidad*, ya que ha requerido de los “suministros” para vivir; e inclusive, de *educa-bilidad*, por lo que la madre ha transferido en forma primaria, algunos hábitos.

Llegado el tiempo del nacimiento continúa otro periodo de evolución extrauterina y el desarrollo sigue su camino. El niño o la niña están ahora en la etapa “pre-infantil”, y comienzan a recibir otro nivel más intenso de influencia por el entorno cultural en que ha nacido. Las ciencias médicas y psicológicas nos han mostrado con detalle las diferentes etapas de desarrollo y maduración por las que atraviesa el cuerpo infantil. A su vez, y gradualmente, su naturaleza espiritual y cognitiva se asimilan mediante los procesos educativos, al igual que su condición política, económica y social. Sin embargo, cada infante trae *de sí lo propio*, lo *suyo*, que a su debido tiempo se irá consolidando para manifestarse, muy a pesar del impacto cultural, como ser único.

Luego, y en términos generales, puede definirse al niño como aquella persona que aún no alcanza un grado de madurez suficiente para desempeñarse cabalmente en todos los ámbitos de la vida, pues el exigente proceso de desarrollo humano así lo requiere, hasta tal punto que según Buscaglia (1987), el niño resulta ser un “esclavo natural” al ser desvalido y dependiente en un periodo de tiempo más largo que cualquier otro viviente. Pero, de cualquier manera, la índole personal no se pierde, ya que se nace siendo persona y hay que consolidarse como tal. En ese sentido, afirma Barrio (2004) que el hombre necesariamente debe saber qué es para poder llegar a serlo. Luego, la constitución personal es un proceso de continua autorrealización que no llega a conocer fin, y esto inicia indefectible en la edad infantil.

Efectivamente, grandes investigadores del desarrollo humano concuerdan respecto a que, en los primeros años de vida, evolucionan de manera rápida y en gran porcentaje, diferentes aspectos de la persona en el plano psíquico, físico, social y emocional; con ello se vislumbra

la personalidad del sujeto y el mundo de relaciones, siendo el cuerpo vívido el principal detonante del mencionado proceso. Y debe ser así, ya que la manera cierta de estar y ser en el mundo se da a través de la corporalidad sin discusión alguna, pues sin el cuerpo, tal vez se podría llegar a vivir intelectivamente el universo, pero no se le sentiría, y menos, habría conciencia de sí (Choza, 1988).

De ahí que la infancia no sea sinónimo de pasividad, al contrario, se trata de una edad plétórica de actuación, experiencia y aprendizaje como ninguna otra; luego, la vivencia y el descubrimiento del cuerpo propio en los niños, es también la vivencia y el descubrimiento de mundo exterior, todo atravesado por la maravillosa experiencia que tiene la actividad lúdica, que al final de cuentas, resulta ser una cosa sería si miramos su connotación existencial. Por ende, no tiene el niño un cuerpo, sino que es un cuerpo en plenitud autorrealizativa. Se ocupa el personalismo de este tema de manera interesante, ya que concibe la corporalidad humana como persona y personalización, de tal modo, que Mounier (2006), enuncia el asunto como existencia incorporada.

No puedo pensar sin ser, ni ser sin mi cuerpo: yo estoy expuesto por él, a mí mismo, al mundo, a los otros; por el escape de la soledad de un pensamiento que no sería más que pensamiento de mi pensamiento. Al impedirme ser totalmente transparente a mí mismo, me arroja sin cesar fuera de mí, en la problemática del mundo y las luchas del hombre. Por la sollicitación de los sentidos me lanza al espacio, por su envejecimiento me enseña la duración, por su muerte me enfrenta con la eternidad. Hace sentir el peso de su servidumbre, pero al mismo tiempo está en la raíz de toda conciencia y de toda vida espiritual. Es el mediador omnipresente de la vida del espíritu. (Mounier, 2006, p.49).

Aquí llegamos a un punto importante en el que se aclara la relación entre lo subjetivo y lo objetivo, resaltando la magnificencia del cuerpo-sujeto. Se trata de la relación indisoluble entre lo físico y lo consciente para darle integralidad existencial al ser humano. De este modo se superan los monismos fisicalista y emergentista que Gervilla (2000) ha dejado patentes al acercarnos a las relaciones entre cerebro y mente, mejor aún, se supera la materialidad pura que pueda otorgarse al cuerpo, ya que la psique no solo formaliza la materia, también el espacio, el tiempo y lo

geográfico, para en últimas, fundar el mundo vital y propio del viviente (Ospina, 2007).

De este modo, se llega a reafirmar la premisa planteada por Cajigal (1979) acerca de lo corporal como totalidad humana, es decir, que el niño es en sí cuerpo –exterioridad objetiva-, pero indudablemente, más que cuerpo -espiritualidad encarnada-. Se muestra así una identidad primaria del infante con lo corporal que es irrenunciable, so pena de desvirtuarse en su misma índole antropológica.

Estoy en mi cuerpo y no puedo salir de él. Esta forma de estar en presencia continua de uno mismo es base de una de las preguntas fundamentales que se plantean los ideólogos, especialmente Maine de Biran. El sujeto –el yo- solo existe cuando está encarnado, no puede establecerse distancia alguna entre su cuerpo y él. (Corbin, 2005, p.15).

Más allá y con mayor relevancia, desde la configuración de las intencionalidades corporales (tendencias) en lo no cognoscitivo y lo cognoscitivo, va construyendo el niño su mundo vital típicamente humano; significa esto, que hay evidencia irrefutable de la técnica, la norma práctica y el lenguaje, en pocas palabras, el proceso de enculturación. En cuanto el niño va adquiriendo un dominio técnico del propio cuerpo, igualmente se configura y ordena intencionalmente el mundo exterior, pues dichos ámbitos -interior y exterior- adquieren cada uno su sentido en función del otro, constituyendo así un solo mundo vital. Entonces, disponer del mundo es también disponer del cuerpo y viceversa (Arregui, 2002).

No en vano enfatizamos en el cuerpo, pues si se constituye como la más elemental forma de existencia humana (ontología básica), y contiene también la complejidad del telos autorrealizativo, experimenta el niño, en su debido nivel y contexto, la posesión plena de su propio ser y se construye como persona bajo los principios educativos de singularidad, autonomía y apertura (García, 1988).

La singularidad rebasa la separación real numérica y se instala en la

conformación de aquellos factores que distinguen a cada niño de sus semejantes, elementos relacionados específicamente con su pensamiento y actuación, que, de modo indiscutible, le proporcionan una identidad irremplazable e irrepetible; todo expresado en la creatividad, el reconocimiento propio y la originalidad. Por la autonomía se llega a experimentar el ejercicio pleno de la libertad, gradual y mediado por los adultos, observando posibilidades de iniciativa, elección y responsabilidad. Entre tanto, se registra el mundo de relaciones en todos los ámbitos: interpersonal, ambiental y religioso.

Luego, educativamente hablando, se desarrolla un cuerpo y se hace salir de él lo humano contenido, entendiéndolo como un alguien que se personaliza. Es claro entonces, que la razón de ser de la educación infantil está en la personalización, la cual debe reconocer que cualquier práctica escolar implica la integralidad humana y que lo corporal es realmente fundamento de la dinámica educativa. Una educación que niegue al niño vivencias y experiencias humanas corporales, es a todas luces un remedo de formación insuficiente y perturbadora.

Referencias bibliográficas

- Arregui, V. (2002). *Filosofía del hombre. Una antropología de la intimidad*. Rialp.
- Barrio, J. (2004). *Elementos de antropología pedagógica*. Rialp.
- Buscaglia, L. (1987). *El arte de ser persona*. Diana.
- Corbin, A. (2005). *Historia del cuerpo. (II) de la revolución francesa a la gran guerra*. Santillana.
- Cruz, S. (2008). *Antropología filosófica y currículo de la cultura física*. Universidad Santo Tomás.
- Cajigal, J. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Kapeluz.
- Choza, J. (1988). *Manual de antropología filosófica*. Rialp.
- Gervilla, E. (2000). *Valores del cuerpo educando*. Herder.
- García, V. (1988). *Educación Personalizada*. Rialp.
- Mounier, E. (2006), *El Personalismo*. Búho.
- Ospina, L. (2007). Sobre el objeto de conocimiento de la educación física. En: *Educación y Educadores*, 10 (2), pp. 149-161.

Apuestas metodológicas y didácticas

La creatividad en la infancia, una conjunción de fantasía e imaginación

FRANCISCO ALFONSO PINEDA HERRERA
MAGÍSTER EN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN
DOCENTE DEL COLEGIO EL JAPÓN IED

Desde que nacemos, todos los seres humanos empezamos a aprender, y es una realidad conocida que el niño desde que emerge del vientre materno inicia un aprendizaje vertiginoso, por así decirlo, que le incita a descubrir y a palpar la realidad con todos sus sentidos: los sonidos, los olores, las imágenes, el frío, el calor y principalmente el gusto.

Como todos sabemos, es un aprendizaje progresivo y frenético el que va adquiriendo el niño a través de todos los estímulos externos e internos; provocaciones del medio que lo mantienen alerta y lo motivan a aprender y a leer el entorno.

La inteligencia se manifiesta como una totalidad gracias a la visión completa que se le ha presentado, y el niño se interesa por todo, pues cada cosa está interconectada con las demás y ocupa un sitio en el universo en el cual se centra su mente. (Montessori, 2007, p. 14)

Pero sabemos que todos estos estímulos están mediados por la afectividad, por el calor materno que da al niño una gran confianza o seguridad. Sin esta sensación de aceptación por parte de sus padres o familiares más cercanos, el niño no podría madurar y responder adecuadamente al medio que se le presenta. “La afectividad y la inteligencia son, pues, indisolubles y constituyen los dos aspectos

complementarios de toda conducta humana” (Piaget, 2007, p. 19).

Ya en la escuela primaria, los niños empiezan a desplegar su imaginación y fantasía, elementos fundamentales para el desarrollo progresivo de la creatividad. Es así que los infantes participan de forma espontánea en diálogos con los adultos, causando sorpresa en ellos por las ocurrencias o relaciones sorprendidas que describen.

De igual manera, empiezan a expresarse a través del dibujo y del uso de colores en diferentes gamas y matices. Es en estos casos que los docentes deben permitir una libre expresión de los infantes, para que desplieguen todas las vivencias internas en beneficio de un sano desarrollo de la inteligencia y la creatividad.

Desafortunadamente, algunos maestros coartan el desarrollo creativo de los niños, cuando lo ideal sería que el aula de clase se convirtiera en un escenario donde nuestros estudiantes pudieran mostrar todas sus inquietudes estéticas y científicas de forma libre pero guiada. “De aquí emerge la importancia que representa el hecho de ocuparse en la educación de las atmósferas educativas favorecidas por las prácticas de enseñanza, que propician y fomentan la creatividad como parte integral del desarrollo humano” (Klimenko, 2008, p. 203).

Como docentes debemos brindar estímulos que favorezcan la curiosidad o el espíritu de indagación entre nuestros educandos y, así mismo, respetar su tiempo cuando se apasionan por una actividad en particular; esto con el fin de no coartar la libre expresión de sus acciones y emociones.

Una de las muchas razones por las cuales la cultura se opone a la creatividad es, entre otras, por una explicación pragmática. “*No tienes necesidad de inventarte lo que ya otros han inventado. Ven y te lo enseñamos*”. Es así como aparece la educación, que de una manera paradójica, se convierte en un control sobre la creatividad, pues busca la unificación de las creencias, la imposición de la ideología dominante, los valores y las normas de comportamiento. (Torres & Rosillo 2009, p.51)

Este es uno de los aspectos álgidos de la educación en varios países latinoamericanos: querer controlar la mente de las personas al imponer una ideología o sistema educativo dominante que sólo sirve a los fines

del *statu quo*. Y por esta razón necesitamos salir de este lugar común de dominación, donde los educandos reciben órdenes de un maestro y no se les da la oportunidad de ejercer su libertad de crear y de pensar a sus anchas.

Este es un tema fundamental, ya que no podemos coartar la libertad del niño, quien debe realzar su individualidad para realizarse plenamente como ser humano. Todo esto permite que el infante sea autónomo, espontáneo y auténtico, desarrollando así la creatividad y permitiéndole ser asertivo y sensible ante los estímulos que le da el docente y el medio ambiente.

Es muy importante en este punto, considerar los postulados de uno de los grandes pensadores educativos de Latinoamérica: Paulo Freire. Según Freire (2005), el maestro debe cortar con este sistema educativo tradicional y proponer una educación donde los educandos puedan desarrollar una conciencia crítica, y de esta manera se inserten a su sociedad a través del diálogo. Freire plantea romper con la pasividad y el carácter mecanicista o depositario de la educación, ya que, si el estudiante deja de ser un sujeto repetidor o dominado, estaría preparado para transformar su realidad: “Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él” (Freire, 2005, p. 81).

A partir de lo anterior, podemos decir que si como docentes logramos instaurar un modelo educativo liberador, con el que permitamos el libre desarrollo del pensamiento de nuestros niños, entonces habremos alcanzado una escuela más participativa y creativa. Y la pregunta esencial que como docentes debemos plantearnos es: ¿cómo fundamentar o cimentar una escuela creativa? Creo que en ello radica el problema esencial que debemos atacar de raíz para que la educación en Colombia tome un giro positivo.

Lo principal ahora, es que se debe motivar a que en el aula de clase impere un modelo que busque el desarrollo de la fantasía y la creatividad en los infantes, es decir, un paradigma que permita que nuestros estudiantes puedan expresarse sin temores, sin restricciones o

límites. Porque hablando en términos precisos, de la perfecta formación del niño dependerá el futuro de la humanidad.

Dado que el niño es el que se transforma en adulto, debemos verlo como el verdadero constructor de la humanidad y reconocerlo como nuestro padre. El gran secreto de nuestro origen está escondido en su interior, y las leyes que conducirán al hombre a su legítima condición de ser, sólo se pueden manifestar dentro de él. En este sentido, el niño es nuestro maestro. (Montessori, 1998, p. 66)

Para que en el aula de clase haya un verdadero desarrollo creativo se debe implementar un ambiente adecuado, basado en unos materiales didácticos diversos (libros de cuentos, juegos de pensamiento, máscaras y disfraces, trabajo teatral, entre otros) y de un docente receptivo y algo pasivo: que sepa escuchar y que trate de orientar sin imponer su conocimiento.

Pero volvamos al tema de la imaginación y la fantasía, ya que es de ellas que pretendemos hablar en el presente texto. Empecemos por decir que ambas son un producto de la inteligencia, pero también hay que afirmar que para que tengan un uso práctico, o sea para que fructifiquen, deben ir más allá de ésta.

Y aunque debemos hacer distinciones entre imaginación y fantasía, como lo hizo Hegel, sabemos que ambas son determinaciones de la inteligencia: la primera, simplemente reproductiva; la segunda, creadora. La fantasía es una actividad creadora, ya que es la representación de una situación con cierta conciencia de su no existencia actual o inclusive de su imposibilidad. (García del Toro, 1995, p. 6)

En esto radica el ser una persona creativa: en manejar adecuadamente y de forma versátil su imaginación y su fantasía. Pero, ¿cómo alimentar en los niños y niñas esta ansia de fantasear e imaginar con cosas nunca vistas o acaso pensadas?

Pienso que los docentes tenemos todavía una gran brecha que abrir, un sendero oculto al que debemos internarnos sin temor –al igual que lo

hizo *Alicia en el país de las maravillas*- para que podamos transformar todos los deseos y temores de nuestros estudiantes en objetos creativos

Según Montessori, la responsabilidad principal del educador es buscar el alma desconocida del niño. Es indispensable reconocer que la respuesta al “secreto de la infancia” está dentro del niño y que la educación no debe imponerle normas, sino ayudarlo a realizar sus capacidades. (Suárez, 2001, p. 29)

En realidad, los maestros solo somos guías, compañeros de viaje de nuestros estudiantes. Lo único que debemos hacer es ayudarles a ser ellos mismos, para que descubran el conocimiento por sí solos en distintos lugares: los libros, los museos, el cine, la pintura, la música, entre otros estímulos. Así mismo, es imprescindible cimentar una educación que estimule la imaginación y la fantasía desde la infancia, con el fin de formar una personalidad creativa en nuestros educandos en diferentes disciplinas:

Cualquier ser humano puede llegar al nivel de la producción creativa en cualquiera de los campos simbólicos de la cultura. Para esto es necesario empezar un camino en la infancia temprana, la época que permite sembrar un profundo interés por saber o una fascinación con un campo determinado, basado en un contacto temprano con este, acompañado por emociones positivas. (Klimenko, 2008, p. 206)

Es en la infancia cuando los docentes deben iniciar un proceso de seducción afectuosa por el conocimiento. Sembrar en sus corazones un gusto por la filosofía, las artes y las ciencias mediante diferentes estrategias didácticas. Todo esto permite que los infantes adquieran autonomía y disciplina por aprender de una forma armónica y no impuesta, según las actividades propuestas:

Investigar algo sólo por el deseo de saber, armar formas complejas porque apasionan los retos, querer saber sobre las estrellas porque es fascinante mirar el cielo estrellado, concentrarse horas mirando cómo sale debajo de sus manos distintas formas de arcilla en un torno que da vueltas, etc., dejan una profunda huella de interés por el mundo en el alma del niño. (Klimenko, 2008, p. 206)

En cuanto a la parte literaria, es muy valioso el aporte de los abuelos y

abuelas; ya que sus relatos, en los que se teje la realidad con la fantasía, van calando en la imaginación de los niños y produciendo en ellos el deseo por crear sus propias narraciones. Estos momentos, cuando los adultos toman la palabra para contar o relatar historias cotidianas es fundamental, ya que son instantes placenteros o tiempo robado al trabajo y a los afanes cotidianos.

