



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**RECONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA PEDAGÓGICA
HACIA UNA PRAXIS EN LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA**

JOHN MARIO DEL RÍO MONTOYA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EN PEDAGOGÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL

Walter Gabriel Vélez Ramírez

Asesor

Medellín

2017

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

CONTENIDO

<u>INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>4</u>
<u>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</u>	<u>6</u>
<u>PREGUNTAS Y OBJETIVOS.....</u>	<u>14</u>
<u>HORIZONTE DE INTERPRETACIÓN.....</u>	<u>16</u>
<u>LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.....</u>	<u>16</u>
<u>LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y SUS COMPETENCIAS.....</u>	<u>18</u>
<u>LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS.....</u>	<u>20</u>
<u>CONTEXTUALIZACIÓN.....</u>	<u>24</u>
<u>I.E. JOSÉ ACEVEDO Y GÓMEZ (Contexto institucional).....</u>	<u>24</u>
<u>DE LO QUE SOY: DEL CEMENTO Y EL CINCEL A LA PRAXIS FILOSÓFICA.....</u>	<u>30</u>
<u>CONSIDERACIONES ÉTICAS.....</u>	<u>63</u>
<u>METODOLOGÍA.....</u>	<u>64</u>
<u>HISTORIAS Y CONTEXTOS.....</u>	<u>65</u>
<u>TÉCNICAS O TÁCTICAS.....</u>	<u>65</u>
<u>ANEXOS METODOLÓGICOS.....</u>	<u>66</u>
<u>DE LA ESCUELA COMO ESTRATEGIA DE PODER A LA ESCUELA TÁCTICA, UN AGENCIAMIENTO DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA.....</u>	<u>76</u>
<u>DE LAS ESTRATEGIAS DE ENCIERRO Y DISCIPLINAMIENTO.....</u>	<u>87</u>
<u>FILOSOFÍA CON NIÑOS.....</u>	<u>88</u>
<u>TÁCTICAS ARTÍSTICAS.....</u>	<u>94</u>
<u>EL MAESTRO MEDIADOR.....</u>	<u>104</u>
<u>SALIDAS PEDAGÓGICAS.....</u>	<u>109</u>
<u>ESCUCHAR EL BARRIO, COMPRENDER EL MUNDO.....</u>	<u>119</u>
<u>EL AFUERA EN MOVIMIENTO: MEDIOS AUDIOVISUALES.....</u>	<u>121</u>

CORRER EL VELO: TEXTO TESTIMONIO. DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA SEXUALIDAD COMO
PROGRAMA A LA CONTRASEXUALIDAD COMO RESISTENCIA..... 131

CONCLUSIONES141

BIBLIOGRAFÍA.....144



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

***Dedico este escrito de memoria pedagógica a Yuly Andrea Marín Ospina mi
compañera de vida, Antonia y Alejandra mis hijas, a mis padres Teresa y
Aureliano y a toda mi familia.***

Agradezco a la comunidad de Guayabal y a todos los y las estudiantes que hicieron posible todos estos años en la I.E José Acevedo y Gómez construir y hacer filosofía de una manera distinta desde la pura inmanencia, a mis amigos que con sus diálogos en muchas tardes y noches nos deconstruimos para construir el sueño de enseñar y a mis maestros y maestras emancipadoras.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

INTRODUCCIÓN

En las páginas siguientes el lector encontrará una narrativa como reconstrucción de mi memoria pedagógica, experiencias de mi pasado vivo, pensado y transformado al ser mirado desde mis necesidades y visiones teóricas y conceptuales del presente; una memoria escrita en imágenes y sentimientos; expresada en deseo y sueños, en las historias narradas y acontecidas; memoria de mi experiencia como docente de filosofía de la I.E. José Acevedo y Gómez de la Ciudad de Medellín en el barrio Guayabal, desde 2006 hasta 2015.

Trabajar sobre rememoraciones le permite al sujeto que recuerda y que narra legitimar su historia y diferenciarla de otras. Lo que se dice, se censura, o se selecciona “constituye progresivamente aquello que uno podría definir como una recreación de la memoria en un contexto localizado repleto de tensiones e incluso de conflictos” (Agier, 2003: 25).

Esta memoria -en un primer instante- quise narrarla obedeciendo a la lógica tradicional, con líneas subordinadas a una jerarquía de acontecimientos sucesivos en el tiempo y que incluyera en esos tiempos cronológicos los procesos didácticos y estratégicos adquiridos, diseñados y puestos en práctica en las clases de filosofía; lo había asumido como camino a seguir, producto de las reflexiones pedagógicas y de mis prácticas de enseñanza y aprendizaje de la filosofía; luego quise ampliar esa mirada para hacer reflexión crítica de los momentos, prácticas y narraciones que -de una manera distinta, desde mi experiencia con el cuerpo como escribiente, como memoria, como posibilidad de decir- se nutren de historias con estudiantes, con vecinos, con el saber de lo popular como posibilidad y como fuga que irrumpe desde el aula de clase, en lo cotidiano del barrio, de la ciudad, como escenario posible del aprendizaje de la filosofía.

Esta narración permite evidenciar cómo fue posible la experiencia, qué factores influyeron, quiénes fueron los actores, qué posibilidades de ser arrojó, cómo se

construyen y se posibilitan espacios de aprendizaje en el afuera y cómo es posible reconstruir y potenciar el hacer político de mi ser maestro desde la reflexión y cómo el ejercicio crítico puede contribuir en la tarea de una sociedad equitativa, digna, diversa e intercultural, en la cual, la educación nos permita pensarnos y construirnos -como dice McLaren (1997)- en cuerpo/sujeto.

[Un] terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstruye el significado... (p. 85) [Un] cuerpo resistente que intenta significar más allá de la normativa y de los sistemas de significación disponibles, retando y rompiendo los discursos que crean el espacio de la subjetividad (p. 102).

Pretendo ir más allá de la descripción eventual para dar sentido a mi práctica docente y a mi ser como maestro para así hacer memoria y reconstruir la experiencia vivida en esta comunidad del sur del Valle de Aburrá.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Sistematizar mi experiencia pedagógica como docente de filosofía de la I.E. José Acevedo y Gómez desde 2006 hasta 2015 (experiencia que consiste en el diseño y desarrollo de tácticas pedagógicas más acordes con las necesidades de la comunidad educativa que permiten hacer -no solo aprender- filosofía con los estudiantes) es el propósito de mi trabajo de maestría, no solo como un ejercicio académico sino especialmente como un escenario para pensar asuntos relativos a la enseñanza de la filosofía en la actualidad.

Para ello, he elegido la ruta de la reconstrucción de mi memoria pedagógica; esto es la recreación de mí ser de maestro en el aula de clase y fuera de ella, en relación con grupos de estudiantes, a través de un saber: la filosofía. Así, mi memoria pedagógica está ligada a uno de los saberes que la humanidad reconoce como fundamental y que en la escuela parece marginal, puesto a un lado de aquellos saberes que se consideran esenciales para la vida académica.

La reconstrucción de mi memoria pedagógica se basa, entonces, en uno de los saberes escolares que tiene una historia en nuestro país, uno que da cuenta de los diversos momentos en que su enseñanza se institucionalizó, y de los modos en que ser enseñante de tal saber, nos prepara para

(...) no cerrar los ojos ante el acontecimiento más importante que vivimos en esta época, y es que los maestros reivindican para ellos, y lo están reclamando a las Facultades de Educación un saber que [...] les confiera identidad intelectual para relacionarse con los saberes enseñados, con la ciencia y con los intelectuales de otros saberes (Zuluaga, 1987: 68-69).

Esto significa que esta reconstrucción parte de reconocer mi saber pedagógico, las maneras de mi relación con el saber (pedagógico y disciplinar) en el ámbito de la escuela, en el marco de una relación pedagógica maestro - estudiantes. Por ello, tal como lo dice Goodson (2003), es necesario que:

La investigación y la teoría curriculares deben empezar por investigar de qué modo se construye hoy el currículum y cómo lo aplican luego los docentes <<de acuerdo con las circunstancias>>. [...] Es preciso que comencemos por entender cómo se produce actualmente el currículum y por qué las cosas suceden como suceden. En resumen, necesitamos una teoría del contexto que apunte la acción (p. 79).

La realización de la sistematización de la experiencia contribuye a evidenciar la manera en que los estudiantes han construido comunidad de reflexión en las clases de filosofía, a proponer nuevas estrategias metodológicas para la enseñanza del área; aporta porque se convierte en una forma de visibilizar a los estudiantes como sujetos pensantes y que hacen historia en sus reflexiones; aporta a reconocer cuáles han sido las prácticas positivas para el desarrollo de habilidades mentales y del pensamiento crítico y cuáles han obstaculizado o generado una continuidad de la educación bancaria -como diría Freire-; aporta al desarrollo de nuevas prácticas y estrategias pedagógicas dentro del área de filosofía que puedan contribuir a otras nuevas experiencias de enseñanza aprendizaje; contribuye a reconstruir mi historia como maestro y -de esta manera- hacer reflexión sobre ella, lo cual me permite transformarme y transformar mis prácticas pedagógicas.

Así, este ejercicio de pensamiento pedagógico parte de la revisión de mi propia historia de vida, de mi lugar como maestro, de las preguntas que, el ejercicio de pensar, me permite formular. Por ello, de acuerdo con lo que plantea Kincheloe (en Goodson, 2000):

Empleando el análisis de las experiencias de vida y los orígenes de un profesor o de un grupo de profesores, sus estilos de vida dentro y fuera de la escuela, los ciclos de vida, las etapas de su carrera, los momentos críticos de su vida, y sus percepciones y prácticas, la obra de Goodson produce nuevas preguntas sobre la enseñanza. Empleando estas historias de vida junto con su propuesta de que el currículum se forma en una variedad de lugares y a una variedad de niveles, Goodson rechaza el débil enfoque reduccionista que plantea el estudio del currículum como una observación externa de una caja negra descrita en un extremo por la teoría de la reproducción y en el otro por una construcción funcionalista.

Cuando se conectan las historias de vida con un conocimiento del currículum como un texto escrito y del currículum como una actividad del aula, los especialistas pueden evitar las diversas formas de abstracción, los reduccionismos, las sobredeterminaciones que se hacen pasar por estudios del currículum (p. 33).

Me valgo, pues, de narrarme, recordar, explorar los registros y formatos de mi saber pedagógico para dar cuenta de mis experiencias en las aulas de clase, como ejercicio para revisar los fines de la educación, la responsabilidad de educar, las relaciones entre el saber escolar y el extraescolar. Por ello, tomando referencia las palabras de Chervel (1991):

La naturaleza “disciplinaria” de los diferentes contenidos plantea, pues, un problema importante: ¿existen nexos comunes entre las diferentes disciplinas? ¿Implica la noción de disciplina una estructura propia, una economía interna que la distinguiría de las demás entidades culturales? ¿Existe acaso un modelo ideal de disciplina hacia el cual tenderían todas las disciplinas en vías de constitución? ¿Existen disciplinas más “logradas” que otras? Y, con otras palabras, ¿existen materias que admiten mejor que otras el proceso de “disciplinarización”? (p. 86).

Dejar que el maestro hable, que exprese su sentir, que dé cuenta de sus construcciones, que presente su pensamiento es un ejercicio que involucra el saber pedagógico.

Algo que estaba sometido se liberó, tomó conciencia social, se volvió fuerza política, dinámica cultural, reconocimiento de un saber, antes todos estos elementos estaban como bloques enterrados, aquietados. El maestro era un excluido de su saber y de su experiencia. Se requería entonces salir del encierro para que pudiese ver la potencialidad de su oficio. Varias fuerzas emergieron: el sondeo de pedagogos clásicos y contemporáneos, el conocimiento de las condiciones de existencia del maestro y la denuncia pública por parte del mismo. La erudición de los académicos, las críticas al currículum, el saber y las experiencias del maestro, unieron sus fuerzas para encontrar tensiones y posibilidades en el saber pedagógico, y evidenciar las relaciones de saber y poder que se daban entre los sujetos (maestro y alumno), los discursos y las instituciones (Zuluaga, 2005: 37).

Este ejercicio de liberación del saber, de expansión de la conciencia pedagógica, pone en discusión aquella concepción que indica que la pedagogía es prescripción, repetición mecánica del saber, aplicación de preceptos operativos para producir el aprendizaje. Por el contrario, parto de la idea de que el maestro produce saber, se apropia (reelabora y reconstruye) la disciplina en el marco de su reconstrucción como saber por enseñar.

La enseñanza de la filosofía posee una dificultad con el territorio como espacio privado y público y como espacio de interacción, es decir, las aulas de clase corren el riesgo de convertirse en *no lugares* para la reflexión crítica de la realidad y el entorno en un lugar extraño desde lo visual: los jóvenes pueden percibir la filosofía como un saber lejano, abstracto y de alta complejidad y solo para un tipo de personas (que son los filósofos) pues su relación con ella está determinada por las prácticas de aula que el docente promueve, estrategias pedagógicas que - muchas veces- se han centrado en el componente histórico de la filosofía y en la comprensión literal, inferencial o crítica de los textos (una enseñanza de la filosofía desde el texto escrito primordialmente y aparte de la realidad contextualizada de los sujetos). Problema que ya había sido planteado por Kant (2011):

El que quiere aprender a filosofar [...] sólo puede considerar todos los sistemas de filosofía como historia de uso de la razón y como objetos para el ejercicio de su talento filosófico. El verdadero filósofo tiene que hacer, pues, como pensador propio, un uso libre y personal de su razón, no servilmente (p.149).

Aprender a filosofar es lo que sugiere Kant, en oposición a aprender de filosofía; esto plantea claramente que el propósito de la enseñanza de la filosofía va más allá de enseñar un contenido histórico repetitivo y unos saberes mecánicos o tecnocráticos; sin embargo, las interpretaciones y reflexiones realizadas por los filósofos a través de la historia en un tiempo y espacio determinados son de inmenso valor, por ello es necesario no abandonar estas reflexiones, tarea que se convierte en un ejercicio de transformación epistemológica, al propiciar que los

discursos filosóficos y los pensamientos de los clásicos se hagan palpables, cobren vida y resignificación, al igual que la construcción de un territorio¹ para ello.

Las experiencias cotidianas de los estudiantes resultan ser diversas, complejas, incitadoras y multiportantes en el desarrollo de sus habilidades; las vivencias en el hogar, en el barrio y en la ciudad, las relaciones con su entorno y con los otros seres *ahí*², pueden ser el insumo que dé contexto al aprendizaje filosófico a través de la aplicación de estrategias pedagógicas acordes con la realidad y la contemporaneidad; así, la filosofía se convierte en una herramienta que contribuye a resolver sus propias inquietudes y a pensar su mundo. De esta manera, nos acercamos a la manera de pensar de Paulo Freire: “el mundo es el primer no Yo... es la consciencia del mundo la que crea mi conciencia, conozco lo diferente de mí y en ese acto me reconozco” (Freire, 2004).

Dice el Ministerio de Educación: “enseñar filosofía es propiciar una relación y un ambiente donde el pensar propio replantea y experimenta los problemas de la vida cotidiana y su relación con ellos” (MEN, 2014: 9). Esta práctica pedagógica -por lo tanto- nos hará detenernos a pensar sobre los diferentes hechos que suceden en el tiempo y en el espacio en que acontecen nuestras vidas y propiciará ir más allá de la prescripción: ¿qué debe aprenderse?; la posibilidad de reflexionar sobre ¿qué se hace? y ¿qué se dice? en nuestras comunidades y a partir de allí pensarnos y reconstruirnos.

¹ Entiendo *territorio* como el espacio público, el barrio, la ciudad y el espacio íntimo de la casa; el siguiente texto concreta la manera en que pretendo concebir el territorio como espacio, extraído de una entrevista muy interesante de Magda Anglès a Richard Sennett (2013): “(...) En la historia del pensamiento sobre las ciudades, Jürgen Habermas representa el primer tipo: está interesado en los lugares donde las personas leen y luego discuten entre sí sobre lo que han leído; un espacio en el que predomina la interacción verbal. Mi concepción es muy distinta. A mi entender, la esfera pública es esencialmente una esfera visual, lo que supone un conjunto de cuestiones bien diferentes. Implica asuntos como la forma en que las personas se enmarcan en el espacio, hasta dónde alcanzan a ver... La esfera pública es, de algún modo, mucho más táctil porque te desplaza, tienes experiencias que definen el modo en el que tu cuerpo se orienta hacia otras personas”.

² Dasein: “ser ahí” es lo mismo que la existencia pero no entendiéndola como una propiedad, como un añadido, sino como un constitutivo. La existencia se convierte, de esta manera, en un “estar ahí”, este estar ahí no es solo una determinación pasiva dentro de la existencia, sino que hace que el Dasein se lea como presente. Vale la pena aclarar que para Heidegger no todo lo que existe. Jimmy Pinilla (2010).

Frente a los problemas que entraña la enseñanza de la filosofía, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia ha planteado -después de realizar con docentes de todo el país un consenso sobre qué debería enseñarse y cómo debería enseñarse la filosofía con miras a desarrollar sus propias competencias (crítica, dialógica y creativa) que “la enseñanza de la filosofía sirve para formar sujetos autónomos, amantes del diálogo y de la creatividad, lo cual enriquece sin duda el desarrollo de las competencias básicas” (MEN, 2014: 14). En su documento, el Ministerio de Educación Nacional expone la visión crítica, los diferentes componentes y las estrategias metodológicas que sugiere a los docentes para sus apuestas pedagógicas, y las competencias a desarrollar, abandonando allí los temas recurrentes en el pasado de la enseñanza de la filosofía y dejando al maestro la posibilidad de contextualizar su acción pedagógica.

La pregunta por los contenidos sufre un sutil pero importante cambio: ya no nos interesan los temas que requiere nuestro estudiante para aprobar el área, sino ciertas competencias propias del área y que pueden ser adquiridas a través de múltiples temas, ¿cuáles temas? el docente los elige (MEN, 2014: 19).

Sin embargo, todas estas estrategias dejan ver que -de nuevo- la práctica académica de la enseñanza de la filosofía se ve reflejada, proyectada y resuelta en el trabajo con los textos escritos y a partir de ellos; y que si bien hay una gran apertura de temas, el lugar de enseñanza y las relaciones en ese espacio no se desvinculan todavía de partir del texto como objeto y el aula como lugar, dejando por explorar el afuera como un texto a partir del cual se desarrollan las habilidades y competencias.

La propuesta del Ministerio de Educación Nacional plantea una línea en esta dirección para la comprensión de la cultura de nuestras comunidades y sus múltiples formas de existir, se transforma la enseñanza de la filosofía en la posibilidad de transformar el significado y el significante de lo que es un texto, y las formas de hacer hipertextualidad a partir de las reflexiones propias, es decir, hacer de la realidad el hipertexto a ser leído por los estudiantes: "La cultura de un pueblo es un conjunto de textos. [...] Las sociedades contienen en sí mismas sus

propias interpretaciones. Lo único que se necesita es aprender la manera de tener acceso a ellas" (Geertz, 2003).

La filosofía posee esas herramientas que posibilitan al estudiante tener acceso a la interpretación de sus mundos, de sus afueras; recoger su historia y la de los otros. El reto es, entonces, que la relación del estudiante con su entorno se convierta en el punto de partida, más allá del texto, entendido éste como un referente teórico usado en el momento de enseñanza-aprendizaje. Este ejercicio plantea un cambio de paradigma, un ir y volver, un acercamiento al conocimiento como rizoma³, en palabras de los autores de Mil Mesetas:

(...) habrá que apoyarse directamente en una línea de fuga que permite fragmentar los estratos, romper las raíces y efectuar nuevas conexiones [...] Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras (Deleuze y Guattari, 1997).

Mientras el Ministerio busca encontrar unas líneas que categoricen el área de filosofía, que la estructuren alrededor del pensamiento creativo, crítico y dialógico, hay que darse a la tarea de encontrar líneas que abandonen la razón como instrumento y permitan construir pensamiento y hacernos conscientes de las habilidades que se desarrollan en el ejercicio de reflexionar y hacer filosofía a partir de otra multiplicidad de estrategias (entrevistas etnográficas, video documental, falso documental, el cine debate, la fotografía social, murales, grafitis, la animación en celular y PC -'animación filosófica'-, las salidas pedagógicas en la ciudad -como recorridos ontológicos del *ser ahí*, el ser en la ciudad, su aquí y su

³ El rizoma conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, frente al árbol o sus raíces. El árbol como imagen del mundo invoca la lógica binaria y la ramificación dicotómica, incluso en la gramática generativa de Chomsky. Pero de lo que se trata es de ir más allá de esta lógica de la bivalencia que ha tenido prisionero al pensamiento occidental desde hace siglos. El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple. Está hecho de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene ni principio ni fin, sino un medio por el que crece y desborda. Constituye multiplicidades lineales de n dimensiones, sin sujeto ni objeto, distribuibles en un plan de consistencia del que siempre se sustrae lo Uno ($n-1$). El rizoma sólo está hecho de líneas de segmentaridad, de estratificación, como dimensiones, pero también línea de fuga o de desterritorialización. El rizoma no es objeto de reproducción; es una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria. Frente a los calcos y todo procedimiento mimético, el rizoma tiene que ver con un mapa que ha de ser producido, construido, siempre conectable, alterable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga (Deleuze y Guattari 1997).

ahora-) en la búsqueda de desarrollar las competencias que la estructura del Ministerio de Educación Nacional sugiere y en la línea de fuga que propone el estudio del afuera; las otras formas que facilitan la relación con los conceptos, generan prácticas discursivas y dialógicas diferentes, incluyentes de las multiplicidades, las diversidades, como otras maneras de adentrarnos en el territorio conceptual, espacial, con sus referentes y devenires históricos y filosóficos.

Los profesores de filosofía creen estar enseñando la materia, porque dicen haberla aprendido en un aula de clase. Que salga un estudiante aventajado y les diga que la filosofía no se hace de espaldas a un tablero, sino al aire libre y en movimiento (Solviyerte, 2014).

En síntesis, mi propuesta busca hacer real el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía, teniendo en cuenta la propuesta del MEN y fortaleciendo las estrategias que hemos desarrollado históricamente los maestros y que resultan ser de gran valor en el perfeccionamiento de habilidades mentales, fortalecer el diálogo filosófico en el territorio donde habitan los estudiantes y -a partir del trabajo etnográfico en el barrio y la ciudad- obtener insumos que permitan y posibiliten el potenciar la reflexión; así, diversificar las prácticas pedagógicas al interior del aula y fuera de ellas, todo lo anterior como línea de fuga para que el *fluir del pensar siga su curso*.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

PREGUNTAS Y OBJETIVOS

Para lograr el objetivo de sistematizar mi experiencia de enseñanza de la filosofía en la I.E. José Acevedo y Gómez en el periodo de 2006 a 2015, como evidencia del desarrollo de habilidades del pensamiento a partir de nuevas estrategias pedagógicas, varias metas y preguntas fueron formuladas durante todo este proceso como ayuda y orientación.

Algunas de las metas fueron:

- Recopilar y clasificar la información originada en el desarrollo de la experiencia a sistematizar.
- Analizar las experiencias en la enseñanza de la filosofía en la I.E., contrastándolas con referentes teóricos y conceptuales.

Algunas de las preguntas fueron:

- ¿Cómo enseñar filosofía a partir del contexto cultural y social del estudiante?
- ¿Es posible contextualizar los pensamientos de los filósofos clásicos⁴ a la vida cotidiana, en ambientes como el barrio y la ciudad?
- ¿Qué nuevos aprendizajes se generan al dejar o cambiar los salones de clase, el tablero y el texto escrito para volcarse a espacios pedagógicos como la ciudad, al entablar diálogos filosóficos con sus habitantes y -de esta manera- hacer filosofía y ciudadanía?
- ¿Se pueden entablar diálogos filosóficos⁵ con los habitantes del barrio, los transeúntes, los trashumantes, las personas de a pie? Lanzarnos a la calle

⁴ Entiendo por filósofos clásicos no solo a los tres clásicos griegos (Sócrates, Platón y Aristóteles) sino también a los otros filósofos (hombres, heterosexuales, europeos) que han sido ubicados en las líneas del tiempo tradicionales de la filosofía.

⁵ Entiendo por diálogos filosóficos todo encuentro en el que un filósofo entrenado para ello se coloca al frente de un grupo con el objetivo de escudriñar una cuestión concreta de manera que

a buscar preguntas y respuestas a temas que nos hemos propuesto conocer y reconocer en el aula y en las diferentes formas de pensar de 'las personas de a pie' enfrentarnos de esta manera a escuchar al otro que diariamente recorre las calles del barrio, reconocer allí y permitirnos pensar a partir de las respuestas que encontramos en los diálogos entablados con los y las habitantes de la ciudad los cuales nos ayudan a construir con los estudiantes una conciencia crítica y reflexiva de la realidad y un modo de hacer filosofía.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

HORIZONTE DE INTERPRETACIÓN

Para el desarrollo de esta memoria, consideré algunos conceptos como referentes que me sirvieron como horizonte de interpretación de lo que fui encontrando al recuperar mi memoria pedagógica: la pedagogía crítica, la enseñanza de la filosofía y sus competencias, así como las estrategias pedagógicas. Aquí quiero presentar brevemente la manera como entendí dichos conceptos para la reconstrucción de esta memoria.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía crítica asume el conocimiento como una forma de liberarse, partiendo del análisis y reflexión de los contextos y de las particularidades de cada cultura, con una perspectiva además transformadora. Entre los ejes teóricos que la fundan están la participación social, la comunicación horizontal, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social. Todo ello apuntalado hacia una pedagogía consciente de la relación individuo-sociedad.

Este abordaje pedagógico se presenta como una salida a modelos de enseñanza tradicional en donde:

La educación se torna un acto de depositar, en que los educandos son depositarios y el educador el depositante. En lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias u objetos, reciben pacientemente, memorizan y repiten. He ahí la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos (Freire, 1972).

La posibilidad que ofrece la pedagogía crítica de acercarnos en las prácticas pedagógicas al estudiante como sujeto social, nos lleva a hacer de la educación una búsqueda por no permitir más la alienación de los jóvenes y del lado de los maestros, no ser quienes adaptamos al mundo a los jóvenes; por el contrario, es

estar con el oprimido para ser partícipe de su liberación, al hacer de la educación de los jóvenes algo de su "quehacer" y la manera de liberarse de esa educación que Freire llamaría bancaria.

Siguiendo las ideas propuestas por Freire la educación es liberadora en la medida que permite al sujeto estudiante ser partícipe y creador de su educación dentro de su propio contexto social e incluso una educación para la transformación social. Desde esta perspectiva, se abre así un inmenso camino de indagación teórica para el presente trabajo, al transformar el paradigma y abandonar esa vieja relación en la escuela: el maestro y su saber y el estudiante sin conocimiento; damos un salto y fundimos la función social del educador con el sentido político de su labor: "enseñar no es [ya] la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil" (Institución Educativa José Acevedo y Gómez, 2004).