La atmósfera del esfuerzo mental, cuando el niño está sumergido en un ambiente donde las lecturas de cuentos e historias son algo cotidiano, donde existen conversaciones entre adultos y niños con un genuino interés por opiniones de estos, donde existe una disciplina del proceder en las actividades, donde el adulto enseña al niño a actuar con los objetos circundantes, a observar, a prestar atención, etc., permite desarrollar el hábito de autodeterminación, disciplina de trabajo, perseverancia y orientación al logro. (Klimenko, 2008, p. 207)

De otro lado, es importante que nosotros como docentes sigamos insistiendo en una lectura placentera, es decir, que motivemos desde el aula espacios donde nuestros educandos puedan leer sin tener la presión de ser evaluados. “Sería un gran acierto pedagógico realizar *lecturas gratuitas* cuyo único objetivo fuera el goce del texto, el placer de leer o escuchar una buena historia sin que el niño o el joven piensen que deben *pagar* por ello (...)”. (López, 2013, p. 16)

Con base en lo anterior, es valioso decir que la lectura de los cuentos de hadas impulsa favorablemente el desarrollo de la fantasía y la imaginación en nuestros estudiantes, y a la par que su lectura los seduce y fascina, les enseña algunos valores representados en los personajes principales de estos relatos: “Al mismo tiempo que divierte al niño, el cuento de hadas le ayuda a comprenderse y alienta el desarrollo de su personalidad” (Bettelheim, 2012, p. 19-20).

Corolario

Como hemos podido apreciar, son varios los aspectos a tener en cuenta

para instaurar una educación creativa de nuestros niños: el aspecto lúdico o placentero del conocimiento, el desarrollo de la autonomía y la disciplina, el diálogo y la capacidad de preguntarse, de asombrarse ante el mundo; y la práctica libre y placentera de la lectura, son los elementos imprescindibles.

Así mismo, necesitamos que los docentes tengan un pensamiento flexible, es decir, dispuestos a escuchar los distintos puntos de vista de nuestros estudiantes y pares; y poseer la habilidad de reinventarse, esto es, de transformar sus saberes para trabajar de una forma holística y de acuerdo con las necesidades del contexto. En síntesis, es mucho el camino que todavía debemos recorrer como maestros si queremos que nuestros niños puedan formarse como individuos creativos, y alcanzar el bien último que todos perseguimos: la felicidad y la realización plena como seres humanos.

Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. (2012). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Booket.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García del Toro, A. (1995). *Comunicación y expresión oral escrita: La dramatización como recurso*. Grao.
- Klimenko, O. (2008). La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y educadores*, 11, (2), 191-210. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83411213>
- López, Y. (2013). El placer de la lectura y la escritura en la escuela. *Leer para comprender, escribir para transformar*. Leer es mi cuento, Ministerio de Educación Nacional.
- Montessori, M. (1998). *Educación y paz*. Errepar.
- _____ (2007). *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires: Longseller.
- Piaget, J. (2005). *Seis estudios de psicología*. Labor
- Suárez, C.C. (2001). *El sistema Montessori y otros enfoques individualizados para la educación temprana*. La serpiente emplumada.
- Torres, J. & Rosillo, R., (2009). Evolución y creatividad. *Psicología desde el Caribe*, (23), 46-65. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21311917004.pdf>

Imaginación creativa, poesía, corporeidad: de la oposición a la unidad en la Pedagogía de la imaginación poética

JULIO ANDRÉS CIFUENTES CHAUTA

FILÓSOFO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

MAGÍSTER EN FILOSOFÍA DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

ESTUDIANTE DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

PROFESOR DE FILOSOFÍA DEL COLEGIO FERNANDO SOTO APARICIO I.E.D.

En las clases de filosofía lo que generalmente se busca es que se conozcan los principales filósofos y sus teorías en el devenir mismo de la historia de las ideas. Si por casualidad se acerca al estudiante al pensamiento de uno de los filósofos más insignes de un periodo histórico determinado, se hace a través de un escrito suyo al que hay que acercarse con la mayor cautela, con el único interés de desentrañar el misterio que esconde y que el escritor voluntariamente constituyó así. Se busca hacer que el estudiante comunique lo que el autor quiso transmitir, no importa el nivel de escolaridad o formación. Es un trabajo evidentemente erudito o filológico, nunca experiencial. Leer o escribir un texto filosófico es comunicar o aprender un pensamiento, un sistema ideológico o doctrinal. Se educa para captar lo escrito como quien captura un pez.

En ese proceso nada toca las fibras existenciales de los que dialogan o intercambian conocimientos e ignorancias. Se le instruye al educando a que todo aquello que no sea racional, no es digno de estima, a que todo aquello que sea precedero o ilimitado debe dejarse de lado por no ser conceptualizable. Por eso en la enseñanza de la filosofía se desecha el cuerpo, la imaginación, la poesía. En el siguiente escrito lo que se pretende es que, siguiendo las orientaciones reflexivas de la pedagogía de la imaginación poética expuestas por el profesor Julio César Goyes (2000), podamos superar todo dualismo y volver a la experiencia como el fundamento de todo conocimiento y existir humano, y en esa medida,

hacer de la enseñanza de la filosofía un acto creador, crítico y pensante.

La imaginación y/o la razón

Desde sus comienzos la filosofía occidental ha estado ligada a lo conceptual, abstracto, racional, en contra de lo irracional, de todo tipo de referencia a lo absurdo, o lo que es producto de la imaginación. Hay quienes sostienen que la filosofía surge como racionalización del mito, esto es, como superación de toda explicación que acude a las imágenes y la imaginación en tanto no admite incoherencias ni inconsistencias. O se es filósofo o mitólogo. O se es filósofo o se es artista. El uno acude a la razón para responder a los interrogantes trascendentales que se plantea, el otro, por su parte, acude a su imaginación, a lo imprevisto, a lo ilimitado, para captar y sumergirse en la realidad que lo fundamenta y rodea todo. Los textos filosóficos son así, discursos necesitados de ser comunicados, como sugeriría Goyes en su texto (2000, p. 59), a diferencia de los textos artísticos, en el sentido amplio de la palabra, que son creados con el único fin de ser experimentados. La marcada oposición y predilección por lo racional para explicar la realidad ha llevado a que lo que se base en la imaginación, sea desvalorizado.

Siguiendo a Schelling, la profesora Suárez (2009, p. 172), ve en la imaginación una facultad capaz de crear pensamientos o imágenes a partir de lo experiencial. Con esto se está haciendo énfasis en la conexión que debe haber entre el pensamiento, la experiencia y la imaginación, como lo necesario para que el proceso de aprendizaje sea creativo y crítico, que son dos de las capacidades que buscan desarrollarse en la enseñanza de la filosofía. Cabe aclarar que no toda imaginación debe validarse para ese proceso. Sólo la imaginación creadora, esa que es capaz de vincular los procesos racionales con la experiencia productiva (Goyes, 2000, p. 173).

Solo cuando se hace una asociación creadora es posible que el acto creador se dé, y en esa medida, que la imaginación creadora en la infancia se propicie. Cuando la imaginación obedece a una función propia del individuo no puede activar el pensamiento, no puede conectar

la experiencia. Debe dirigirse, controlarse, fundarse intencionalmente. De lo contrario, no puede activarse en esa asociación conducente al acto creativo. De ahí que las lecturas que se escojan deben hacerse siguiendo una intencionalidad, propiciando goce en el acto mismo de leer. Esa lectura que se ordena como parte de un pensum, de un currículo, de unos estándares, jamás podrán activar el acto creativo que se espera cuando se lee por gusto, por placer, deleitándose en ese momento de lectura. Activarlo no es para nada fácil, y un primer paso es orientar la lectura al entorno cotidiano del lector.

Cuando se despierta el interés del lector su imaginación se activa, sus pensamientos fluyen, y este puede despertarse cuando la experiencia del lector se ve comprendida en la experiencia del escritor. Cuando el texto le dice algo al que lee, cuando le interpela, cuando le toca emociones, sentimientos, imágenes, recuerdos, el acto de leer puede tenerse también por acto creativo. Cuando las dos intencionalidades, la del lector y la del escritor, se entrecruzan, interactúan, no dejan de producir pensamientos, imágenes y experiencias siempre nuevas. El pensamiento, de este modo, debe estar ligado siempre a la experiencia y a la imaginación para poder producir ideas que vayan más allá del entorno inmediato. Si en la enseñanza de la filosofía se aprecia el valor incalculable de la experiencia estética, de la imaginación creadora, será mucho más fácil y prometedor dedicarse al desarrollo del pensamiento. La imaginación produce, crea, y el pensamiento afianza eso que se crea. El pensamiento estructurará, sin agotar, por supuesto, lo dado por la imaginación. Con esto queda claro que la imaginación no se agota en su creación, en la producción de imágenes, así como el pensamiento tampoco se agota en unas cuantas ideas. Es un proceso dinámico, dialógico, que al vincularse con la vida del aprendiz será siempre novedoso.

La escuela muchas veces por las estrategias que ha empleado hasta el día de hoy en la formalización del proceso formativo no enseña ni a crear, ni a pensar. En los primeros años escolares se le indica al niño trazos, dibujos, expresiones, juegos, como parte del proceso de aprendizaje, pero con el pasar del tiempo, al joven se le quita todo esto que es tan importante para el proceso creativo. Pronto se pasa a la estructura rígida de los estándares, de los textos obligados, de las tareas sin ningún tipo de finalidad, a la especialización de los contenidos y los saberes

disciplinares. Ello impide pensar, imaginar, vivir, en últimas crear.

Insistir en que la imaginación creadora se posibilite en todo proceso educativo a través de la lectura, la escritura, o cualquier otra expresión artística, es llevar a que el pensamiento se desarrolle, produzca y se estructure. Si logramos que en la enseñanza de la filosofía la imaginación se incluya, y se active a través de la misma literatura, habremos logrado que las competencias crítica y creativa que son fines de esta disciplina puedan lograrse en los educandos. La filosofía es totalidad, es dialógica.

Poesía y/o filosofía.

En las primeras páginas de su libro *El Arca y la Lira* (1972), Octavio Paz pone de manifiesto la oposición que hay entre poesía y filosofía. Para él la poesía es siempre creación, ensoñación, inspiración, potencialidad, humanidad, en cambio la filosofía es todo lo contrario. Al cumplir la filosofía un papel comprensivo, que en su opinión, es ajeno a la poesía; al desarrollar aquella una labor analítica, aleja al hombre no sólo de la realidad sino también de sí mismo, por cuanto “lo ata a las palabras” (1972, p. 9).

El filósofo comete el error de sacar a las palabras de su lugar de origen cuando las estudia o las toma por objetos para poder analizarlas. Las palabras o bien son olvidadas en su originalidad y espontaneidad, o encerradas en un mundo artificial-simbólico. Este distanciamiento entre el filósofo y las palabras oculta un hecho innegable: el hombre en realidad no se vale de las palabras para comunicarse con los otros, siendo como es, un ser hecho de palabras. Las palabras testimonian la realidad, dan expresión a los pensamientos, permiten aprehender la realidad en su esencia misma. Ante una realidad desconocida lo primero que hace el hombre es nombrarla. Algo de eso aparece testimoniado ya en la tradición judeocristiana en el momento de la creación, cuando Dios concedió al hombre la potestad de dominar y administrar la naturaleza mediante el otorgamiento de nombres a cada cosa. Una palabra, por

tanto, vincula al hombre con su facultad creativa, y lo constituye en su humanidad.

Entre más limitado sea un concepto, entre menos ambiguo sea un término más cerca se está de comprenderlo filosóficamente hablando. La razón se resiste al equívoco, a lo no limitado. Choca con lo infinito, a lo que se desvanece sin ser posible otorgarle un concepto claro y definido. Esto va en contra de la poesía para la cual en la esencia misma del lenguaje está la ambigüedad del vocablo. Entre más se le permita a un vocablo vivir, más posibles significaciones, sentidos y evocaciones, acarreará.

Alguien objetará lo expuesto hasta aquí diciendo que, como todo poema está escrito bajo unas reglas de construcción precisas, o corresponde a un estilo propio, y a una época determinada, es obvio que las interpretaciones dadas, por un lector, a un poema, son limitadas en número. Sin embargo, Octavio Paz insistirá en su escrito que incluso un mismo poeta, jamás repetirá ninguna obra poética. La palabra en cada verso, en cada expresión, se adueña del sentimiento, del pensamiento, del deseo, de las imágenes que asocia, de cada momento que trasciende, de la música, del sonido con que se lee. Por eso cada obra es original. No sólo para el poeta sino para el que lo recita, lo representa, lo hace suyo, lo vive.

Al ser la poesía un manantial vivo de interpretaciones, de significaciones (indicativas, emotivas y representativas), es obvio que posee mayor riqueza que cualquier otra expresión lingüística. Ni la ciencia, ni la filosofía, ni cualquier expresión de la realidad basada en la razón puede poseer tanta riqueza como la poesía. A través de imágenes y expresiones poéticas, ella potencializa la realidad en múltiples aspectos, que trasciende la historia y toda lógica posible. La imaginación creativa no tiene un horizonte posible definido. Una posibilidad siempre nueva estará esperando a ser tomada, descubierta y potencializada. Al seguir unas reglas rigurosas, el pensamiento es mucho más restringido que la imaginación creativa. Ésta no tiene control de ninguna índole. Todo lo que es imaginable es posible para el que se vale de imágenes y expresiones poéticas.

Sin embargo, tal oposición es solo aparente. Si bien poesía y filosofía no son, ni pueden ser lo mismo. Contrariamente a lo que podría pensarse, la superación de esa oposición puede encontrarse en el libro en cuestión de Octavio Paz. Primero, para él, el poeta jamás se sirve de las palabras o instrumentaliza el lenguaje (1972, p. 16). Su modo de ser le lleva a ser más bien su servidor. Esto le permite al lenguaje reconquistar su estado original y recobrar así su ser espontáneo, dialógico y comunicativo. Si atendemos a la interpretación heideggeriana del lenguaje como la casa del Ser, encontramos que el hombre es su pastor, su cuidador, y en esa medida, jamás podría instrumentalizar el lenguaje, ni restarle sus múltiples sentidos.

Y, segundo, en su opinión, si el hombre es lenguaje, y éste es la condición de la existencia humana, es claro que tanto el filósofo como el poeta, que dejan a la verdad desocultarse, no pueden ser más que guardianes de 'lo que es' en su *darse* mismo. Y, del mismo modo, si el mundo del hombre es el mundo del sentido, y todo, en últimas, es lenguaje, es claro que tanto el filósofo como el poeta están dentro de lo mismo, solo que se manifiestan de modos diferentes. Ambos comunican y significan, y esa es la función propia del lenguaje humano.

En esa misma línea podemos encontrar al profesor Goyes en su artículo *Fronteras de la verdad y el conocimiento* (2008), quien propone una filosofía antisistemática y una literatura reflexiva (p. 97). Con ello suaviza la tradicional rigurosidad lógica del filósofo y la irracionalidad del poeta. Tanto el poeta como el filósofo piensan, solo que lo hacen desde orillas diferentes. El uno a través de imágenes y el otro a través de ideas. Pero ambos se acercan a la verdad legítimamente.

La verdad se manifiesta de modos diferentes y no en plenitud. Hay una verdad fragmentada, refleja, puesta, presente tanto en las obras narrativas, en prosa, como en las obras poéticas. Por eso ni el filósofo ni el poeta pueden presumir que solo ellos, cada uno por su parte, pueden acceder a la verdad. El poeta tiene que disponer de palabras, símbolos, expresiones, que le permitan expresar una idea, desarrollar un pensamiento, comunicar un sentimiento; así mismo, el filósofo tiene que disponer de metáforas, imágenes, de un lenguaje indicativo, simulado, que le permita argumentar, explicar, criticar, reflexionar sobre

la realidad. Es decir, el filósofo no es completamente racional ni en sus elucubraciones ni en sus escritos, es necesario un poco de ensoñación, de imaginación. Por su parte, el poeta no es completamente irracional en sus producciones, no siempre son deudores de las musas griegas, sino de sus experiencias e interpretaciones de la realidad. El espíritu creador los posee a ambos, de lo contrario no podrían producir obras artísticas o filosóficas.

Tanto la imaginación creativa como el pensamiento le permiten al hombre acceder a la verdad y al conocimiento, o por lo menos, le hacen digno de que la verdad se le desoculte. No solo un texto filosófico sino también una obra poética es susceptible de ser analizada. Aun cuando Octavio Paz está en contra de esta pretensión por considerarla impropia, el punto está en que todo acto comprensivo al modo fenomenológico de Ingarden y Gadamer, es siempre dado en un tiempo perspectival, y en consecuencia, no permite desarraigar la obra y/o el texto del mundo de la vida en el que surgió. Ni el lector ni el escritor o poeta pueden interpretar, comprender, fuera de sus vivencias o experiencias cotidianas. Es claro, por tanto, que la poesía y la filosofía son solo dos modos, de los múltiples que hay, de acceder a la realidad, comprensiva o interpretativamente hablando, por supuesto. Ninguna excluye a la otra, ni siquiera se complementan entre sí, ambos caminos son válidos si el acto de comprender y de producción se dan desde la experiencia vital del filósofo o el artista.

Quien insista, con todo, en seguir oponiendo poesía (como lo irracional) y filosofía (como lo racional), y para ello tome en consideración la actitud de rechazo de Platón en relación con los dramaturgos, en tanto estos producen una nueva realidad, está incurriendo en un error. Platón rechaza solo a los poetas dramáticos (arte imitativo), no a los líricos ni a los épicos. Pues “ellos no imitan sino que son auténticos inspirados” (Goyes: 2000, p. 91). El poeta inspirado se acerca a los dioses, habla desde la verdad, y su poetizar es en realidad pensar. No se vale de la razón como instrumento para conocer, sino que a partir de ella expresa la esencia de las cosas, teniendo en cuenta lo que ellas le permiten dar a conocer, expresar.

Cuerpo y/o alma

Otro de los errores históricos que podemos notar en el devenir de la

filosofía es el dualismo alma-cuerpo. No sólo la transmigración de las almas sino el dualismo alma-cuerpo han sido heredadas a la filosofía por la religión órfica. Pitágoras, Sócrates, Platón, así lo constatan en sus pensamientos y/o escritos. Es una señal en el pensamiento occidental que no ha podido ser borrada, máxime cuando somos también deudores de la tradición judeocristiana.

En el *Alcibiades* de Platón, Sócrates tras diferenciar entre la herramienta y el artesano, concluye que lo que debemos cuidar es el alma. Como el alma se vale del cuerpo, y como en ella reside la razón, lo divino en nosotros, es claro que el alma debe gobernar, dirigir, subordinar al cuerpo. En San Agustín, y en general, en la tradición cristiana, el cuerpo fue interpretado como símbolo de pecado, por lo cual era necesario castigarlo, de modo que el Espíritu se impusiera, y pudiera así, el alma encaminarse a la casa del Padre Celestial. Luego en Descartes, si bien el cuerpo es considerado una sustancia, por encima de esta está la sustancia pensante. No somos cuerpo, tenemos un cuerpo, que al darse mediante los sentidos nos conduce a error. Fundamentarnos en esta verdad indubitable es garantía de poder adquirir otras verdades. Proceder epistemológicamente a través de los sentidos es incurrir en error. Por tanto, en el pensamiento cartesiano, a pesar del cuerpo ser una sustancia como la mente, esta está por encima de él en tanto ella nos lleva por el sendero de la razón y la verdad. El dualismo alma-cuerpo presenta un dominio claro del primer elemento sobre el segundo. Esto lleva a subordinar, desechar o desconocer el cuerpo como parte fundamental de la naturaleza humana.

En la educación ese dualismo ha llevado a que todo lo que tenga que ver con el cuerpo: la expresión artística y la gimnástica, sea visto con recelo y peyorativamente. Lo importante es desarrollar en el niño, el joven, el universitario, el profesional, las facultades racionales. Lo referente al cuerpo hace parte de lo que se puede y debe hacer como algo adicional, como algo que nos permite estar en óptimas condiciones de salud para poder cultivar lo referente al alma racional.

De una u otra manera se está olvidando en esta tradición que el cuerpo nos permite existir como individuos. Sin cuerpo simplemente no somos. El cuerpo es comunicación en sí mismo, no tanto un

instrumento con el cual nos comunicamos a los otros, expresamos nuestras emociones y pensamientos. Va ligado íntimamente al lenguaje, así lo recuerda Martínez, Abad y Hernández en su escrito *Cuerpo de escritura: el lugar de la palabra*. Por eso debemos cuidarlo y validarlo. Ahora no se trata de pasar al otro extremo, e imponer al cuerpo sobre el alma, como sucede en la cultura fitness. Se trata de recordar que, si bien somos finitos, así lo constata nuestro cuerpo, este es lo que nos permite permanecer en el tiempo y trascender mediante el lenguaje. Así mismo, que “el cuerpo es representación simbólica, sensible, y ejecutora de nuestros actos” (Martínez, Abad y Hernández, 2018, p. 3). No olvidar esto es entender que es mediante el cuerpo y el lenguaje, que vivimos, sentimos, pensamos, creamos, deseamos, nos representamos y nos constituimos como seres humanos. El cuerpo es “polisémico: oscila entre la naturaleza orgánica y los imaginarios culturales” (Martínez, abad y Hernández, 2018, p. 56).

Se trata de ver al ser humano desde una postura holística, en la cual se haga justicia a lo que en realidad somos. La complejidad nos es inherente. La historia es nuestro permanecer en el tiempo. Por eso me parece interesante retomar algunos postulados del profesor Goyes expuestos en su libro *La pedagogía de la imaginación poética* en la enseñanza de la filosofía. Pues en ella se aboga por una “pedagogía multiexpresiva que exige la libertad de pensamiento a partir de la ampliación de los sentidos” (Goyes, 2000, p. 33). En la filosofía se ha rechazado lo que no es racional, lo que depende del cuerpo, lo que no se ajusta al pensamiento lógico-científico. Volver al humanismo pedagógico, a la mirada poético-imaginaria, es poder reconocernos como seres vivientes en el tiempo, es tener la posibilidad de representar diversamente lo sensible, “lanzarse fuera de sí, ir a la deriva, en aventura” (Goyes, 2000, p. 36). Es, por tanto, crear, producir, desarrollar pensamiento.

Conclusiones

Si pretendemos hacer de la educación un fenómeno humanizador, y permitir que la filosofía encamine su devenir histórico, debemos superar esas dicotomías que le han hecho tanto daño a la humanidad. Por qué seguir insistiendo en la filosofía o la poesía, la razón o la imaginación, el cuerpo o el alma. Seguir enfocándonos en ese impropio dualismo, es continuar por la senda del olvido del ser que tanto denunciaba Heidegger en su obra magna *Ser y Tiempo*. El hombre es una única unidad. No pura, por supuesto. Es una unidad dialógica. Para hacerle justicia a su misma esencia, el filósofo-maestro debe empezar a servirse de la imaginación, los sentidos, el arte, para potencializar en los formandos su capacidad crítica, creativa y productiva.

En pocas palabras, siguiendo las orientaciones de la pedagogía de la imaginación poética debe volverse a la experiencia personal, viva, desenvuelta en el tiempo fenomenal, a esa en la que ningún dualismo es posible, en la que el cuerpo, junto con los otros cuerpos, constituyen horizontes de sentido desde la sensibilidad y la otredad, en la que la poesía se expresa libremente en el lenguaje, en el que la educación transformada y revitalizada, integra dialógicamente el cuerpo, el espíritu y el alma. Es un volver, a la infancia, a la subjetividad como el fundamento de actos interpretativos y comportamientos lúdicos, al horizonte de realidades imaginarias, simbólicas, con significados nuevos cada vez. Superar todo dualismo es ya promover desde la filosofía, siguiendo los lineamientos de la pedagogía de la imaginación poética, una formación lúdica, creativa y crítica.

Un lector que se deja interpelar por lo que ve, por lo que lee, por lo que escucha, y lo hace desde su vivencia personal, se acerca a esta perspectiva prometedora en la enseñanza de la filosofía. Si el acto de leer y escribir se hace desde la vivencia de quien realiza el acto, no hay duda de que el aprendizaje será significativo. Un texto que interpela al que lo lee imprime en su interior una marca indeleble que le lleva a indagar, a querer plasmar sus emociones, sus ideas, en el papel. De esta manera tanto la escritura como la lectura se manifestarían en un solo acto creativo. Lo leído activa el pensamiento y la imaginación, la imaginación y el pensamiento, lo uno en lo otro y lo otro en lo uno, bella conjugación del acto creativo que exige ser plasmado y escriturado en la oralidad. Un diálogo dado en el acto creativo de la oralidad así entendida, así fundamentada, así expresada.

Referencias bibliográficas

Goyes, J. (2000). *La pedagogía de la imaginación poética: afectos y efectos en la oralidad, la imagen, la lectura y la escritura*. IDEP.

----- (2015). Leer es escribir: la experiencia de la imaginación. *Revista Educación y Ciudad No 15*, pp. 47-60.

----- (2008). Poesía y filosofía. Fronteras de la verdad y el conocimiento. *Revista Logos No 13*, pp. 89-98.

Martínez, V, Abad, J y Hernández, D. (2018). Cuerpo de escritura: el lugar de la palabra. *Atenea No 517*, pp.89-103.

Paz, O. (1972). *El Arco y la Lira*. Fondo de Cultura Económica.

Suárez, M. (2009). La experiencia de la imaginación creadora como elemento primordial de la creación poética en la infancia. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, Vol. 9 No 17*, pp. 169-180.

Músicas, creatividad e infancia

SALOMÓN RODRÍGUEZ PIÑEROS

LIC. CIENCIAS SOCIALES, ESP. PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL, MAGISTER EN FILOSOFÍA LATINOAMERICANA. DOCENTE DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO (SED). CREADOR DEL PROYECTO PENSAR LAS MÚSICAS EN CONTEXTOS: [HTTPS://FILOSRP.WIXSITE.COM/PENSARLASMUSICAS](https://filosrp.wixsite.com/pensarlasmusicas)

“Haber emprendido el mundo desde las músicas, ha permitido viajar por la pedagogía desde otras miradas. De esta manera, llevamos a los niños por otras rutas en el camino del conocimiento”

Reflexión del autor

Como parte de la búsqueda de metodologías y otras formas de enseñar las ciencias sociales, desde hace diez años se empezó a implementar en el colegio IED Fernando Mazuera de la localidad de Bosa una propuesta alternativa de trabajo escolar, con los grados iniciales del ciclo de básica secundaria¹⁵. La experiencia consiste en articular las composiciones musicales para generar interacciones y mediaciones en el aula. Se puede decir que fue un verdadero reto en su momento, en tanto que, no se visualizaba hasta donde podía llegar esta aventura. En la actualidad es un proceso de carácter investigativo robusto y de implementación interdisciplinar, que ha permitido desmarcar las formas tradicionales de enseñanza por dinámicas significativas y colaborativas.

El proyecto: *“Pensar las músicas en contextos”* (PMC), ha permitido que distintas líneas y giros temáticos se conviertan en un proceso de carácter demostrativo-innovador. Un grupo de maestros hace parte de este colectivo de trabajo donde se involucran las canciones para hacer preguntas y recrear los ejes conceptuales que terminan siendo el sustento inspirador para la elaboración de carteles, maquetas, folletos, mentefactos, exposiciones y demás materiales que se proponen en el trabajo escolar en la cotidianidad.

Las canciones son un puente metodológico y una ruta de indagación

interminable, en tanto que “ (...) la música, en sus más diversos géneros, por su capacidad de alentar las efusiones de participar en la intensificación de memorias, evocaciones y afecciones” (Suarez, 2.009, p. 12), se constituye en un eje de articulación apropiado para el desarrollo del pensamiento de los niños, los cuales traen a la escuela los temas musicales en su mente, en sus gustos y en su vida misma, una justificación más, para desarrollar prácticas que involucran sus afinidades con este tipo de experiencias de mediación sonora.

De esta manera, las canciones van generando acercamientos, relaciones conceptuales y motivación para acceder al mundo de otra manera. En este camino, se leen textos tradicionales, se construyen relaciones que van desde lo cotidiano, hasta lo abstracto y las músicas terminan siendo un puente de articulador cuyo pretexto permite otras formas de abordar el currículo escolar.

Aquí un fragmento, una canción que impulsa un sueño para pensar y de descubrir otros mundos desde los imaginarios de los niños.

(...) Me siento y miro a la luna brillar y solo del vértigo que me da
me agarro fuerte a la tierra pa ´ no salir volando.
Sin embargo hay otras que no aguanto más y quiero que me lleve el
huracán del miedo inmenso al descubrir mi reflejo en el charco.
Quiero ser un niño ya no quiero ser mayor (...).
Fragmento musical. El José & Rapihero – Tema: Ya no quiero ser
mayor.

De manera experimental y colaborativa se viene aplicando esta estrategia con estudiantes y maestros. En la actualidad áreas como: lenguaje, ciencias naturales, lengua extranjera – inglés, ética y valores, generan interacciones alrededor de la implementación de las músicas en el aula.

Una de las líneas de implementación, además de trabajarse en básica

15 Esta experiencia de aula se convertirá más adelante en un proyecto interinstitucional, resultado de un trabajo colectivo cuya inspiración han sido las músicas con contenido.

primaria y los inicios del ciclo de secundaria, constituye el desarrollo del pensamiento filosófico en los niños. La experiencia en estos grupos ha demostrado una constante acogida por parte de los estudiantes, quienes buscan y aportan desde sus gustos musicales al proyecto, también utilizan la sistematización de las canciones que se ha elaborado con el trasegar de la experiencia en los diferentes grados y colegios.

Desde la perspectiva escolar, hay un interrogante que el proyecto permite develar: *¿De qué manera las músicas pueden generar aportes en el desarrollo del pensamiento de los niños?* Los ejes temáticos siguen siendo los mismos de la malla curricular, de lo que se trata es de la búsqueda de interacciones musicales que refuerzan los distintos referentes conceptuales de las asignaturas donde se aplica el proyecto. Así las cosas, aspectos como los derechos humanos, la ecología, la ética, la identidad cultural, la desigualdad social y la misma realidad nacional, están plenamente identificados en los temas musicales que se abordan en el aula de clase.

De una sistematización de más de 365 canciones, a continuación se mencionan algunos ejemplos de interacciones teórico musical en la clase de ética y valores de grado séptimo.

Figura 1

Cancción	Autor o banda	Enlace You Tube	Temática – refuerzo
London	Javier Moreno	https://n9.cl/j81k	¿Qué es la identidad Cultural?
<i>El pastorcito mentiroso</i>	<i>Serie el desván del tío Iván.</i>	https://n9.cl/71i4e	<i>El valor de la verdad</i>
<i>Colombia una sola bandera</i>	<i>Leonardo Laverde</i>	https://n9.cl/cm3x	<i>Identidad Nacional</i>
<i>Hagan Conciencia</i>	<i>Valeria y Said (Valdiviezo en contra de la violencia)</i>	https://n9.cl/l10ye	<i>Derechos del niño</i>
<i>Balas y Chocolate</i>	<i>Lila Downs Sánchez</i>	https://n9.cl/wvbhw	<i>Valores ancestrales</i>

El resultado de estos ejercicios termina en la elaboración de algunos materiales por parte de los estudiantes; folletos explicativos, carteleras, maquetas, juegos didácticos, rompecabezas, afiches, entre otros. Parte del objetivo trazado consiste en estimular el ingenio y la iniciativa de los niños, “(...) entre más creatividad y recursos se utilicen para desarrollar las percepciones, mayores resultados se obtienen en el desarrollo del pensamiento de cualquier asignatura donde se aplique la técnica” (Rodríguez, 2015, p. 1252).

La clase parte de una pregunta, un cuestionamiento que termina siendo la problematización de abordaje. Más allá de ser el método socrático, esta dinámica permite aterrizar el concepto, el cual se construye desde los imaginarios, la teorización con ayuda de las canciones de apoyo.

La estructura general del proyecto y de la experiencia escolar está sintetizada en el siguiente esquema.

Figura 2

- 1 EL PROBLEMA DE ABORDAJE**
Mejoramiento de los desempeños conceptuales y cognitivos en las áreas de implementación.
- 2 LA PROPUESTA**
Uso de las *músicas* como referentes de interacción didáctica para el desarrollo del pensamiento de los niños.
- 3 LAS ACCIONES DE CAMPO**
Reestructuración del plan de estudios y problematización de unidades temáticas con interacción musical.
- 4 PROYECCIONES**
Aportar desde una metodología de mediación al desarrollo del pensamiento de los niños y los maestros que integran la propuesta.
- 5 REFERENTES TEÓRICOS**
Desarrollo del pensamiento desde las habilidades comunicativas, argumentación crítica y desarrollo de la creatividad.
- 6 LAS EVIDENCIAS**
Aprendizaje colaborativo-cooperativo e interacción etnomusicológica, desde la pedagogía por proyectos.

La metodología busca generar problematizaciones desde el contenido, de esta manera las canciones se convierten en un referente para la solución de los cuestionamientos. Se trabaja la pregunta para incentivar la capacidad de asombro, la curiosidad y el interés científico de los niños, estas habilidades hacen parte de su ser y es precisamente uno de los aspectos que refuerza la propuesta.

Un trabajo de indagación teórica en la Universidad Autónoma de Querétaro en México da cuenta de la manera como las canciones pueden acercar y generar relaciones en el aula, en un caso particular que estudia los corridos como dispositivos que hacen referencia a la historia de un país. “Resulta muy interesante observar cómo estas temáticas han sido musicalizadas a lo largo de más de cien años, dando voz y expresión a la historia en el momento en que se vivía, crónica y testimonio de los acontecimientos”. (Tatay, 2015, p. 1226).