Enseñar se convierte en una experiencia desde y con el estudiante; plantear una enseñanza de la filosofía desde esa relación cercana con el *quehacer* y el pensar propio de los sujetos en las comunidades, transforma la práctica educativa al profundizar esa relación entre la antropología y la filosofía (antropología filosófica o del pensamiento de una comunidad) conocer los seres humanos: cómo piensan, qué hacen, qué dicen, cómo se entretienen pensamientos y realidades, cómo se transforman en sus comunidades; en palabras de Freire: "... no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar" (Freire, 1972: 120).

Hacer filosofía con el estudiante y desde él, y así mismo en una búsqueda pedagógica que permita mediante la reflexión filosófica comprender y fortalecer en contexto sus realidades, establece relaciones entre el ser y el existir, entre identidad social y pensamiento, entre ser y sociedad, y se hace praxis la enseñanza de la filosofía. "Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (Freire, 2004).

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA Y SUS COMPETENCIAS

Quiero antes de iniciar este apartado hacer referencia al trabajo liderado por la Profesora Leidy Restrepo y el Profesor Gonzalo Soto de la Universidad Pontificia Bolivariana, quienes asignados por el MEN realizaron talleres y mesas de trabajo en varios departamentos del país con el fin de construir conjuntamente con nosotros los maestros los Lineamientos Curriculares para el área de Filosofía. Estas mesas propusieron estrategias diversas apoyadas en parte de la experiencia de los maestros que enseñamos el área y -por otro lado- en las dificultades y potencias que el tiempo y los estudiantes requerían; los resultados de este trabajo del grupo de investigación liderado por UPB no se presentan en el documento número catorce del MEN, lo cual deja ver que si bien este último tiene referencias académicas de peso, no es el fruto del trabajo mancomunado con maestros, de sus sugerencias y de los problemas que enfrentamos en las aulas de clase y en el territorio.

El Ministerio de Educación Nacional concibe la filosofía como “un saber reflexivo acerca de la realidad que indaga por la unidad o esencia de las cosas [...] es en el replanteamiento y análisis de los diversos problemas existenciales donde se encuentra la auténtica esencia del filósofo” (MEN, 2014: 9).

Para la enseñanza de esta área del conocimiento el Ministerio plantea tres tópicos generales: el conocimiento humano, la estética y la moral (MEN, 2014: 10). Planteados como tres grandes problemas filosóficos, según el Ministerio:

Estas tres áreas elegidas no agotan el horizonte de la reflexión filosófica [...] pero recogen referencias suficientes a la vida concreta para que los docentes y los alumnos vivan el estudio de la filosofía no como la repetición de doctrinas sino como un vivo y controvertido intercambio de razones (MEN, 2014: 10).

Este saber reflexivo propende por desarrollar elementos para la formación del alumno:

(...) madurar intelectual y afectivamente, considerar el conocimiento como valioso en sí mismo y contribuir a su formación como ciudadanos de una sociedad pluralista, dinamizar las clases haciendo “del diálogo un encuentro inteligente en la búsqueda del conocimiento, participar de manera más evidente como agente de su propia formación, desarrollar el espíritu crítico que les permita pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenecen” (MEN, 2014: 13).

De esta manera, la propuesta del Ministerio busca hacer de la enseñanza de la filosofía una praxis que contextualice al docente y al alumno dentro de una realidad social y hacer posible el desarrollo de habilidades que les permitan de manera reflexiva transformar sus realidades sociales a partir del diálogo.

En la enseñanza de la filosofía, se plantea desde el Ministerio el desarrollo de competencias, definidas como “una potencialidad que se actualiza o expresa de manera concreta en una serie de acciones o desempeños” (MEN, 2014: 14). Las competencias propuestas a desarrollar en el área de filosofía son:

- La competencia crítica cuya finalidad “busca fortalecer en el estudiante el ejercicio de la autonomía, la autocrítica, el espíritu de libertad y el desarrollo del pensamiento que le permitan apropiarse y transformar su entorno, su realidad y su mundo”.
- La competencia dialógica que “está relacionada con el ejercicio de hablar, escuchar, de preguntar y responder...”.
- La competencia creativa que “busca estimular en el estudiante la creación de formas alternativas [...] que le permitan recrear su entorno y transformar su realidad y su mundo” (MEN, 2014: 14).

Visualizando las directrices del Ministerio de Educación para la enseñanza de la filosofía, desde lo propuesto por la pedagogía crítica, puede encontrarse un camino de posibilidades que requieren resolverse en el cómo (qué estrategias pedagógicas usar para poner en práctica estos supuestos teóricos).

LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

El Ministerio propone en su Documento No 14 (2010) siete estrategias metodológicas para la enseñanza de la filosofía: la lectura y análisis del texto filosófico, el seminario, la disertación filosófica, el comentario de textos filosóficos, el debate filosófico, el foro de filosofía, y las tecnologías de la informática y la comunicación.

Los anteriores referentes, sin embargo, plantean una relación con el texto escrito de manera directa y cerrada en la medida en que no se promueven otros formatos de texto (no escritos con grafía) para la reflexión filosófica, como la ciudad, el barrio, el afuera; tampoco presenta este referente conceptual del Ministerio de Educación Nacional una propuesta acertada sobre los espacios pedagógicos (las aulas de clase), al igual que del tiempo pedagógico; se menciona el contexto de los estudiantes como esa manera de abstraer a partir de los textos relaciones de proximidad y similitud con su mundo, relacionar esos problemas generales de la filosofía planteados en una situación textual; así la filosofía continúa encerrada entre el aula y el texto escrito.

Existen experiencias en donde se han implementado otras estrategias pedagógicas para la enseñanza de la filosofía y otras áreas del conocimiento que, desarrollando las competencias requeridas y sin abandonar del todo las aulas y el texto, hacen uso de estrategias neofilosóficas; es decir, esas nuevas maneras de encontrar el afuera y construir o hacer filosofía práctica acudiendo a la multiplicidad de formas. Algunas de ellas son:

- 1). José Kattán, maestro que incursiona en la fotografía como herramienta pedagógica, cita a Wendy Ewald, pedagoga y fotógrafa que desarrolló: " un método de creación artística participativa con la fotografía (Literacy through Photography, LTP), en diferentes comunidades alrededor del mundo, especialmente con niños y niñas" (Kattán, 2011: 113), estas experiencias permiten ver y sentir los saberes empíricos que puede tener las comunidades y sus

múltiples formas de expresión, su pensar; en el caso de Wendy Ewald las comunidades y las multiplicidades, las niñas y los niños.

Comenzó entonces a cuestionarse sobre las fronteras entre fotógrafo y sujeto, entre profesor y alumno, entre niño y adulto. Esto la llevó a involucrar a sus pupilos en sus proyectos, en lo que ella llama un “proceso artístico colaborativo donde el producto final es el resultado de un trabajo colectivo” (Kattán, 2011: 114), su Método la condujo a involucrarse con los niños y niñas y a crear con ellos.

Este referente teórico es importante (Kattán, 2011) en el proyecto porque cualifica el acercamiento pedagógico que he realizado con la fotografía social en la Institución Educativa José Acevedo y Gómez. Al presentarlo Wendy Ewald (2001) como un método práctico para la investigación social y la enseñanza, se convierte en un referente y, a manera de simbiosis, nutriendo el proyecto desde lo visual, los textos escritos atrapan el universo interpretativo de la escuela, ya que al igual que en la enseñanza de la filosofía existe una lejanía de pensar desde el texto visual, que, como hipertexto hace de la imagen una multiplicidad para crear y recrear el pensar y desarrollar las competencias del área, al presentar la posibilidad de entablar diálogos reales desde la imagen y propiciando esas multiplicidades de interpretaciones visuales que posee cada estudiante.

2). El método etnográfico es aquel mediante el cual el investigador produce datos que constituyen la evidencia de un tipo particular de texto, la etnografía. Una etnografía es, en primer lugar, un argumento acerca de un problema teórico - social y cultural” (Guber, 2001: 121).

El aporte teórico de la autora Rosana Guber abre la posibilidad de ver la riqueza que puede generar la etnografía en la elaboración y fortalecimiento no solo de las habilidades a desarrollar en el área de filosofía sino también en el trabajo de investigación en la escuela. Citando a Anthony Jacobson nos dice de los cuatro elementos del texto etnográfico:

- 1) La pregunta o problema, 2) La respuesta o explicación o interpretación,
- 3) Los datos que incluyen como evidencias para formular el problema y darles respuesta, 4) La organización de estos elementos (problema, interpretación y evidencia) en una secuencia argumental (Guber, 2001: 122).

Al leer los elementos propios del texto etnográfico podemos observar que está cargado de posibilidad para la enseñanza y la potenciación de las habilidades que desarrolla la filosofía y abre un enorme campo de aplicación, así como la reflexión de los diferentes contextos sociales del estudiante; de otra parte, nos permite agenciar desde la filosofía una función social, de afianzar las nociones del ser, el territorio, y nos permite convertir esa secuencia argumental de la que habla el autor en vehículo del pensamiento filosófico y posibilidad para el trabajo de campo; transformar el espacio pedagógico del aula de clase y adentrarnos en el afuera que da qué pensar. En otras palabras, hacer de la realidad social el hipertexto a leer y a interpretar.

3). Vélez Ramírez, Walter Gabriel (2010). *Logos: más allá de la palabra hablada o escrita. A propósito de la enseñanza de la filosofía a Sordos*. Trabajo de grado de la maestría en educación de la Universidad de Antioquia, Medellín.

El trabajo de Walter Vélez rescata el pensamiento de los Sordos y logra proponer un método discursivo desde la Lengua de Señas Colombiana para hacer filosofía con ellos, para hacerlos visibles y potenciar sus subjetividades y el reconocimiento de su lengua nativa (si es Sordo hijo de oyentes) o materna (si es hijo de Sordos).

Es también un trabajo local de sistematización de experiencia pedagógica de un maestro de aula en una institución educativa pública de la ciudad de Medellín. Me aporta a este trabajo desde el enfoque de sistematización e identificación de categorías.

4) Florencia de la Campa Shirley (2015). *Narratividad fílmica y comunidades de indagación para la didáctica filosófica en El bachillerato*. Presentado en el Tercer Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación, México 2015.

La cuarta experiencia, de narrativa fílmica y comunidades de indagación, se lanza a la reflexión de esos diálogos que se encuentran en las obras del cine, construir en esas relecturas del contenido narrativo prácticas didácticas para la enseñanza de la filosofía desde las diferentes maneras que ellos proponen y viven en sus prácticas y en sus comunidades de reflexión.

En todas las anteriores propuestas de enseñanza–aprendizaje, prima lo visual y lo narrativo desde la diferencia, esa otra manera de entender las prácticas de enseñanza, como otra forma de producir pensamiento con los otros; estas experiencias permiten abordar estrategias diversas y contextualizadas y la aplicación de metodologías para visibilizar las diferentes formas de pensar.

5). López Sánchez, Sonia Carolina (2014). *Filosofía y Educación: ejercicios de reflexión crítica y producción creativa. Sistematización de dos experiencias de educación filosófica*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigaciones en Educación IEDU, Bogotá.

La quinta propuesta es una experiencia de Sonia Carolina López Sánchez y que se hace con Jóvenes exhabitantes de la calle entre 12 y 17 años: *La filosofía sale del aula, Filosofía para Niños: Creando espacios de paz*. Esta experiencia se propone desarrollar un proyecto de educación filosófica a partir de la implementación de 10 talleres realizados con un grupo de 40 jóvenes (hombres) entre 12 y 17 años de edad en la Unidad Educativa La Arcadia del Instituto Distrital para la Protección de la Niñez y la Juventud IDIPRON – Sede Funza. Los talleres se llevaron a cabo entre el dos (02) de agosto y el trece (13) de diciembre del 2008.

Una propuesta de enseñanza de la filosofía a niños que habitaron la calle y que habían pasado por un programa de resocialización, en su etapa final, tras un

programa de alfabetización, que les permitía poder discutir y reflexionar sobre diversos aspectos de la vida y en el cual se ha permitido poder hacer posible a partir de sus vivencias y de su experiencia con la existencia en riesgo con la muerte, la enfermedad, la familia, la sociedad, el estudio, la ciudad y -de esta manera- potenciar lo que ellos llaman la autogestión y que se convierte en un valor esencial para la adquisición de la autonomía que asumirán al salir de allí.

CONTEXTUALIZACIÓN

I.E. JOSÉ ACEVEDO Y GÓMEZ (Contexto institucional)

La Institución Educativa José Acevedo y Gómez, ubicada en el barrio Guayabal al sur de Medellín es una institución de carácter público fundada en 1903; tiene como misión:

Garantizar el derecho a una educación que permita el respeto por las diferencias y la socialización a través de la creación de espacios apropiados, para que niños, jóvenes y adultos adquieran competencias para la vida. Fortalecer los procesos de autonomía, solidaridad y ciencia que posibiliten la construcción de sus sueños e ideales. (Institución Educativa José Acevedo y Gómez, 2007).

Frente al modelo pedagógico la Institución Educativa considera que:

Hay un modelo [...] en la medida en que a partir de las reflexiones institucionales sobre la democracia y la Constitución, se entendió en un momento histórico de la misma, que la educación debe ser concebida como un ejercicio incluyente, democrático, de frente a los problemas del país y, sobre todo, que opta por una salida civilista a los mayores conflictos que nos aquejan (Institución Educativa José Acevedo y Gómez, 2007).

Constituirse como una escuela garante de derechos de los estudiantes y que posibilite mediante sus prácticas pedagógicas el desarrollo del pensamiento crítico, ha generado prácticas académicas distintas y ha llevado a transformaciones en las relaciones maestro-estudiante.

Desde el punto de vista de la enseñanza de la filosofía, la Institución Educativa José Acevedo y Gómez ha marcado una diferencia al implementarla desde la niñez (básica primaria) y al considerarla en su proyecto pedagógico como

(...) una disciplina indispensable para el desarrollo de la autonomía, el pensamiento lógico y crítico-reflexivo; por esta razón cree necesario implementar la formación filosófica desde la niñez para generar en los estudiantes la creatividad, el asombro y el deseo por la sabiduría, el conocimiento y el pensamiento autónomo (Institución educativa José Acevedo y Gómez, 2007).

Esta posibilidad ha generado tanto para los docentes como para los estudiantes la adquisición de saberes, el desarrollo de habilidades del pensamiento y el desarrollo del pensamiento crítico a partir de situaciones y casos reales; les hace conscientes de sus habilidades y de la posibilidad ser reflexivos ante sus propias realidades y las de otros; los empodera como sujetos de derechos, así como también les permite reconocer su cultura, su historia.



Los estudiantes de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez son en un 70% de la comuna 15, y pertenecen en su mayoría a los estratos socioeconómicos medio bajo y bajo (estratos 1, 2, 3 y 4); el porcentaje restante de estudiantes proviene de distintos lugares de la ciudad de donde han sido excluidos por múltiples razones (acoso escolar, desplazamiento urbano y rural, exclusión por diversidad sexual, exclusión por robo, drogas, trashumancia de los padres, entre otras tantas situaciones e historias) que son expuestas a manera de catarsis en los diálogos formativos con los estudiantes; diálogos que nos han llevado a que nuestras prácticas pedagógicas tengan como referente la realidad social y familiar del estudiante y que su historia personal sea tenida en cuenta en los diferentes momentos de la evaluación, cobrando relevancia especial la autoevaluación, la cual desde el año de 1995 se institucionaliza, al considerarla coherente con el principio de autonomía, permitiendo al estudiante reflexionar y evaluar sus logros, avances, retrocesos y demás (Institución educativa José Acevedo y Gómez, 2007).

Finalmente, la Institución Educativa José Acevedo y Gómez es una institución reconocida por su trayectoria, de un lado por los procesos de inclusión y garantía de derechos para los estudiantes, lo que no solo se hace desde la promoción del derecho sino también desde el acompañamiento y asesoría legal ante la vulneración de los derechos de los estudiantes hasta la denuncia y defensa de los mismos. Por otro lado, se ha destacado también por los procesos de fortalecimiento de la autonomía y respeto por las libertades individuales. Esto, además de la autoevaluación, son avances grandísimos en la manera de hacer democrática la escuela y de transformar las relaciones de poder entre maestros y estudiantes.

Un elemento -ya mencionado- que hace de la Institución Educativa un escenario interesante para los procesos de formación, es la enseñanza de la filosofía para niños que ha permitido reconocer al niño, al adolescente y al joven como sujetos

pensantes y, a partir de allí, construir encuentros pedagógicos que promueven y forman el pensamiento crítico.

Las personas con las que he realizado estas experiencias de enseñanza de la filosofía en la Institución Educativa José Acevedo y Gómez han sido jóvenes de los grados 6° a 11°; la distribución por año ha variado al igual que el promedio por grupo. Unas cifras totales de estudiantes que han compartido los ejercicios de clase conmigo es de aproximadamente 2000 jóvenes estudiantes (cada año veo tres grupos por grado en total son 18 grupos, con 36 estudiantes en promedio cada año, si lo multiplicamos por los diez años (2006 – 2015)).



Fuente: Archivo Institucional.

La idea de pensar un archivo de la comunidad educativa y del territorio me llevó a pensar en crear un grupo con los estudiantes que era más afín con el área de filosofía, reuní a varios estudiantes -entre ellos jóvenes con orientaciones sexuales diversas- que estaban interesados en ayudar a conformar el archivo histórico, idea que yo les había comentado como producto social de nuestras clases y de nuestras salidas a pensar con el otro; a partir de ahí, fui acompañado por un grupo

de jóvenes que cada dos años aproximadamente se renovaba al recibir muchos de ellos el grado en 11°, este grupo -en un primer momento- lo llamamos *Antropología JAG* y luego *Antropología y filosofía*.

Por las características diversas sobre la sexualidad de los estudiantes del grupo, creamos juntos el encuentro anual para hablar de diversidad sexual y de género, en el cual hacíamos un ejercicio de reflexión en aras de deconstruir el lenguaje homofóbico escolar y familiar, al igual que compartimos espacios de pensamiento sobre la diversidad sexual y de género con los estudiantes de la institución y de otras instituciones del sector y de la ciudad que querían abordar otras prácticas de formación sobre sexualidad y género.

La experiencia de enseñanza de la filosofía en la I.E. José Acevedo Y Gómez a partir de tácticas y experiencias diversas me proporcionaron una riqueza inmensa en mi accionar como maestro, en mi praxis pedagógica y permitieron de esta manera hacer que la enseñanza de la filosofía se convirtiera en un dejar aprender a los y las estudiantes en otros lugares distintos al salón o aula de clase, pues, al acercarnos a las realidades contextualizadas de ellos y ellas, nos veíamos en la necesidad imperante de buscar otras maneras de hacer filosofía y de hacer de la escuela un lugar expandido al afuera, al barrio y la ciudad.

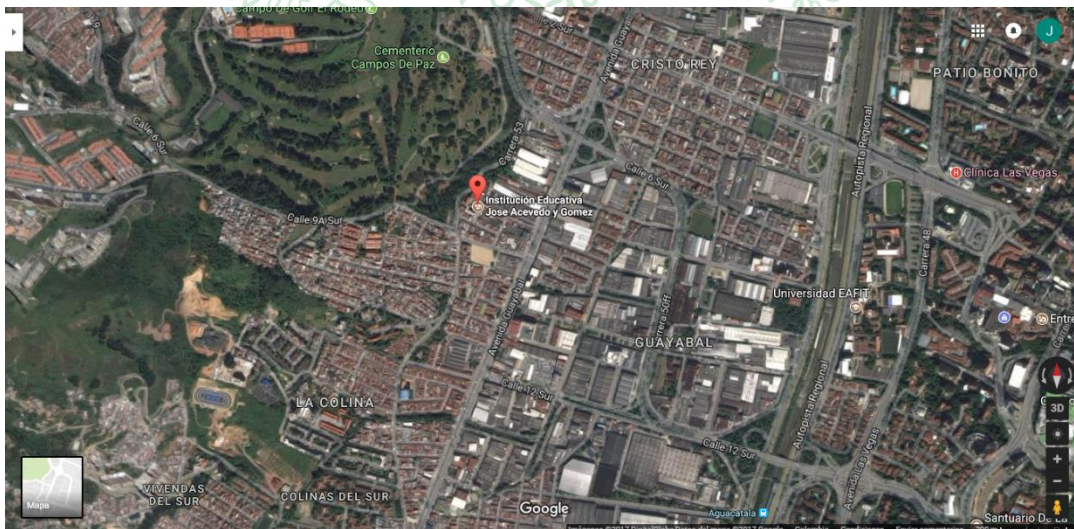


Imagen aérea de la ubicación de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez. Tomada de <https://www.google.com.co/maps/place/Instituci%C3%B3n+Educativa+Jose+Acevedo+y+Gomez/@6.202335,-75.5921035,791m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x8e46827135a7c3f1:0x574a3a09893e7b3b!8m2!3d6.2023297!4d-75.5899148?hl=es>

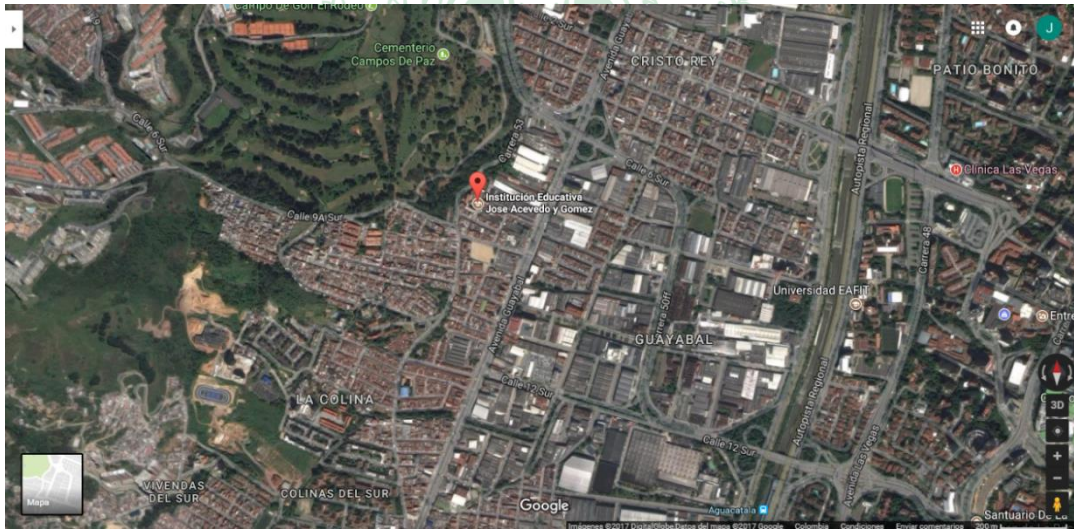


Imagen aérea de la ubicación de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez. Tomada de <https://www.google.com.co/maps/place/Instituci%C3%B3n+Educativa+Jose+Acevedo+y+Gomez/@6.202335,-75.5921035,791m/data=!3m2!1e3!4b1!4m5!3m4!1s0x8e46827135a7c3f1:0x574a3a09893e7b3b!8m2!3d6.2023297!4d-75.5899148?hl=es>

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Imagen de fachada principal de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez. Tomada de https://www.google.com.co/maps/@6.2022797,-75.5898566,3a,75y,90t/data=!3m6!1e1!3m4!1sNskU0s8YzRGJ_CWChPmAuA!2e0!7i113312!8i6656?hl=es

DE LO QUE SOY: DEL CEMENTO Y EL CINCEL A LA PRAXIS FILOSÓFICA

La experiencia se constituye en una forma de conocimiento que se da en un instante futuro y que permite reflexionar lo pasado (lo sentido y vivido), y -de esta manera- obtener un saber provisional del Ser que somos.

Nací el 20 de julio de 1968 en una familia heterosexual, patriarcal y católica, de once hijos -once hermanos-; vivíamos del trabajo de mi padre como obrero de “la fundidora Landers y Compañía”. Fui el décimo en nacer del vientre de mi madre, una mujer mayor de cuarenta años al embarazarse de mí; recuerdo el cariño de sus manos, su contextura rolliza, de estatura mediana, cabello negro, pies anchos que me hacían pensar una niñez descalza en su pueblo, Támesis Antioquia; era de palabras dulces; nunca le escuché decir palabras soeces; de seguro su cuerpo

había sido, como lo afirma McLaren, construido por las relaciones de poder de la religión católica y su régimen de control sobre el cuerpo de la mujer, su educación y en sus prácticas culturales, ahora comprendo que los seres humanos:

...no puede ser entendidos sin considerar la forma en que han sido institucionalizados y socialmente legitimados, o sin atender a sus fines ni a sus propósitos -tanto inmediatos como a largo plazo- por los que han sido elaborados en relación con los discursos educativos establecidos y con las economías del poder y del privilegio imperantes en el conjunto de la sociedad. (McLaren, 1997: 94).

Ella sin más estudio que su primaria luchó por hacer resistencia a su condición de madre y esposa abnegada, que se debía al marido, en su obediencia y en un segundo lugar en el hogar patriarcal; recuerdo cómo se resistía a que nosotros, los últimos hijos, “los menores” como nos llama esta cultura a quienes nacemos de últimos en el hogar y que me hace pensar en Freire: “ser más en una vocación ontológica del hombre” (Freire, 1972: 56); una manera de configurar la obediencia al de mayor edad, de invisibilizar a los niños, de establecer jerarquías de poder, que luego serán asimilados por nuestro cuerpo como obediencia al patrón, al jefe, al señor, y posibilidad de dominio sobre nuestro cuerpo, un territorio para el abuso y sobre abuso al cual como pueblo nos hemos acostumbrado.

Mi madre mantuvo una lucha para que no fuéramos enviados a trabajar de niños o de evitar que por órdenes de mi padre dejáramos de estudiar, como sucedió a mis hermanos y hermanas “mayores” a quienes él hizo abandonar la escuela porque “no servían para estudiar”; Aureliano Del Río Londoño no tenía valor por el estudio, al igual que ella, Teresa de Jesús Montoya Hincapié, quien estudió hasta quinto de primaria. La cultura del saber estaba negada para los de origen campesino como él; había sido lanzado como un ser dependiente de su trabajo, como obrero, aventado a repetir la opresión de la que era objeto con su familia.

El campesino es un dependiente. No puede expresar sus anhelos. Sufre antes de descubrir su dependencia. Desahoga su pena en casa, donde grita a los hijos, pega, se desespera, reclama de la mujer y encuentra todo mal. No desahoga su pena con el patrón porque lo considera un ser superior (Freire: 68).