Las músicas recrean y ambientan dinámicas de clase que problematizan los distintos ejes temáticos. Hay un ejercicio que genera interés en la clase de geografía, cada niño seleccionaba un país, y a este a su vez se explica con una exposición breve y una canción que reforzaba su temática. El estudiante es el embajador de un lugar y entre músicas, diálogos y textos se viaja por el espacio y el tiempo. El trabajo es muy interesante, en la medida que las caracterizaciones se convierten en una exploración temática, que permiten las canciones a lo largo y ancho del mundo. Así lo describe la maestra: Ma. Del Carmen Tatay, en una de sus investigaciones precisamente en este campo.

Cualquiera que sea la temática y el área de interés, el rico acervo de corridos nos permite ilustrarlo a través de la música. Esta es una invitación abierta a contribuir a la difusión de este género musical que tan íntimamente está ligado al sentir del alma mexicana, de los que están aquí y allá, en el Norte. No olvidemos que parafraseando el refrán popular: «la historia, con música entra» (Tatay, 2015, p. 1229).

La proyección que permite soñar y ver la escuela diferente, es un trabajo inacabado. Todo el tiempo se crean canciones nuevas para pensar; las épocas, los sucesos, las sociedades y los lugares. Definitivamente este abordaje desde el arte sonoro constituye una manera de explorar, de acercarnos a los estudiantes para generar otras formas de comprender el

mundo, el hombre y las cosas. Esta ha sido la experiencia que nos lleva a investigar de manera constante, a preguntarnos la articulación posible del arte musical, en la búsqueda de esas formas alternativas de enseñar, pero de igual manera en otras dinámicas de aprender.

Referencias Bibliográficas

- Rodríguez, S. (2013). Historia, pedagogía y enseñanza para el desarrollo del pensamiento. Imágenes, textos, sonidos y formas para viajar por el tiempo, pág.: 1.252 – 1.259. En: *Memorias del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia*. Querétaro – México. Recuperado en: goo.gl/4hBX9H
- Suárez, L. (2009). ¿Qué hacen los adolescentes con la música pop en español? Universidad Nacional Pedagógica. Recuperado en: goo.gl/xS7Fsp
- Tatay, M. (2013). 100 años de historia de México a través de su música: corridos y narcocorridos, revolución y migración, 1910-2010., pág.: 1.226 – 1.230. En: *Memorias del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia*. Recuperado en: goo.gl/4hBX9H
- Romerosa, J.M. El José & Rapiphero (2018). *Ya no quiero ser mayor*. by ALTA FONTE NETWORK, S.L. Tomado de: https://www.youtube.com/watch?v=AuxEj_SXgi4.

Arte y filosofía para nunca dejar de ser niños o niñas

CRISTINA SÁNCHEZ LARA

PROFESORA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DISTRITAL MARÍA MONTESSORI

CRISALA51@HOTMAIL.COM

“Un buen profesor siempre deja una buena marca en el corazón, nos hace entender que la literatura y la música nos permiten comprender el mundo en el que vivimos”

Nuccio Ordine

Hace años, aun siendo muy joven y trabajando como profesora de quinto de primaria en un colegio femenino y dirigido por religiosas (de cuyo nombre no quiero acordarme, como se dice en *El Quijote*) me obligaban a jugar en el patio a las rondas con las niñas pequeñitas que tenían edades entre 9 y 10 años, pero el juego y especialmente, el dirigido, nunca ha sido de mi agrado, y menos aún, si era impuesto y observado con juzgamiento, por lo tanto, no jugaba. Pero como desde niña **“la lectura”** ha sido mi compañera de vida, me ideé la forma de escaparme en las horas de descanso con las niñas a la biblioteca, les pedía que llevaran un cojín, yo me sentaba a leerles en voz alta un libro (que me pareciera interesante y a ellas gustoso) en un rincón de la biblioteca, que haciendo remembranza era el lugar más hermoso y agradable del colegio femenino.

Recuerdo que les leí *Corazón, diario de un niño* del italiano Edmundo de Amicis, libro por cierto triste. Tiempo después, cuando le comenté a una literata amiga, le pareció no apropiado para niñas pequeñas. Me preguntó por qué ese libro, a lo que le contesté que no tenía experiencia en la literatura conveniente para las niñas de esas edades. Lo que sí fue claro, era que la lectura hecha por mí en voz alta, y las pequeñas sentadas

a mi alrededor escuchando atentamente, era bastante placentera para todas nosotras, recuerdo también que alcancé a llegar hasta el final del libro, y cuando habíamos empezado otro libro *Mujercitas* de la estadounidense Louisa May Alcott, a la madre rectora ya le habían informado de ese “acto subversivo”. La lectura clandestina hecha a las niñas, y no jugar en el patio las rondas dirigidas, fue (entre otras) una de las causas por las cuales fui expulsada de ese colegio anónimo.

Con este corto relato quiero compartir por qué razón **“la lectura”** ha sido en el transcurso de mi vida mi mejor aliada, a la hora de “dictar” las mil y una clases sin haber dejado de ser niña, así como lo fue para Anshel en el cuento del escritor judeo-polaco Isaac Bashevis Singer, *Yentl, el muchacho de la Yeshiva*, en donde una chica judía (Yentl) tiene que disfrazarse de hombre para tener acceso a la lectura, ya que ésta era un acto exclusivo de los hombres en épocas pasadas en la cultura judía. Durante mucho tiempo fui maestra de primaria y ciencias sociales, al pasar a secundaria a enseñar filosofía encontré como dificultad frecuente en los y las estudiantes, el poco gusto por la lectura, consecuencia de que la mayoría no tuvo la maravillosa experiencia de que un generoso y soñador adulto les leyera hermosos cuentos infantiles, por lo tanto, no tuvieron la posibilidad de desarrollar la comprensión, la asimilación y la aplicación de un concepto para su edad intelectual, propio en una clase de filosofía para escolares. Lo anterior me llevó a explorar diferentes métodos con el fin de despertar en ellos y ellas el amor a la lectura, como el de descubrir a través de los años como docente, ***que un infante o adolescente se acerca más a la lectura cuando otra persona le lee en voz alta, pareciera que esa posibilidad de ir imaginando lo que el lector va narrando le llena de placer.***

Porque este amor por la lectura no solo les llevará por los caminos placenteros y gustosos que esta proporciona, como lo mencioné anteriormente, también les va abriendo un camino, que les llevará a la comprensión, a la asimilación y por ende, a la aplicación de cualquier concepto filosófico o de cualquier índole, además, dejar sembrada la semilla que se va a abrir para brindarles todo el conocimiento del mundo, pues, el hecho de ser tan jóvenes, son tierra fértil para sembrar y cosechar todos los frutos del saber cómo: ***el de conocerse a sí mismos/as, entender el mundo, preguntarse el porqué de las cosas y cultivar su capacidad de asombro***, como nos lo dirían en otras palabras Matthew

Lipman (1998) y su equipo de trabajo en uno de sus textos del programa Filosofía para niños.

Como todo el mundo, los niños también ansían una vida de experiencias ricas y significativas. No se conforman con tener y compartir, sino con hacerlo significativamente. No les basta desear y amar, sino que tienen que hacerlo con sentido; los niños quieren aprender, pero significativamente. (Lipman, Oscanyan & Sharp, 1998, p. 57)

Teniendo en cuenta el trabajo de la lectura, seguí explorando aquí y allá hasta llegar a tener una lista de más de cien obras de literatura que son leídas por los y las jóvenes, como lo afirman ellos y ellas de la siguiente manera:

[...] sin embargo aún recordamos con sorpresa el primer día de clases, cuando nos dejó una lista de casi cien títulos de libros de literatura para que los estudiantes escogiéramos, de ese profundo océano, un solo libro para todo el semestre ¿Cómo escoger entre *Cien años de soledad*, *La metamorfosis* y *Ensayo sobre la ceguera*?(sic). (Goyeneche, Hidalgo & Valentín, 2015, p. 24)

Al comprender que los gustos de los chicos y las chicas no son los mismos exploré en otros campos como el cine y la pintura; a la lista de obras literarias le adjunté un buen número de películas, pues comprendí, que el cine por ser fuente rica en imágenes, metáforas y símbolos atractivos para el o la adolescente. Si la literatura más que placer producía displacer, el cine podría despertar muchas inquietudes y permitir que se adquieran nuevos conocimientos, además, de ser un complemento de la literatura, y un paso de la una a la otra, lo que les enriquecería enormemente. Como lo dice la entonces estudiante de licenciatura en filosofía Estefany Quintero en su ensayo ¿Qué relación existe entre el cine y la filosofía?

[...] las películas dan lugar a eso, a cuestionarse por nuestro vivir o nuestro quehacer como personas, nuestras proyecciones y ambiciones. Nos permite analizarnos y encontrarnos, es decir, nos interroga de la manera más filosóficamente posible sobre ¿Qué somos y ¿Quiénes somos? (Quintero, 2018, p. 3)

En esa incesante búsqueda de nuevos métodos, la literatura y el

cine me llevaron a la pintura, es así que cuando no podía (y aún no puedo) obtener resultados positivos de la comprensión de la lectura, experimento con la pintura, a través de ella descubrí que hay otras formas de expresarse. La literatura no es la única. De ahí comprendí, que al utilizar la pintura como otra forma de expresión y que los dibujos daban cuenta de lo que había de manera incomprensible en el texto, pude ver que sí se dio la comprensión del mismo.

A continuación, se presentan dos de los dibujos más representativos realizados por los y las estudiantes en una exposición en el año 2019 que fue producto de la no comprensión lectora, ya que no lo pudieron explicar ni en forma oral ni en forma escrita.



Figura 1. Dibujo realizado por un estudiante de Media (grado 11) para evidenciar la comprensión del concepto de *Distopía* a través de la expresión artística.



Figura 2. Dibujo realizado por una estudiante de Media (grado 11) que muestra el concepto de **Distopía** a través de la expresión artística.

Y para concluir, recorro a las palabras de un maestro en formación, futuro licenciado en Filosofía, Steven Durán .

Permitir al estudiante que explore nuevas maneras y formas de manifestar lo aprendido, no solo desde la manera del texto escrito, es ensanchar las posibilidades de la enseñanza de la Filosofía. Por esta razón considero oportuno, creativo y acertado el ejercicio de vincular el arte con la filosofía como una estrategia pedagógica y didáctica en la enseñanza de la misma. (Durán, 2019, pp. 2 - 4)

Referencias bibliográficas

- Duran, S. (2019). Ejercicio de Práctica Docente. En *Práctica Docente* [Manuscrito no publicado]. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.
- Goyeneche, Hidalgo & Valentín. (2015). Cristina. En *Revista Revolución Literaria*, pp. 24-25
- Lipman, M, Oscanyan, F.S & Sharp, A.M. (1998). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la torre.
- Quintero. E. (2018). ¿Qué relación existe entre el cine y la filosofía? En *Práctica Docente*. [Manuscrito no publicado]. Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Felicidad: la búsqueda de todos, la finalidad de la educación

ZAYRA J. VARGAS ARAQUE

DOCENTE DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

MAGISTER EN EDUCACIÓN

“No hay mayor felicidad que ser cómplice de la felicidad de los demás”

Carmina Martorell

Dasha Karma Ura, máster en Filosofía y Economía de la Universidad de Edimburgo, presidente del Centro de Estudios de Bután, es el promotor de la filosofía del desarrollo nacional, con su iniciativa: “Felicidad Nacional Bruta” de Bután (GNH, sus siglas en inglés); país que prioriza la dimensión humana por encima de los ingresos nacionales (PIB), al punto que, en el 2008, la felicidad fue proclamada con preeminencia en el primer artículo de su constitución. Asimismo, Karma Ura, en la entrevista titulada: “In Buthan, Happiness Index as Gauge for Social Ills” realizada por Kai Schultz (2017) para The New York Times, manifestó que comprender las experiencias de las personas puede llevar a un país a estar más cerca del progreso real. Es por ello, que Ura afirma lo siguiente respecto a la forma como se debería medir la calidad del aire: no a partir de medidas estadísticas o unidades de medida, sino a partir de las percepciones que tienen los ciudadanos en Bhutan en relación con la calidad del aire que respiran:

“Maybe air is very unpolluted across the country, we know this in Bhutan, but in some pockets you may be breathing very bad air,” he said.

“So it is not the objective measurement of air quality, but how do you feel your air quality is around you”.

Siguiendo esta iniciativa, países como Francia y Reino Unido, realizaron encuestas de felicidad para medir el bienestar de sus ciudadanos, conocer información sobre su calidad de vida y determinar qué otros indicadores pueden ser relevantes para el progreso social.

Este nuevo paradigma de Desarrollo de Bután, forma parte de los referentes que la ONU ha seguido para definir la agenda de desarrollo global, con la cual orientar y ayudar a cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para el 2030. Es así como estos acontecimientos y los diversos estudios que desde los inicios de la filosofía griega -Aristóteles, para ser más específicos-, pasando por los epicúreos, los estoicos y Emmanuel Kant en la época de la Ilustración -quien puso en jaque el nexo existente entre virtud y felicidad-, las diferentes filosofías religiosas, algunos sociólogos, psicólogos y otros filósofos del siglo XX, incluyendo, en la actualidad otros profesionales que desde diversas disciplinas, han destinado años investigando y estudiando todas las posibilidades para comprender, aprehender y encontrar, la tan anhelada felicidad.

Pues bien, en este pequeño pero significativo estudio, me permito compartir una de las mejores experiencias en la escuela con mis estudiantes. Desde el año 2019, vengo trabajando con cuatro cursos de grado séptimo, muy diversos todos, me han enseñado que: “debemos ser diligentes pero divertidos” (701), “ser exigentes pero afectivos” (702), “ser disciplinados pero asertivos” (703), “ser meticulosos pero apasionados” (704). En general, cada uno con sus actitudes –por cierto, muy diferentes a las de los estudiantes de grado séptimo que tuve hace cinco años-, me invitan a reinventarme y renovarme cada día, mediante una búsqueda personal.

Por ello, al empezar a aplicar estrategias pedagógicas creativas y verles pedir la tarea, preguntar qué vamos a hacer hoy y saludar siempre con una sonrisa, un buen día decidí tomar al curso de 703 –por su ímpetu, travesura y bullicio, que en ocasiones les caracterizaba- para preguntarles: ¿son felices?, ¿en qué espacios?, ¿cómo y cuándo son

felices?, encontré un sin número de opciones que ellos tienen y disfrutan para ser felices, algunas de ellas, ya olvidadas por mí, como son: *“cuando nos reunimos todos a comer y a hablar de cómo nos fue en el día”*, *“cuando mi papá me ayuda a hacer las tareas y me acompaña a entrenar en la bicicleta”*, *“cuando está lloviendo y me acuesto a dormir”*, *“cuando hago aseo”*, *“cuando comparto con mi mami, el poquito de tiempo en las noches”*, *“cuando juego con mi hermana”*, *“cuando reímos y jugamos con los profes”*, *“cuando hago brillar mi cerebro”*, *“cuando tengo tareas chéveres”*, *“cuando estoy con las personas que quiero”*, *“cuando nos demostramos amor en mi familia”*, *“cuando paso tiempo con mi hermano y hablamos de todo lo que hemos hecho”*, entre otras. Son estas, las múltiples actividades que los niños de 11, 12 y 13 años gozan con los suyos, de esas formas y en esos momentos; *“per se”*, nosotros los adultos ya no gozamos de la misma manera porque hemos olvidado que en los pequeños momentos, en las manifestaciones afectivas, en las tareas que realizamos e incluso con las personas que pasamos la vida, podemos ser felices; es decir que si analizamos de manera crítica estas valiosas respuestas, se puede llegar a la conclusión que podemos ser felices “siempre”.

Ahora bien, buscando el significado de la felicidad, no pude encontrar mejores respuestas a la definición que filósofos, psicólogos y sociólogos han presentado, como estas que me dieron los estudiantes, quienes este año se encuentran en noveno grado, ellos, en su corta edad y con base en la pregunta: ¿Qué es para ti la felicidad?, respondieron:

- Es estar en paz con uno mismo.
- Es una sensación de calidez y energía que va por todo el cuerpo.
- Es no depender de nadie.
- Es saber que, a pesar de todo, eres fuerte.
- Es tener ganas de vivir y energía.
- Es tener estabilidad emocional y espiritual, es tener esperanza de vida.
- Es nunca rendirse, porque no depende de algo o de alguien sino de uno mismo.
- Es tener a Dios, tener a las personas que quiero.
- Es quererse a uno mismo.
- Sentirse bien con uno mismo, y ayudar a las personas.

Para validar estos postulados infantiles que nacen de la autenticidad del ser, es preciso indagar en la literatura científica. Desde el siglo pasado diversos autores y escuelas han venido estudiando y profundizando en la Educación Positiva. Ya en este siglo, aparece Martín Seligman, quien con sus postulados se ha convertido en el padre de la Psicología Positiva, estudiando, investigando y proponiendo lo que hoy se conoce como la teoría del PERMA, por sus siglas en inglés, que significan: Positive emotions – Emociones positivas, Engagement – Entrega u absorción, Relationship – Relaciones interpersonales, Meaning – Sentido, Achievement – Logros. Seligman además de los cinco elementos anteriores, “plantea que el núcleo de la psicología positiva es el bienestar, que el patrón de oro para medir el bienestar es el crecimiento personal y que el objetivo de la Psicología positiva es aumentar dicho crecimiento” (Garassini, 2018). También propone, un eje transversal: las fortalezas del carácter y la toma de conciencia del uso de nuestros recursos personales, como el gran aporte para el desarrollo de las personas.

Lo enunciado anteriormente, se sustenta en el estudio de la felicidad realizado por Aristóteles, quien en su libro *Ética a Nicómaco* expone la caracterización de la eudaimonía, como meta de la vida, la cual se puede realizar en dos ideales: la realización de la vida teórica (cuando la virtud es sophia) y la praxis con la vida activa (cuando se refiere a las virtudes del carácter, es decir phrónesis); es así como, la vida teórica y la vida activa consideran al ser humano como un ser integral, tal como lo menciona Cantú: “lo cual ofrece la posibilidad de vincular cordialmente los dos ideales de vida, y enmarcar la eudaimonía aristotélica dentro de una concepción de la vida humana como un todo” (Citado por Romero, 2015, p.28).

Por consiguiente, y profundizando en el estudio científico del bienestar y la felicidad, cabe señalar este análisis desde dos perspectivas: la perspectiva del bienestar hedónico, la cual, consiste en **disfrutar los placeres momentáneos** de la vida, actividades que tienen que ver con el disfrute de los sentidos, como por ejemplo: comerte una torta de chocolate, tomar una deliciosa malteada, pasar todo un día en la piscina; y la perspectiva del bienestar eudaimónico, que se logra como **producto de un esfuerzo continuado**, es decir, cuando la persona pone todas sus capacidades y virtudes para usarlas de manera consciente, alcanzando éxitos que le permitan sentirse pleno, orgulloso y consciente de todo

aquello que ha logrado. Por lo que, **la felicidad** tiene un lado hedónico y un lado eudaimónico, los cuales deben complementarse mutuamente, y generar como consecuencia, el sano funcionamiento psicológico en todos los seres humanos. De ahí que, Garassini (2018), afirma que “el bienestar psicológico no es solo la estabilidad de los afectos positivos a lo largo del tiempo (felicidad), también es la valoración que se hace de una forma de vivir”, es decir que el bienestar psicológico es sinónimo de felicidad, siempre y cuando no se valore el momento por el momento, sino las formas como valoramos la manera de vivir.

Para finalizar, pero sin concluir el tema por razones trascendentales, la apuesta que el Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo presenta a través de este compendio, donde cerca de cuarenta maestros estamos haciendo un acercamiento y reconocimiento de nuestra labor a través de la filosofía para no dejar de ser niños y seguir siendo, es la mejor forma para dar a conocer que la niñez tiene las respuestas que los adultos pasamos la vida buscando, porque se nos olvida que al ser niños, somos inocencia y verdad, sencillez y entusiasmo, entrega y servicio, amor y bondad, todo esto al mismo tiempo, sin dejar de ser felices en cada momento, porque la felicidad como dice mi sobrino de siete años: “es sentir que uno hace las cosas bien y está haciendo lo correcto”.

Referencias bibliográficas

- Garassini, M. (2018). *Psicología Positiva y Comunicación no violenta*. Editorial Manual Moderno.
- Cortina, A. (2010). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Editorial Tecnos
- Romero, A. (2015). *La concepción aristotélica de la eudaimonía en Ética a Nicómaco*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376143541002.pdf>
- EL CONFIDENCIAL. (2018). *Bután, paraíso en el Himalaya y creador del Día Internacional de la Felicidad*. En: *El confidencial*. Recuperado de: https://www.elconfidencial.com/mundo/2018-03-20/dia-internacional-felicidad-20marzo_1538280/
- Schultz, K. (17 de enero de 2017). *In Bhutan, Happiness Index as Gauge for Social Ills*. Recuperado de: <https://www.nytimes.com/2017/01/17/world/asia/bhutan-gross-national-happiness-indicator-.html>

La enseñanza de las artes y la reconstrucción de la historia personal: Un acercamiento teórico práctico desde la filosofía y el arte

IVÁN ORLANDO CAICEDO VALLEJO

INVESTIGADOR EN PEDAGOGÍA, ARTE Y DISEÑO

MAGÍSTER EN ESTÉTICA E HISTORIA DEL ARTE UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO.

LÍDER DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN *ARTE Y FILOSOFÍA* DEL COLECTIVO
PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

DISEÑADOR INDUSTRIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

LICENCIADO EN DOCENCIA DEL DISEÑO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCENTE DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ.

AUTOR DE VARIOS ARTÍCULOS Y CAPÍTULOS RESPECTO A LA ENSEÑANZA DEL ARTE,
EL DISEÑO Y LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA. PONENTE EN DIFERENTES EVENTOS DE
REFLEXIÓN PEDAGÓGICA COMO CONGRESOS NACIONALES E INTERNACIONALES Y
ENCUENTROS DE ARTE DISEÑO Y PEDAGOGÍA.

COMO ARTISTA HA PARTICIPADO EN BIENALES DE ARTE CON ALGUNAS DE SUS
OBRAS ASÍ MISMO, HA FOMENTADO EL DESARROLLO ARTÍSTICO Y CULTURAL DE
LOS JÓVENES, LOGRANDO LLEVARLOS A MUESTRAS ARTÍSTICAS, EXPOSICIONES Y
BIENALES DE ARTE

Quién mira afuera, sueña. Quién mira adentro, despierta
Carl Jung

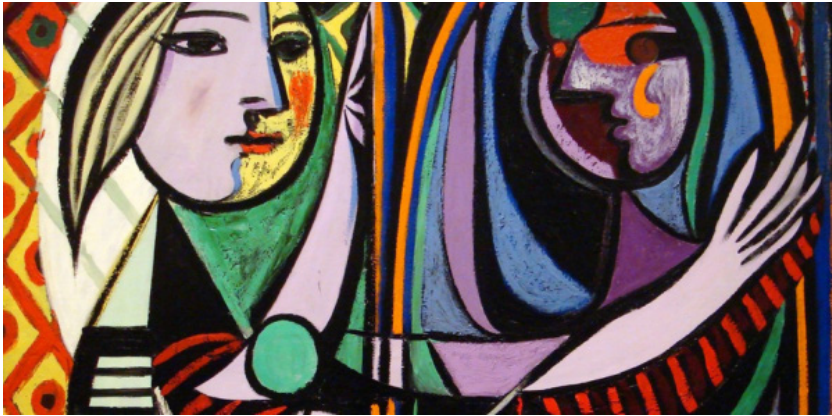


Figura 1. Mujer ante espejo 1932 (detalle), Pablo Picasso, Museo: MoMA, Nueva York (Estados Unidos)
Técnica: Óleo (162,3 x 130,2 cm.)

Introducción

Este escrito acerca de una experiencia de aula se inicia con una reflexión teórica acerca del concepto de estética, luego se hace un planteamiento sobre la obra de arte como elemento que permite interpretar y construir nuevas propuestas de mirada de la realidad. Al final, se exponen los principios metodológicos sobre los cuales descansa la propuesta pedagógica que busca a partir de la creación de obras de arte la reconstrucción de la imagen personal de los estudiantes, lo que les permite acercarse al conocimiento de su ser.

La concepción de la enseñanza de las artes: entre la artesanía y el desarrollo del ser

La enseñanza de las artes en la actualidad dista mucho de la añeja propuesta del uso del espacio de esta clase como una oportunidad para el desarrollo de artesanías o técnicas artísticas descontextualizadas, que oculta la problemática estética del ser humano como una necesidad de afirmación de su ser en el mundo. Esto puede ser debido, de acuerdo con (Garrido, Pinto, 1996, p. 3), a que en la educación artística tradicional se considera estética lo relacionado con la “belleza”, la enseñanza de lo “bello” y el desarrollo del “buen gusto”. De igual manera, para Fianza (2008) la visión kantiana del arte queda en entredicho.

Hay ciertas cosas que parecieran pertenecer ni más ni menos que al pasado. Una de ellas, sostienen muchos, es la estética de Kant. Esta apreciación se explica, en gran parte, por la sorpresa y extrañeza que suscita la lectura de la *Crítica de la facultad de juzgar* a los lectores modernos. Acostumbrados, como estamos, a las estéticas contemporáneas que centran su atención en el arte, la kantiana gira en torno a una belleza que concierne más a los productos de la naturaleza que del arte. (p.1)

La definición o enfoque de la estética tiene que ser más contemporánea y abarcar más aspectos. “La estética sería el dominio de la filosofía que estudia el arte y sus cualidades tales como la belleza, lo sublime, lo siniestro, lo feo o la disonancia” (Serracanta 2014). Queda en el aire una discusión de la necesaria valoración del arte que haciéndose desde el sentimiento establece en este un aspecto subjetivo, o es posible instaurar una norma como es planteado por Hume para que el juicio sea objetivo -esta última discusión sobrepasa los objetivos de este trabajo-.

Los nuevos planteamientos estéticos contemporáneos desde sus obras proponen categorías más allá de lo bello, más allá de los espacios sensoriales que producen sobre el observador las estéticas tradicionales, proponemos considerar el arte como una forma de reflexión acerca de la realidad, así como una forma de reflexión acerca de lo estético en un sentido más de carácter filosófico, generando tres grandes campos de estudio:

1. La estética en sí misma de acuerdo con la tradición epistemológica tradicional
2. El arte como un espacio de reflexión acerca del fenómeno estético, desde la obra.
3. El arte como un espacio reflexivo de la realidad misma, desde la concepción y realización de la obra.

Desde la estética se hace un abordaje de la realidad acerca de lo que es un elemento estético, o mejor como cada elemento real o abstracto es estético en sí mismo. De la misma forma, cuando un artista propone con su obra, también está realizando una reflexión acerca de una mirada acerca de la realidad y propone también una reflexión acerca de lo estético de esa realidad observada y presentada con su obra, una reflexión estética que puede presentar una nueva mirada acerca de nuevas posibilidades de lo estético, como sucedió cuando los cubistas propusieron una forma de representar el mundo con el cubismo, proceso iniciado por Cézanne y desarrollado por Picasso y Braque, y continuado por los cubistas. No se quedan tan solo con la presentación de esa nueva mirada de la realidad que rompe de plano con la mirada de lo real que se proponía en arte tradicional, sino que esbozan también un nuevo planteamiento estético desde su obra, una nueva estética para abordar desde un nuevo campo la belleza, lo feo, lo disonante, lo sublime, lo siniestro etc. Y es aquí cuando el arte se emparenta con esa búsqueda natural del humano acerca de su ser en el mundo, tradicionalmente considerada solo uno de los espacios reflexivos de la filosofía, en este caso la estética, pero que ahora se aborda desde la mirada del arte, desde las obras.

La enseñanza del arte como elemento de reflexión y análisis de la realidad del ser del estudiante y de su entorno social e histórico

La propuesta pedagógica plantea desde el inicio de su presentación en *La enseñanza de las artes, el desarrollo de la imagen propia y la autoestima en los jóvenes del Colegio Distrital Hunzá* (Caicedo Vallejo, 2018), tiene como interés explorar y buscar a partir de la práctica artística el desarrollo de conocimiento del estudiante acerca de sí mismo. Mientras en ese artículo se explora el desarrollo de la inteligencia emocional, aquí se presenta una nueva mirada que está inserta dentro de la propuesta pedagógica planteada por el autor, la cual parte de la pregunta: ¿Hasta dónde en un mundo totalmente estetizado por la gran influencia del diseño en sus diferentes vertientes, el desarrollo de la imagen en todas sus posibilidades de representación y presentación, la enseñanza del arte y su estudio no debe abogar hacia la necesaria reflexión crítica acerca de la realidad actual no solo del individuo sino de la sociedad en la cual se estudia? Reflexión mirada desde diferentes ángulos: estéticos, políticos, económicos, sociales, filosóficos, ecológicos etc. Así, de esta forma cada tema estudiado desde la teoría del arte, su historia, sus análisis etc., se aborda desde el punto de vista de la duda, creando un espacio en donde la consulta no solo es necesaria sino fundamental, cuando se están abordando temas teóricos como los referentes a la historia del arte o los análisis de épocas y obras estudiadas. No hay espacio para las verdades absolutas, por un lado y por otro, en la práctica artística, cada ejercicio artístico realizado partirá de un análisis acerca de lo que se hace, porque se hace y cuál puede ser la reacción provocada en el observador, obras encaminadas a reflexionar mirando y proponiendo acercamientos a la percepción de la realidad propia y de la sociedad.

Se encuentran en esta propuesta los ejercicios de desarrollo y conocimiento de técnicas artísticas necesarias en el desarrollo del programa, propias de los primeros años, sexto a noveno grados, y finalmente las obras de exploración del ser que también se inician desde sexto en adelante y que tienen especial profundidad en los dos últimos años décimo y undécimo grados. Combinando en todos los ciclos, teoría de historia del arte y estética con las de desarrollo técnico y las

propuestas artísticas personales.

Hay obras realizadas desde la propuesta curricular que abordan más un estudio propio del ser del artista que propondrá la obra, un estudio que abordará su análisis propio y las formas como representar ese yo descubierto en un momento de su historia personal pudiendo crear la posibilidad de la catarsis acerca de su propio ser o la búsqueda de nuevos caminos en su existencia a partir de estas reflexiones. Siempre se propende desde el conocimiento propio hacia la evolución a partir de lo que se es o lo que se fue. Cada obra permite un acercamiento a una lectura propia de la realidad en dos direcciones, una primera visión introspectiva y de un carácter ontológico que ayuda a cada sujeto a conocer y analizar desde su creación artística su percepción del mundo y otra al observador de la obra, que recibe una propuesta de lectura e interpretación que entra a enfrentar su percepción con la visión del autor.

Se crea una estrategia de observación del otro no como competencia sino como posibilidad de acompañamiento dialógico en el camino de la comprensión propia y del otro. Es importante aquí señalar que estudios referentes a estas dos visiones: una acerca de la obra en sí y la otra acerca de su recepción son caminos que se entran a explorar como espacios nuevos dentro del conocimiento y abordaje de la educación estética y artística. El último aspecto, el diálogo de frente a la obra entre el autor, su obra y el observador, el desarrollo de la capacidad de JUICIO es fundamental, tanto sobre las acciones propias (la propia obra) como acerca de la obra del otro, un diálogo enmarcado en el respeto y en la capacidad de argumentación y preparación necesaria acerca de los temas tratados y representados.

Tenemos entonces una propuesta en la que se intercalan:

1. El estudiante en la posición de artista en cuanto a su propia obra, proceso que le permite reflexionar críticamente sobre su ser en un momento dado de su existencia, los procesos creativo-propuestos se encaminan a despertar esta meditación sobre su actualidad o simplemente evocar recuerdos de eventos vividos en su existencia con el fin de ser usados en propuestas de arte.

2. Así mismo una reflexión consciente sobre su realidad social, política e histórica que propende y lleva a consultar de varias fuentes acerca de esa visión sobre la realidad, tomar partido y analizar sobre ella y entonces producir la necesaria presencia de estas en sus propuestas.
3. La necesaria observación y diálogo con la obra del otro (sus compañeros)

De esta forma girando alrededor de la construcción de una propuesta artística, se logran reflexiones críticas acerca de la realidad vivida tanto al interior de su ser como al exterior y la influencia de estas sobre la creación de la realidad percibida. La obra de arte así se convierte en un elemento constructor de realidades tanto para el artista como para el observador. El estudiante desarrolle su espíritu crítico y reflexivo acerca de lo que ve escucha y siente.

Referencias bibliográficas

- Caicedo Vallejo, I. O. (2018). La enseñanza de las artes, el desarrollo de la imagen propia y la autoestima en los jóvenes del Colegio Distrital Hunzá. En: Beltrán, A (Ed). *Pensamiento Pedagógico. Experiencias de transformación colectiva a pie de página* (págs. 191 - 194). Magisterio.
- Fianza, K. (2008). La estética de Kant: el arte en el ámbito de lo público. En: *Revista de Filosofía Volumen 64*, pp. 49-63.
- Garrido, J; Pinto, A. (1996). La educación estética en la institución libre de enseñanza. En: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado No 27*, pp. 1512 -166.
- Serracanta, F. (2014). *El concepto de belleza*. Recuperado el 1 de diciembre de 2021 en: <https://www.historiadelasinfonia.es/monografias/las-sinfonias-de-khrennikov/concepto-de-belleza/>

Concepciones bisagra: entre filosofía PARA niños y filosofía para SER niños

De la cultura de la legalidad -en niñas y niños- a la trampa en el juego -¿en adultos?-

CARLOS BORJA

PSICÓLOGO Y ORIENTADOR ESCOLAR SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BOGOTÁ
ORIENTADORAS Y ORIENTADORES INVESTIGADORES (GRUPO MINCIENCIAS)
CBORJA@EDUCACIONBOGOTA.EDU.CO

“Niñas y Niños transforman fácilmente conflictos y diferencias en acuerdos, perdón y reglas de juego, ... que los adultos desconocemos, no las respetamos, ni cumplimos, dificultando las negociaciones y convivencia armónica, como aporte a la paz de nuestro país desde la Escuela y el Preescolar”.

Reflexión del autor

Introducción

Curiosidad, imaginación, observación, creatividad, asombro, exploración, contrastación, experimentación, dudas... -habilidades exigidas a quienes desean hacer investigación-, algunas capacidades del pensamiento, que -maravillosamente- son cualidades connaturales e innatas, presentes en niñas y niños de Preescolar (PreJardín, Jardín y Transición), quienes comienzan su trayecto vivencial, experiencial y hasta vocacional, al mismo tiempo que reconocen su entorno escolar, familiar, comunitario, ¡y hasta del mundo!