Teresa, mi madre, se resistía a esas prácticas. Michel De Certeau (2007) llama a esta actitud ética una Táctica que "(...) tiene como forma no un discurso, sino la decisión misma, acto y manera de "aprovechar" la ocasión" (p. 50); una manera de resistir a mi padre y su encarnamiento como hombre – padre de la cultura, un cuerpo/sujeto "intextuado" por la red de poder iglesia – Estado – patrón; una cultura que le había construido un cuerpo con la negación a leer, a escribir, a estudiar y, además, le había quitado la posibilidad de ser y ver el mundo de otra manera que no fuera el deber de trabajar para responder por su familia como una forma de ser reconocido socialmente: "Es importante reconocer que las formas del deseo están relacionadas históricamente y discursivamente con «modalidades de producción» y «modalidades de subjetividad» específicas" (McLaren, 1997: 93). A ella, a Teresa debo el amor por estudiar; me insistía a diario que debía hacerlo para cambiar la vida que llevábamos, "para ser alguien"; esto me hace pensar que nuestras vidas atadas a esta economía de producción, estaban ya predestinadas a continuar la herencia de obreros que mi padre había vivido. Puedo ahora al repensar o, como dice Freire, al "retomar reflexivo los propios caminos de liberación", que fue ella quien hizo la ruptura de esa práctica cultural a que nos había encaminado el desarrollo industrial de la ciudad y que su táctica se resistía a la norma impuesta desde lo hegemónico a ser trabajador obrero, sin valor por la educación, o en su mejor forma de representación, de producción a tecnificar la mano de obra.

La figura de mi padre, la que tengo de mi niñez, fue de ausencia en las mañanas; en las tardes recuerdo sus llegadas de la empresa Lander's Mora, la fundidora que abasteciera las máquinas de moler, las ollas a presión, y otros utensilios para el hogar en esta ciudad y en el país en los años 60, 70, y 80; aún conservo el olor a horno de fundición impregnado en su cuerpo y el color de hierro oxidado en sus ropas de trabajo; un hombre trabajador, responsable, toda una configuración de hombres para la empresa, con valores intextuados en el cuerpo y que quería reproducir en sus hijos, la disciplina y el castigo como método. Aureliano nació en un hogar campesino, con un padre violento, que, muerta su madre por una enfermedad, el padre los abandonó a él y a sus tres hermanos; a los siete años,

como muchos niños del campo, emigró a principios de 1933 a la ciudad de Medellín desde Liborina Antioquia; vivía en las calles, hasta que una señora llamada Rosa lo recogió y lo llevó a vivir con ella en las fincas del barrio Robledo; a ella mis hermanos y hermanas la llamaron “abuela Rosa”.

La obediencia a mi padre era algo instaurado por él en el hogar así como el estar en casa a la hora de su llegada, para saludarlo y contarle cómo nos habíamos “manejado” -término utilizado para indicar manera de comportarse con los otros-; lo que ahora comprendo como instauración de la norma, un agenciamiento del poder en la figura del padre que luego permitirá a otros (patrón, maestro, policía, jefe de banda, etc.) tener poder sobre nuestros actos y sobre nuestros cuerpos.

La norma que orienta el funcionamiento del hogar, debe partir de un marco de referencia que guíe la vida familiar. En otras palabras, para que la autoridad familiar tenga su verdadera incidencia y proyección, es necesario establecer unas pautas sobre las cuales se va a mover la vida de todos los miembros del hogar (Arroyave, 2016: 10)

Fue así como en mi casa todos los niños pequeños en aquella época debíamos estar presentes al llegar mi padre; recuerdo cómo mis hermanos mayores desobedecían sus mandatos como una forma de resistencia; puedo entender por qué ellos se negaban a obedecerle: veían en él la figura que le propiciaría a otros el poder sobre sus cuerpos; mis hermanos hombres fueron la negación del padre que fue Aureliano; se negaron a ser obreros de empresas y se dedicaron a enfrentarse con él desde sus formas de vida diferente.

Le tuve mucho miedo a mi padre de niño, las violencias que como “pelas” se nos daba al llegar de su trabajo, si habíamos hecho algún acto indebido -“manejarnos mal”-; estas violencias me configuraron como sujeto del miedo; un cuerpo sujeto con rabia, acostumbrado al dolor, al golpe; me configuraron como sujeto con una historia nacida en mi padre cuando era niño y el tipo de maltratos que recibió de su padre; el maltrato como una estrategia del poder para instaurar la obediencia y hacer dóciles a los cuerpos,

A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las "disciplinas" (Foucault, 2002: 125).

Aún con estas disciplinas como castigo, tuve una niñez alegre; a mis siete años, cuando descubrí el mundo de la realidad, recuerdo ese momento como de conciencia social, de los otros, de nuestra pobreza, la de mis vecinos, comprendí que mis hermanas se embarazaban y se casaban, que mi entorno afectivo estaba mediado por los problemas generados por la escasez, la ausencia y la cultura del placer sin cuidado.

Mis hermanos me trataron siempre como el niño, con todo lo que implicaba serlo en los años 70 y 80 con tantas violencias, y en medio de una familia tan numerosa; mis hermanas -me contaban mis tías- que jugaban conmigo a la niña menor. Ambas cosas me producen risas y tristezas venidas de la violencia, una antinomia...

...para ver al otro no bastan tampoco los ojos y que incluso después de tener el cuerpo y el corazón preparados, debemos seguir cuidando que la mezquindad no nos engañe, que la vanidad no nos ciegue, porque entonces los abuelos-anaconda o los abuelos-águila no habitarán en nosotros y las máscaras serán apenas unos malos disfraces. (Green, 2000: 4)

Fui de contextura delgada de niño y de joven, lo cual es una debilidad en el grupo de amigos, pues en nuestra ciudad y en nuestros barrios suelen dar gran valor a la fuerza física (la cultura hegemónica del hombre fuerte); conversé siempre con personas de todo tipo desde que tengo recuerdos de niño; he tenido la fuerza para reunir personas y escuchar y ser escuchado; me gustan las palabras dulces que cuidan y ayudan a encontrar sentido.

He vencido el rencor y me acogí a ser liviano, "de corazón bueno" en el viaje de mi existir, pero estas experiencias familiares posibilitaron la lucha y la afirmación de mi ser y en el ejercicio de maestro se convirtió en otras formas de proteger y de acompañar sin violencias y desde el diálogo a las y los estudiantes.



Foto del grado Primero en la Escuela Elisa Arango de Cock. Fuente: Archivo personal.

Inicié mi vida escolar en la escuela Elisa Arango de Cock en el año de 1975, escuela construida en terrenos donados por los Cock Arango, terratenientes que desde los años de 1920 lotearon estas tierras de la antigua otra banda, como se le conoció al lado occidental de las riberas del río Medellín⁶.

(...) jamás puede entender este tipo de “generosidad” que la verdadera generosidad radica en la lucha por la desaparición de las razones que alimentan el falso amor. La falsa caridad, de la cual resulta la mano extendida del “abandonado de la vida”, miedoso e inseguro, aplastado o vencido. Mano extendida y trémula de los desharrapados del mundo, de los “condenados de la tierra” (Freire, 1972: 41).

Era una escuela polvorienta en la sede de “La Colina”, como era conocida en el sector y que el poeta Helí Ramírez (1979: 7) describe así:

La colina es de cuatro o cinco cuadras
en adobe pelado el frente de las casas.

De lejos las calles son huecos oscuros

⁶ Françoise Coupé: Socióloga y planificadora Urbana. Profesora Asociada e Investigadora, realiza un estudio sobre las urbanizaciones piratas en Medellín y hace referencia del caso de la familia Cock. En: Universidad Nacional de Colombia, seccional Medellín, facultad de Arquitectura, centro de estudios del hábitat popular-Cehap, serie investigaciones N° 19.

los muros se tragan el sol de un tajo.

Por un lado baja una quebrada

que en invierno se vuelve un río.

Fue en una época el último montoncitos de casas

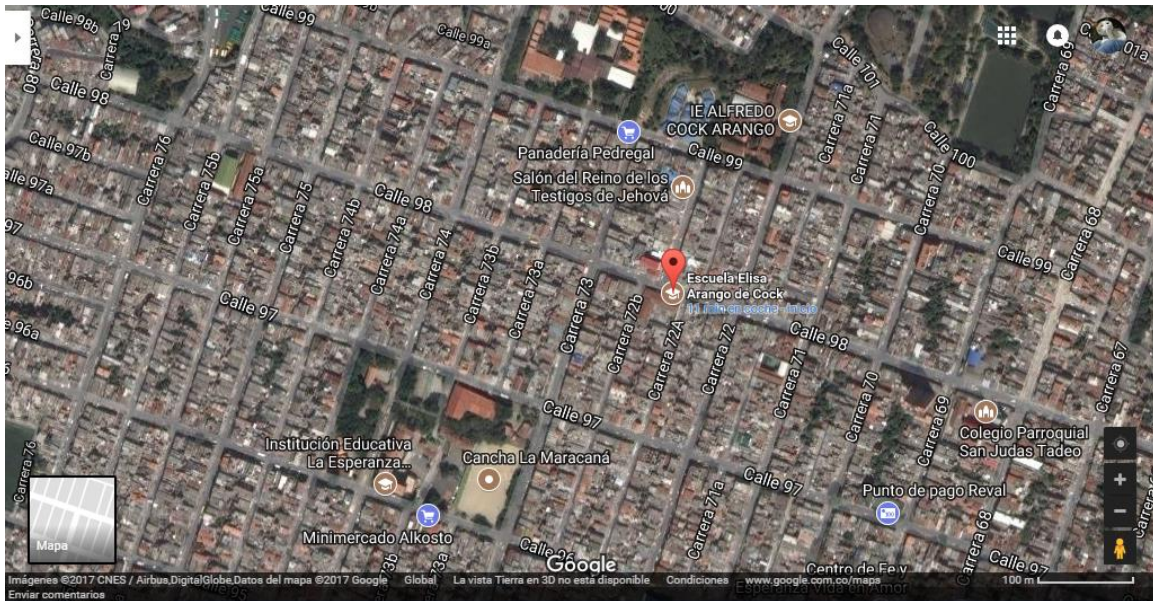
en la parte alta de la ciudad hacia el norte

con rastrojo y piedras a los lados...

Escuela llena de niños pobres, desarrapados, hambrientos, llegados de todos los sectores marginales del barrio Castilla y del 12 de Octubre; allí estudié mis tres primeros años de primaria; de allí tengo recuerdos de la familia Muñoz Mosquera; estudié con Dandenys Muñoz Mosquera, alias la Quica, y con sus hermanos, quienes años después se convertirían en los representantes de la violencia del narcotráfico en Medellín de los años ochenta como sicarios al servicio de Pablo Escobar; recuerdo que en el grado segundo de primaria, mi salón tenía “piso en tierra”; nos sentábamos en tablones como asientos, al igual que las mesas sostenidas por adobes; recuerdo a mi maestra enseñarnos a cantar las canciones de “música vieja campesina”; canciones como *Las acacias* del Dueto de Antaño, *Pescador, lucero y río* de Silva y Villalba, *Oropel* de Jorge Villamil, *Lágrimas* de Alfredo Sadel, etc.; mis recuerdos de aquella maestra, que usó tácticas del afuera para unos niños nacidos en el desamparo auditivo son de un sentimiento acogedor; así como a la escuela empolvada y llena de niños pobres como yo. De esos días en que recorría de niño el barrio castilla por la calle 98⁷.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Ubicación de la Escuela Elisa Arango de Cock, conocida como La Colina. Fuente tomada de <https://www.google.es/maps/place/Escuela+Elisa+Arango+de+Cock/@6.294763,-75.5756283,18z/data=!4m5!3m4!1s0x8e442ed5f9496345:0x291bc3c8ccc2463!8m2!3d6.294763!4d-75.574534>

Pasé mis siguientes años en otra institución, la “Escuela Minerva” del barrio Robledo Miramar sobre la montaña; lindaba con las casas fincas y con el monte de los Ochoa y el seminario de los Claretianos; estaba ubicada al lado de la iglesia, pero no les pertenecía el terreno ni tenía injerencia sobre nuestra formación con su adoctrinamiento; la maestra Luz Inés me decía que me alejara de la iglesia, pero mi madre nos llevaba a misa y nos convenció de ir a los grupos juveniles y a pertenecer al grupo de acólitos; mis días en esa iglesia fueron de risas, maldades, paseos y de aprendizaje solidario y popular con algunos sacerdotes de la sotana rebelde⁷, hicimos invasiones de terrenos en sectores del barrio Miramar para que las personas construyeran tugurios palafíticos de desechos industriales como cartón, madera y plástico.

Allí comprendí que dios no existía y que las personas necesitaban vivir y tener dónde refugiarse; agradezco a estos curas por enseñarme la solidaridad real y porque sus diálogos formativos, que solo ahora después de ese tiempo logro

⁷ Padre Oscar Vélez Batancur: [/www.youtube.com/watch?v=jC_1utuNOfk](https://www.youtube.com/watch?v=jC_1utuNOfk)

comprender y resignificar con Freire cuando habla de Lukács: “(...) explicar a las masas su propia acción, con el fin de asegurar la continuidad de las experiencias revolucionarias del proletariado, sino también de activar conscientemente el desarrollo posterior de estas experiencias (Freire, 1972: 52).



Figura 30. Movilización comunitaria presionando soluciones.

Movilización comunitaria. Fuente: Hernández.

En esta escuela con una planta física más pequeña, reducida a seis aulas, no teníamos patio de recreo; nuestros descansos eran en la calle; fue allí -ahora que retorno sobre mi historia de aprendizaje, sobre mi experiencia de vida-, en ese lugar donde me vi tocado por el afuera de la escuela, el barrio, la calle, ya que nuestros descansos escolares, llamados “los recreos” en aquel tiempo, y que duraban al menos una hora, los hacíamos en la calle del barrio. Michel de Certeau define el barrio de la siguiente manera: “(...) dominio en el cual la relación espacio/tiempo es la más favorable para un usuario que ahí se desplaza a pie a partir de su hábitat” (Certeau M. G., 2010: 9).

Esto lleva a pensar por qué la escuela no está en conexión con el afuera, con la vida de lo cotidiano; Claxton, al referirse a las condiciones del aprendizaje y de manera racional-sensible-emocional, nos convoca en su texto *aprender para vivir* a cuestionar nuestras creencias sobre el aprendizaje y sobre la relación de éste con la vida; en su texto nos dice: “(...) la facultad de aprender se desarrolla a través de la cultura, no de la instrucción... la facultad de aprender está mucho más

relacionada con la creación de una cultura que con el diseño de un programa de formación” (Claxton, 1999: 28).



Con amigos del barrio. Fuente: Archivo personal.

El barrio así como un escenario para otros aprendizajes me vinculó con otras relaciones: los vendedores ambulantes, los transeúntes, los amigos que no estudiaban, al igual que el poder viajar juntos casi a diario, con las niñas y los niños, mis amigos, a los “charcos” cercanos de la quebrada del Seminario; otras experiencias vitales, otros lugares de aprendizaje en fuga:

Aprendemos roles y nuevos aspectos de nuestro carácter. Descubrimos lo que significa ser una chica, un abuelo, un profesor, un aficionado al fútbol, alguien aquejado de migrañas, y a actuar en consecuencia. Podemos ampliar nuestro abanico emocional y aprender cuándo y cómo expresar indignación o simpatía. El aprendizaje cambia no solo nuestro conocimiento y nuestro hacer, sino también nuestro ser (Claxton, 1999: 20).

En escuela Minerva aprendí con otra maestra formas de aprender en el afuera, con sus tácticas; Luz Inés, una maestra joven de la Universidad de Antioquia, me dio libertades que cualquier niño “incontrolable”, “el necio”, el difícil, “el cansón”, “el empalagoso” como éramos llamados en aquel tiempo, a quienes la escuela tenía

por anormales, como dice Michel Foucault, no recibía. Incluso me ayudó a evadirme de castigos y de expulsiones; me dejaba salir de la escuela a las diez de la mañana -ahora entiendo que no me soportaba, pero lo hacía con “cariño”-. Pienso en Freire cuando dice: “(...) la pedagogía que, partiendo de los intereses egoístas de los opresores, egoísmo camuflado de falsa generosidad, hace de los oprimidos objeto de su humanitarismo, mantiene y encarna la propia opresión”; de allí más de una exclusión; desde este lado de la antinomia, pude reconocer a otro ser que veía en mí a un niño distinto; me invitaba a dialogar en los ratos en que había acabado “la tarea”; todo aquello indebido que en la escuela a través de la disciplina aparece en la norma; esta tarea se creó como estrategia para disciplinar a los niños en un aula de clase. Certeau (2007) define la estrategia de la siguiente manera:

Llamo estrategia al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y poder es susceptible de aislarse de un “ambiente”. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta (p. 49).

Y de esta manera oponer a la táctica como no lugar: “llamo táctica a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible... debido a su no lugar la táctica depende del tiempo, atenta a “coger el vuelo” las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva” (Certeau, 2007: 50). Mi maestra de manera ética y como una acción táctica me permitió la posibilidad de salir de ese salón pequeño con muchas niñas y niños violentados; un aula-jaula para aprisionar a niños y someterlos a estrategias de individualización para construirlos como cuerpos dóciles; una táctica que abrió la fuga, la posibilidad de ser libre en el monte cercano, en los charcos y quebradas; también me hace pensar en las formas que la redes de poder instalan como dispositivos y que Luz Inés consciente de mi ser como estudiante, al dejarme ir de esa escuela, lo convirtió en una resistencia; se acercó a mi sentir y a mi deseo de niño, se permitió ser conmigo:

Será en la convivencia con los oprimidos, sabiéndose uno de ellos - sólo que con el nivel diferente de percepción de la realidad – como podrán comprender las formas de ser y de comportarse de los oprimidos, que reflejan en diversos momentos a estructura de la dominación (Freire, 1972: 63).

Viví en el barrio 12 de Octubre⁸ en la comuna Noroccidental de este valle⁸: llegué a vivir con mi familia en el año de 1974 a ese lugar alto, de calles empinadas, desde donde se puede divisar la ciudad, sobre la montaña, a los pies del Cerro El Picacho; “un barrio entre la niebla” (Hernández, 2015). Nuestra casa fue urbanizada y entregada a cuotas por el “Crédito Territorial”⁹.

El lugar que habitamos todos los nueve miembros del hogar la primera noche y los tres meses siguientes era muy pequeño: una habitación fue lo que luego sería nuestra sala de estar y la de muchas personas en los años siguientes; la casa de mi familia a medida que fue creciendo en tamaño, se convirtió con el tiempo en casa de reunión, de asilo, de acogida, de asistencia de primeros auxilios, casa de Albañiles, de jugadores de cartas; una casa de puertas abiertas todo el día; por allí pasaban a saludar los vecinos y los amigos a buscarnos para jugar, trabajar albañilería o para pasar un rato de esparcimiento, o una noche de dormida.



⁸ Barrio Doce de Octubre: fundación.

Casa de Aurelio y de Teresa. Fuente: Archivo personal.

En casa siempre hubo una cama para quien llegaba; mi madre había dispuesto una habitación al pasar los años; me hace pensar en las palabras de Heidegger (1994) sobre el habitar “los espacios (que) se abren por el hecho de que se los deja entrar en el habitar de los hombres. Los mortales son; esto es: habitando aguantan espacios sobre el fundamento de su residencia junto a cosas y lugares”; de esta forma se hacía viva la relación con los miembros de la comunidad.

Al repasar mi experiencia de vida comprendo la apertura de mi madre y de mi padre, con el otro; “el otro soy Yo”, nos dice Abadio Green en su hermoso texto en el que nos convida a ver la diferencia, a permitir ser las singularidades, diversas, con sus especificidades: “Ir al otro y volver del otro, no es problema intelectual, es un problema del corazón” (Green, 2000: 3). Mis padres, de alguna manera rompieron el hielo que nos quiso imponer la cultura del opresor egoísta de nuestra oligarquía conservadora y cristiana, “mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a los que se les prohíbe ser, la respuesta de estos a la violencia de aquellos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de ser” (Freire, 1972: 57); encuentro allí una manera ancestral de construir comunidad, de estar y ser con el otro.

Lo que queremos decir, es que no basta reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa o parece correcto, o urgente, o parecido. En tal caso, nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro, pero no viendo al otro como alguien diferente (Green, 2000: 5).

Estudí el bachillerato en el Pascual Bravo del año 1980 a 1987, tiempos agitados política y socialmente; nuestra formación allí tenía dos componentes importantes, la formación marxista y política, mediada por los grupos FARC, ELN, la JUCO (Juventud Comunista Colombiana), movimientos sociales como el EPL, y los sindicatos obreros; algunos maestros de formación de izquierda propiciaron el saber y el poder de agenciar la lucha revolucionaria, una escuela crítica; pertenecí a esa generación contestataria y que estableció la violencia de choque como vía de transformación social; era un joven vivaz y muy llamado a pertenecer a grupos

de izquierda; pensaba que la violencia que el Estado había arremetido con nuestro pueblo de manera sistemática; que esta relación era posible cambiarla desde la lucha armada; eran tiempos de lucha, de amenazas, desapariciones.

De aquella época recuerdo cuando mi madre me quemó los libros de Mao, las revistas de los movimientos, los libros de Marx de ediciones Chinas, hermosos ejemplares que vi arder; me argumentó que si nos allanaban la casa los policías no encontrarían nada que me hiciera un guerrillero; ese tiempo lo recuerdo con cierta distancia íntima; me quemé con algunos artefactos explosivos y decidí retirarme de todo, al ver que no existía la solidaridad cuando te encontrabas en problemas producto de la lucha revolucionaria: estar en la cárcel, salir herido, ser buscado por la policía, el DAS, o cualquier grupo armado que perseguía a estudiantes del Pascual Bravo o del Liceo Antioqueño, miembros o no de agrupaciones y/o células revolucionarias.

Pasé años de libertad propiciada por la enseñanza crítica de esta escuela; teníamos varios espacios para el aprendizaje, los salones regulares, las aulas de clase y los talleres; estos dos de manera oficial y como forma de disciplinamiento y formación para la empresa; cuerpos/sujetos que encarnan el saber técnico de la mecánica, el dibujo, la fundición, la metalistería; toda una contradicción con esos otros espacios formativos, la asamblea de estudiantes, los grupos de apoyo comunitario, las reuniones con los dirigentes sindicales, la formación política que los estudiantes de grados superiores asumían con los más jóvenes, y los grupos revolucionarios y su formación radical.

Hoy puedo repensar lo vivido y desde Freire ahondar en la búsqueda de acciones transformadoras como maestro, que incidan en la realidad de los y las estudiantes; hallar formas diferentes que posibiliten “la búsqueda de ser más” y confluyan en espacios que les permita conquistar su libertad.

(...) las revoluciones que transforman la situación de opresión en una nueva en que la libertad se instaure como proceso, enfrentan esta manifestación de la conciencia oprimida. Muchos de los oprimidos que, directa o indirectamente, participaron de la revolución, marcados por los viejos mitos de la estructura

anterior, pretenden hacer de la revolución su revolución privada"...de ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación (Freire, 1972: 44-45).

Cuando mi padre se jubiló de la empresa Lander's, se dedicó a la albañilería, a "la rusa" como la llamábamos en el barrio y quienes nos hemos dedicado a este oficio de construir; desde los trece años mi padre me llevó a trabajar de ayudante en las vacaciones de estudio, en los días en que en el Pascual Bravo salíamos a paro y los sábados.

Llegó también la familia Del Río, cuyo padre era un albañil que reformó y construyó varias casas del barrio, su hijo a quien apodaban "Caliche" aprendió también el oficio de "la rusa": Conozco casi todas las casas de este barrio en algunas he trabajado de ayudante del cucho y en otras he sido oficial" (Hernández: 352).

Después de muchos años de acompañar a mi padre a construir casas, reformarlas, rehacerlas, derruir las para hacer felices a muchos con su nueva casa y de obtener escaso dinero para ayudar a mi familia. Esta profesión hermosa no es lo suficientemente bien remunerada; somos tratados todavía como una clase ignorante, que se debe a que nunca estudió y que aprendió su oficio empíricamente; esto ha propiciado la explotación y que las condiciones de trabajo sean en algunas situaciones y lugares de manera casi esclavista.

En el Pascual Bravo me gradué como técnico en mecánica industrial en el año de 1987; no quería trabajar en empresas de metalmecánica. Karl Marx -en la figura de obreros y proletarios como dialéctica del amo y el esclavo, y como realidad de la historia trazada por el amo, y la figura de mi padre obrero-, me había marcado con tanta fuerza, que me traía pensamientos negativos el solo saber que sería un obrero dentro de una fábrica, que repetiría la historia de óxido y de grasa que había vivido mi padre. Pienso en la novela de Chinua Achebe: todo se desmorona cuando Okonkwo decide no repetir la historia de su padre por considerarla de menos valor, por considerar a su padre un perdedor; tenía rabia con el mundo por saberme de clase obrera, veía lejos estudiar, porque la Universidad de Antioquia

se encontraba cerrada, y porque además una mañana mi madre me pidió que buscara un empleo para que ayudara y aportara en casa.

Conseguí trabajo en la empresa IMSA COLSON, fabricante de bandas transportadoras, chumaceras, rodillos, coches para la construcción y ruedas para carros y vehículos de la salud; trabajé un mes allí; no soporté el encierro, los timbres, los tiempos marcados para comer, los horarios de siete de la mañana a cinco de la tarde, me sentía esclavo, veía todo el discurso del proletariado y la plusvalía aplicada en mí... una mañana salí diciéndole al supervisor “yo me quiero ir de acá”; a aquel que siendo de nuestra clase obrera se confabula con los ideales del opresor, y que Freire describe así: “Son raros los casos de campesinos que, al ser “promovidos a capataces, no se transformen en opresores, más rudos con sus antiguos compañeros que el mismo patrón” (Freire, 1972: 44), le pareció extraño que alguien no quisiera estar en tan “magnífica empresa”.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



De obrero de la construcción. Fuente: Archivo personal.

Recogí mis cosas y me prometí nunca más volver a ser trabajador de esta manera; regresé a mi casa, mi madre desconsolada me preguntó qué haría; le dije: “me pondré a trabajar con mi papá la construcción”. Inmediatamente me fui para Sopetrán a trabajar en una finca que mi padre construía con otros amigos albañiles del barrio; le conté mi decisión, me dijo que no le gustaba, pero que me pusiera a trabajar. Todo esto sucedió a finales de los años 80 con toda la violencia recorriendo las calles, el centro de la ciudad cerrado y amenazados los sitios de reunión, las esquinas, las casas, las canchas, los colegios.

Aprendí la violencia que animaban a los grupos de izquierda de los años 80 y me sumé como gregario “pensante” a la masa como golpe, como ruido y como miedo; aprendí a ser sensible por el otro cuando de tanto “luchar” y chocar, me violenté a mí mismo y me sentí solo. Abandoné todo y decidí caminar por las calles de la ciudad; todos los días trazaba una ruta para conocer; me interesaban las calles de los barrios por donde nunca había pasado, las calles con terminales en callejón, las cuadras largas que atraviesan los barrios de la comuna noroccidental; solía pasear mirando los rostros, las casas, las familias sentadas en las tardes conversando, los niños jugando en la calle, las mujeres viejas con sus delantales de cocina, las que miraban por las ventanas, recorría las calles buscando los parches de punkeros -disfrutaban de los basureros que en aquel entonces tenían los barrios en algunos solares abandonados o no construidos, o de las quebradas, aprendí allí la rebeldía del “anarquista” que encarnaban, en sus prendas, sus gestos callejeros y el mundo oscuro y contracultural del Punk-. Pasamos años buscando bailes de rock que se hacían en casas a oscuras en cualquier barrio de la comuna, donde se oía música a alto volumen y se bailaban “baladas” con las mujeres; usábamos el cabello largo como rebeldía y en contra de los hombres de la generación anterior de corte militar.