Al tiempo, con esa alegría y emoción para percibir, evaluar, indagar, organizar, recopilar, describir, analizar, asociar, idear, argumentar, interpretar, inferir y muchas otras acciones de su pensamiento; en un proceso permanente e interminable que les lleva al encanto de aprender, con lo cual eterniza la construcción de su conocimiento sobre la realidad desde la institución educativa a través de su escolarización inicial (Borja, 2017).

De esta manera, propiciar actividades investigativas en niñas y niños mediante la experimentación de situaciones sencillas e innovadoras dentro, pero sobre todo, fuera del aula (del salón de clases, de las cuatro paredes), que les permita construir su propio aprendizaje significativo (Herrera y Galíndez, 2003), interés y motivación, aspectos determinantes en el encanto por el conocimiento y el acercamiento a su escolaridad, estimulando el aprendizaje cognoscitivo, actitudinal y social sin dejar de divertirse, reír, jugar, disfrutar y gozarse la Escuela (como debería hacerlo el adulto, y de por sí, el docente).

Más aún, cuando se trabaja en lo que realmente es interesante y novedoso para los infantes, se genera en ellos sensaciones -autopercibidas- de alegría, gratificación y seguridad, haciéndoles artífices y partícipes

de sus logros; fortaleciendo en ellos el ejercicio de una ciudadanía activa, enmarcada en valores democráticos, más su metacognición (razonamiento, comparación, conclusiones y confrontación), en adelante sus resultados serán sorprendentes, que se reflejarán en sus boletines, rendimiento escolar y periodos académicos sobresalientes; siempre y cuando el docente -como mediador-, esté convencido de esto y mantenga una postura constructivista del proceso enseñanza-aprendizaje (Herrera y Galíndez, 2003, p. 26).

Niñez y Pensamiento Crítico

Por otra parte, son varias preguntas las que podrían servir como situación de investigación, cuyo interrogante elegido permita problematizar el para qué debe enfatizarse el momento en que los pequeños ingresan a la escuela y continúan su exploración sobre la misma, el entorno, sus pares, su realidad cotidiana y contextual en el colegio, además de sus hogares. Entonces, la cuestión aquí sería: ¿Por qué el niño es un investigador y un pensador crítico?

Intentar precisar el interrogante anterior es complejo, sin embargo, Villarini (s.f.), definió el pensamiento crítico como la capacidad para examinarse y evaluarse a sí mismo y a otros, complementado por Paul y Elder (2003), al afirmar que puede ser auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-correctivo, donde su capacidad emerge de la metacognición más allá de ideas e intereses particulares del individuo (Villarini, s.f., p. 39-40).

A su vez, el aprendizaje auténtico¹⁶ del estudiante parte de sus procesos de adaptación y desarrollo en el contexto histórico-cultural concreto que le ha tocado vivir y del cual manifiesta sus potencialidades, habilidades, intereses y capacidades, las cuales involucran al menos una actividad que lleva a interactuar con pares, profesoras y familiares, viviendo experiencias educativas. Es decir, que cuando estos estudiantes reflexionan y dan cuenta de la experiencia (Villarini, s.f., p. 40) sentida o adquirida, es el momento mágico, donde se transforma su pensamiento y sus conocimientos.

Tal transformación significativa, vale la pena razonarla en profundidad, ya que las y los estudiantes experimentan así, aprendizajes que tienen influencia poderosa e impacto duradero a corto plazo y con el transcurrir del tiempo. Significa que, dichos estudiantes no solo aprenden, sino que aprenden a aprender (Ritchhart y cols., 2014, p. 22), como Moreno y Velázquez expresan que:

[...] desde esta mirada se comprende que el pensamiento crítico es un proceso intelectual que se activa cuando el sujeto asimila la información, la procesa, la interpreta, la infiere y produce un conocimiento que aplica a la práctica demostrando una actitud positiva (Comunidad Baratz, 2017, p. 58).

Por consiguiente, Orientadores Escolares “*desde la pedagogía*” (Borja, 2019, p. 84), acudientes y docentes interesados en que infantes desde preescolar aprendan y comprendan, aunque mantengan una sinergia y una interdependencia en metas estratégicas -no iguales-, pueden contemplar dos propósitos a materializar: crear oportunidades para pensar y hacer visible el pensamiento de cada estudiante.

Corrupción como “Trampa en el Juego”

Ahora, si se le consultara a un niño, por ejemplo, que entiende por “*corrupción*”, su reacción quizás sea quedarse mirando y mostrarnos una inocente sonrisa, que nos deje ver que ese término es desconocido para él, o espontáneamente nos diga: ¡no sé! Pero si lo alentamos a intentar responder -arriesgándonos a que digan que, a esta edad, los niños aún no han desarrollado su capacidad de definirla, igual que pensar en forma crítica¹⁷-; cambiándole la palabra, por “*hacer trampa*” o cuestionarle sobre cuáles son las “*trampas en el juego*”; entonces, basado en su propia experiencia jugando con sus pares, mencionara con propiedad sobre el tema, incluso dando ejemplos concretos desde su experiencia escolar. No obstante, otros dirán, citando a Piaget, que el

16 Con preguntas auténticas, para las que el docente no necesariamente tenga la respuesta o para las cuales no haya una respuesta predeterminada, es extremadamente poderoso para crear una cultura en el aula que apoye el compromiso intelectual (Ritchhart & Cols., 2014, p. 24).

proceso -etapa- operativo concreto en la niñez se logra hasta los 7 y 11 años, no antes.

Así que, fue lo que precisamente se hizo, tomar un grupo de niños y niñas (Figura 1), escogidos por conveniencia, seleccionados por remisión de docentes tutoras a orientación escolar, a causa de alguna dificultad (académica, intrapersonal o familiar). En tal conversación semiestructurada con ellos, se les preguntó, entre otras, sobre dicha “trampa en el juego”; cuyos resultados obtenidos mediante un instrumento -inédito- diseñado por el área de Orientación, se sistematizaron con propósitos valorativos en esta población, aparte de explorar -con fines investigativos- el desarrollo de su pensamiento crítico.

Preescolar (223 estudiantes)

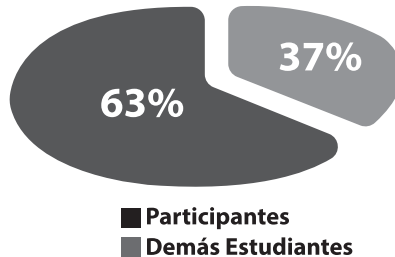


Figura 1. Estudiantes de Preescolar del INEM de Kennedy, con quienes se conversó, frente a la población total de la Sede A (223), jornada mañana.

Respuestas que categorizadas, analizadas e interpretadas, permitieron dar explicaciones desde las mismas voces de los infantes sobre el asunto de este escrito, además de otros temas (no publicados aún); apostándole a que, a pesar de sus pocos años de vida (4 y 5 años de edad), tienen

17 El pensamiento crítico implica la capacidad de razonar, pensar con lógica y juzgar las situaciones, para tomar decisiones, oponerse o estar a favor.

pensamientos estructurados, criticidad en sus razonamientos, posturas claras y una perspectiva (Liebel, 2007) situada desde su “*naciente*” vida, que evidencia como están reflexionando desde pequeños, a partir de su “*filosofía de niños y niñas*”, más exactamente, desde la propuesta “*filosofía para no dejar de ser niños*” (ver Beltrán, 2018).

De lo anterior, a pesar de que la mayoría mencionaron variados conceptos frente a este concepto, 23 estudiantes respondieron que “hacer trampa¹⁸” es:

“Cuando necesitan algo; el paso para que no ganen; botar el balón o coger balones; competir, empujar; decir groserías; irse adelante en los ejercicios; jugar tres veces o no jugar; uno pierde y otro gana; no mirar nada; pasarse; perder por reírse; portarse mal; querer ganar siempre; lo que no se debe hacer; no es justo; comenzar otra vez; poner cosas para ganar; hacer que alguien se caiga; si alguien ayuda, si gana; las trampas son monstruos”.

Corrupción como “Trampa en el Juego”

De lo anterior se podría inferir, que a medida que vamos creciendo se va perdiendo la capacidad que traíamos cuando éramos niños y niñas, permitiendo y participando en micro actos corruptos, ilegales o deshonorosos. No respetando o acatando acuerdos, ni siendo justos e incluyentes como adultos, a diferencia de los preescolares que se regulan entre sí cuando incumplen, practican una especie de justicia restaurativa, reparación de sus propias faltas y perdón; incluso la convivencia escolar la asumen diferente; lo que tal vez, explica por qué no hemos conseguido establecer definitivamente y por una buena vez, los acuerdos de paz en Colombia (además de muchas otras aristas que tiene este polémico proceso).

De otro lado, este escrito tiene pretensiones de materializarse como investigación cualitativa enmarcada en el paradigma constructivista a nivel microsociedad, en un medio urbano, realizado con un -relativamente-pequeño grupo inmerso en la “comunidad escolar”, del territorio, en un

momento histórico determinado (histórico-crítico); con perspectiva subjetiva sobre infancia, desde niños y niñas, con ojos del adulto observador (la mirada del Orientador Escolar hombre, entretejida a partir de la covisualidad de estudiantes en jardín y transición, permitiéndoles -por respeto y ética- participen como co-investigadores). Que, respecto a esto último, dice Liebel (2007, p. 6): “hoy en día, en la sociología de la infancia está ampliamente establecido y reconocido el criterio de que no se investiga a los niños sino con los niños”.

En definitiva, frente a este significativo proceso ejecutorio de mecanismos para el ejercicio de derechos, expresión, participación -también de los pequeños estudiantes-, cumplimiento de deberes/responsabilidades ciudadanas en establecimientos educativos de Bogotá -y todo el país-, en cualquier época del año escolar. Como preparación cotidiana para la convivencia, buen trato, pactos y acuerdos de aula y con la Escuela (entendida como espacio físico -o virtual-, además como proceso pedagógico-formativo), promoción de valores sociales, comunitarios, democráticos y funcionamiento del Proyecto Educativo Institucional - PEI (acorde con directrices del Ministerio de Educación), se quiere dar a conocer aquí, el pensamiento -plausiblemente crítico-, los imaginarios, ideas, conceptualizaciones y constructos infantiles (desde la “*Cultura de la Legalidad*” y la “*Filosofía de y para Niños*”).

18 Se transcriben aquí, para dejar sus constructos a interpretación y análisis de los lectores.

Referencias Bibliográficas

- Comunidad Baratz. (2017). *El desarrollo del pensamiento crítico es una de las mejores enseñanzas a dar a los jóvenes*. <https://www.comunidadbaratz.com/blog/el-desarrollo-del-pensamiento-critico-es-una-de-las-mejores-ensenanzas-a-dar-a-los-jovenes/>.
- Beltrán, A. (2018). *Morfeo. Una escuela para la libertad: una experiencia de investigación- acción inspirada en el pensamiento del último Michel Foucault*. Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.
- Borja, C. (2017). *Sentido de la Escolaridad: Estar o No, en el Salón de Clases*. Ponencia sobre resultados de investigación, presentada en el Congreso Internacional de Orientación Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.
- (2019). *Orientador(a) Escolar. Más Que Un Pedagogo/a. ¿Un cambio de Paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones*. En: *Revista Educación Y Ciudad*, (2) 37. <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2149>
- Herrera, M., y Galíndez, Z. (2003). Niños Investigadores. En: *Rollos Internacionales*, Venezuela: Nodos y Nudos, 2(15), 25-29.
- Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Academia Internacional (INA)*, Universidad Libre de Berlín (FU). 39 (78), 6-18.
- Moreno-Pinado, W., y Velázquez, M. (2017). Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico REICE. En: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 15(2), 53-73.

Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y herramientas*. California: Fundación para el Pensamiento Crítico.

Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el Pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. 1a ed. Paidós.

Villarini, A. (s.f.). *Teoría y Pedagogía del Pensamiento Crítico*. Universidad de Puerto Rico. Perspectivas Psicológicas. Año IV (3 – 4).

Podcasting: por el derecho a ser prosumidores

SANDRA N. LUNA C

DOCTORA EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

DOCENTE DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ

En los *Estándares básicos de competencias en lenguaje* (MEN, 2003), se enuncia como uno de los ejes conceptuales el estudio de los medios de comunicación. Se propone su análisis crítico y se insiste en que adquiere importancia porque a través de estos se interpretan los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva y se asume una posición crítica frente a los elementos ideológicos que inciden en la sociedad actual.

Aunque el análisis crítico de medios durante muchos años se incorporó al trabajo pedagógico del aula, se queda corto respecto a las necesidades actuales. En este sentido, el Dr. José Manuel Pérez Tornero, experto de alto nivel de la Comisión Europea en Alfabetización Mediática, expuso hace unos años los rasgos más sobresalientes del antiguo y del nuevo paradigma de la educación en medios.

La presente reflexión pretende establecer un contraste entre los paradigmas, resaltando que el estudio del contexto promueve la formación de prosumidores reflexivos. El segundo momento, se centrará en el podcast como práctica comunicativa que, asumida desde una perspectiva educativa, desarrolla el pensamiento crítico.

Del antiguo al nuevo paradigma

La actividad filosófica, entendida desde Lipman (1987) como el desarrollo de las capacidades cognitivas debe permitirle a los niños y jóvenes reflexionar sobre su propia experiencia, formular sus propias explicaciones y elaborar juicios fundamentados en criterios con sensibilidad frente al contexto, entre otros. La mirada desde el nuevo paradigma de la educación en medios promueve no solo la comprensión del lenguaje audiovisual, sino la obtención, el procesamiento y la producción de diversos textos en contextos convencionales y no convencionales, conjugando la mirada crítica y reflexiva frente al contexto.

- *De la separación a la convergencia entre tecnología y comunicación en el ámbito educativo.* Durante mucho tiempo existió la separación entre la educación en medios y la educación con medios. Pérez (2007) en la Declaración de UNESCO en Grunwald (Alemania) planteó la necesidad de la educación para la comunicación y expone que,

[...] desde el descubrimiento de los valores que los medios transmiten, el aprendizaje de la recepción más activa de los mensajes, y el desvelamiento de la «construcción social» que éstos fabrican, lejos del tópico de la «ventana abierta al mundo» que transpira realidad. (p.124)

Es claro el llamamiento a integrar los medios de comunicación con todos los niveles educativos en aras de construir una conciencia crítica frente a los mismos. A diferencia de la educación *en medios*, la educación *con medios* se atribuyó a las prácticas meramente tecnológicas en las cuales primaba la alfabetización en el conocimiento y uso mecánico de las tecnologías.

En la actualidad, ese distanciamiento entre educar *en medios* y *con medios* se torna irrelevante pues los maestros integran cada vez más en las aulas las TIC y avanzan paralelamente tanto en el conocimiento como en el uso de medios de comunicación. Las posibilidades comunicativas individuales y colectivas han promovido no solo la mirada crítica sobre los medios sino la participación activa en espacios públicos.

- *Del consumo a la producción mediática.* La tradicional educación en medios se centró en el análisis crítico, situación comprensible en la medida en que la interacción del receptor era reducida, por ejemplo, en la televisión o en la radio; de ahí la importancia de conocer y develar el discurso mediático. En la actualidad, con el advenimiento de las nuevas tecnologías, los usuarios pasaron de ser consumidores a prosumidores (productores de contenidos) lo que conlleva a pensar en una educación mediática distinta, basada en la creatividad y la innovación. En este mismo sentido, el texto como eje central del análisis de medios es relevado por la lectura plural, en palabras de Pérez Tornero (2012) “aquella que toma en cuenta diversidad de lenguajes y semióticas” (p.12).

En la lectura plural, prima el hipertexto sobre el texto. La navegación permite recorrer todas las páginas de la web como si fueran un mismo libro lo cual complejiza los procesos lectores y más aún los procesos escritores. Según el mismo autor, la oralidad también se escribe mediante la edición de audios; las imágenes también se editan, se conservan y hacen parte del mundo mediático interconectado. En consecuencia, el análisis crítico unido con la potenciación del uso mediático son la clave de la participación social.

El nuevo paradigma de la educación en medios nos invita a integrar en las aulas los avances tecnológicos con los distintos medios de comunicación de manera crítica y propositiva, es decir mediante la formación de prosumidores críticos.

El podcast como práctica educomunicativa

Solano y Sánchez (2010) definen el podcast educativo como un “medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica. Puede ser elaborado por un docente, por un alumno, por una

empresa o institución” (p.128)

A partir de la definición dada por las autoras se pueden inferir varios elementos que hacen del podcast una potente práctica educomunicativa. El primero es el conocimiento técnico y tecnológico que se requiere para elaborar un podcast, el segundo es la planificación didáctica, en la cual intervienen las habilidades comprensivas y productivas del lenguaje.

La creación y difusión de contenidos de los podcasts educativos exige procesos que van desde la lectura hipertextual, la búsqueda de información sobre la temática seleccionada, el manejo de editores hasta el almacenamiento en dominios web. Este conocimiento (que puede o no ser parte explícita del currículo) tanto docentes como estudiantes lo van construyendo de manera autónoma en la medida en que requieren avanzar en cada etapa.

De otro lado, la planificación didáctica puede ser realizada por el docente, los estudiantes o por un equipo de trabajo. Esta incluye la elección de una temática, la delimitación del público, la distribución de contenidos de manera regular, la diversificación de los formatos, la valoración de los contenidos durante y después de ser presentados, entre otros.

Unido a la planificación didáctica se encuentra el desarrollo de las habilidades comprensivas: leer y escuchar, y productivas: escribir y hablar. Al respecto, Fernández (2010) expuso la importancia del desarrollo de la escucha a través del podcast.

El podcasting y las producciones sonoras sobre literatura y animación a la lectura pueden además de fomentar la lectura y la escucha, ir más allá y recuperar un oficio olvidado...el arte de leer. Nos referimos a la lectura (no a las técnicas y prácticas de aprendizaje lector) como cadencia, ritmo, entonación, expresión de un lector que quiere contar, cantar, encantar a un grupo expectante (p.29)

Una de las grandes ventajas del podcasting educativo es que estimula el pensamiento crítico. Paul y Elder (2003) lo definen como “ese modo de pensar-sobre cualquier tema, contenido, problema- en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales” (p.4)

Los estándares intelectuales universales sirven para verificar la calidad de los razonamientos sobre el problema o asunto; de ahí la relevancia de provocar en los estudiantes situaciones que los lleven a desarrollar su pensamiento. Los estándares universales¹⁹ como claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica se pueden desarrollar a través de los podcasts educativos.

Por ejemplo, durante el proceso de planificación, los estudiantes requieren tener claridad sobre el tema o asunto que van a desarrollar en el podcast. Una pregunta provocadora de razonamiento sería ¿Cuál es el problema o asunto que deseo exponer? ¿Puedo expresarlo de diferentes maneras? ¿Cuál de ellas aporta mayor claridad? Algunas preguntas que indicarían exactitud en los planteamientos podrían ser ¿de qué manera los oyentes pueden verificar lo que digo? ¿pueden verificar mis planteamientos? En cuanto a la precisión ¿Puedo ofrecer detalles de lo que digo? La relevancia ¿qué relación tiene lo que digo con el problema o asunto? ¿cómo ayuda a aclarar o resolver el problema? La profundidad viene dada por la manera (compleja o superficial) con que se plantean los enunciados ¿por qué el problema o situación es particularmente difícil? ¿Qué complicaciones traería para la sociedad, colegio o grupo, si no se discute o resuelve? La amplitud viene dada por las distintas perspectivas en que se aborda el problema o asunto ¿qué puntos de vista tengo en cuenta al momento de presentar las ideas? ¿qué otros planteamientos tendríamos que considerar? En cuanto a la lógica ¿existe coherencia en los planteamientos y argumentos que expongo?

19 Paul y Elder (2003) enuncian siete estándares universales (claridad, exactitud, precisión, relevancia, profundidad, amplitud y lógica) a manera de preguntas orientadoras que se fusionan con el proceso de pensar y sirven de guía en el razonamiento de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Fernández, I. (2010) Escuchar para leer. El fomento de la lectura a través del podcasting. En: *Podcasting. Tú tienes la palabra*, pp.25-45.
- Lipman, M. (1987). *El papel de la filosofía en la educación del pensar*. Diálogo filosófico, pp.344-354
- Ministerio de Educación Nacional (2003) Estándares básicos de competencias del lenguaje. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Paul, R., Elder, L. (2003) La mini-guía para el pensamiento crítico. *Conceptos y herramientas*. [fecha de Consulta 3 de febrero de 2021]. Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/>
- Pérez, M. (2007) *Declaración de UNESCO en Grunwald (Alemania)* Comunicar. XV (28): 122-125. [Fecha de Consulta 3 de febrero de 2021]. ISSN: 1134-3478. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=158/15802816>
- Pérez, J. (2012) *Un nuevo horizonte para la educación en medios*. Sphera Pública. (12):5-17. [fecha de Consulta 3 de febrero de 2021]. ISSN: 1180-9210. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297/29729577001>
- Solano, I., Sánchez, M. (2010) Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. Pixel-Bit. En: *Revista de Medios y Educación*, No 36 enero 2010 p.128b

La pedagogía de la pregunta como un modo de hacer filosofía con niños: el juego como aprendizaje

HUGO MAURICIO RODRÍGUEZ VERGARA

FILÓSOFO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

MAGÍSTER EN FILOSOFÍA UNIVERSIDAD NACIONAL

MAGISTER EN EDUCACIÓN UNIVERSIDAD NACIONAL /EN DESARROLLO DE TESIS.

ESPECIALIZACIÓN EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS. UNIVERSIDAD JAVERIANA.

DOCENTE DE FILOSOFÍA EN EL COLEGIO MORISCO IED:

DOCENTE DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA (2010-2015)

HUGOMAUROCIOR@GMAIL.COM

La filosofía *para* niños es un reto para quien tenga el rol de ‘educador’. Pero un ‘educador’ que se cuestiona sobre su mismo rol de formador. Como le sucede a Sócrates en la época de los sofistas, en tanto estos últimos se otorgaban a sí mismos el papel de ser sabios en el arte de enseñar, hay que cuestionarse sobre ¿quién es el que educa? Ahora bien, comencemos por lo primero. ¿Qué es la educación? o ¿para qué se quiere educar? Una de las respuestas más fáciles y, por ello, más peligrosas, es que se educa para formar a las personas o más exactamente para el desarrollo de competencias básicas: el aplicar el conocimiento a situaciones concretas de la vida. Pero estas respuestas carecen de matices que colmen nuestras expectativas a la hora de la pregunta inicial, esto es, ¿quién es el que educa? o en palabras de Gadamer (2000), ¿Cuándo comienza propiamente la educación?

Esta pregunta radical ¿quién es el que educa? remite a una indagación fenomenológica-hermenéutica. ¿Pero qué es una indagación fenomenológica-hermenéutica? Esta indagación simplemente indica un cambio de actitud frente a lo que se ‘comprende’ habitualmente como formación o educación: es adoptar una actitud de suspensión del juicio sobre cualquier afirmación o teoría que nos diga ‘quién es el que educa’. Gracias a esta actitud se podría iniciar una descripción sobre el proceso que implica el educar, particularmente, el de educar filosóficamente a las personas, en especial a los niños. Se puede argüir que para un niño (y hasta para el mismo adolescente) es difícil que su mente adquiera la capacidad de razonar como lo haría un filósofo. Pero el adoptar esta actitud presupone ya una afirmación de que el niño es un ser que ‘no puede’ pensar de forma adecuada.

Desde la actitud fenomenológica toda constitución de sentido comienza ya en el mundo de la vida, en el mundo cotidiano y familiar. De esta forma, la educación como proceso de constitución de sentido, de aprender a ver y darle un significado al entorno, está ya inscrito desde nuestro nacimiento. En cada etapa de la vida el niño va apropiándose de su entorno más inmediato, el uso de las palabras, por ejemplo, es primordial para hacerse entender con el otro. Igualmente, si el niño no sabe para qué sirve algo necesariamente debe jugar con preguntas para su respectivo descubrimiento. El niño va cimentando una serie de asociaciones entre las cosas que observa y, con ello, se va formando un juicio. Pero toda asociación comienza en el momento mismo de que algo le atrae la atención. Es algo semejante a lo que pasa en un juego si al niño le interesa o le llama la atención procederá a jugar. Así ocurre en la experiencia cotidiana y familiar; si a un niño le llama la atención algo que vio en la tele o en la casa, procederá a realizar conexiones y asociaciones.

Pero comienzo con una descripción del acontecimiento mismo de estar inmerso en el aula de clase. Por un lado, está el maestro y, por otro lado, el niño-aprendiz. El acontecer diario está cimentado en la relación maestro-alumnos. Si realizamos una epojé, es decir, si ponemos entre paréntesis el supuesto de que es el maestro quien posee el conocimiento y el niño un simple receptor de ideas preconcebidas por otros, entonces ¿cómo es la relación maestro-aprendiz? Si el maestro ya no es quien posee el conocimiento entonces: ¿quién es el que educa? El maestro, desde esta perspectiva es alguien más que se sumerge ante la perplejidad de no saber responder ante las preguntas de los niños. Igualmente, los niños ya no son sujetos pasivos que requieran de aprehender saberes preconcebidos. Los niños son participantes activos en la constitución de sentido.

En la experiencia cotidiana y vivida se muestra que el niño-cuestionador no puede ser considerado como un simple receptor pasivo de su propia educación. El niño gracias a su capacidad de asociar ideas a partir de lo que le atrae la atención va formándose una serie de pre-juicios (verdadero o falsos, eso no importa). El niño y el maestro participan en comunidad en la constitución de lo inmediatamente dado, es decir, en el mundo de la experiencia vivida. Tanto el maestro como el niño están sometidos a la situación de describir su complejo mundo inmediato. El maestro y el niño co-existen en el preguntar por su entorno.

El maestro es un simple mediador a la hora de resolver toda pregunta y, por tanto, incita a los niños, a través de las preguntas, a desarrollar un horizonte de posibilidades. El maestro asume la perspectiva del niño y se deja introducir por su juego infantil. Pero este juego infantil equivale a mostrar que la realidad en cuestión tiene una multiplicidad de puntos de vista. Una buena pregunta sería, de esta forma, como un acertijo. Un acertijo, como el de la caja mágica²⁰, permite una diversidad de preguntas que se van acotando en su horizonte de sentido, esto es, en el horizonte de lo abierto por la pregunta inicial. En tal proceder no hay un método que permita realizar preguntas, igualmente no hay

20 La caja mágica es un juego que permite desarrollar la indagación de los niños a partir de preguntas y el niño debe colaborar para ir construyendo el sentido de lo que aparece en la caja.

una utilidad pragmática (un resultado previsto). Lo que acontece es un juego en el que los niños participan y, por tanto, se va dando de forma natural. No hay una imposición de las reglas en el juego, sino que, cada niño asume jugarlo en la medida en que lo requiere.

La autonomía y la libertad en el juego se entremezclan para que los niños puedan ir constituyendo el sentido de su aprendizaje. Un aprendizaje dado por la libertad y por el reto de comprender la utilidad, o el para qué del juego sin que alguien se lo diga y se lo imponga de forma arbitraria. En este sentido, el juego de las preguntas conmina un aprendizaje fundado en una pedagogía libertaria, es decir, más acá de la 'colonización' dada por los adultos. La espontaneidad del jugar es, pues, el objetivo de una pedagogía de la pregunta a partir de los niños.

En síntesis, realizar una suspensión de los juicios sobre '¿quién es el que educa?' muestra al niño con sus preguntas y actitudes como el desencadenante de todo proceso. Y el maestro más que responder a las preguntas hará que el niño socave en las expectativas creadas por la misma pregunta. El maestro sería, pues, un guía o un mediador para que el niño explore por sí mismo su mundo de vida. Un mundo en el que hay motivaciones no tanto cognitivas sino afectivas, esto es, el niño podría preguntar por qué su abuelita murió o, para no ser tan dramáticos, el simple entrar en el juego de cómo funciona un carro. El maestro intenta que el niño busque por sí mismo el sentido de su mundo circundante. El maestro deberá, pues, entrar en el juego de los niños.

Al asumir esta perspectiva hermenéutica-fenomenológica se muestra un modo más primario de lo que significa aprender. Y esto se asemeja con el objetivo de la filosofía para niños, esto es, aprender es aprender a ver. Más que aprender una gran cantidad de contenidos (filosóficos, gramaticales, etc.) el *aprender* es descubrir modos posibles de percibir el entorno. El maestro y el niño, a través del diálogo y del juego, intentan explorar y darle sentido a su mundo compartido. Gadamer (2003), por ejemplo, afirma que el mundo (el entorno en el que nos desempeñamos) es como un texto literario. El mundo en cuanto texto motiva a aprender a verlo desde múltiples perspectivas. Y para que el texto nos hable ha de plantearnos una pregunta. Así que para aprender a ver es, pues, indispensable que se plantee una pregunta.

¿Pero qué es una pregunta? A esto responde Gadamer (2003) que preguntar es comprender la cuestionabilidad de la realidad vivida. Esto da a entender que la comprensión acontece a partir de la pregunta, en tanto abre un abanico de posibilidades. Es indispensable que el niño a través de sus mismas preguntas abra el horizonte de posibilidades en el que se encuentra inmerso: “El que quiera pensar tiene que preguntarse. Cuando alguien dice ‘aquí cabía preguntar’ esto es ya una verdadera pregunta, atenuada por prudencia o cortesía” (Gadamer, 2003, p. 453).

La filosofía como un juego para no dejar de ser niños

En el trabajo cotidiano con los adolescentes se percibe la inquietud que algunos tienen frente a la ‘asignatura’ de filosofía. Pues es una asignatura casi sin importancia por cuanto dicen ellos ‘no sirve para nada’. La pregunta típica es, ¿para qué sirve o cuál es la utilidad de la filosofía? Esta pregunta es compleja, igual que toda pregunta. Al formular esta pregunta se puede jugar con la misma y promover una búsqueda de sentido de forma colaborativa. La pregunta misma es índice de lo buscado. Pero la actitud que despierta es de desasosiego o de perplejidad porque quieren respuestas directas y claras.

Ahora bien, el interés por la filosofía para niños surge precisamente de la falta de una formación que incite a explorar posibilidades de indagación más que ofrecer respuestas exactas. La educación en la actualidad incentiva a desarrollar las competencias o habilidades comunicativas, pero no da cuenta del fenómeno mismo del preguntar como un modo de entrar en el juego de la vida. Es, por tanto, tarea de una pedagogía libertaria y, la filosofía de niños, buscar alternativas para el desarrollo del aprendizaje basado en preguntas que motiven un aprendizaje natural.

En este sentido, en el trabajo diario en el salón de clases es importante explorar alternativas que ayuden a que el niño despierte su interés estético-fenomenológico de su mundo y asemejar la filosofía para niños con tal despertar estético a partir del juego. Pero no de los juegos lúdicos o recreativos, en cuanto estos tienen ya un interés delineado por los creadores. Al contrario, el juego debe promover la libertad y la expresión dentro de un horizonte de posibilidades.

El juego como un modo de ser de todo aquel que quiere sumergirse en la comprensión de su mundo de vida o de realizar sus intereses de forma libertaria y no impositiva. El reto pedagógico del juego es promover una actitud libre de competencias por ser el mejor, pero a la vez desarrollar la pregunta como forma de indagación, como lo señala André Stern en su texto *Yo nunca fui a la escuela* (2009). La educación siendo algo natural no puede ser transformada como algo extraño al mundo de vida, por tanto, el juego en su sentido primordial (como un dejarse llevar por las cosas mismas) debe ser el centro de interés para que el aprendizaje vuelva a su esencia originaria: ser una experiencia con sentido para los niños y las niñas.

Referencias bibliográficas

- Stern. A. (2009). *Yo nunca fui a la escuela*. Litera libros.
Gadamer. H. (2003). *Verdad y Método*. Sígueme.
Gadamer. H. (2000) *La educación es educarse*. Paidós.

Todo lo nuevo está bajo el Sol

JONATHAN FERNANDO MEDINA ZAPATA

Recuerdo que cuando era niño la navidad un regalo, éste era especial: la estructura de un pequeño camión que debía armarse con tornillos y pequeñas herramientas. La estructura se construía paso a paso siguiendo el manual de instrucciones. Luego de tres o cuatro días, ya tenía el camión construido, cumplí mi meta. ¿Y después? Desarmarlo. Ahora la tarea era ver qué podía crear con los elementos que poseía, pues tenía los materiales físicos y la capacidad de arriesgarme a crear nuevas organizaciones de las piezas a partir de lo ya conocido. Fue algo sumamente emocionante para mí.

Esa es la misma tarea que todo ser humano debe afrontar a lo largo de su propia vida, pero todo esto se presenta al mismo tiempo. Mientras que recibe un manual de instrucciones para vivir (de parte de padres y demás adultos), el niño compone cada una de sus experiencias desde un arriesgarse a componer el sentido desde sus acciones.

La forma en que se ha desarrollado la filosofía, o mejor sería decir el sentir filosófico en muchos espacios de nuestro continente, es la aproximación hacia la filosofía con el manual de instrucciones. Y se da la competencia entre conocer más filósofos o conocer lo que más se pueda de un filósofo en particular, una especie de fetiche morboso. Pero poco se incita a pensar o sentir filosóficamente, pues es muy común escuchar decir entre lo que llamaría un pensamiento (o pensaduría) pesimista, perezosa e incluso conservadora, que: “nada nuevo hay bajo el Sol”. Probablemente todo exista ya bajo el mismísimo astro que tanto nos ha hechizado. No obstante, ¿el Sol ha sido lo mismo para todos los individuos y todas las culturas? Evidentemente no. Y si siempre hemos estado bajo el mismo Sol que se ha favorecido de infinidad de sentidos,

desde las más elevadas fantasías teológicas hasta las más maravillosas fábulas, entonces ¿por qué pensar aún que bajo él nada haya de novedoso?

No hay que dudarlo: los seres humanos están rodeados de lo desconocido y lo indeterminado. Siendo claros, los seres humanos tenemos ante nosotros ese elemento multiforme que representamos con la palabra *cosa*. La *cosa* es todo y nada a la vez, como una especie de determinación indeterminada o tal vez la primera determinación, es aquello con lo que contamos, es una hipótesis del pensar, un pequeño asidero para emprender un camino.