En esa década muchos de los jóvenes del barrio se hicieron rockeros, se volvieron comunes los bailes llamados “sollis” o “notas” donde se escuchaban bandas como AC/DC, Black Sabbath, Iron Maiden y Scorpions. Estos jóvenes se distinguían de los demás por sus largas cabelleras, jeans bota tubo, camisetas negras y orgullosa rebeldía. La gente les decía “sollados”. Bailaban a oscuras moviendo la melena de un lado para el otro mientras tocaban guitarras eléctricas imaginarias (Hernández, 2015: 353).

El fútbol fue una renuncia; me he sentido agredido con el fútbol de dos maneras: su asedio cultural del bullicio y en sus violencias (cuando jugaba al fútbol me molestaban los choques con el otro); no me gustaron los ratos viendo jugar a otros al fútbol desde la tribuna, ni me gustó violentarme de espectador, además de ser excluido del juego por poca destreza o por parecer débil.

“En nuestra ciudad Medellín el fútbol es pasión”. Ahora comprendo cuánto dolor cuestan las pasiones así vividas, cuánta violencia y en cómo en nuestros barrios suelen tener por gran valor el fútbol y la fuerza física; al hombre rudo (la cultura hegemónica del hombre fuerte, fuerte incluso para soportar el dolor). Intextuación. Me alejé del dolor del fútbol y de las relaciones de poder que me minimizaban y me disponían a ser hombre macho o un violento; me alejé refugiándome en la biblioteca del barrio El Pedregal en la comuna Noroccidental y en el “monte” del Cerro El Picacho -“el perdido busca el monte”-, decía mi madre de manera negativa, pero Yo lo entendí como refugio a mi ser perdido y una posibilidad para estar fuera de las prácticas gregarias del barrio; el monte en soledad o acompañado de libros, frutas, perros y uno que otro amigo esporádico.

Pasé años leyendo en la casa de mi hermana Gloria a Herman Hesse,(Demian, Sidhartha, Mi credo, Los ejes de mi carreta; a Nietzsche, de la colección de la imprenta departamental, la revista Antioquia, Juan de Dios Uribe y su Zaratustra maicero, Oscar Wilde, El ruiseñor y la rosa me hizo sentir triste muchos días: “He aquí, sin duda, al verdadero amante -se dijo el ruiseñor- Lo que yo canto, él lo sufre: lo que para mí es alegría, es para él dolor. Es cierto que el amor es una cosa maravillosa” (Wilde, 1997); Las mil y una noches, me enamoré de Scherezade y me sumergí en la sensación de tranquilidad de sus relatos y su elocuente forma de evadir a la muerte, manteniendo atado al relato su vida y el deseo de quien la escucha, leía las revistas de colecciones, las revistas de ciclismo y sus imágenes por las carreteras destapadas y empinadas de nuestras montañas; leí sin orden, sin método; el del deseo de ir de libro en libro, oliéndolos, mirando las portadas y los dibujos en ellos, las fotografías; pasaba horas disfrutándolas, cada detalle; recuerdo de allí unas estampas japonesas que circulaban mucho durante esa época de 1970 y 1980, folletos sobre cómo vivían las personas, sus cultivos, sus artesanías, dibujos y grabados, imágenes de las impresiones de obras de arte; recuerdo la gran ola de Kanagawa, en ese espacio conocí a la Gioconda, jugaba a mirarla de todos lados para escapar a sus ojos; me era inútil, en ese espacio donde sentía el acogedor calor de los libros, una experiencia bellísima en la casa de mi hermana Gloria y Gilberto su compañero.

Me fugué en las tardes de cine, muchos lugares: La biblioteca de Pedregal, el teatro Castilla, el teatro de la 80 con San Juan, el cine club del Pascual Bravo y los bajos de Suramericana con Luis Alberto Álvarez; en ese entonces yo era un joven de 17 años, no participaba de las conversaciones sobre las películas, solo escuchaba; en el teatro Castilla todo era un caos, travestis, maricas, trabajadoras sexuales, ladrones, niños, señoras, viejos, hacíamos filas largas para entrar a matiné de 10 de la mañana o a las películas del mediodía; en su mayoría eran filmes de vaqueros y de orientales, las cuales llamábamos “películas chinas”; el cine club de la biblioteca de Comfama de Pedregal; disfruté de los Miércoles de cine; recuerdo de allí la película *El principito*; había leído la obra, pero el mundo al que nos sumerge sus imágenes desborda el sentir; me sentí solo, pensé en mi rosa...

En ese entonces éramos jóvenes que pasábamos el día en las calles; en la noche buscaba “los parches de rock”; me gustaba caminar las calles del barrio en la alta noche, que los paisas llaman “tarde de la noche”, cuando solo el silencio y los gatos me acompañaban; noches de disfrutar montar en una bicicleta alquilada y no devolverla hasta el otro día para enfurecer al dueño del “alquiladero”; lo veía como un ladrón del tiempo; tenía un reloj con el que nos cobraba el dinero queriendo él “ser más” siempre.

Me atrapaba la soledad en los medios días, y emprendía las caminadas al sol por los libros... bajar a Florencia al Tren de papel -me decía-; me gustaba leer dentro de esos vagones; me recordaba los viajes a Caracolí, las “coliadas” en el tren hasta Bello o hasta Porce... leí y me sentía viajando hacia el Norte.

Las soledades siempre me han acompañado, y en algunos momentos de la mano de las violencias contra mi ser, contra mi cuerpo; después de tantos años y siendo maestro, con la necesidad acuciante de reflexionar mi existencia, como todos los seres humanos, pero con unas condiciones específicas; una reflexión que considero inherente a nuestra profesión, en la cual me he repensado; he vuelto a mí, he regresado al pasado, con esa posibilidad que permite el pensar -al pasado de mis soledades abusadas- para pensarme en medio de esas violencias y

preguntarme por qué pasaron; ya no bajo la idea de pensarme un culpable, sino con el interés de hacer el ejercicio sanador de “arqueologizarme” los valores propios: dónde nacen mis miedos, mis fuerzas, quién soy, cómo me han construido las formas del deseo, preguntarme cuál es el ejercicio de deconstrucción y reconstrucción de mi subjetividad encarnada en mi corporeidad, cómo desencarnar el deseo intextuado en mi cuerpo: “la capacidad de los individuos de reconocer al menos parcialmente la constitución del yo, es lo que hace que la liberación sea posible”.

Hacer de la experiencia del pensarme, la forma confluír, de vibrar de infinitos modos, y como resistencia desatarme de las violencias, desencarnarme de ellas, una praxis como no lugar, una táctica del cuerpo/sujeto que ahora soy, y así resistir y reencarnar la subjetividad consciente del sentir-pensar: “El cuerpo/sujeto no es simplemente el producto de una totalidad homogénea de discursos sino más bien un lugar de lucha, de conflicto y de contradicciones” (McLaren, 1997: 95).

En medio de toda esa violencia el circo continuaba y Nacional era campeón de Copa Libertadores. Nosotros los jóvenes en aquellos días éramos la generación que Alonso Salazar narraría en su libro *No nacimos pa semilla*; la que Víctor Gaviria mostraría en sus películas *Rodrigo de No Futuro* o *La vendedora de rosas*; éramos la carne de cañón del Estado fascista que nos vigila, persigue y castiga con sus ejércitos de matones de mil rostros, pagados a peso para cobrarse y despojar vidas llenas de esfuerzos; vidas resistentes cabalgadas sobre luchas; fuimos esa generación llena de miedo/rabia que la mafia supo aprovechar y que perseguía con sus falsas riquezas una ideología del puro gasto del instante y sus falsos logros para atraparnos en su máquina de muerte.

El capitalismo engendra una dialéctica del deseo socialmente construida -una economía libidinal de tipos o clases- en la que se moviliza la fantasía para buscar un sustituto de la «ausencia», es decir, para descubrir un objeto material que sustituya el objeto mítico que nos falta «en realidad» y que sentimos que necesitamos para completar nuestra subjetividad (McLaren, 1997: 93).

Decidí inscribirme a los 22 años en un programa del Sena de formación de becarios en construcción -una manera de huirle de las violencias del barrio-. Juan, un amigo del barrio Picachito, que me veía andar las calles, que sabía mi gusto por la construcción y mi historia familiar con la rusa, me habló del curso que duraría un año (años después él mismo me conectaría con el sacerdote de la sotana rebelde el padre Óscar Vélez Betancur, para ser el guía de los encuestadores y del DANE en la implementación de las encuestas del SISBEN que determinarían los niveles de los usuarios en el territorio de la comuna 5, 6 y 7).

Las aulas de clase no existían; en este aprendizaje de la construcción estudiábamos seis jóvenes, en las mismas casas que ayudábamos a construir; el instructor -la figura del capataz, del maestro de obra-, aplicaba una metodología dirigida por módulos y guías desarrolladas por el centro de la construcción del SENA; esta tenía gráficos, fórmulas de preparación de mezclas, maneras de armar encofrados, normas de seguridad y propiciaban un saber pragmático -se aprendía haciendo-; los saberes aprendidos se convertían en muros, pisos, techos, aceras, baños; aprendíamos para que otros pudieran vivir; aprendíamos para vivir: “estar vivo es estar aprendiendo. Aprender no es algo que hagamos a veces, en lugares especiales y en ciertos periodos de nuestra vida. Forma parte de nuestra naturaleza” (Claxton, 1999: 18).

Las casas en las que estudiábamos y trabajábamos eran de mujeres que vivían solas con sus niños y niñas, madres cabezas de familia, que necesitaban que les aportaran mano de obra, y el SENA, posibilitaba los saberes técnicos y mediante “la beca” (medio sueldo mínimo y el derecho a recibir un cartón del SENA como aprendiz de construcción), nosotros aportaríamos la fuerza de trabajo; hicimos cerca de diez viviendas en el sector del Triunfo en el barrio Picacho.



Certificado del curso de Revoques en el SENA. Fuente: Archivo personal.

Una maestra de ética del SENA después de una clase, me sugirió que me inscribiera para estudiar técnico constructor del SENA. Estudié dos años y medio la formación en técnico constructor, maestro de obra, tenía 25 años; estudiábamos 8 horas diarias en el centro de la construcción del barrio el Pedregal al noroccidente de Medellín; una metodología tradicional en los cursos que fueron agrimensura, interpretación y dibujo de planos, plomería, muros, revoques, pisos, acabados, electricidad, dirección de obra, revisión de obra, y de esta manera seríamos capataces, maestros de obra.

Al terminar la técnica en construcción, me casé por la iglesia católica en la que nunca he creído; puedo acá comprobar la intextuación que hace la cultura hegemónica sobre mi cuerpo/sujeto y me construye como esposo de una chica del barrio: Silvia Calle, a la que apenas conocía; nos embarazamos de una niña que hoy tiene 22 años. Fue entonces cuando ingresé a trabajar como maestro de obra en la fundación Conconcreto, haciendo mejoramientos de vivienda en el barrio el Picacho, sectores Los Lotes, El Mirador del 12 de Octubre y el Triunfo; lugares de invasión de terrenos. Allí diseñaba las viviendas a construir con los mismos propietarios, y aprobadas por el ingeniero, hacíamos el diseño de la ruta de construcción con los albañiles.

Esta experiencia con los otros y sus necesidades me hace reflexionar en un aspecto muy interesante en mi aprendizaje como maestro, comprendo ahora a luz de esa experiencia con la comunidad del Picacho y las construcciones, de qué manera se hace vital el aprendizaje cuando el saber pasa por la necesidad de hacernos al mundo que habitamos; en aquel tiempo, fueron los habitantes de aquellas viviendas a mejorar, quienes diseñaron su espacios de habitar y en las clases de filosofía han sido los y las estudiantes quienes construyen su aprendizaje en relación con su mundo, con su realidad cotidiana. En las clases que hoy acompaño he aprendido a enseñar desde y con las diferencias de los implicados que son las y los estudiantes, y de esta manera acercarnos a la relación entre vivir y aprender que de manera muy clara Claxton (1999) define así:

Los seres humanos pasamos por el más largo periodo de aprendizaje entre todas las criaturas, porque venimos al mundo con la capacidad – y la necesidad – de moldear nuestra mente y nuestros hábitos para adaptarnos a los contornos del mundo en que nos encontramos... el aprendizaje nos permite prever qué va con qué, qué sucede a continuación, qué es lo probable que pase si hacemos esto o lo otro, y así intervenimos en el flujo de acontecimientos de nuestro propio beneficio, de formas cada vez más complejas y seguras (p. 18).

Trabajé siete años más la construcción de diferentes maneras, maestro de obras en la construcción del parque San Antonio, a cargo de la construcción de las jardineras de palmas y árboles no frutales; en la empresa Peldar de Envigado reformando las parrillas del horno (pulmones) de vidrio que aún funciona; trabajé en muchos otros sitios de la ciudad y del campo con un grupo de amigos como contratista particular; en esta experiencia de dirección con mis amigos no usamos estrategias de dominio y de sometimiento a un patrón; nunca decidí asumirme como un contratista “chupasangre”; asumíamos la dirección y las ganancias entre todos de manera equitativa y equivalente.

En medio de esta lucha he construido una praxis de resistencia a partir de la reflexión o agenciamiento del filosofar; sobre esa cultura depredadora como la llama McLaren que se beneficia de imponer sobre nuestros cuerpos la naturalización de las violencias, la insensibilidad, la ausencia de dolor, de

indignación, con el fin de atrapar nuestro cuerpo, el tiempo; como en el libro *Momo* la cultura depredadora nos ha comprado/secuestrado el tiempo y nos ha querido quitar los espacios de reflexión, de lectura, del mirar, del diálogo, del sentir al otro, de sentirnos a nosotros mismos; asumí una política de resistencia desde mi práctica pedagógica que confluyera en dejar reaparecer, dejar ser, en detenerse a pensar el ser de la cotidianidad, el cuerpo en su realidad social-cultural, una praxis resistente al encierro del aula-jaula.

Me gusta el campo, al cual me he dado en llamar “el monte”, palabra utilizada por mi madre bajo un dicho “el perdido busca el monte”; si bien ella lo usaba como una forma de referirse a las personas con problemas, perseguidas, buscaban el monte para refugiarse y no ser encontrados; yo las tomé como una pista para refugiar mis soledades -un lugar de fugas-; las personas empezaban a notar mis silencios, mi mirada escrutadora, mi panóptico; me sentía descubierto, sin lugar en los diálogos; solía entonces caminar hacia el Picacho, buscar el monte, ir a buscar ojos de agua dónde bañarme, dónde estar solo, escuchar a los pájaros, subirme a los árboles, leer un libro, hacer cuevas en los rastrojos, dormir; todo esto se convirtió en algo ritual de casi a diario, en esas épocas solitarias; incluso ahora, busco y pienso que desde mi resistencia he hecho del monte escenario de aprendizaje.

He sido algo callado, más mirón que hablador, pero me he dado a ciertos diálogos con personas, cuando he visto que se afirman en lo distinto y lo diverso, que fluye de ellos con naturalidad, que su drama no se queda instaurado en las mascaradas. Desde que tengo recuerdos de niño, me gustan las personas, aunque no soy gregario, recuerdo a los siete u ocho años, solía abrir las puertas a las familias que llegaban nuevas al barrio: me metía por un huequecillo del baño para abrirlas y ver sus rostros felices al entrar a su nueva casa; me gustan los seres humanos, en medio de esta cultura depredadora resulta ser un riesgo pensar y ver a los seres humanos bellos; no he perdido la confianza total en nuestra fuerza de transformación social y cultural como una praxis política consciente.

Después de adulto-joven conocí y acompañé procesos de inserción de las milicias populares del MIRCOAR, en los barrios Picachito, Los Lotes, La Sierra, Robledo y 12 de Octubre, un reducto de las milicias del EPL y otras milicias que se negaron a negociar, que mantenían sus vacunas y sus ejercicios de poder en estos territorios, acompañados por la Corriente de Renovación Socialista y la Corporación Arco Iris fui mediador en este proceso; nos acompañaba el Sacerdote Óscar Vélez de la parroquia de Pedregal, Pastoral Social, el programa Vida para todos de la Alcaldía de Medellín, algunos líderes comunitarios, el abogado defensor de derechos humanos Jesús María Valle Jaramillo, y del de formación recreativa y de sueños en el barrio Picacho; en el barrio 12 de Octubre, sembramos árboles, hicimos comparsas, maquillamos, nos travestimos, hicimos teatro callejero, títeres, cerramos las vías para disfrutar de caminar... he tenido la fuerza para reunir personas, escuchar y ser escuchado, para retirarme en el momento que pueda afectar a otros, me gustan las palabras dulces que cuidan y ayudan a encontrar sentido a nuestro ser.

Reconocí de adulto la diferencia negativa de la relación con las mujeres y decidí entablar otras relaciones con ellas, para posibilitar a cada mujer cercana a mi existir presente y futuro, la posibilidad de afirmar su ser, sin discriminación, ¿Una derrota como hombre? ¿Otra masculinidad? ¿Un ejercicio de equidad? ¿Una relación distinta con la otra, que en realidad es el ser en su diferencia como mujer? ¿Es posible repensar las relaciones y desjerarquizarlas? ¿Cómo ser dispositivo que desactive las estructuras de poder que agencio como hombre? ¿Cómo abandonar las violencias de todo tipo con las mujeres? ¿Es posible pensar el erotismo más allá del "objeto mujer" que culturalmente hemos adoptado? ¿Cómo fundar el cariño? ¿Cómo irrumpir en el grito con un abrazo? En mi práctica pedagógica y en mis clases he procurado mantener en muchas dimensiones las relaciones horizontales con las mujeres y hacer posible la transformación del decir general (las mujeres) a la relación de singularidad y especificidad de cada una de ellas, (una mujer) me he propuesto otras maneras de conversar y de descubrir al ser mujer y de hacer posible, desde las prácticas y la lucha, lograr establecer desde lo cotidiano del lenguaje, el buen decir, sugerir otros adjetivos que nombren

a la mujer, permitir nombrarla como lo que es cada una en su diferencia y no como las condiciones de exclusión ejercida por los hombres que las han nombrado.

Cuando estudié la licenciatura en el Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, pasé por tres momentos: el primero la comprensión, el segundo la etapa del camello (Nietzsche, 1958) y la transformación hacia el ser maestro que aún no concluye.

El primer momento fue en cierto sentido enormemente arrollador, lo que ahora pienso como una extrañeza ideológica, frente a esa dialéctica idealista: “la dialéctica se muestra como una manera de esquivar la realidad cada vez más azarosa y abierta reduciéndola al esqueleto Hegeliano” (Foucault, 1999: 45). Una filosofía donde la idea prima sobre la realidad, y ésta tiene que ser entendida a partir de la idea; eso era lo válido en esta escuela; de ahí se genera la extrañeza; dentro de esa filosofía de la trascendencia, Hegel como máximo exponente de esos juegos del lenguaje atrayentes y su dialéctica idealista como forma de interpretación de los fenómenos, tiene su atracción allí, que si bien es un avance cualitativo frente a la interpretación lineal del cristianismo, esta filosofía del idealismo dinámica en su movimiento de contrarios, como estudiante te produce extrañeza ideológica, pues se instala allí una ruptura con tu contexto, con tu realidad del pensar, su cultura y Germánico y Eurocentrista, diseñada y pensada como una educación colonial, asociada a la superioridad del pensamiento Europeo–Aleman, que puede indicarse como:

Una autoimagen que los europeos crearon, en especial, el romanticismo alemán de finales del siglo xviii y principios del xix, y filósofos como Kant y Hegel. En esa lectura la modernidad aparece autoconstituida, producto de sí misma, resultado de procesos y fenómenos intra-europeos. Esa lectura oculta el colonialismo y el aporte de otras culturas en la constitución de Europa. Es decir, esa visión genera el eurocentrismo (Pachón, 2008: 18)

Nos veíamos abocados a aprender ese lenguaje seductor - como todo colonialismo intelectual - y a instalarnos en esas prácticas extrañas a nuestra cultura, largas horas de escuchar lecturas magistrales, ensayos analíticos de

conceptos, seminarios de autores; me sentí allí por mucho tiempo, sujeto sin saber, en una actitud de subalterno, de *tabula rasa*, con pensamientos míticos y precientíficos, de alguna manera se instala en el cuerpo, estos juegos del lenguaje para producir sumisión en el aprendizaje y adoctrinamiento en la formación del sujeto que conoce, una instalación moderna de la máquina de producción de conocimiento. Llegado a este segundo momento de transformación “[...] Con todas estas cargas pesadísimas toma sobre sí el espíritu sufrido: semejante al camello que va cargado al desierto, es decir hacia su desierto” (Nietzsche, 1958: 37). Bajo esa lógica de aprendizaje que pretende formar en el conocimiento de las obras del pensamiento universal, bajo ese patrón de interpretación como extrañeza epistémica, uno se inicia entonces a “cargar” lecturas, a padecerlas y así permitir desde esa extrañeza, hacerse discurso en su propio cuerpo, una apertura como espacio de colonización. Es así que esta creencia sobre el aprendizaje como adquisición de conocimientos “cuando las personas piensan en “aprender”, tienden a centrarse en el producto final...al “conocimiento”, a adquirir y retener información y hechos...algo en lo que las personas podrían ser capaces de mejorar” (Claxton, 1999: 36). Nos lleva a leer obras alemanas, la hermosa novela del espíritu de Hegel *Fenomenología del espíritu*, *La Crítica del juicio* y *la Crítica de la razón pura*; a los Románticos, a Goethe, a Rousseau, Voltaire, Hume, Descartes, Espinoza, y tantos otros representantes de la cultura hegemónica de la filosofía, que bajo esa colonialidad del saber se instaura en nuestros discursos como colonialidad del ser, en nuestras prácticas de reflexión, de discusión y de poder, se instala encarnándose una hegemonía que se desea imponer sobre lo cotidiano del decir, del hacer y del ser.

En este sentido, la colonialidad del poder hace alusión a la invasión del imaginario del Otro, en este caso, su occidentalización. Se domina a través de un discurso que se inserta en el mundo del colonizado, pero que también se reproduce en el locus del colonizador. De esa manera, el colonizador destruye el imaginario del Otro, lo invisibiliza o subalterniza, mientras que, por negación, reafirma el propio. Así se transforma la vida del colonizado y, consecuentemente, se interioriza en él la cosmovisión propia de la cultura dominante (Pachón, 2008: 21).

De esta manera se impone un conocimiento verdadero evidenciado y soportado históricamente, que se acredita y es confiable desde las mismas prácticas discursivas que genera y que mantiene: los estudios de expertos, las monografías, las tesis, las investigaciones, los estudios de autores, además de certificarse en los cursos como una tradición. Pasé así este segundo momento como camello, dejándome cargar para “poder saber”, colonialización del saber que:

(...) las ciencias sociales se convirtieron en una pieza fundamental para este proyecto de organización y control de la vida humana. El nacimiento de las ciencias sociales no es un fenómeno *aditivo* a los marcos de organización política definidos por el Estado-nación, sino *constitutivo* de los mismos. Era necesario generar una plataforma de observación científica sobre el mundo social que se quería gobernar (Castro, 2000: 147).

El tercer momento al que he llamado transformación, se da como una marginalidad del pensar de ese Eurocentrismo y que nace incluso desde pensadores propios de esa corriente occidental del pensamiento, Spinoza, Nietzsche, Deleuze, Guattari, Foucault con ellos nos sentíamos de otra manera, salimos del campo de trascendencia y desde allí lanzarnos no a la interpretación sino a la acción del filosofar, una ética vital, más cercana al cuerpo; de igual manera en este tercer momento nace también una necesidad de agruparse desde lo marginal con otros, el hacer amigos que produce lo marginal ese estado que Freire llama solidaridad, los que se sienten extraños a esa forma de aprender la filosofía; estos encuentros marginales producen otras formas de saber, desde la poesía, la literatura, el cine, las conversaciones, las jornadas filosóficas y otras resistencias políticas que en su momentos fueron fundamentales en las decisiones pedagógicas y las líneas de formación de los estudiantes.

Conformamos las lecturas Filosóficas del Simca 1000, como resistencia a ese conductismo ideológico del saber, y un espacio de publicación de textos de autores, de las marginalidades o “clásicos” de la literatura, de la filosofía, textos de proscritos por las religiones, textos oscuros de la teología, que dentro de la cultura hegemónica no se leen, o no están avalados por la red de poder institucional y materializado en el currículo, un ejemplo, de *Los aforismos de Jena* de Hegel,

nacen las diferentes formas de lo que hemos apropiado como herencia de las filosofías marginales, del filósofo actor, detractor, posdramático, que propone una escena para pensar-nos; entre amigos nos construimos un mundo oscuro enigmático de resistencia a la verdad clara y segura, una resistencia que nos ha nutrido como forma de reflexión del acto de enseñar; “el teatro Filosófico, como un encuentro de los sin comunidad, una puesta en escena de acciones de afirmación del pensar y no de una forma instaurada como la que da certeza .unas filosofías de la inmanencia, como las forma en que uno se apropia y habita el mundo; un tener consciencia de lo cotidiano, una filosofía contextualizada como práctica “democrática de inclusividad que se niegue a ver a los “otros” únicamente a través de las lentes de la cultura dominante. (A menudo blanca, Europea occidental, masculina y de clase media o media alta)” (Kincheloe, 2004: 19).

De esta manera formados en la extrañeza de una escuela colonial y con un impacto en todas las relaciones sociales de mi medio vital y de la cotidianidad, un impacto en la individualidad sentida como fragmentada, sin cuerpo, sin tejido social, y además de vivir una colonialidad intersubjetiva, y que en sus variables construcciones de cuerpos/sujeto esa escuela produce subjetividades encarnadas en un deseo tanático, tal vez nacida de esa descontextualizada enseñanza que no confronta los problemas existenciales propios, que está alejada del sentir y del espacio-tiempo nuestro; lo anterior evidenciado en la lista de suicidas que estudiaban filosofía en el Instituto –varios de mis amigos figuran ahí -si nos diéramos a la idea de pensar en el innatismo biológico de quienes se suicidan y fuéramos -sin abandonar la reflexión sobre la culpa- más allá, para poder pensar la educación y el aprendizaje como constructo social, tal como lo aprecia Kincheloe al repensar la noción de inteligencia desde la psicología Vygotskiana:

La cognición está moldeada por las interacciones entre los actores sociales, los contextos en los que actúan y la forma que sus actividades asumen... no veía ya la cognición como una dinámica individual, sino más como una función intermental o social” (Kincheloe, 1995: 25-26)

El lugar que la escuela juega de manera determinante en la construcción social del conocimiento, al repensar las concepciones que tienes sobre el aprendizaje, la enseñanza, es un lugar para el fortalecimiento de las prácticas culturales que potencian y logran la emancipación de las personas, de los yugos que nos impone la cultura del capitalismo. De esta manera: “Responder afirmativamente significa someterse a las varias corrientes teóricas de la pedagogía crítica, tanto a su constante vigilancia y autosupervisión ética como al replanteamiento de sus fundamentos conceptuales” (McLaren, 1997: 103).