Y es que ese nombre manifiesta una muy primitiva determinación: indeterminación por lo desconocido frente a lo conocido; indeterminación de lo conocido, pero innombrable; determinación de lo que llama nuestra atención, pero indeterminación inmediata de lo que sale del campo de percepción; y un sinfín de posibilidades más en que la cosa sea lo indeterminado.

Así, los niños no se preocupan por la indeterminación. De hecho, hay una fortísima convicción del niño: “No sé lo que sea esa cosa, pero ¡vamos al contacto con ella!”. Es una actitud arriesgada, arrojada y para nada conservadora. Y no les importa la indeterminación porque tienen una certeza: ellos van a lograr la mayor o menor determinación de la cosa por medio del contacto que es como decir “ponerse en relación con”.

¿Cuál es la única certeza del niño (filósofo)? La determinación con que asume la acción de *ponerse en relación con*. Y sólo con esta actitud arriesgada salen a descubrir, explorar. Aunque sea que su exploración se dé con su propia mente, tal vez use herramientas como papel y lápiz (un teclado, probablemente). Esta clase de sujetos es la más arriesgada de todas porque no sabe a qué se enfrentará, no sabe qué le sobrevendrá y su acción es completamente desprendida porque, aunque pudiera filosofar para sí mismo, sus resultados iluminan a toda la humanidad.

Ahora bien, la actitud que le permite al niño filósofo enfrentarse a la indeterminación es la ingenuidad. ¿Por qué ingenuidad? Porque no tiene consciencia de los peligros que va a enfrentar y por eso el filósofo realmente es quien puede llamarse: *Enfant terrible*. Y esa actitud terrible

radica en que pregunta sin tapujos, inquiere al mundo, pero –y aquí hay que enunciar algo– no podemos aceptar ese cliché que afirma que: “Lo importante es la pregunta, la respuesta no tanto”. ¡No! La pregunta es importantísima, pero aún más importante es la respuesta porque en la respuesta se encuentra TODO LO NUEVO. Por ejemplo, Tomás de Aquino preguntaba “¿Existe Dios?” y ya esa pregunta de por sí es muy importante, de hecho, es demoledora y la respuesta que él se hubiera arriesgado a ofrecer, le haría creador de un nuevo período histórico: o hubiera sido continuación de una época (como efectivamente sucedió, pero ¡Qué alturas alcanzó con su respuesta!) o hubiera supuesto el surgimiento de un nuevo período en la historia europea. La pregunta es una invitación a pensar, la respuesta es lo nuevo, es la creación.

Es por eso que la actitud con que el niño juega y el filósofo filosofa, es quiijotesca a los ojos de los demás: no hay nada más despreciable que la ingenuidad y, más aún, el juego ingenuo. Y lo es porque los demás creen que ambos juegan a imaginar, *juegan* a crear mundos imaginarios (nunca realizables), a fin de cuentas, utopías; entonces estos ojos serios, excesivamente críticos respecto al acto de jugar, estas personas rígidas entenderán que jugar es un *pasar el tiempo*, un *perder el tiempo*. Pero nada más contrario a la verdad, por cuanto jugar es filosofar, filosofar es organizar las cosas. Y sabemos cuánto orden existe en el juego de los niños.

“Nada hay nuevo bajo el Sol” es una sentencia de muerte tanto de la vida como del pensamiento, exige una fe constante, una esperanza o, tal vez, un deseo de que nada cambie, ni crezca, ni decrezca. El problema es que la actitud expresada en esa sentencia sí permite hacer preguntas..., lo que no permite son las respuestas, en especial si son diferentes. Por eso es que lo verdaderamente filosófico no es el preguntar (como muchos creen como moda filosófica después de Heidegger), lo realmente importante es la diáda pregunta/respuesta, centrando la coherencia entre el preguntar y el responder porque ésta es la que nos permite ordenar, generar sentido y contestar, es decir, crear. Pues hasta ahora no he encontrado el primer libro filosófico focalizado sólo en preguntas y que con ello se alcance la sabiduría.

Recuerdo con claridad una clase de fenomenología en la que se hablaba de dos autores franceses y sus discusiones en los años noventa, mientras el docente nos decía con algo de pena: esas son discusiones que hasta ahora se están dando aquí, es decir, se leen los libros y la fanaticada reproduce los argumentos de uno u otro filósofo. O cuando leemos interpretaciones sobre Ortega y Gasset, por ejemplo, nos encontramos que gran parte de ellas son la reiteración de lo dicho por José Ferrater Mora.

El niño encuentra cosas y las va componiendo de tal modo que empieza a crear, partiendo de un orden que él mismo les da, el sentido de las cosas. Esa organización al que se le ha imbuido el sentido es lo que constituye el Mundo.

Conforme a todo esto, cuando se vive en ese Mundo y se actúa de tal manera que va ganando cada vez más valor ese sentido, entonces es allí donde la realidad aparece: el Mundo se hace Real. Y este sentido constituye el Mundo, así como la vivencia en el Mundo es la Realidad. El Mundo me es real porque lo vivo, porque su sentido me es actual. En cuanto compongo más órdenes de cosas, estos van entrando dentro del Mundo, es decir, van tomando sentido y a su vez se van expandiendo esos límites del Mundo. Y esta expansión genera en mí la valoración de esa Realidad en cuanto busco integrar los nuevos elementos en una tríada polar entre lo que me resulta positivo, negativo o indiferente (frente a esto último hay que prestar mucha atención, pero no desarrollaré este punto en este texto).

Esta es la razón por la cual, cada vida en cada oportunidad va creando un Mundo nuevo si se dedica a jugar ingenuamente porque todo lo nuevo se encuentra bajo el Sol, incluso el mismo Sol lo es.

Epílogo

Del pato gigante de hule a las líneas de fuga de Deleuze y Guattari

IVÁN ORLANDO CAICEDO VALLEJO

INVESTIGADOR EN PEDAGOGÍA, ARTE Y DISEÑO

MAGÍSTER EN ESTÉTICA E HISTORIA DEL ARTE UNIVERSIDAD JORGE TADEO
LOZANO.

LÍDER DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN *ARTE Y FILOSOFÍA* DEL COLECTIVO
PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

DISEÑADOR INDUSTRIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

LICENCIADO EN DOCENCIA DEL DISEÑO UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DOCENTE DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ.

AUTOR DE VARIOS ARTÍCULOS Y CAPÍTULOS RESPECTO A LA ENSEÑANZA DEL ARTE,
EL DISEÑO Y LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA. PONENTE EN DIFERENTES EVENTOS DE
REFLEXIÓN PEDAGÓGICA COMO CONGRESOS NACIONALES E INTERNACIONALES Y
ENCUENTROS DE ARTE DISEÑO Y PEDAGOGÍA.

COMO ARTISTA HA PARTICIPADO EN BIENALES DE ARTE CON ALGUNAS DE SUS
OBRAS ASÍ MISMO, HA FOMENTADO EL DESARROLLO ARTÍSTICO Y CULTURAL DE
LOS JÓVENES, LOGRANDO LLEVARLOS A MUESTRAS ARTÍSTICAS, EXPOSICIONES Y
BIENALES DE ARTE

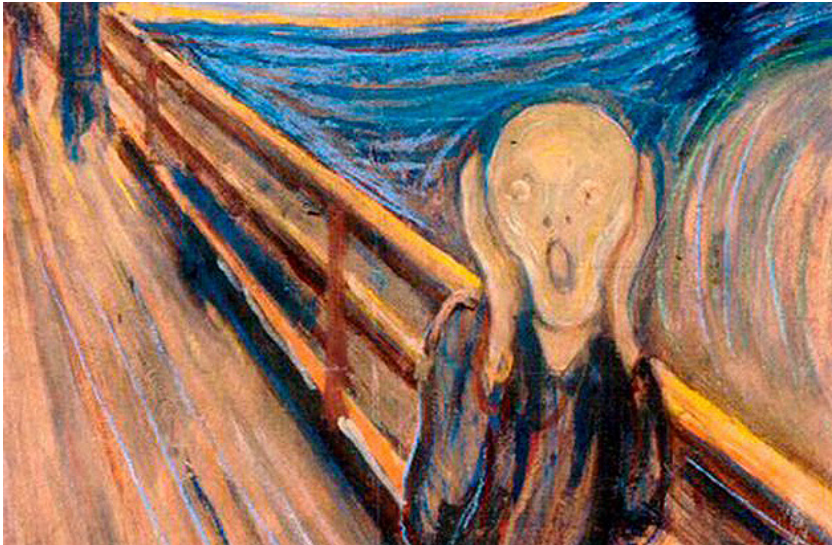


Figura 1. El Grito (Detalle Edward Munch. 1823, imagen tomada de “El Grito” de Edvard Munch, significado y curiosidades (Méndez, 2014)

El arte, la filosofía y la ciencia son campos de conocimiento que corresponden a construcciones humanas que buscan, en síntesis, y haciendo una generalización, acaso peligrosa como todas las generalizaciones, formas de conocer, ver y vivenciar la realidad. Las concepciones de arte evolucionan con la historia humana, y sin embargo la comprensión y vivencia de la realidad no escapan nunca a la obra de arte. Así, las primeras líneas de *La Metamorfosis*, “Una mañana, tras un sueño intranquilo, Gregor Samsa se despertó convertido en un monstruoso insecto” (Kafka, 2003, p. 10), o la perturbadora imagen contenida en “El grito” de Eduard Munch (pintada en 1823), traen la indiscutible sinrazón, soledad y angustia que acompañan al mundo moderno y al industrialismo.

Kant (Kant, 2021), concibe la belleza desde el precepto de lo sublime, que es aquello que no puede ser representado, es por este camino una experiencia eminentemente individual, a la cual solamente pueden acceder aquellos iniciados, los que conocen y saben de arte, y por tanto pueden conocerla, estar preparados y por tanto disfrutar los principios

inmersos en este tipo de acceso al conocer.

En Rodríguez (2011), se hace un estudio de la estética en Schopenhauer, se afirma que el arte como vía del conocimiento, lo delimita como una actitud particular, como un escape momentáneo para el ser siempre condicionado a su voluntad, limitado a un aspecto meramente individual. Para Schopenhauer, “mientras la conciencia esté sujeta a la Voluntad y seamos esclavos de nuestros deseos, sufriendo por la necesidad y la carencia, jamás tendremos reposo ni placer” (Medrano, 2019). Para nosotros, la experiencia estética por su parte ayuda al ser, que se concibe más en la experiencia que en la razón, a liberarse del principio de la razón suficiente y de esta forma se libera de la voluntad haciéndose uno con la obra de arte y por tanto liberándose así de sus deseos. El arte o la belleza como una manera de escapar del sufrimiento de vivir.

Nietzsche, plantea las tres transformaciones del espíritu humano en relación con las normas impuestas por la sociedad: el camello, el león y el niño. El camello no se rebela y acepta las normas que se le han impuesto, el león se puede revelar pero no crear, siendo el niño quien posee la actitud deseable en el nuevo hombre, este espíritu del niño nietzscheano tiene la capacidad de iniciar de cero y crear una nueva realidad. Un elemento fundamental de cambio a tener en cuenta en los ámbitos educativos en la época actual, la cual presenta una explosión de nuevas formas de ser y de existir, las verdades acerca de una forma universalmente aceptada se contraponen a estas nuevas formas humanas de existir, de ser, la aparición de multiplicidad de minorías étnicas, sexuales, religiosas, culturales o estéticas.

Por otro lado, toda concepción acerca del arte y la relación entre sujeto que observa y obra de arte es siempre política. Rancière expone en muchas de sus obras, la idea del arte y de sus diferentes concepciones como espacios políticos (Capasso, 2018), planteando que lo político del arte está en la posibilidad de comunicar, de tener la posibilidad del habla y de ser escuchado, de poder así plantar qué es justo y qué es injusto, de poder expresar placer o sufrimiento. De esta forma se plantean otras posibilidades de relación entre los seres, los objetos, los espacios e incluso los tiempos. De estas otras formas de relación, el ser individual establece contacto de maneras nuevas con el mundo, y esta forma de

correspondencia es necesariamente política y ontológica. Incluso, la posibilidad de hablar y comunicar puede ser usada tanto para afirmar como para negar la existencia del otro. No hay mayor negación del ser que aquella que se ocupa de silenciarlo, de acallar o de no permitirle el acceso a una comprensión de la comunicación adecuada, de no poder afirmarse en el mundo por no tener la posibilidad de expresarse, de descubrirse y mostrarse o comprender lo que el otro dice. Para Ranciére lo político no solamente está necesariamente inscrito en el ámbito social, sino que se abre paso a entender que lo político puede emerger en cualquier espacio independientemente si corresponde a lo institucionalmente aceptado como político. De esta forma lo político en el arte no estaría reducido únicamente al mensaje que pueda en un principio poseer.

Es por tanto una necesidad ontológica, el poder establecer vínculos dialógicos de existencia con su entorno, con el otro y así tener la posibilidad de ser en el mundo. Los objetos y en general las manifestaciones artísticas tienen inmersos, signos que aportan información acerca del tipo de vivencias y de formas de ser en las sociedades, culturas y tiempos en las cuales fueron construidas y brindan información acerca de los mismos aspectos cuando son observadas e interpretadas.

La búsqueda de nuevos caminos para la pedagogía del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo no es ajena a la esencia del arte, pues comprendemos actualmente el arte como construcción y comprensión de realidades, un espacio que propone nuevas relaciones de disposición entre los objetos y las imágenes que forman el mundo común, o que genera situaciones que buscan la modificación de nuestra forma de mirar y de asumir actitudes de reacción frente al nuestro entorno colectivo (Ranciére, 2005). El arte es un espacio de reflexión social, ontológica y epistemológica, y por tanto la educación no puede ser ajena a su abordaje y a las búsquedas de su comprensión.



Figura 2 El pato gigante de hule. Imágenes tomadas de El País.com, (EL PAIS, 2013)

Del Pato a Transmilenio: una reflexión necesaria acerca de la sensibilidad y el acceso a algunas estéticas negadas.

El pato gigante de hule de Florentijn Hofman, se pasea orondo por ríos, lagos e incluso océanos que se ven intervenidos por su presencia.

La vida cotidiana se desgaja ante la intromisión traviesa y graciosa de este “juguete”, un objeto cotidiano recontextualizado. El coro de la Universidad Javeriana de Colombia rompe en cualquier tarde la abulia de un viaje cualquiera con “Espacio en Transmilenio” (Espacio, 2013). Mendelssohn irrumpe por unos minutos en la vida de muchos que acaso nunca sabrán de su nombre ni escucharán jamás nuevamente una de sus obras.

El espíritu del niño aflora en quien mira el juguete gigante y en quien escucha la melodía, vuelven los recuerdos la dualidad entre el adulto que prefiere reflexionar, hablar o juzgar da paso a la curiosidad, a la experimentación de lo nuevo e inesperado, se inicia un nuevo sentir, el disfrute infantil llega de nuevo. La sensibilidad en nuestras sociedades en muchos casos está castrada, limitada por el acceso restringido al saber, al conocer y al aprender a disfrutar. Las estéticas que nos fueron propias (la de nuestros ancestros), fueron robadas hace tiempo, en su lugar se impusieron nuevas formas de sentir, ver, vivir y comprender el mundo. Es imperioso no solo volver a reencontrar esas estéticas y con ellas las formas de ser pérdidas, sino también, conocer las nuevas y comprender Pensamiento Pedagógico Contemporáneo se puede, a través de la sensibilidad, entender “quién soy”, quién es “el otro” y también cómo es el mundo que nos rodea. Todo un esfuerzo filosófico. Es necesario el trabajo pedagógico mediado con el arte y la filosofía para crear situaciones de reflexión y comprensión de nuestros ambientes, en el camino de la Filosofía para SER niños. Se pueden abordar entre otros, los montajes performáticos, los análisis de situaciones sociales por medio de elaboraciones de obras de arte o los videos creados y cargados a las redes en donde los estudiantes a manera de acercamiento a las líneas de fuga de Deleuze y Guattari logren empezar a edificarse como seres dialógicos y reflexivos de su propia realidad. Individuos sociales que un día sobrepasan el simple rechazo y manifestación de inconformidades a convertirse en agentes de cambio social y transformadores de comunidades. Generadores de campañas que, por medio del trabajo colectivo, lleguen a concebir reivindicaciones políticas, más allá del simple activismo social.

Referencias bibliográficas

Despacio. (2013, julio 4) *Flashmob Despacio en Transmilenio*. [Archivo de video] YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=VeUiKij5xIg&t=34s>

Kafka, F. (2003). *La Metamorfosis*. Emece Editores.

Medrano, A. (2019) Cómo entender la filosofía del arte de Arthur Schopenhauer. En: *Cultura Colectiva*. Recuperado de: <https://culturacolectiva.com/arte/como-entiende-schopenhauer-la-belleza>

Méndez, A. (2014). 'El grito' de Edvard Munch, significado y curiosidades. En: *Cultiva Cultura*. Recuperado de: <https://cultivacultura.jimdofree.com/2014/04/20/el-grito-de-edvard-munch-curiosidades-e-historia/>

Rancière, J. (2005). *Sobre Políticas Estéticas*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

Rodríguez, P. U. (2011). El mundo como arte: Una reflexión en torno a la estética schopenhaueriana. Obtenido de *Revista de Filosofía y Teoría Política* (42), 95-121. En Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5106/pr.5106.pdf

Schopenhauer, A. (1995). *El mundo como voluntad y representación*. Akal.