Un resolver sus necesidades como sujetos existenciales, más allá de conformar sujetos del saber y del decir verdad, con de reevaluarse entonces ese tipo de conocimiento como posesión de un saber.

Mi trabajo de grado de la licenciatura en filosofía: “Enseñanza de la filosofía a partir del juego teatral, una filosofía con niños”, buscaba transformar las prácticas de enseñanza de la filosofía en las que había sido instalado como aprendiz en el instituto, transformarme y desarrollar en el sentido que nos refiere Joe Kincheloe, una “habilidad pedagógica: capacidad de expresar ideas complejas en un lenguaje aprehensible y relevante a todo y todas”; habilidad necesaria de un maestro de Filosofía que formado en una escuela idealista, de saberes subyugados y alejada del contexto inmerso en grandes y complejos problemas sociales, ve necesario deconstruir y de reconstruir esas prácticas hegemónicas de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, para hacer de mi praxis una resistencia a esas estrategias del Ministerio de Educación Nacional, a partir de tácticas que permitan la fuga del aula, del discurso estratégico del poder en la escuela, de la educación bancaria, como nos señala Freire.

De esta manera, he buscado siempre múltiples formas de propiciar que los estudiantes y Yo podamos reflexionar, como un acto filosófico, vital y cotidiano y de reconocimiento de su ser, sobre lo vivido del otro ser que somos, en el habitante de la calle, en la señora ama de casa, en el viejo de la esquina, en la joven trabajadora sexual, en el transeúnte: ¿Cuál es la necesidad de hacer una praxis en la enseñanza de la filosofía?... La de pensar la existencia y sus

multiplicidades, como una necesidad vital y ética con la naturaleza con los estudiantes y las demás personas del territorio que habitamos.

Soy padre de dos mujeres y vivo en una familia que, aun siendo heterosexual, no interpreta el mundo desde esta mirada, ni crea demonios de los fenómenos sociales o naturales. Poseo la fortuna de compartir mi vida con Yuly Marín una mujer médica, maestra, feminista y atea que ha luchado porque ese, su ser mujer y profesional, nunca se convierta en motivo de exclusión, lo cual me ha permitido afrontar la lucha por otra educación con su compañía y la de muchos.

La experiencia de enseñar filosofía me ha permitido pensar en mí como sujeto político y como sujeto ético (un solo ser no escindido), es decir, como dispositivo de transformación social en mi práctica pedagógica, en camino de un país digno y de soluciones pacíficas a los conflictos, donde sea posible que la justicia y la equidad se conviertan en prácticas de cuidado que permitan acogernos como seres humanos, al igual que a otros seres de la naturaleza, y pensarme como sujeto ético en la posibilidad de transformación propia, buscando nuevas formas de ser que deconstruyan en mí las prácticas de poder sobre el otro ser -que en este caso es el estudiante-, de esta manera, pensarme desde una posibilidad de liberación para el sujeto en formación y para mí como maestro desde una línea de fuga y transformación como “una resistencia al poder político”, un cuidado propio y unas prácticas horizontales de los discursos como sujeto estatal que soy al ejercer como Maestro público, en búsqueda constante y cambiante de otras formas de ser con otros en la escuela, de hacer filosofía.

De esta manera, he buscado siempre múltiples formas de propiciar que los estudiantes y Yo podamos reflexionar, como un acto filosófico, sobre lo vivido del otro ser que somos, en el habitante de la calle, en la señora ama de casa, en el viejo de la esquina, en la joven trabajadora sexual, en el transeúnte: ¿Cuál es la necesidad de hacer una praxis en la enseñanza de la filosofía? La de pensar la existencia y sus multiplicidades, como una necesidad vital y ética con la naturaleza con los estudiantes y las demás personas del territorio.

Soy una persona sensible a la experiencia con el otro ser humano, disfruto y aprendo cuando comparto la filosofía, me dispongo al contacto, al sentir del otro ser humano, al diálogo posibilitador de conocimiento y acompañamiento y pienso con la cercanía diferente, me encanta asistir a la posibilidad y a la promoción y cuidado de la diversidad y su afirmación; he decidido afirmar lo femenino creador en mi experiencia de maestro, y así permitirme la deconstrucción del patriarcado que se agenciaba en mí como sujeto histórico colombiano.

En esta investigación me nombro como un habitante más de esta comunidad educativa que ha decidido almacenar datos en su labor docente con los estudiantes y con la comunidad en general, como una práctica política de reconocimiento y así conformar un archivo de videos, que dará existencia a esta comunidad. “Quien no tiene un archivo podría decirse que no existe”, dice el maestro Alberto Echeverry. Un archivo del pensamiento del Barrio Guayabal Comuna 15 Medellín, como fruto y como semilla para otras prácticas de conocimiento de las comunidades y sus formas de ser y de pensarse, experiencia de vida y filosofía. (Ver anexos)

Lo anterior propone un agenciamiento de una praxis en la enseñanza de la filosofía que permite pensar nuestras realidades, al momento que les da existencia como seres históricos en la conformación del archivo y mediante la sistematización, así me permite a mí como docente ser útil y feliz en mi labor social y a la práctica de la filosofía caminar otros senderos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Como maestro, tal como lo considera Pessoa, lo que para mí ha devenido en lo uno sin escindir, considero justo y cuidadoso declarar que tendré cuidado con la información que las personas han depositado en mí, como profesional serio y ético frente a esta información:

1. En lo que respecta a las personas que aparecen en los archivos de imágenes y videos y a cualquier tipo, me comprometo a que la información allí contenida -y en el caso que así lo requieran- las identidades y sus nombres serán protegidos.
2. Estos archivos no formarán parte de estudios que pretendan ánimo de lucro o de hacer de ellos material para abusar, acosar o ser vendido como producto de extorsión.
3. El objetivo de los usos de esta información no ha de ser otro distinto que académico, el de conformar un archivo construido con los estudiantes, que permita pensar a las personas del presente y el futuro el cómo eran las formas de enseñar filosofía y de pensar en esta comunidad y el de permitir a partir de este archivo que las personas y sus historia cobren sentido y valor. -Cada uno es una historia, cada palabra es una historia-.
4. Me comprometo a cuidar de los archivos que por su contenido no puedan ser dejados para el uso público.
5. Me comprometo a socializar con la comunidad educativa mi proyecto de investigación antes de la socialización final en la Universidad de Antioquia.

METODOLOGÍA

Construyo esta investigación como un ejercicio de análisis crítico de mi experiencia pedagógica, de mis vivencias desde la infancia, en la juventud y como maestro de filosofía deviene mi ser maestro, que conoce y enseña este conocimiento a estudiantes adolescentes, lo cual implica reconocer y aprehender en este ejercicio otros saberes y haceres que se escapan a los discursos de formación académica, experiencias cotidianas de la calle, el barrio, la ciudad y sus múltiples formas de hacer; saberes que solo se pueden leer, gestionar y comprender a través de las experiencias vividas de la escuela, que se apropia para sí cada actor de la comunidad educativa.

En estos dos años de recrear mis memorias pedagógicas, de búsqueda e indagación, de volver minuciosamente con la intención de aprender sobre los procesos pedagógicos desarrollados durante diez años de docencia en filosofía, pretendí establecer un diálogo entre los debates académicos, las teorías comprensivas y explicativas, los lineamientos y orientaciones educativas que propone el MEN, con mis prácticas pedagógicas, las tácticas, ambientes de aprendizaje que trascienden los muros de la institución educativa y las herramientas para el aprendizaje que me han servido como excusa o medio de enseñanza.

Para aprender de las formas de aprender de los estudiantes, sus formas de hacer conocimiento, de hacer filosofía, he recogido los elementos metodológicos que propone la reconstrucción de la memoria pedagógica, y los aportes de la investigación biográfico/narrativa, que permiten cruzar mis experiencias y narraciones de vida, con las vivencias de los y las estudiantes, con el propósito de reflexionar sobre la realidad educativa, además de compartir con colegas que, probablemente con otras cotidianidades pero con necesidades similares, pudieran complementar sus prácticas pedagógicas o hacerme sugerencias pertinentes para el fortalecimiento de mis propuestas.

HISTORIAS Y CONTEXTOS

Como se ha mencionado anteriormente, las reflexiones giran en torno a mi práctica pedagógica durante diez años de ejercicio docente en la I.E. José Acevedo y Gómez, que involucra a la comunidad del barrio Guayabal, en tanto que, las experiencias se orientan en su mayoría desde y en los espacios comunitarios, de manera que pudiéramos participar en el tiempo de las contingencias y situaciones que proponen las dinámicas del territorio; lo cual se constituye en un volumen de 300 videos, herramientas, que permiten cuestionar y comprender los momentos vividos, los proyectos pedagógicos y comunitarios, las anécdotas, los actores de la comunidad educativa, los vecinos, los planes propuestos por la formalidad del currículo y, especialmente, el currículo que resignifico a diario, porque se traduce siempre en mi modo particular de ser maestro, en las necesidades de los estudiantes y de sus contextos.

Este trabajo es el producto de un entramado de relaciones, de la cercanía, la interdependencia entre las y los estudiantes, sus familias, vecinos y amigos, mis colegas; no de un nos-otros que delimita el espacio y el tiempo, excluyente y protocolario, que jerarquiza los discursos, organiza las funciones y conforma las conciencias; se trata de una experiencia que propicia los encuentros, desde la inmanencia que busca acompañar la construcción de subjetividades, y no la trascendencia que prescribe y delimita los cuerpos/sujetos.

1 8 0 3

TÉCNICAS O TÁCTICAS

Fueron muchos los materiales extraídos del baúl de los recuerdos, que no por simple evidencia se van quedando en el escritorio, en la cámara del celular, en las paredes del colegio, en las actas de las reuniones, etc. Retomo como fortaleza en

esta experiencia la documentación audiovisual y fotográfica, herramientas pedagógicas de mayor aceptación por los y las estudiantes en su proceso de formación.

Para dar cuenta del proceso de análisis intenté crear una línea de tiempo, a manera de organización jerárquica de la información, pero el tiempo cronológico no responde al entramado de relaciones y situaciones complejas que implican los momentos, ritmos, estilos; la complejidad impone el pensamiento rizomático, siendo necesario escribir con la imagen, romper la linealidad del texto, intentando de esta manera resaltar lo que corresponde a cada historia particular.

Se presentan evidencias y anexos metodológicos que servirán a los docentes de filosofía para plantear sus propias metodologías para la praxis filosófica.

ANEXOS METODOLÓGICOS⁹

Variables:

A pesar de la gran variedad de trabajos y temáticas hemos considerado pertinente hacer algunas consideraciones acerca del material anexado. Por ello, hemos considerado cuatro temáticas fundamentales; las tres primeras en cuanto nos parecen temáticas que se repiten con alguna constancia y regularidades que podrían servir como nuevos motivos de consideración en la ampliación posible de esta propuesta. En cuanto a la cuarta, precisamente por estar marcada por una variedad de personajes y temáticas que es preciso también resaltar en tanto completan la variedad de las vidas cotidianas y la heterogeneidad de temáticas indagadas, cual riqueza misma de la propuesta en cuanto tal.

1- Drogas, delincuencia – guerra

⁹ La sistematización de las experiencias creativas con medios audiovisuales se pueden consultar en archivos anexos.

La ciudad de Medellín ha estado desde hace algo más de tres décadas siendo una protagonista de primer orden nacional y mundial en lo referente a la problemática de las drogas. Famosa desde entonces por el llamado cartel de Medellín, su glorificado capo y el jaque en que puso al poder establecido. Pasaron los años y el fenómeno se reconfiguró. La ciudad se puso en disputa, y además de los referentes geográficos y georreferenciales tradicionales, los barrios de las comunas más pobladas por los diferentes ciclos de migración empezaron a conocer nuevas realidades georreferenciales como las llamadas barreras invisibles; sectorizaciones barriales que funcionaron -todavía hoy, en mucha menor medida, debido al conocido pacto del fusil- como límites de paso entre un sector puesto en disputa por pequeñas bandas en pos de consolidar sus zonas de poder. Poder este que ha consistido en la instauración de nuevos códigos de malvivencia que les permitiera consolidar “plazas” o lugares precisos de microtráfico, extorsión y seguridad privada, además que funcionan aún como oficinas de confabulación y llamado a cuentas de quienes no funcionan dentro de la lógicas de dichos micropoderes del pillaje.

Así pues, dentro de estas realidades los jóvenes de las últimas generaciones han sido intextuados, territorializados y/o de-formados. Arrojadados a un mundo que por un lado les genera a través de todo el aparataje publicitario el fomento a un consumo que en muchos casos las condiciones socio-económicas no les permite acceder y por el otro el establecimiento de micropoderes que les ofrece saciar rápidamente la aidez consumista del moderno mundo contemporáneo. Por demás, un contexto educativo que no da respuestas a sus más urgentes necesidades emocionales, cognitivas o socio-afectivas y que en muchos casos aumentan las angustias y desconciertos, las rabias e impotencias de una existencia dañada de antemano en el ámbito familiar, comunitario y social.

Son estos pliegues de la sensibilidad y la comprensión fenoménica a las que se acceden en muchos de los trabajos presentados por los jóvenes en las propuestas de documentación desde la entrevista etnográfica. Herramienta que ha servido como documento real de acceso a una conversación que quizá nunca se hubiere

dado de este modo y que permite al menos capturar la voz del maleante, y/o del sumergido en las endurecidas exclusiones del consumidor que se enfrenta al rechazo familiar y social. No en pos de justificar su decisión, su situación, sino de comprender el fenómeno y posibilitar nuevos diálogos que permitieron ampliar el espectro de comprensión en la compleja amalgama de elementos de las situaciones límites que se viven en el día a día por muchos ciudadanos sin ciudadanía y que pueden evidenciarse, en tanto, víctimas específicas, en formas singulares, de nuestras heterogéneas formas históricas de dependencia y colonización latinoamericana.

2- Fachadas e historias del barrio:

El rostro se convierte en la fachada que llevamos en la vida como aditamento a la piel de la ciudad. A través de esta búsqueda basada en fotografiar o sacar videograbaciones de las casas por dentro y por fuera, de sus lugares de vida barrial, se buscó contextualizar a través de la imagen los espacios en los que, la cotidianidad de las vidas propias y vecinas pasaban, habitaban. Contexto y hábitat. Dos referencias fundamentales que toda pedagogía de resistencia o que pretenda praxis hacia la decolonialidad debe pensar y trasegar en tanto son referenciales de toda identidad, de toda subjetividad crítica o no, posiblemente intextuada y atomizada en las microestructuras de la habitualidad cotidiana. Por cuanto, son las singularidades que la cotidianidad impregna en la piel, en los gestos, en el movimiento que instauran los hábitos que nos constituyen.

Reconocimiento que a la vez permitió desarrollar diferentes habilidades técnicas en tanto el proceso de creación en la presentación de las mismas permitía siempre la exploración de variadas herramientas tecnológicas. Y, a partir de allí explorar en el diálogo aquello que sugiere el vernos, al verse en las fachadas de los lugares cotidianamente transitados y en este orden sentir cómo en la cotidianidad aparece el ser que somos en cada caso. Nuestro aparecer en el mundo que en sus primeros pasos reconoce el hábitat en su adentro: la habitación, la sala, el pasillo, las otras alcobas, aquello en lo que estoy y el afuera al que accedo inicialmente por entre ventanas, las escaleras que me permiten reconocer los lugares

cercanos, aquellos donde el encuentro con los otros se da. El lugar del juego, las simpatías, las peleas, los gustos, las decisiones que en ocasiones generan conflictos, la formación inicial de un carácter a veces extra al del hogar. En sí, la apertura del vivir entre los pliegues del adentro que nos constituyen alternadamente con los despliegues hacia el afuera que nos restituyen constantemente, acrecentando de este modo el revestimiento de nuestras formas de ser, de los textos e intertextos en los que aparece las intextualidades que favorecen o desfavorecen cuando en el aula se evidencian los requerimientos de sus habilidades y compromisos en los que se ha comprometido, aunque sea obligadamente a estar. Más un estar que al hacer el ejercicio de ida y vuelta aprende en éste, el ver de mejor manera, es decir, en forma más cuidadosa, ese acaecer cotidiano por el que su cuerpo atraviesa como flujo deseante de vida.

3- Culturas juveniles o culturas urbanas:

La búsqueda de identidad, de reconocimiento, de ciertas lealtades y complicidades con las cuales compartir gustos musicales, modas o formas de vestir, espacios de compartir, rechazar o simplemente pasar, habitar el cuerpo y la ciudad. Las culturas juveniles como fenómeno cultural contemporáneo mediado en gran medida por las posibilidades de intercomunicación fueron parte del interés de muchos jóvenes que indagaron en las diferentes formas de ser. Así, pasando por lo rappers a los punk, los metaleros, los skate board, los emo, entre otros, se logró interrogar, preguntar por sus diferencias, indagar en sus semejanzas, enriquecer en la comprensión de sus diversidades, en la aceptación de sus diferencias, en la semejanza de sus búsquedas, en el laboratorio de sus exploraciones.

La entrevista etnográfica logró despertar el interés de muchos jóvenes por otros jóvenes. Así, ampliar la comprensión del concepto de cultura y no restringir la validez de ésta al campo de sus propios intereses. Con ello, diversificar la comprensión de sus aceptaciones, el campo de validez de las diversidades que rodea el mundo juvenil. Así, complejizar el mundo social, la vasta zona de los encuentros y las otras personalidades no digeridas aún, abierta u ocultamente rechazadas, aceptadas o toleradas. Acercarse al mundo de la diferencia, de la

otredad, del diferente. En este sentido, la pedagogía concreta una de sus muchas búsquedas y objetivos, cuál es la indagación esclarecida de la complejidad cultural en que se habita dentro del hábitat contemporáneo como posibilidad de asimilación real de una democracia transparente, en la cual las hegemonías culturales puedan tener al menos la posibilidad de ser puestas en cuestión. Un tiempo en el que la interacción con la diferencia permite permear la discursividad omnicomprendiva de las hegemonías intextuadas que absorben el mundo en formas crecientemente homogenizadas y homogenizantes.

4- Vidas cotidianas y Heterogeneidades:

La cotidianidad expuesta a través de estas herramientas nos regala una enorme variedad y heterogeneidad de voces y temas que son recogidos como testimonios de sus vidas a través de fragmentos en los que se expone la diversidad de lo vivencial. Es así que encontramos las voces de la prostitución, del alcoholismo, la contrabandista, el tendero, el VIH, el extranjero, el policía, la profesora, la sicóloga, los médicos, el músico, los vendedores informales, el soldado, la abogada, e incluso, mujeres que se puede considerar con mucha conciencia de sí en tanto sus palabras dejan ver una gran sensibilidad y una consideración por la vida en un estado de permanente atención sobre los aspectos imprescindibles de lo real.

Mas las heterogeneidades están también inscritas en las temáticas que se abordan y amplían el abanico de intereses buscados; cuáles son las historias del barrio guayabal contadas por algunos de sus primeros pobladores, los cementerios y los visitantes que a través de décadas hacen de la ausencia de los seres queridos un lugar de visitas con los que mantener el vivo recuerdo que a su existir otorga sentido, la preocupación por el tema del suicidio juvenil, las vidas de los gays, el estrés cotidiano que marca algunas profesiones como la de los docentes, la guerra pero también el teatro y sus componentes, además de algunos bailes como la bachata y la elaboración de tatuajes o la visita a centros gerontológicos que dejan profundos sentimientos de solidaridad y coexistencia ampliada; "Ayuda al niño que te necesita, ese niño será socio de tu hijo. Ayuda a los viejos y los jóvenes te ayudarán cuando lo seas. Da sin medida y te darán sin

medidas.” Con esta reflexión se evidencia una sensibilidad que está puesta en las imágenes en las cuales se expresan diferentes momentos de la vida de un numeroso grupo de tercera edad que encuentra en el compartir formas de vida recorridas por la alegría de un helado y un baile como parte de su acontecer cotidiano.

Así, independiente de los niveles cualitativos en la elaboración de las preguntas, la sustentación de los diálogos y las herramientas técnicas, lo que se evidencia en el archivo anexo es sin lugar a dudas que la exploración de lo cotidiano es siempre un campo abierto de posibilidades de aprendizajes y reconocimientos. El no lugar que el tiempo del presente como inmanencia inspira y acoge en la atenta mirada que se abisma en su consideración vivencial. El hábitat de un mundo por descubrir en sus maneras de sentir, en sus formas de transitar, en sus referencias del vivir. La ciudad y sus habitantes como campo de exploración en pos de un conocimiento significativo en la vida y espacio de los jóvenes en tanto les permite sentirse partícipes y coproductores en la voz que se expresa a través de las técnicas en que voces e imágenes se presentan, denotando la heterogénea configuración histórica del presente.

A manera de socialización realicé en compañía del actor Hamilton García un performance teatral-filosófico-rizomático en uno de los pasillos de la Universidad de Antioquia como una forma de comunicar la experiencia vivida con la comunidad académica, con miras a fortalecer el quehacer filosófico fuera del aula de clase.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 1. Imágenes del performance:



Fuente: Archivo personal



Fuente: Archivo personal.



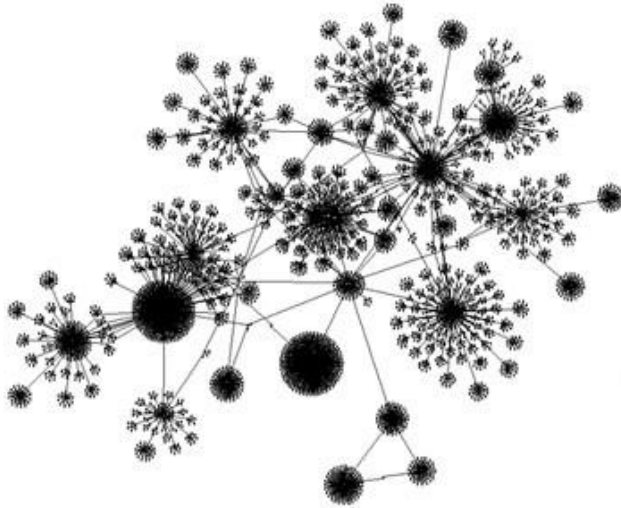
Fuente: Archivo personal.

Anexo 2. Texto trabajado en el performance.

***Reconstrucción de la memoria pedagógica de un maestro a partir de la
Artografía y el Teatrhum Filosoficum***

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Se piensa en el espacio escénico, en el vacío de ese espacio, en la forma en que es llenado, determinado, por signos y por máscaras a través de los cuales el actor representa un papel que representa otros papeles y en la forma en que la representación se va tejiendo de un punto notable a otro comprendiendo dentro de sí las diferencias (Deleuze, 2002a: 34).

Nos proponemos a través de este escenario... corredor, pasillo, claustro, hacer la apertura de lo he que llamado sesiones pedagógicas del Theatrum Philosophicum, ejercicios teatrales, que a la manera de rizoma harán posible la aparición y las conexiones con otros puntos descentrados, marginales, que se interconectarán con un pasado vivo en mi accionar como maestro de filosofía. He aquí parte del texto que he sido y he devenido desde la búsqueda pedagógica donde el cuerpo permite hoy esta reflexión.

Me veo en la necesidad epistemológica de abordar la forma rizoma, atendiendo a las palabras de la botánica, atendiendo a la madre tierra... un rizoma como “un modelo descriptivo o epistemológico en el que la organización de los elementos no sigue líneas de subordinación jerárquica, con una base o raíz dando origen a múltiples ramas, de acuerdo al conocido árbol de Porfirio, sino que cualquier elemento puede afectar o incidir cualquier otro” y desde este no lugar del teatro y el texto, permitir verme, desnudarme, perder la subjetividad impuesta en la escena como maestro, en la pura acción reflexión -como diría Freire- sobre mi cuerpo y la escuela como punto de encuentro, de resistencia, manumitir al maestro de su

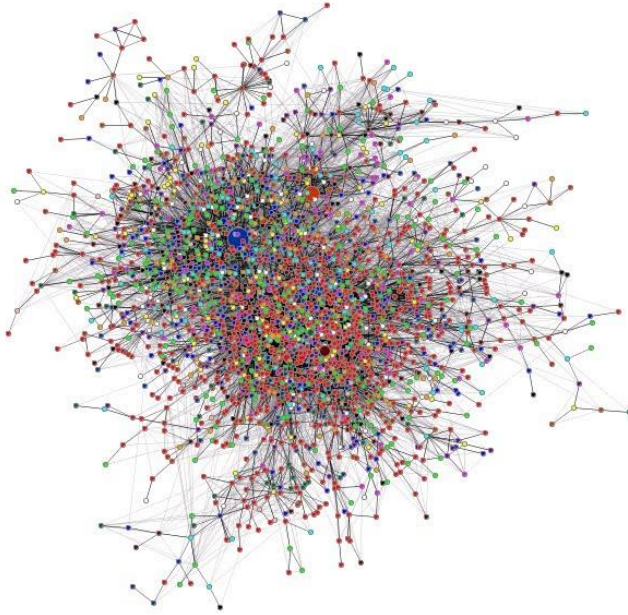
agenciamiento inconsciente de poder... **“DONDE HAY PODER HAY RESITENCIA”**.

Quiero ofrecer una investigación viva, una inflexión pedagógica... darme a la tarea de pedagogizar el ejercicio de escritura que pretendo dejar a mi amada universidad, como una forma de no integrarnos y persistir en las diferencias de ver el mundo académico, de habitarlo con el cuerpo, de hacer de la escritura una línea de deserción del platonismo.

Ya no el maestro recíproco y del ejemplo a repetir, otras fuerzas persisten en la cultura que hacen transformar esas prácticas del investigador-maestro-artista en dispositivos críticos, en una resistencia creativa, que en la búsqueda de caminos de diálogo con el otro que soy y el otro que nos permite asombrarnos, encuentra esos intersticios que como fugas ha dejado la educación, para desde allí pensar otras formas de vibrar con uno mismo y con los otros, y con lo que nos rodea.

Cuerpo como memoria viva de la desterritorialización y la reterritorialización de la filosofía como campo del saber y del maestro y en el *Theatrum Philosophicum*, línea que a partir del rizoma, puede fugarse y “... abandonar el círculo, el mal principio de retorno, abandonar la organización esférica del todo: es por la derecha que todo vuelve, la línea derecha y laberíntica”.

Fibrillas y bifurcación del rizoma cuerpo de dos actores nómadas, que ayer en la mañana del tiempo, guardaron sus vestuarios y hoy aparecen como cualquier otro, de nuevo girando a la izquierda, en emancipación del cuerpo, en ejercicios teatrales que han de permitirnos ver como en un sueño, las posibles resistencias en la red de poder, y así transformarnos con los paradigmas del poder, deconstruir su entramado y sus acciones sobre el cuerpo... la resistencia positiva coexiste con el poder, en su movilidad, en su inventiva y es productiva como él; la resistencia positiva existe sólo en acto como despliegue de fuerza, como lucha, como máquina de guerra.



Rizoma y no una metáfora.

DE LA ESCUELA COMO ESTRATEGIA DE PODER A LA ESCUELA TÁCTICA: UN AGENCIAMIENTO DE LA PRAXIS PEDAGÓGICA

Cuando inicié a enseñar filosofía en la escuela pública, en la I.E. Octavio Harry, del barrio Belén en Medellín, me hacía algunas preguntas al ver las actitudes y las formas de comportarse de los estudiantes, maestros, la rectora, las personas del aseo, el vigilante, quienes asumían posturas de obediencia y de respeto que muchas veces podía ver como fingidos; las preguntas eran de alguna manera similares a las siguientes: ¿por qué existe una actitud de sumisión en los estudiantes frente a mí como maestro? -El miedo instalado en los cuerpos, la rigidez que produce el miedo en el cuerpo, lo veía por todos lados-, ¿por qué algunos jóvenes buscan los rincones del salón?, ¿por qué todos siguen estando sentados en filas?, ¿qué función disciplinar cumplen las filas?, ¿por qué se tratan con obediencia usando expresiones como: “sí señor”, “no señora”, “sí profe, dígame”? -en la escuela son expresiones recurrentes al dirigirse discursivamente unos a otros entre estudiantes y directivos, estudiantes y maestros, maestros y directivos, personal del aseo y maestros-, ¿el dispositivo estratégico de disciplinamiento, currículo, manual de convivencia, libro de anotaciones construye

subjetividades sin criterio?, ¿por qué se debe obedecer?, ¿cómo llegó a ser la escuela dispositivo de control?, ¿la escuela se creó como dispositivo de control?, ¿qué reproduce la escuela?, ¿qué se puede producir en la escuela?

Michel Foucault nos muestra -en su texto *Vigilar y castigar*- los cambios y las transformaciones que tuvo el poder en los siglos XVII y XVIII y cómo fueron transformadas las tecnologías de producción de poder, dentro de las relaciones de poder; nos señala arqueológicamente las maneras en que se instalan otros procedimientos, ya no los rudimentarios métodos que ‘pretendían’ poseer control del cuerpo a partir del castigo sino hacer que éste funcione, ininterrumpidamente, desde el individuo y por todo el cuerpo social (Foucault 2002: 36).

El poder -de esta forma- se convierte en un entramado de relaciones estratégicas y así allana las relaciones sociales y de producción de subjetividades, formas del decir, del saber, del decir verdad; de esta manera como poder no localizado sino dinámico, transformativo, actúa como un todo que invade cada relación, se instala en el cuerpo, se encarna y desde allí hace vigilancia y se transforma con el poder, e invadiendo todas las relaciones que establecemos en el mundo social.

De esta manera, surgen y funcionan las relaciones de poder, como estrategia o cálculo de acción, o manipulación para la normalización, a partir de prácticas que Foucault llama *de encierro*, prácticas de producción de individualidades como el aprendizaje en la escuela, los trabajos forzados, el aislamiento, la clínica, el ejército, prácticas de disciplinamiento¹⁰. “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar las “disciplinas” (Foucault, 2002: 125).

El poder entonces se desempeña como una acción estratégica de control y de construcción de cuerpos disciplinados, estrategias para instaurar la norma; este modelo funcional del poder construye un cuerpo normatizado, estrategia para

¹⁰ La etimología de la palabra disciplinar nos conduce a pensar su origen en la escuela como lugar de esta relación de entre discípulo y maestro.

construir cuerpos/sujetos obedientes, disciplinados bajo el encierro, lo cual no permite emerger...

(...) Desde la construcción de procesos de subjetivación, el 'gobierno de sí' podrían derivar, quizá en un dispositivo del poder pastoral y de las sociedades disciplinarias para la sujeción, o quizá convertirse en una tecnología que apropiada por el individuo, le permita a cada quien construirse desde sí. Las relaciones pedagógicas tendrían que estar apuntando, desde las escuelas críticas, hacia esto último. (Saldarriaga, 2015: 8).

El cuerpo/sujeto queda así anclado a las disposiciones de las redes de poder; se le han marcado las privaciones, las obligaciones, los deseos, las formas de ser -intextuado en palabras de McLaren -; la pedagogía crítica denuncia esta situación y se refiere a ella como: "Utilizo el término «modalidades de subjetividad» para referirme a la forma en que la cultura posmoderna ha penetrado en la naturaleza constitutiva de nuestras subjetividades" (McLaren, 1997: 94), el cuerpo/ sujeto ha sido un constructo, producto social y cultural, un representación en el teatro social y cultural; un cuerpo/sujeto que es esculpido sobre las redes de poder.

Considero que la constitución del cuerpo/sujeto ha de ser contemplada como un proceso complejo que incluye la producción de la subjetividad a partir de varias prácticas sociales y materiales. En concreto, se trata de la relación que se obtiene entre modalidades de deseo, modalidades de producción y modalidades de subjetividad (McLaren, 1997: 92).

La escuela como dispositivo de construcción de subjetividades, como una estrategia de disciplinamiento de los cuerpos, un lugar para la normatización: "Acción Cartesiana, si se quiere: circunscribir lo propio en un mundo hechizado por los poderes invisibles del Otro. Acción de la modernidad científica, política y militar" (Certeau, 2007: 42). La escuela territorio de lo propio: lo público -la figura de ser de todos-; lugar para asegurar la perpetuación en el tiempo de las estructuras que determinan las relaciones para mantener las hegemonías de poderes; aún se vigila en ella: "(...) Se debería recordar que el poder no es simplemente opresivo sino que funciona relacionamente; la escuela potencia una

combinación de relaciones de poder -una determinada «potenciación de prácticas y técnicas» que Michel Feher (1987) llama «régimen político del cuerpo» (p. 160) (McLaren, 1997: 90).

En este lugar que es la escuela, y en el aula -lugar de operaciones estratégicas para el desarrollo de los currículos y la aplicación del saber positivo como disciplina-, la escuela ha sido máquina de producción de deseo controlado, y de allí máquina de producción, de cuerpos/sujetos; la escuela ha sido dispositivo como máquina de encarnamiento del cuerpo/sujeto.

Las escuelas, las prisiones y otros lugares de trabajo de las naciones capitalistas avanzadas funcionan (en gran parte tácitamente) como lugares principales de encarnamiento mediante los regímenes reguladores de significación, gramáticas mayoritarias, y prácticas sociales y culturales -lugares que son capaces de producir un cuerpo/sujeto «occidental» totalmente asimilado (McLaren, 1997: 84), de producir deseo como necesidad.

Las formas-fuerzas en las que estratégicamente funciona y se mantienen las relaciones de poder en la escuela, actúan disciplinando desde la represión, la coerción, el cariño fingido, el interés económico, el saber que se enseña, la evaluación, las costumbres que se replican y mantienen, la idea del aprendizaje que busca; desde las microtécnicas de poder como el simulacro, el examen, la exposición, la sustentación, el uso del uniforme escolar, el no uso del maquillaje, el permanecer sentados en las 'sillas universitarias' -lugar individual de control-; la microtécnica de hacer silencio, del no conversar en clase.

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles'. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo en términos económicos de utilidad y disminuye esas mismas fuerzas en términos políticos de obediencia. En suma: disocia el poder del cuerpo, de una parte, hace de este poder una 'aptitud', una 'capacidad' que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. (Foucault, 2002: 126).

Ante esta radiografía arqueológica a la que nos sumerge Michel Foucault, y que pareciera que nos dejara en el encierro, aparecen otras miradas y propuestas como la pedagogía crítica en mención a la transformación posible de la escuela, si la realidad es funcionalmente domesticadora -como lo dice Freire-, y es posible liberarse emergiendo sobre ella, dándole la vuelta, una acción liberadora: "(...) implica un momento necesariamente consciente y volitivo, configurándose como la prolongación e inserción continuada de este en la historia" (Freire, 1972: 52).

Existe así la posibilidad de escuelas que puedan abrir espacios tácticos dentro del estratégico tejido de redes de poder:

El análisis que Foucault hace de ello proporciona a los educadores la base para reconstruir una teoría social radical que vincule la pedagogía con formas de crítica y posibilidad. A través de la iluminación de los efectos productivos del poder, se hace posible que los profesores, como intelectuales, desarrollen prácticas para abordar con seriedad la forma como se construyen las subjetividades en determinados "regímenes de verdad"; también se subraya la importancia de desarrollar una teoría de la experiencia como aspecto central de la pedagogía radical (McLaren, 1997: 75).

La escuela, promotora de emancipaciones de los cuerpos/sujetos atados a la 'cultura depredadora'; la escuela que se resiste y que busca en los intersticios del sistema estratégico maneras tácticas que abren espacios desde la pedagogía crítica a las prácticas dialógicas, desde el reconocimiento del otro como persona que sabe, una escuela que potencia las construcciones de subjetividades conscientes de sí y de su construcción, y no parte de la masa informe que produce la escuela bancaria.

Desde la construcción de procesos de subjetivación, el 'gobierno de sí' podrían derivar, quizá en un dispositivo del poder pastoral y de las sociedades disciplinarias para la sujeción, o quizá convertirse en una tecnología que apropiada

por el individuo, le permita a cada quien construirse desde sí. Las relaciones pedagógicas tendrían que estar apuntando, desde las escuelas críticas, hacia esto último (Saldarriaga, 2015: 8).

La Institución Educativa José Acevedo y Gómez, desde su modelo pedagógico socio-crítico, se ha construido -como la nombra Saldarriaga (2015)- en una 'Escuela crítica':

Así, las escuelas configuradas desde un interés socio-crítico, se han venido retroalimentando, buscando producir nuevas formas de cultura política al interior, que transformen la cultura escolar moderna, y de las que esperamos extraer claves político - pedagógicas que aporten a promover procesos de subjetivación, en una mayor conexión con las demandas, explícitas o implícitas de los jóvenes contemporáneos (p. 20).

Esta escuela JAG, en la búsqueda de hacer una propuesta educativa democrática y justa acompañando al oprimido, le ha apostado a otras formas de relaciones que ayuden a construir la sociedad "acorde a no permitir, que el espacio escolar, reproduzca o perpetúe las tradicionales estructuras del poder" (Acevedo y Gómez, 2008: 71); una escuela garante de derechos que permita la resiliencia de quienes han sido excluidos del sistema educativo; que permita el reconocimiento de las diferencias, de la diversidad, de las especificidades de cada singularidad.

Una educación incluyente significa que ésta debe llegar especialmente a aquellos que más la necesitan. No necesariamente el que más necesita es el de mayor limitación en los recursos económicos, sino aquel que se encuentra en una situación donde la misma educación le es negada por absurdas estructuras de poder (Acevedo y Gómez, 2008: 74).

La escuela crítica JAG, como grupo de maestros y de directivos identificados con las propuestas de las teorías críticas y una propuesta pedagógica y política, se convierte en una escuela de puertas abiertas, solidaria con el excluido, con los marginales, solidaria con la forma dialogada de resolver las dificultades sociales que la escuela perpetúa desde su práctica; la JAG es, entonces, una escuela

donde los maestros ayudamos a construir sociedad, que se proyecta hacia el fortalecimiento a formar mujeres y hombres comprometidos, responsables en la búsqueda de la transformación de su realidad.

A partir de lo anterior, planteamos una apertura a espacios y saberes, por fuera de lo establecido en nuestro sistema educativo excluyente, homogeneizador y alienador, donde el maestro es el dictador del saber. Faltaría agregar a esta apuesta político-pedagógica que también tienen acogida, también ayudados y acompañados a construirse, quienes no figuran en las definiciones dramáticas, responsables de la sociedad, los Maricas, las prostitutas, los drogadictos:

(...) expulsados de otras instituciones, supuestos drogadictos o niños y adolescentes señalados como 'posibles' delincuentes, homosexuales, promiscuos moralmente, etc., concibiéndose a sí misma como alternativa a concepciones y prácticas sociales e institucionales que han visto a la escuela como el lugar de 'los buenos' o 'los mejores'. En ello centra su apuesta emancipatoria, frente al prejuicio, el estigma social, el menosprecio (Saldarriaga, 2015: 297).

La propuesta de la JAG se presenta -en palabras de Michel De Certeau- como una táctica, una 'manera de hacer' que irrumpe y se hace dentro del lugar estratégico de poder del MEN; y así en vía 'diametral mente opuesta', con unas prácticas de resistencia pedagógica, en el orden, crea maneras de hacer de los maestros y estudiantes que agenciamos esta política de democratización de la escuela, de garantizar el derecho a la educación, de defenderlo, 'una praxis utópica socio-crítica' como realidad vivida y que ahora se torna en experiencia narrada:

Las narraciones nos ayudan a representar el mundo. También nos ayudan a recordar y a olvidar sus placeres y sus horrores. Las narraciones estructuran nuestros sueños, nuestros mitos, y nuestras visiones en la forma en que son soñadas, mitificadas e imaginadas. Ayudan a compartir nuestra realidad social tanto por lo que excluyen como por lo que incluyen. Proporcionan los vehículos discursivos para transformar el hecho de conocer en el acto de explicar. La traducción de una experiencia en una historia es probablemente la acción más fundamental del entendimiento humano. (McLaren, 1997: 117).

Las microprácticas o tácticas de la JAG, son agenciadas como micropolíticas, formas de emancipación del excluido, modelos epistemológicos que emanan del acontecimiento y las singularidades en relación de contexto, maneras de propiciar las singularidades en la escuela, de comprenderlas, de acompañar las liberaciones del cuerpo, la liberación de los estigmas sociales; maneras de hacer frente a la no equivalencia de género.

Este discurso crítico acerca del Estado y sus acciones y decisiones, va a acompañar permanentemente al conjunto de actores educativos. Vale recordar que sus docentes son en su gran mayoría profesores oficiales de carrera docente, afiliados a los sindicatos de maestros, entre quienes este discurso crítico del Estado y de lo que llaman 'el sistema' es permanente, más allá de las posturas políticas y pedagógicas individuales (Saldarriaga, 2015: 299).

La praxis pedagógica de maestros y las y los estudiantes se convierte en escenarios de relaciones con la singularidad, del acontecimiento propicio, en prácticas flexibles, tácticas blandas en oposición a la represión de la escuela normatizadora; diríase que uno allí como maestro agencia lo femenino del cuidado, lo femenino de lo suave, lo femenino, 'la palabra dulce de corazón bueno', la escucha del otro que es la y el estudiante; como maestro accedes a prácticas dialógicas distintas, conversaciones y relaciones horizontales, que empoderan y fortalecen el cuidado de sí.

(...) muchachos que no tenían ningún tipo de norma internalizadas y con ellos requeríamos hacer un trabajo completamente distinto, inclusive pudimos poner profesores, atender a un grupo de bachillerato durante todo el tiempo, casi como 'una mamá cuidando unos niños'. Eso nos permitió reevaluar sistemas de evaluación, el sistema de la presentación personal (ahí fue donde pensamos que no era ni conveniente tener uniforme), como para que las cosas fueran más abiertas, como más tranquilas porque eran muchachos (Entrevista rector, 2013, p. 6) (Saldarriaga, 2015: 302).

La Institución educativa JAG deja surgir varias situaciones insurgentes, apoyadas en prácticas de inclusión para desarrollar la autonomía (valor significativo en el

fortalecimiento y reencarnación de los cuerpos/sujetos, valor que da equivalencia a las relaciones entre el maestro y los estudiantes), la autonomía fundamental en los procesos de autoevaluación, procesos de retornar sobre sí mismo, una práctica del cuidado de sí al volver sobre sus acciones.

La lectura que la institución hace de cada uno de los y las jóvenes va a exigir al proyecto educativo ser consecuente y, por tanto, cambiar los sistemas de evaluación externos y estandarizados, por estrategias que permitan a cada estudiante hacerse cargo de sí mismo mediante el uso de técnicas de *autoevaluación*.

Lo que hemos planteado con este proceso es que los estudiantes asuman la responsabilidad de su desempeño, expresa el rector. Son ellos los que tienen que saber dónde está la deficiencia: si no me presento a una evaluación – por ejemplo, sé que tengo una dificultad por resolver (...) Además no es el profesor el que pone la nota y el estudiante el que la recibe y se queda callado, sino que el muchacho se califica y el profesor le hace las observaciones que considere necesarias (Saldarriaga, 2015: 302).

Bajo esta mirada política asumida por los miembros de esta comunidad y que como experiencia vivida entre 2006–2015 puedo reconstruir a la luz de la pedagogía crítica, del estudio doctoral de Jaime Saldarriaga¹¹ con quien compartí

¹¹ Jaime Alberto Saldarriaga Vélez. De la socialización política a los procesos de subjetivación: Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la configuración de procesos de subjetivación en jóvenes escolares. Tesis doctoral en Ciencias Sociales, niñez y juventud CINDE-Universidad de Manizales, 2015.

“Detrás de esta radical crítica de Foucault a los estados modernos por su pretensión de conducir al individuo-ciudadano llegando hasta el gobierno de su intimidad desde la esfera pública que modula y construye sentidos de vida, supuesta la libertad, surge la necesidad y la urgencia desde el pensamiento crítico contemporáneo, de construir procesos sociales que, si bien, partiendo del supuesto de la imposibilidad de la utopía emancipatoria moderna (tanto de la liberal como de la del socialismo real), no menos dejan de buscar formas de resistencia y de trasgresión de los límites y de las cuadrículas, líneas de fuga que den posibilidades de desarrollar el potencial de la vida, desde sí misma, desde su fuerza inmanente, y que Deleuze encuentra plausible en la noción de subjetivación. (p. 8).

Con Jaime y con la corporación Región construimos juntos por varios años caminos de reflexión, de pensamiento crítico, caminos de mediación en la escuela Itinerante de paz con los y las estudiantes, caminos que acompañaron proceso de construcción de otras formas de ver la escuela, la ciudad, construimos sueños de subjetivación “referida a la posibilidad y a la necesidad de configurar subjetividades capaces de tomar distancia de los marcos o cuadrículas construidas

muchos momentos liberadores, emancipadores de los y las jóvenes; momentos en los que pude darme cuenta que es posible una educación distinta en medio de la estructura estratégica del estado de poder y sus dispositivos perpetuadores de la desigualdad; en medio de la inoperancia política como sujetos de derechos, esta praxis pedagógica busca reconstruir el ejercicio de maestro mediante un lenguaje incluyente.

Para defenderse del miedo a la incerteza, del horror de la ambigüedad, y de la amenaza de la diferencia, los cuerpos/sujetos necesitan construir un lenguaje que rechace sus propios límites, que sea capaz de localizar los fallos y las fisuras de la hegemonía cultural que prevalece (McLaren, 1997: 102).

Un lenguaje que me permitió asumir la posición política transformadora de la enseñanza de la filosofía; una forma de escuela que funciona como táctica de emancipación de subjetividades, de maestros y de estudiantes, con unas maneras de hacer, en las que nos dimos a la tarea de romper con los esquemas de control establecidos, naturalizados; dándonos al tiempo y al vuelo de entender las exclusiones y las singularidades de las y los estudiantes en la escuela; en el acontecimiento, en el acompañar las construcciones de las subjetividades, para fortalecerlas y potenciarlas como un ejercicio político y ético de dignificación del ser humano en la escuela; una manera de hacer y de democratizar la escuela, asumiendo la equivalencia, la solidaridad.

Lo que va a permitir que el proceso de subjetivación propuesto sobrepase los marcos escolares de la 'gratificación', son las estrategias de reconocimiento colectivo del valor de las opciones de vida individual, en especial en los relativos a la estigmatización y exclusión sexual y de género, y a la potenciación de las y los sujetos más allá de la evaluación académica, en cualquiera de sus modalidades. Esto es, sin lugar a dudas lo más valorado por el conjunto de la comunidad educativa y muestra una potencial 'línea de fuga' a los marcos que establece la

por la modernidad a través de las instituciones de socialización y tomar el gobierno de sí (mediante prácticas de sí).

escuela moderna: asumirse como hacedor y responsable de sí mismo
(Saldarriaga, 2015: 310).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

DE LAS ESTRATEGIAS DE ENCIERRO Y DISCIPLINAMIENTO

De un hacer-obedecer en la enseñanza de la filosofía a las tácticas del no lugar como experiencia de filosofía en lo cotidiano de la realidad del estudiante

En este capítulo, quiero dialogar con las diferentes formas de producción de pensamiento filosófico en la escuela, que logré reunir durante el tiempo comprendido entre 2006 y 2015, formas de producción de las y los estudiantes de la Institución Educativa José Acevedo y Gómez al realizar experiencias del no lugar, en el fuera del aula – salón de clase, con personas de la comunidad, experiencias con las “maneras del hacer” vivencial el pensamiento de la filosofía, de quienes cohabitan con ellos en su vida cotidiana; estas producciones están dadas en formatos de fotografía de archivo, video, entrevista, animación, asociación de imágenes en el sentido de un decir singular, fotografías que narran historias, audios y ejercicios de filosofía rediseñados a partir del estudio de varios autores, para que pudieran servir como herramientas de aprendizaje en este contexto.

Quiero permitirme retornar sobre estos productos para reconstruir la memoria pedagógica (memoria de la praxis pedagógica) y mirarlos, reflexionar sobre ellos, reconstruir algunos como tácticas fortalecidas desde la fundamentación teórica, otros desde su apropiación de la técnica, otros transformarlos desde la experiencia conceptual y teórica con algunos autores estudiados durante la formación de la maestría; este ejercicio lo deseo hacer, para adquirir la fuerza pedagógica crítica:

(...) el término “pedagogía crítica” subraya la naturaleza partidista del aprendizaje y del esfuerzo; proporciona un punto inicial para vincular el conocimiento con el poder, y un compromiso para desarrollar formas de vida comunitaria que se tomen en serio la lucha por la democracia y por la justicia social (McLaren, 1997: 53).

Fuerza que potencia las maneras del hacer o tácticas de enseñanza que he producido; quiero sistematizar y así guardar en la memoria como escritura, la producción de las formas del pensar de esa comunidad y así dejar unas señales a

quienes como maestros deseen aventurarse a la transformación de su ser a partir de narrar su propia experiencia pedagógica desde las “tácticas o “maneras del hacer” del no lugar un espacio propicio para las nuevas formas de la pedagogía.

FILOSOFÍA CON NIÑOS

En esta búsqueda de diseñar tácticas¹² de resistencia a las estrategias¹³ formales del área -una acción política- que permitieran hacer filosofía con los estudiantes, retomé parte de mi proyecto de grado en la licenciatura en Filosofía: “Filosofía con niños a partir del juego teatral”, en el cual el juego se constituye en una herramienta central en el desarrollo de las habilidades propias del aprendizaje de la filosofía con niños; esta táctica buscaba facilitar a través del juego la expresión individual y grupal creativa, la potenciación del asombro, la percepción sensible del observar, escuchar, oler, gustar, en la búsqueda de promover subjetividades construidas conscientemente, sensibles, críticas y reflexivas social y culturalmente, sujetos/cuerpo de políticas de vida sensible con el otro, que puedan contribuir a la transformación individual, política y social tan necesaria en nuestro país.

Este camino me llevó a indagar, copiar, retomar, recrear, construir y crear ejercicios de lógica, de propiocepción, de escultura, de plástica, de comprensión lectora, de lúdica, de lectura de contextos, de fotografía, de video, de comprensión de contextos, de fotografía, de video; ejercicios que como tácticas sirvieran para

¹² Entiendo Táctica en el sentido referido por Michel De Certeau: llamo táctica a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro...debido a su no lugar, la táctica depende de tiempo, atenta a “coger vuelo” las posibilidades de provecho. Transversales no obedecen a la ley del lugar, no están definidas por el lugar, asimilables a los modos de empleo, estas “maneras de hacer” crean un espacio de juego con una estratificación de funcionamientos diferentes e interferentes, De Certeau Michel, la invención de lo cotidiano, 1. Artes de hacer, Universidad Iberoamericana. Pág: L -36.

¹³ En esta narración entiendo estrategia en el sentido referido y estudiado Por Michel De Certeau: “Llamo estrategia al cálculo (o a la manipulación) de relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y poder (una empresa, un ejército, una ciudad, una institución científica) resulta aislable. La estrategia postula un lugar susceptible de ser circunscrito como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones con una exterioridad de metas o de amenazas...un tipo específico de conocimiento, el que sustenta y determina el poder de darse un lugar propio...De Certeau Michel, la invención de lo cotidiano, 1. Artes del hacer, Universidad Iberoamericana, pág: 45.

expandir el espectro cognitivo que tiene la escuela y el área de filosofía. Con estas tácticas buscaba abrir las posibilidades para entablar relaciones que democratizaran las relaciones de poder maestro-estudiante, una necesaria comprensión ética para poder acercarse a la formación y acompañamiento de los procesos de aprendizaje en la escuela:

(...) una visión democrática de inclusividad que se niega a ver a los “otros” únicamente a través de las lentes de la cultura dominante (a menudo blanca, europea, occidental, masculina y de clase media alta). Esta práctica democratiza la inteligencia admitiendo nuevos miembros a la exclusiva comunidad de los que tienen talento. En este contexto concebido de nuevo, el criterio central para la aptitud no implica ya simplemente lo cerca que el individuo llega a nuestras normas. (Kincheloe, 2004: 19).

La experiencia de filosofía con niños es totalmente transformadora de nuestra subjetividad como maestro-humanizado y de las y los que participan de la “comunidad de indagación”. Dicha comunidad de indagación es una táctica del no lugar, de filosofía práctica con niños que logra fundar transformaciones cognitivas en el estudiante, lo hace consciente de sus potencialidades, de su singularidad, y de la complejidad de la naturaleza y su relación con ella y el sentido de su existencia.

De manera muy especial, la transformación del maestro surge al entender que no es posible hacer filosofía si no se piensa como sujeto de poder; esto trae como necesidad inaplazable el replantear las estrategias de poder utilizadas con los niños como modos de coerción, para deconstruirlas, desencarnarlas y de esta manera diseñar tácticas con las y los estudiantes que puedan ayudar a comprender las realidades sociales de los y las niñas, realidades que disminuyen o potencian sus experiencias cognitivas.

La transformación de maestros de filosofía a pedagogos críticos en este ejercicio de hacer filosofía con niños debe poder fortalecerse para acompañar los procesos de desarrollo de sus subjetividades de manera cooperativa y con miras a las transformaciones socio-culturales. Luis C Moll al referirse a Vygotsky y su Zona

de Desarrollo Próximo nos dice que: “Las funciones mentales en desarrollo deben ser evaluadas mediante actividades cooperativas, no independientes, ni aisladas... lo que un niño puede hacer cooperativamente o con ayuda hoy, lo puede hacer independientemente y competentemente mañana” (Moll L., 2016: 247).

Ahora comprendo por qué se hace necesario el estudio de las ciencias cognitivas y de la psicología histórico-cultural; gracias a sus aportes a la educación y a su vinculación a las prácticas de enseñanza en pro de una transformación de la educación como una cuestión política. Soy consciente de la posibilidad mediadora del maestro y de la cooperación entre el adulto y el niño, en nuestro caso, entre el maestro que soy y los niños y las niñas que acompaño; es fundamental esta relación, mediada como creación de condiciones para el aprendizaje:

(...) las propias interacciones sociales están también medias, los humanos utilizan signos e instrumentos (el habla, la escritura, las matemáticas) para mediar sus interacciones entre sí y con sus entornos... el papel fundamental de la escuela es crear contextos sociales para el dominio y la percepción consciente del uso de estos instrumentos culturales (Moll C. L., 1986. 250).

En este momento de mi reconstrucción histórico cultural en la I.E. JAG¹⁴ -momento de la filosofía con niños-, tres autores me guiaron en la búsqueda táctica de resistencia a las estrategias de control, que habitualmente se ven en la escuela¹⁵ con los niños y las niñas en los grados de primaria, y que se extienden a los grados Sexto, Séptimo y Octavo; estos fueron: Lev Vygotsky y *El aprendizaje socio cultural del niño*, Matthew Lipman, *La comunidad de indagación*, sus novelas y textos para la disertación filosófica (novelas sobre situaciones éticas, políticas y filosóficas en que se ven envueltos los niños y que Lipman ofrecerá como material de discusión) y Feuerstein¹⁶ con su propuesta de ‘Modificabilidad estructural cognitiva’. Tres propuestas de aprendizaje mediado, además de tres amigos

¹⁴ Institución Educativa José Acevedo Y Gómez, Medellín.

¹⁵ Ver Investigación: **Maestro y castigo escolar**, Editorial Universidad de Antioquia: **María Paulina Mejía, Marlon Cortés, Gloria Luz Toro, Michael Parada Bello, Leidy Marcela Palacio. 2013.**

¹⁶ Ver anexos en formato PDF de ejercicios aplicados sobre la teoría de “Modificabilidad Estructural Cognitiva”.

pedagogos, fueron en aquellos años, quienes se convirtieron en los referentes teóricos y compañeros de viaje a partir de sus experiencias y las nuestras.

La experiencia de aprendizaje y enseñanza de filosofía con niños a partir de la propuesta de Lipman fue interesante en la medida en que proporcionó una literatura (muy propia y en un lenguaje acorde con los niños y las niñas; aun visto desde su cultura Norteamericana, que permite distinguir las diferencias formativas y del lenguaje sobre la vida cotidiana y las experiencias del pensar de los niños y las niñas) descontextualizada, de algún modo, bajo la figura colonial; sin embargo, es viable la utilización de sus prácticas dialógicas, en la medida en que nos abre posibilidades desde la inmanencia de las vidas y los problemas, para ser discutidas, confrontadas y escuchadas en su diversidad, en la 'comunidad de indagación'; además de ser un aporte inmenso -desde los ejercicios metodológicos- para el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y desde la potenciación de las voluntades autónomas a partir de prácticas discursivas propias de su cultura anglosajona.



Filosofía con niños a partir del juego con barro arcilloso, después de las lecturas sobre mitos, (JAG, 2006, grado 6°).

Las especificidades históricas de la comunidad JAG, del barrio Guayabal, surgen de manera distinta: “Yo os hago esta advertencia: cada pueblo habla su idioma del bien y del mal, y el pueblo vecino no le entiende. El pueblo inventó este lenguaje en sus costumbres y en sus derechos” (Nietzsche, 1958: 57). Si se desea llegar a la formación del campo disciplinar de la filosofía, y hacer en la escuela maneras democráticas de discusión en torno a temas y problemas sociales, éticos, políticos, de género, de raza, primeramente habrá que transformar las prácticas de escucha que socio-culturalmente se han ‘intextuado’ en nuestra cultura escolar, en nuestros cuerpos por la cultura de los mass-media: “El tipo de enfoque curricular que se necesita hoy en día en las escuelas es aquel que reaccione activamente contra la amnesia histórica creada por las formas contemporáneas de cultura basadas en los mass-media” (McLaren, 1997: 18).

Desde este nuevo enfoque, entonces, la escucha conjunta se asume como aprendizaje fundamental para hacer filosofía con niñas y niños; escuchar es entonces el asumir conscientemente ese aprender a ‘sentir-pensar’ al otro, no una escucha impositiva, normatizada y vinculada al disciplinamiento de los cuerpos, sino una escucha que sienta al otro y piense en él.

Era entonces importante construir con los niños y las niñas una comunidad de dialogantes que se escuchara entre sí (el ambiente allí se tornaba caótico y sórdido), tal vez la escuela anglosajona lo posea como saber esencial pero para nosotros debía ser un logro, un saber necesario en nuestra cultura para conocer lo cotidiano, la existencia propia y ajena, la comunicación asertiva con el otro hablante; *encantarnos al escuchar al otro* era mi eslogan por aquellos días, los ejercicios conscientes para acceder a la escucha activa fueron fundamentales para permitirnos el decir, el ser y para respetar las diversidades, para acceder a la escucha reflexiva de los acontecimientos.

(...) es tarea propia del educador el ayudar a los estudiantes a afrontar críticamente las políticas y las ideologías que forman esas cuestiones, a medida que empiezan a autocomprenderse como productos y productores de significado. Precisamente debemos asumir nuestro rol de agentes sociales activos, afrontando

críticamente la tensión dialéctica entre estas dos cuestiones. Vivir como un agente social activo significa saber vivir contingentemente y provisionalmente sin tener la certeza de conocer la verdad, y a la vez con el coraje de comprometerse con el sufrimiento, la dominación y la opresión del ser humano (McLaren, 1997: 34).

Al comprender en la praxis pedagógica que Lipman no podía ser vinculado a las maneras de hacer filosofía con las niñas y los niños de la JAG, aplicado como método de enseñanza de la FCN¹⁷, entonces tomé varias sugerencias, entre ellas, las 'prácticas dialógicas de discusión de textos' para entablar y descubrir otras narrativas durante el curso escolar; otras formas de enseñar que acogieran el existir y las problemáticas de sus vivencias cotidianas. Aprendimos con Lipman asuntos concernientes a las metodologías del diálogo y las reflexiones apoyadas en lógica de argumentos; aprendimos a discutir mientras aprendíamos a escucharnos.

Tomé la decisión como maestro de abandonar sus prácticas situadas -las de Lipman-; no asimilé el método para consolidarlo en los cursos, debido a que pensé en crear algo propio con los y las niñas, en pro de una filosofía con niños cercana a los territorios del ser nuestro y a partir de aprendizajes situados:

(...) en él se resume el ideal de lograr una pedagogía que tienda puentes sólidos y flexibles entre los procesos educativos escolares y "la realidad". El aprendizaje situado, al concebir la actividad en contexto como el factor clave de todo aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana. (Sagástegui, 2004: 2).

En ese no lugar como camino de hacer filosofía con niñas y niños indagamos en formas del hacer desde el juego teatral, acompañados del hacer con la plástica, al igual que ahondar en la experiencia con los sonidos, como formación de la

¹⁷ Entiéndase las letras FCN como: filosofía con niños, en distinción de la FPN: filosofía para niños de Matus Lipman. Es necesario aclarar que la posibilidad del pensar filosóficamente en la escuela como praxis pedagógica debe repensarse y hacerse con el otro, el no lugar es el otro, la táctica es el otro; no es una filosofía diseñada para niños, es unas maneras de hacer filosofía con niños y niñas de indagar con ellos y ellas, de discutir y enfrentar asuntos de las realidades que les acontecen y les son esenciales como el juego, la risa, los aprendizajes colaborativos.

escucha y de otras posibilidades de hacer filosofía, otras maneras del hacer comunidad de pensamiento.



Grupo de Zanqueros (JAG, 2008, Grado 7°).

TÁCTICAS ARTÍSTICAS

De este momento, queda en esta memoria pedagógica la experiencia del grupo de 'Zanqueros JAG' el cual dirigí con la idea de retomar saberes de mi pasado en recreación y con el propósito de vincular a algunos estudiantes a estas prácticas culturales, como una manera táctica de crear grupo de amigos -nuestras escuelas son espacios propios para el fortalecimiento de las prácticas culturales de la amistad con el otro-; me di a la tarea de hacer filosofía y formar en este espacio lúdico de los zancos construyendo otras maneras de hacer y de mediar en el aprendizaje con los estudiantes en y desde la experiencia del juego y la recreación; una experiencia de aprendizaje inolvidable para el ser humano niño es el caminar sobre zancos.

Construimos un grupo de 15 estudiantes entre niñas y niños, con los que participé de muchas jornadas de recreación durante cuatro años, asistíamos a eventos de otros colegios, desfiles, marchas; surgió en el grupo la idea de enseñar a los niños

y las niñas de los colegios que visitábamos a montar en sus zancos a todo el que deseara tener la experiencia como una forma de potenciar el saber y de aprender de un par. Aprendí a maquillar artísticamente -la JAG pagó el curso con la empresa Careta-; repliqué el saber a algunos estudiantes que hoy se desempeñan en ello.

De este momento como acontecimiento escolar, también están los ejercicios sobre la imaginación y el arte, las primeras salidas pedagógicas por la ciudad y el campo, que ahora comprendo como tácticas del no lugar, y que siempre pensé como fuga hacia el afuera del aula como territorio de control y de agenciamientos de fuerzas de poder.



Grupo de Zanqueros con Fanny Mickey (JAG, 2009).

Por aquellos días me acogí a las lecturas y al estudio de varios autores como Vygotsky, a quien siempre he leído desde mi formación en pedagogía y que considero un referente teórico importante en el desarrollo de los procesos de aprendizaje cuando se busca hacer filosofía como práctica social y cultural; sus libros son un hermoso tesoro y una seria investigación sobre la cognición y el aprendizaje sociocultural, de ellos me acompañaron 'Los procesos Psicológicos

superiores' y 'La imaginación y el arte en la infancia'; los tomé como referentes cognitivos durante este periodo de tiempo ubicado en los años 2006–2009.

(...) el niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, niña que juega con su muñeca creyéndose madre, los niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros. Todos ellos muestran en sus juegos ejemplos de la más auténtica y verdadera creación (Vygotsky, 1986: 4).

Deseaba comprender cómo potenciar la imaginación de las y los estudiantes, y cómo crear arte con ellos; acompañar procesos de formación filosófica con niños y poder indagar, haciendo de la creación artística una forma plástica, en la medida en que sirviera de apertura a la adquisición de conceptos y a las prácticas dialógicas o conversaciones reflexivas durante la elaboración de productos. Al entender que la imaginación se nutre de la realidad que vivimos:

(...) la imaginación adquiere una función de mucha importancia en la conducta y en el desarrollo humano, convirtiéndose en medio de ampliar la experiencia del hombre que, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir basándose en relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó personal y directamente, no está cerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede alejarse mucho de sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación experiencias históricas o sociales ajenas (Vygotsky, 1986: 13).

Abrí espacios durante las clases para la creación, motivándolos a la reflexión creativa: “es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y modifica su presente” (Vygotsky, 1986: 8); jugamos a imaginar sonidos vividos y a traerlos al espacio de clase, a imaginar mundos invertidos, el juego de la inversión dialéctica del mundo; jugamos a la música y la creación de movimientos. Creamos representaciones teatrales¹⁸, performances sobre los elementos de la naturaleza,

¹⁸ De este momento existen fotografías, y algunos videos que fueron grabados como registro histórico de los eventos, actividades, salidas pedagógicas, entre otros, que dan testimonio de las formas del hacer que se vinculaban con la cotidianidad de la institución y que algunas se han mantenido e instaurado como prácticas culturales de los y las jóvenes de la JAG y de Guayabal como es el caso de la escuela la Gran Colombia de expresiones de Rap, Hip Hop y danza. <https://www.facebook.com/eskuelahiphop/>

la tierra, el agua, el fuego, el aire; otras formas de hacer y de retomar el pensar de los filósofos Presocráticos.



Presentación teatral de la obra "fosas comunes" en Comfama de Aranjuez (JAG 2009).

El deseo de enseñar y hacer filosofía con niños y niñas me proporcionó una satisfacción gratificante a nivel emocional como maestro, revivió y mantiene viva "la praxis utópica socio-crítica"¹⁹ y se ha constituido en la fuerza que desde la memoria permite reconstruir cada vez la práctica pedagógica de enseñar filosofía, que hace emerger otros saberes y sentimientos con las y los estudiantes, y se ha instalado como ejercicio del pensar la experiencia del enseñar filosofía, abriendo la posibilidad de comprender desde otras experiencias del aprender.

(...) la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle bases suficientemente sólidas para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuanto más elementos reales disponga en su experiencia el niño, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación (Vygotsky, 1986: 11).

¹⁹ Peter McLaren enuncia este concepto en "pedagogía crítica y cultura depredadora" así: La praxis utópica socio-crítica reclama nuestra retirada incondicional de la inhumanidad y nuestra acción hacia lo que Agnes Heller (1988) llama el «bien común», que significa ir hacia una praxis que potencie la bondad de las personas que prefieren sufrir erróneamente a actuar erróneamente. (p. 104).

Hicimos multiplicidad de actividades y ejercicios que nos vinculaban a la vez con la formación de los procesos de autonomía propios del modelo pedagógico de la JAG (socio-rítico); esta experiencia me llevó a leer algunos autores que requerirían de un extenso estudio pero no es el objetivo en el presente trabajo. Los autores que acompañaron mis aprendizajes por aquellos días, y que aún siguen generando pensamientos en mi ser, como maestro, fueron:

- Antonin Artaud. *El teatro y su doble*. Editions Gallimard 1938. Edhasa 1978, Barcelona.
- Constantin Stanislavski. *Un actor se prepara*. Editorial Diana, México, 2003.
- Herbert Read. *Una consciencia histórica de la escultura moderna*. Oxford University Press. New York, 1964.
- Martha Traba. *Mirar en Bogotá*. Instituto Colombiano de Cultura, Dane, octubre, 1976.
- José Manuel Freidel. *Amantina o la historia de un desamor*. Teatro. Edición crítica. Ministerio de Cultura, Colcultura, Edúcame, 1995.
- José Manuel Arango. *Este lugar de la noche*. (Edición del autor). Medellín. 1973.
- Gustavo Santiago. *Filosofía, niños escuela, trabajar por un encuentro intenso*. Paidós Educador. Buenos Aires, 2006.
- Jerome Bruner. *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa Editorial. Barcelona, 2001.

Además de estos autores fue fundamental la escucha de grupos musicales y autores clásicos que sirvieron para los ejercicios que había propuesto con los y las estudiantes: Soda Estéreo, Queen, Pink Floyd, Mozart, Beethoven y Chopin fueron algunos de los músicos o bandas trabajados en clase.

Me puse a investigar bibliografía que reuniera ejercicios de aprendizaje con juegos y me acompañaron para mediar muchos autores; quiero mencionar también algunos que representaron significativamente posibilidades y maneras de hacer práctica la filosofía o que propiciara espacios de construcción de grupo:

- Pilar Posada. *Cantar tocar y jugar, juegos musicales para niños. Juegos de música y expresión corporal*. Editorial Parramón. Barcelona, 2004.
- Alejandro Acevedo Ibáñez. *Aprender jugando*. Acevedo y Asociados. México, 1984.
- Ramón Sopena. *700 Juegos para todos*. Editorial Ramón Sopena. Barcelona, 1965.
- Maria Teresa Narváez. *Juguemos con los niños*. Ediciones Gamma. Bogotá, 1994.
- Maria Clara Misas Urreta y otros. *Juguemos a la música*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín, 2000.
- Luis Carlos Flórez. *Sol de Nenúfar, la naturaleza creativa*. Litoimpresos y servicios Ltda. Medellín, 2006.
- Gianni Rodari. *Gramática de la fantasía*. Editorial Boket. Barcelona, 2002.
- Luis Fernando Macías. *El Juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes*. Hombre Nuevo Editores, Biblioteca Pública Piloto. Medellín, 2003.
- Rosario Gonzales Bravo. *Manual práctico para el desarrollo psicomotor del escolar*. Imprenta Departamental. Medellín, 1993.
- José Martí. *La edad de Oro*. Conaculta. México, 2003.

- Raúl Gómez Jattin. *Amanecer en el valle de Sinú*. Fondo de Cultura Económica. México, 2004.
- Gastón Bachelard. *El derecho de soñar*. Fondo de Cultura Económica. México, 1998.
- Robert Luis Stevenson. *El diablo de la botella y El extraño caso del doctor Jeckyll y Mr Hyde*. Ariel Juvenil. Editorial Andes. Bogotá, 1990.
- José asunción Silva. *Poesía completa*. Hiperión, 1996.
- Leopoldo de la Rosa. *Poesía*. Digitalizado por la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Colombia. Néstor Madrid Malo. Vol. 6, No. 12 (1963).
- Nietzsche. *El eterno retorno*. Aguilar. Buenos Aires, 1958.
- Spinoza. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Editorial Porrúa. México, 1998.

Las prácticas de filosofía con niños y niñas, son pues en la JAG, tácticas de aprendizaje social de la filosofía al ser vividas y agenciadas con el otro, al ser realizadas desde la experiencia temporal del no lugar, maneras del hacer en el afuera del aula y por fuera igualmente del discurso hegemónico, al igual que de las creencias y costumbres sobre el pensamiento y la cognición de los y las niñas.

La FPN de Matew Lipman es de difícil aplicabilidad en nuestro medio socio-cultural, por tratarse de problemas y formas de ver y de comprender el mundo desde el pensamiento de los niños y las niñas en ciudades norteamericanas; estas narraciones escritas desde la visión filosófica de niños y niñas, sobre problemas sociales y éticos -un ejercicio democrático de la educación en filosofía-, no nos permite a maestros y estudiantes otras posibilidades de aprendizaje que los emanados del texto, la lectura y su comprensión literal o inferencial; lo mismo que a los diálogos en la comunidad como el producto reflexivo; nuestra FCN requiere

de una apertura de modos del hacer cercanos a nuestras prácticas culturales y a las manifestaciones del afecto y las emociones; la FCN debe permitirnos reconocernos como cuerpo/sujetos sensibles, que posibiliten la deconstrucción de la figura de poder del maestro sobre el territorio del aula, y así puedan emerger otras formas de saber.

A partir de las discusiones filosóficas -como nos sugiere Lipman- que ayudan a transformar y a construir comunidades de indagación, y a partir de la producción de pensamiento en el hacer o fabricar de manera operativa objetos o elementos artísticos, o crear mediante el juego (retomamos los juegos callejeros de La rueda, el Yeimi, la Chucha cogida, las Escondidijas) escenarios que desmitifiquen esa vieja escuela, que encierra y disciplina mediante estrategias didácticas, al propiciar las prácticas del no lugar, irrepetibles viajeras del tiempo, tácticas producidas en el tiempo del acontecimiento, tácticas de la inmanencia, que obedecen a las necesidades de los aprendizaje y de contexto de las y los estudiantes.

Estas tácticas -diseñadas mediante el diálogo en comunidad de indagación y de juego, apoyadas en los deseos de aprendizajes de los niños y las niñas, y en mis ganas de irrumpir en los esquemas de control establecidos sobre los cuerpos de los estudiantes- las construíamos en común acuerdo; me veía en la necesidad de investigar para acoger de manera asertiva los deseos de las y los niños y hacer posible una manera de hacer filosofía: de esta manera nacen los “campamentos filosóficos”: los estudiantes sugieren hacer un campamento para jugar con la filosofía, un reto con 40 preadolescentes, deseosos de aprender filosofía jugando; además la institución requería una programación y un proyecto ordenado que sustentara la actividad ante las directivas; debía y podía ser el juego el que nos reunía; durante varios días en la clases nos dábamos a la tarea de programar el día de campamento -era realizado en la sede “República de Costa Rica” que posee una amplia zona con árboles-. Estas tácticas son una manera de irrumpir en las estrategias hegemónicas que se han apoderado del cuerpo de los niños y niñas al negarles el juego como herramienta de aprendizaje; de esa manera

invisibilizarlos desde la razón del adulto pretende ser la finalidad de las estrategias educativas.



Campamento de Juego y filosofía con niños (JAG, 2007).

Si las novelas de Lipman y sus guías para el trabajo docente en la comunidad de indagación son el producto de una investigación seria y de gran valor, en la historia de la pedagogía y de la filosofía, eran muy poco aplicables al contexto de la JAG los problemas planteados en las novelas y los tipos de reflexiones que se proponen allí. Han sido pensadas para la sociedad y la cultura -como lo referí anteriormente- norteamericana o europea.

Las lecturas en los 'Grupos de discusión de la JAG', como llamé a la comunidad de indagación nuestra, y las situaciones problema que presentan las novelas, no lograban impactarlos, moverlos a pensar, o reunirlos en torno a sus discusiones; a lo anterior puede agregarse que las condiciones socio-culturales nuestras y las de la escuela que habitamos como lugar para el aprendizaje, se han tornado en un gran porcentaje ajenas a ciertas prácticas dirigidas del pensar (lógica de argumentos – contra argumentación), extrañas a las prácticas culturales donde las

personas se expresan y son escuchadas sin ser juzgadas (respeto por la diversidad), alejadas de los aprendizajes dinamizados por la pregunta.

Estas prácticas culturales ausentes pero necesarias en la escuela, se han sustituido por otras que se acogen al modelo instruccional y a las prácticas de disciplinamiento del cuerpo a través de la coerción o mediante el castigo, ejercidas por los maestros y otros actores de la escuela sobre las acciones, desde una visión moralista religiosa o por la exigencia de la norma institucional (manual de convivencia) que no les permite salir de los condicionamientos. Las acciones efectuadas por los estudiantes son vistas con desconfianza, la escuela que encarna y construye las subjetividades las intertextúa como cuerpo/silencio impuesto por la función estratégica de las redes de poder situado:

(...) no todo logra ser regulado por el Estado en relación entre maestro y alumno, y entre pares, pues legislar para todos cómo deberían castigarse los comportamientos de los niños que alteran la convivencia, lleva implícito que se ignoren las lógicas que adquiere en cada caso el vínculo transferencial que se establece en la convivencia diaria (Mejía, 2013: 13).



Salida pedagógica o 'Caminadas de los peripatéticos' (JAG, 2008, Grado 8°).

EL MAESTRO MEDIADOR

Con Feuerstein y su método psicopedagógico: Modificabilidad Estructural Cognitiva MEC, aprendí a mediar procesos de aprendizaje con niños y niñas. La MEC tiene como objetivos:

Corrección de las funciones cognitivas deficientes, adquisición de conceptos, operaciones y etiquetas básicos, producción de motivación intrínseca a través de la formación de hábitos, creación de motivación intrínseca a la tarea, la producción de procesos del pensamiento reflexivos, intuitivos e introspectivos, Desarrollo de una actitud activa de aprendizaje (Noguez, 2002).

Estos objetivos permiten procesos de modificación de la cognición de las personas, es decir, más allá de investigar capacidades de los individuos para el aprendizaje, busca poder medir la capacidad que tienen las personas de modificarse por medio de un proceso de aprendizaje; este método fue de gran ayuda en los procesos de resiliencia que muchos de las y los niños iniciaban al ingresar en la JAG, niños y niñas violentados, abusados, abandonados por sus padres, obligados a trabajar, cercanos a problemáticas de drogas, bajo la influencia social y cultural que los encarna desde sus primeros años de vida y los condena a llevar vidas al servicio del sistema opresor del capitalismo.

El aprendizaje mediado por otro ser humano es indispensable para un/a niño/a puesto que le ayuda a crear aquellos pre-requisitos cognitivos que luego hacen que el aprendizaje directo sea efectivo. Existen muchos criterios para el aprendizaje mediado, pero tres son los más importantes: intencionalidad, trascendencia y significado. Una de las mayores contribuciones del mediador humano es la de transformar la situación de aprendizaje de incidental a intencional, de tal manera que el/la niño/a experimente el material en vez de tan sólo registrarlo. Esto se logra mediante la constante intención del adulto de presentar al niño/a cierto material y de permanecer abierto a la respuesta del niño/a (Orrú, 2003: 36).

El aprendizaje mediado de Feuerstein llevado al lugar de la JAG pudo ayudar a comprender dentro del contexto social de los niños y las niñas cómo la función mediadora del adulto puede contribuir, en el fortalecimiento o crecimiento personal como en la provocación de problemas cognitivos; los niños de la JAG se enfrentaban en sus realidades socio culturales a prácticas que les habían marcado violentamente su pasado y que amenazaban con estropear su futuro:

Es necesario que nos dejemos persuadir por la realidad de que una mayor calidad de vida puede ser presentada y utilizada por cada niño, adolescente o joven con privación cultural, trastornos de aprendizaje o con deficiencia mental a través de la experiencia de aprendizaje mediatizado, correspondiente a la Modificabilidad Cognitiva Estructural y que no únicamente tal clientela será beneficiada, sino, también, todos aquellos que fuesen trabajados dentro y fuera del aula por medio de la experiencia de aprendizaje mediatizado (Orrú, 2003: 37).

El maestro, en la relación necesaria de mediador frente a la situación en que se encuentra la educación bajo el influjo capitalista, modelo de 'educación bancaria' en la cual los estudiantes como receptores desaparecen o son invisibilizados por el saber del maestro, que se presenta de manera estratégica como obtención de los contenidos curriculares expresados en estándares y logros, queda relegado a ser un sujeto pasivo, con la activa responsabilidad académica como deber de realizar las labores escolares, limitándose la mayoría de las veces, a no intervenir en los cambios decisivos de la pedagogía, que deben darse en el aula de clase y no a la espera de directrices teóricas o normativas. Frente a esta realidad, la propuesta para el desarrollo cognitivo de Feuerstein nos permite otra esperanza:

La Modificabilidad Cognitiva Estructural (MCE) como teoría creció a partir de mi interés por ver cómo la gente con bajo rendimiento, y en ciertos casos extremadamente bajo, llega a ser capaz de modificarse mediante procesos cognoscitivos para adaptarse a las exigencias de la sociedad. El trabajo con esta gente me ha demostrado que la modificabilidad cognitiva es de hecho posible (Noguez, 2002: 135).

El maestro mediador observa y se detiene a investigar cuáles pueden ser las causas y las posibilidades que pueden potenciarse para lograr un cambio en el desarrollo de sus capacidades cognitivas; es allí en ese espacio de mediación humana que es posible la transformación; ese espacio de acogida del otro mediante la interacción. Feuerstein propone algunas herramientas conceptuales cognoscitivas útiles en el ejercicio de mediatización:

(...) el mapa cognoscitivo, las funciones deficientes y la "orientación de procesos... En un sentido más amplio, la MCE se basa en un concepto de crecimiento humano, consustancial a su naturaleza evolutiva y de transformación de sus potencialidades cognitivas en habilidades de razonamiento y búsqueda continua de soluciones a los problemas de diverso orden que plantea el entorno (Noguez, 2002).

Si bien esta teoría MCE se detiene en los procesos cognitivos, su substrato político se afianza en el acompañamiento de procesos de reconstrucción y de acogida a quienes se han visto afectados socio-culturalmente en sus funciones y procesos de aprendizaje; aparecen como deficientes ante este sistema capitalista de aprendizaje; el sistema generador del inhumanismo; esta propuesta permite al maestro hacer 'la corrección de deficiencias cognitivas' que ayuden 'a transformar y reconstruir al cuerpo/sujeto' del estudiante. A partir de una progresión de ejercicios, se aplican una serie de instrumentos:

Organización de puntos, Orientación espacial I, Comparaciones, Clasificaciones, Percepción analítica, Orientación espacial II, Ilustraciones, Progresiones numéricas, Relaciones familiares, Instrucciones, relaciones temporales, relaciones transitivas, silogismos, diseño de patrones... analogías, pensamiento convergente, pensamiento divergente, ilusiones, mapas y discriminación auditiva y táctil, entre otros (Noguez, 2002: 136).

Estos ejercicios van a permitir la interacción y la mediatización consciente del maestro ante la realidad y las necesidades -las llamadas deficiencias del sistema escuela capitalismo-. La forma en que se presenta entonces la relación maestro estudiante en la MEC, deconstruye la hegemonía del saber magistral y se acerca

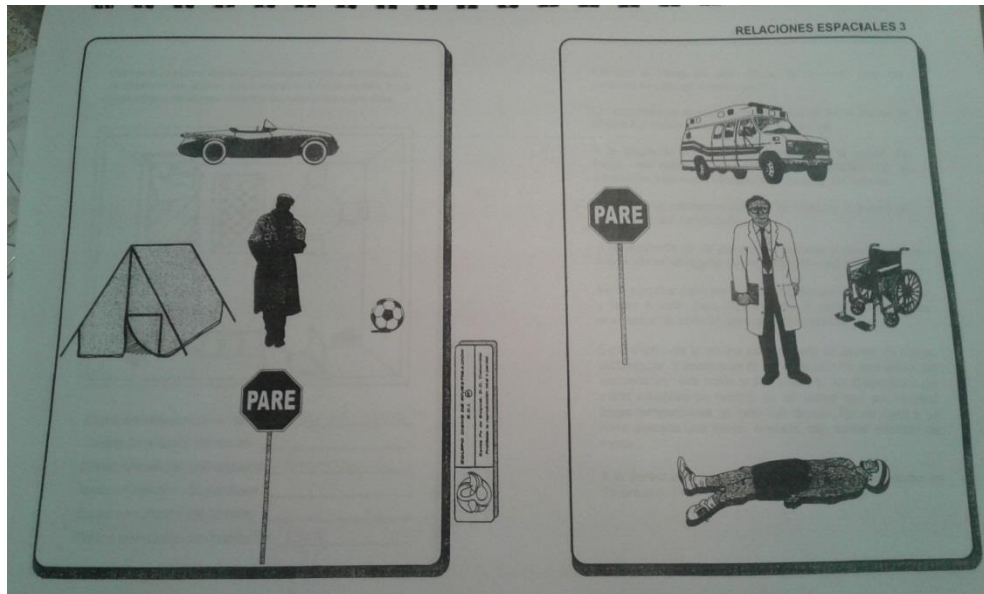
a las formas democráticas del aprendizaje de las y los estudiantes y maestros, al reconocer sus propias necesidades; al elaborar tácticas que potencien a cada cuerpo/sujeto la MEC contribuye a la inclusión de la diversidad, permite el acompañamiento a niñas y niños con problemas, con “dificultades de aprendizaje”²⁰; estos ejercicios se convierten de esta forma en maneras del hacer filosofía, al pensar y detenerse a construir pensamiento acorde a las necesidades de contexto.

La MEC me permitió entablar relaciones distintas con los estudiantes de Necesidades Especiales de Aprendizaje. Con la aplicación y adecuación contextual de los ejercicios propuestos por esta metodología descubrí maneras distintas de aprender y su especificidad en cada singularidad. A continuación, pueden observar la manera en que diseñaba un ejercicio -pensado desde la MEC- para Santiago; un Joven con parálisis cerebral, con diagnóstico médico²¹: Santiago tenía en ese entonces 18 años y se encontraba en el grado 7° en el año 2014, acompañado en toda la jornada escolar (de 7:00 am a 1:00 pm) de su madre Nohemy Arango Fernández; Santiago usa silla de ruedas, y tiene dificultades para controlar los movimientos de sus manos; no camina solo; no habla y posee algunas dificultades con procesos de la memoria a largo plazo de algunas situaciones que para la escuela son naturalizadas como “posible para todos”; tiene dislexia leve. Con todo, Santiago es un ser alegre, que todo el tiempo abraza y realiza gestos de cariño; muy sociable; enseñarle a Santiago resultaba ser complejo; su madre me decía: “la profesora de cuarto de primaria me dijo que él sabía leer”, pero yo le pongo oraciones y le escribo cosas y no veo que él se comporte distinto, yo no veo que él entendía lo escrito”; luego de conversar con

²⁰ Ante este estereotipo usado en las escuelas modernas para visibilizar positivamente a las personas con dificultades de aprender – atender a las actividades del maestro y hacer la tarea, como lo hacen la mayoría de los estudiantes. La MEC facilita herramientas para poder definir adecuadamente las maneras de hacer con niños como Santiago, tácticas frente al abandono y la masificación de la educación.

²¹ Los niños con “dificultades de aprendizaje” o “necesidades educativas especiales” ingresan a la escuela con el debido diagnóstico de un profesional competente del área de la salud. Requerimiento necesario para poder acompañar y mediar al estudiante desde su especificidad para aprender (ver Decreto 1290 del MEN, artículo 12, Resolución ministerial 2565 de Octubre de 2003).

ella y de muchos intentos por acompañar a Santiago en su aprendizaje específico, queríamos comprobar si era cierto lo que la maestra le había dicho a Nohemy, con algunos ejercicios propuestos por esta metodología (MEC, Organización de puntos, Orientación espacial, Comparaciones, Clasificaciones).



Tipos de ejercicios propuestos por el Grupo Cisne de investigación (German Pilonieta²². Bogotá).

Diseñamos fichas que contenían imágenes y palabras, e hicimos una búsqueda de su lenguaje no verbal y gestual, para comprenderlo a partir de las semejanzas; conseguimos el teclado con esfera para quienes no pueden digitalizar e intentamos escribir desde allí con imágenes; jugábamos a construir frases referentes a su vida cotidiana, en la casa y en la JAG; algunas de las frases fueron: quiero comer, tengo sueño, me duele el estómago, te amo, mi papá, mi familia, mis hermanos, el colegio es aburrido, el colegio es agradable, mis amigos del colegio, estoy triste, estoy feliz, mi abuela, mi mamá estudia conmigo y muchas otras que nos sirvieron para adecuar y visualizar el estado de la lectura de Santiago; además de poder darnos cuenta -su madre y yo- de cuál era su lenguaje de gestos; al final de ese año emergió la certeza mientras Santiago leía y

²² Miembro del equipo cisne de investigación. Exdirector general de educación de adultos del MEN. Jefe de educación adultos SED. Bogotá.

expresaba comprender el contenido de las frases leídas y mientras nos expresaba lo que sentía a través de movimientos y expresiones gestuales del rostro.

La MEC contribuye enormemente al trabajo de potenciar y como táctica puede ser aplicada y contextualizada a nuestros entornos escolares, pues permite que a partir de sus ejercicios se desarrollen, reconstruyan y se modifiquen las experiencias que potencien las funciones cognitivas de los y las niñas.

SALIDAS PEDAGÓGICAS

La segunda experiencia pedagógica del no lugar que quiero presentar para reflexionar sobre la práctica y mi memoria pedagógica, es la que se conoce comúnmente como “salidas pedagógicas”, aun cuando siempre me gustó llamarlas: ‘Las peripatéticas²³ de la JAG’, un ejercicio de hacer filosofía o de reflexionar mientras caminamos, de hacer filosofía mientras recorremos el barrio²⁴, la ciudad, en busca de aprendizajes sociales y culturales, de pertenencia e identidad en la JAG, el barrio y la ciudad, en búsqueda de espacios dónde pensar la realidad; un espacio diferente y real para el aprendizaje situado y de conocimiento necesario para las y los jóvenes; el barrio y la ciudad están por pensarse desde la escuela, por recorrerse mientras se aprende y se enseña; la escuela desde su encierro ha convertido a los y las jóvenes en cuerpos/sujetos extraños en su mismo territorio.

El proyecto se llamó ‘Antropología y filosofía’; una manera de hacer filosofía con las personas del barrio Guayabal a partir de la etnografía como enfoque para

²³ El diccionario de etimologías de Chile define peripatéticos así: es un cultismo griego, formado por el prefijo peri = alrededor, el verbo patein = deambular y el sufijo ico = relacionado con; otra manera de hacer filosofía mientras caminamos, conversar, argumentar, reflexionamos mientras caminamos sobre nuestra realidad cotidiana, vemos las formas del hacer en el barrio, nos permitimos conocer la actitud de las y los estudiantes en espacios no confinados y de encierro como el salón de clase.

²⁴ En este escrito me acojo a la definición de barrio que hace Michel De Certeau, Pierre Mayol, Luce Giard, en su texto: la invención de lo cotidiano (2): habitar, cocinar y que dice así: “El barrio aparece como el dominio en el cual la relación espacio/tiempo es la más favorable para un usuario que ahí se desplaza a pie a partir de su hábitat... ese trozo de ciudad que atraviesa un límite que distingue el espacio privado del espacio público: es lo que resulta de andar, de la sucesión de pasos sobre una calle, poco a poco expresada por su vínculo orgánico con la vivienda.

registrar mediante entrevistas 'las maneras del pensar filosófico' en el barrio y la ciudad.

En el año 2009, nos interesaba a estudiantes, y a mí como maestro, salir del lugar de confinamiento institucional; veía la necesidad de caminar, de abrir espacios de aprendizaje en el afuera; de ahí que me interesara pensar en otros espacios; la experiencia de vida me mantenía en constante indagación y búsqueda de una manera de enseñar en la calle; las primeras experiencias fueron en el barrio (recorridos por los sectores El Bolo, La Colina, La Colinita, El Canelón). Estas primeras salidas fueron para los y las estudiantes momentos, a la vez que liberadores -expresaban alegría de salir del claustro de la JAG-, extraños, al recorrer el barrio bajo la mirada de aprender a reconocer y a identificarse con él. Fueron momentos que ahora puedo nombrarlos como de conocimiento físico del lugar, calles, casas, y los espacios o sitios de encuentro, sitios de reunión y del habitar; nos interesaba el espacio como construcción y el espacio como emoción referida a la historia y a las relaciones existenciales trazadas y vividas en él.



Las peripatéticas de la JAG. Centro de Medellín. Visita a Ciudad don Bosco, 2008.

Formulé un proyecto inicial basado en la etnografía acompañado primeramente del texto de Rosana Guber, *La etnografía, método, campo y reflexividad*, en la

búsqueda de obtener un enfoque que me permitiera entablar diálogos y con el cual los y las estudiantes hicieran reflexiones que los llevaran a obtener conocimiento; de esta manera acercarnos de manera real al ejercicio de hacer filosofía en la escuela, mientras se comprendían los acontecimientos y fenómenos sociales, contados, narrados por los mismos actores, por sus vecinos -un ejercicio de descolonizarnos de los discursos hegemónicos que sugiere la historia del pensamiento eurocéntrico de la filosofía-; hacíamos etnografía descriptiva: descripciones sobre el qué ocurrió en una época, qué hicieron los pobladores, qué pasó como acontecimiento histórico, qué sucedió; al indagar por las causas de los sucesos, ¿por qué sucedieron?, o sus versiones de los hechos, ¿cómo sucedieron?, ¿cómo fueron poblando el barrio?, ¿cómo era esto por acá? Campos de indagación que dejan ver claro la manera filosófica en que las personas resuelven los problemas del ser, del estar, problemas del deber ser, además de la maneras en que se narran y se piensan sobre los acontecimientos de sus vidas, al igual que de las situaciones de lo cotidiano.

La etnografía nos permitía el ejercicio de la escucha para entender al otro, al entrevistado, además de hacer posible las reflexiones en clase, a partir de las interpretaciones que se daban de los relatos y narraciones en video o audio; se abrían experiencias cognitivas significativas, experiencias transformadoras; poder vivir las historias desde las propias voces -un agenciamiento del sentido histórico que nutre su cotidianidad- es una afirmación de su devenir, un poder decir en el caso de los actores que se dicen en sus relatos. Los y las estudiantes desde la mirada del investigador etnógrafo que encarnan, se ven llamados a desplazar sus opiniones para dejar emerger el reconocimiento; se aproximan a una realidad social para conocerla, y su identidad como miembro de una comunidad toma cuerpo. Es claro cómo esta práctica etnográfica permite aprender filosofía, una filosofía práctica de la acción humana, una política desde la escuela.



Salida pedagógica, Filosofía y Muerte, Cementerios de Medellín, Campos de paz (JAG, 2013, 11°).

Este enfoque metodológico me permitió poder mediar el aprendizaje de la filosofía a través de las conversaciones con los miembros de la comunidad y habitantes del barrio; además de reaprender los lugares, trataba de entender cómo hacer filosofía en la cotidianidad; mi propósito era hacer significativo el aprendizaje de los ámbitos de la filosofía, inicialmente en los grados 6°, 7° y posteriormente en todos los grados. Con esta herramienta de investigación y participación social que es la etnografía, buscaba poder contribuir al fortalecimiento del tejido social, al igual que mediante las relaciones reflexivas con las personas del barrio, potenciar el libre desarrollo de la personalidad de los y las jóvenes, al reconocer otras formas de ser; la etnografía reúne y acerca el aprendizaje de los ámbitos de estudio de la filosofía (Ontología, Estética, Antropología, Ética, Epistemología) a la realidad social y cultural de los y las estudiantes; la etnografía contribuye a desarrollar capacidades para el análisis crítico de la realidad social, y de esta manera potenciar las habilidades para la investigación en el área de filosofía; con este enfoque buscaba que las y los estudiantes fueran sujeto activos y partícipes de las transformaciones sociales.



Antropología y filosofía, Rostros y fachadas de mi barrio Guayabal (JAG, 2012).

Veía la necesidad de que el aprendizaje de filosofía fuera el producto de la reflexión producida mediante la interacción directa con los espacios y con los seres humanos que conforman dicha comunidad; aprendizaje filosófico que proporciona poder agenciar el saber, además de reconocer cuáles son las posibilidades, los beneficios, las prohibiciones, el tipo de relaciones, la disposición de los espacios, el manejo de la justicia, de la equidad en dicha comunidad, en suma, cuáles son las prácticas culturales que hacen posible la configuración de las subjetividades.

(...) ésta es el conjunto más o menos coherente, más o menos fluido, de elementos cotidianos concretos (menú gastronómico) o ideológicos (religiosos, políticos), a la vez dados por una tradición (la de una familia, la de un grupo social) y puestos al día mediante comportamientos que traducen en una visibilidad social fragmentos de esta distribución... sistema de valores subyacentes que estructuran las cuestiones fundamentales que están en juego en la vida cotidiana, inadvertidas a través de la consciencia de los sujetos, pero decisivas para su identidad individual y de grupo. (Certeau, 2010: 7).

En aquel entonces consideraba que la escuela debía constituirse en un agente posibilitador para que las y los estudiantes adquirieran sentido de pertenencia, de responsabilidad con los lugares que ellos y ellas habitan; debía permitir hacer consciencia de sus territorios -propuesta política del currículo oculto-; tengo por claridad que la escuela debe generar pensamientos sociales a partir de las relaciones en el afuera que posibiliten la paz y la convivencia; el deseo como maestro de acompañar la formación de jóvenes con conciencia crítica sobre los aspectos que puedan afectar la convivencia y la negación de los derechos fundamentales, sobre la comprensión y el saber de sus territorios, es el deseo de generar en ellos y ellas espacios que a partir del ejercicio del pensar les posibiliten encontrar su autonomía y la autorregulación de su accionar:

El proyecto de colocar el deseo en una circulación crítica y autoconsciente necesita un lenguaje que hable de las experiencias vividas y que sienta las necesidades de los estudiantes, pero también un lenguaje crítico que pueda problematizar las relaciones sociales que a menudo damos por hechas. (MacLaren, 1997: 97).

De esta manera, he buscado una educación filosófica que pueda ser esencialmente política, que empodere a los y las estudiantes como personas con saber; personas que puedan respetar los derechos propios y de los otros miembros de la comunidad; que visibilicen sus formas y sus modos de existencia; una educación filosófica que permita repensar los valores y las prácticas culturales que los configuran como cuerpos/sujeto vulnerables social y políticamente.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Antropología y filosofía, Rostros y fachadas de mi barrio Guayabal (JAG, 2011, Grado 10°).

El conocimiento del barrio y la ciudad, la interacción con las diferentes seres que en ella habitan es condición necesaria para el ejercicio del enseñar y del aprender filosofía -la filosofía no nace en el encierro, no es ajena a las condiciones sociales y culturales de las personas-; abordar el barrio para darle sentido histórico y mirarlo como espacio de configuración de sus subjetividades; es en este espacio de unidad política que se puede hacer filosofía y no sólo aprenderla.

Luego el barrio es el espacio de una relación con el otro como ser social, que exige un tratamiento especial. Salir de la casa propia, caminar en la calle, es -para empezar- el planteamiento de un acto cultural, no arbitrario: inscribe al habitante en una red de signos sociales cuya existencia es anterior a él (vecindad, configuración de lugares, etc.). “El barrio es, así mismo, el sitio de un pasaje a otro, intocable porque está lejos, y sin embargo reconocible por su estabilidad relativa; ni íntimo ni anónimo: *Vecino*” (Certeau, 2010: 11).

Para muchos docentes el espacio de la ciudad puede parecer extraño y, hasta con justa causa, un lugar poco seguro, pero en nuestro caso generó infinidad de

posibilidades de aprendizaje; es un lugar que deberíamos repensar y ayudar a construir como lugar que enseña, el afuera que permite el pensar; renarrar la ciudad desde lo que ella es, descubriendo esos mundos que al interior de ella se construyen y se reconstruyen; aprender de la ciudad, de lo múltiple que se ha olvidado por el afán del mundo moderno; recorrer las ciudades antiguas que habitaron nuestros padres; las ciudades que habitan los seres desamparados y en situación de calle o de desarraigo.

La ciudad es lugar que se abre al estudiante, donde encuentra infinidad de materiales en los cuales la filosofía puede ayudar a construir y a reformular conceptos, a entablar diálogos de apropiación y de identidad. He encontrado en ella un lugar y un espacio que me posibilita la reformulación de lo que debe ser un aula de clase: el lugar donde se aprenden múltiples saberes y donde pongo en juego lo que he aprendido y lo que soy con los otros; donde reconozco las igualdades, las desigualdades, la inequidad, el abandono, la idea de progreso, los diferentes poderes sobre los barrios, las territorialidades, los nuevos y los antiguos momentos donde se construye la historia.



Fiesta comparsa. Fuente: Archivo personal.

La manera táctica en que se realizaban los planes de las “salidas pedagógicas” tuvo tres momentos, cada uno de los cuales proporcionaba espacios/tiempos para el aprendizaje a partir de la consulta de fuentes, la participación activa en los recorridos, en las entrevistas, y el momento reflexivo sobre lo ocurrido durante ellas.

El primer momento, ‘el antes’ o definición de las metas del aprendizaje del afuera: ¿qué deseábamos aprender?, ¿qué tipo de información y de saber buscaríamos (reflexionar, reconocer, conocer, identificar, apropiarse, consultar), (conocer las relaciones lugares – afectos o emociones, poder comprender las situaciones morales que hacen actuar distinto a las personas, cómo se identifican y se relacionan las personas en los territorios, qué los hace partícipes de esa comunidad, reconocer las personas que viven en situaciones desfavorables y en situación de calle, de exclusión social, de marginalidad). Poder hacer real el aprendizaje al participar de acciones de grupo y de proyectos comunitarios como finalidad de acción o praxis política.

El segundo momento consistía en escoger los lugares a donde iríamos: se hacía de común acuerdo con las y los estudiantes buscando fuera posible cumplir con las metas de aprendizaje, los lugares del entorno cercano y los lugares de ciudad; diferíamos de la “política” de la Secretaría de Educación que pretendía hacer de las salidas pedagógicas por la ciudad, unos recorridos en plan turístico de lugares emblemáticos, museos, esculturas reconocidas, museos, parques temáticos; buscábamos poder ver las realidades sociales y no la ciudad del recreo; nos interesaban las comunas, las marginalidades, el centro y sus lugares derruidos, las personas marginales, los sitios de acogida de menores, los centros de reclusión, las montañas, los caminos veredales, las quebradas, los ríos, el mar.

El tercer momento era definir las maneras del hacer durante la salida; esto se acordaba teniendo en cuenta el plan de entrevistas o de reconocimiento; el tiempo de duración; se dejaba un espacio de dos horas casi siempre para el libre pasearse por los territorios de manera desprevenida, un recreo en medio del recorrido.

Estas salidas fueron requiriendo perfeccionar los instrumentos de escritura que pudiera hacer de manera ordenada aspectos claves de tipo operativo y de orden académico; diseñamos con algunas entidades que por aquellos días realizaban proyectos de ciudadanía como la Fundación TERPEL, la Secretaría de Educación, la Fundación Amor por Medellín, la Universidad de Antioquia y la Universidad de los Andes; a continuación, presento algunos cuadros diseñados para las salidas pedagógicas en conjunto con miembros de la Fundación TERPEL:

Docente responsable	Indique el nombre del docente que está planeando la salida que	
Grupo que va a realizar la salida	Indique el grado del grupo que realizará la salida. Indique además el número de estudiantes que realizará la salida.	
Objetivos del proyecto marco	Indique los objetivos que se definieron en el proyecto marco.	
Metas de aprendizaje (utilice la tabla de aprendizaje de acuerdo con los ejes de pertenencia ciudadana)	Defina los indicadores de evaluación de cada meta	
Meta 1:	Indicador 1	
Meta 2:	Indicador 2	
Meta 3:	Indicador 3	
Meta 4:	Indicador 4	
SALIDA 1		
Lugar al cual realizará la salida 1	Indique el lugar o los lugares que visitará durante la salida. Ponga primero el lugar al que irán inicialmente y así sucesivamente	
Fecha de salida 1	Indique la fecha en la cual se hará la salida.	
Actividades de salida 1	Relacione todas las actividades que realizará con el fin de cumplir y alcanzar las metas de aprendizaje.	
Actividad 1		
Actividad 2		
Actividad 3		
Actividad 4		
Actividad 5		
Logística de salida 1:	Indique todos los aspectos logísticos que considere que son necesarios para realizar una buena salida y aproveche las casillas de listo y pendiente para llevar una lista de chequeo.	
Todos los estudiantes tienen seguridad social.	Listo	Pendiente
Todos los estudiantes tienen el permiso de sus padres o acudientes		
La institución educativa autorizó las salidas		
El docente conoce el lugar que van a visitar y tiene una persona de contacto allí.		
El docente conoce los trayectos, los tiempos requeridos y los horarios de atención de los lugares que se visitarán.		
El docente confirmó y reconfirmó los horarios de atención.		
Se asignaron roles a los estudiantes para que ellos colaboren en las diferentes tareas requeridas.		
Se verificaron los listados de asistencia.		
Se tienen los costos de la salida.		

Guía para las salidas pedagógicas (JAG, Fundación TERPEL, 2009).

De esta experiencia pedagógica de antropología y filosofía: las salidas pedagógicas y las entrevistas etnográficas como posibilidades tácticas y dispositivos que propiciaron el aprendizaje y las reflexiones filosóficas, existe un archivo digitalizado que da cuenta de 240 registros; “quien no tiene un archivo podría decirse que no existe”, dice el maestro Alberto Echeverry.

Con lo anterior, me he propuesto una forma de actuar en la escuela como un agenciamiento transformativo de mi ser maestro y como una forma de convertir mi labor en una praxis en enseñanza de la filosofía, que permita pensar nuestras realidades, a la vez que decantar nuestras individualidades, al momento que nos da existencia como seres históricos.

ESCUCHAR EL BARRIO, COMPRENDER EL MUNDO

Las entrevistas etnográficas intencionadas (herramienta de investigación de las ciencias sociales) que realizamos, tuvieron como objetivo indagar por asuntos de interés, por su entorno y sus problemáticas contextualizadas, para posteriormente a través de los audios o videos, realizar conversatorios con los estudiantes y así hacer filosofía con ellos.

Este trabajo permitió el desarrollo del proyecto de Antropología y filosofía, antes mencionado y que se convirtió a través de los 10 años de labores como maestro, en el centro práctico de la filosofía escolar en la JAG, donde se han generado otras estrategias de la mano de estudiantes y otros docentes. Entre los desarrollos realizados se encuentra el trabajo de la fotografía social como estrategia de enseñanza de la filosofía; primero como necesidad de documentar algunas experiencias de trabajo de campo realizado con los estudiantes y, posteriormente, como posibilidad de que al manejar las técnicas básicas de la fotografía vieran allí una posibilidad de crear y de formalizar un proyecto de vida en torno a los medios audiovisuales (algunos egresados trabajan en este medio).

En ese fluir de experiencias con las entrevistas y la fotografía surgió la necesidad de ir más allá del barrio y realizar salidas pedagógicas por la ciudad para hacer tomas de fotografía y reconocer a los habitantes de la misma; este programa lo llamamos Salidas de antropología social y del 'ser ahí'; primero con niños en el barrio y sus familias, y luego con los jóvenes de décimo y once por la ciudad.

Esta experiencia de Antropología y filosofía desde la fotografía y la etnografía filosófica devino en la creación de falso documental, lo que nos llevó a ser

ganadores del premio Educación en valores Canal 13 en el año 2008, como experiencia en formación de valores en la escuela. Desde este momento los medios audiovisuales y las tecnologías de la informática y la comunicación se convirtieron en herramientas, además de necesarias, posibilitadoras de las experiencias del pensar y de la enseñanza de la filosofía, pues el uso de éstas permitió que los estudiantes hicieran el proceso de edición (aunque de manera exploratoria) de los videos y las presentaciones fotográficas, y así establecer otras formas de comunicarse entre maestro y estudiantes; formas que fueron posteriormente concretándose en el diseño de blogs y página en Facebook para la exposición de algunos trabajos²⁵.

En una temporada de dos años (2010 – 2012) incursionamos en hacer televisión virtual para desde allí hacer filosofía en la escuela; experiencia que se detuvo por la falta de recursos que exigen este tipo de proyectos. Sin embargo, dando continuidad al uso de la imagen como herramienta, indagamos por la producción de animación por celular y PC con miras a producir animación filosófica.

El grupo Antropología y filosofía que, como mencioné, ha sido el centro donde se han desarrollado estas iniciativas, se ha renovado cada año con estudiantes de los grados décimo y once, teniendo como una de sus particularidades que quienes lo han conformado son estudiantes interesados por el tema de diversidad sexual y de género y que de alguna manera tienen vínculos con el arte y los medios audiovisuales.

EL AFUERA EN MOVIMIENTO: MEDIOS AUDIOVISUALES

He reflexionado en el siguiente texto la memoria pedagógica del aprendizaje de la enseñanza de la filosofía a partir de los medios audiovisuales; reflexión sobre la posibilidad que tiene el arte audiovisual de acompañar las prácticas de enseñanza

²⁵ En los siguientes blogs puede encontrar algunos textos y fotografías de las salidas pedagógicas, (2008 – 2009 – 2010 – 2014 en facebbok) escritos de los estudiantes y texto que contextualizan y evidencian el acontecer de las clases. <http://filondelrio.blogspot.com.co/>. Y en la página de Facebook antropología@outlook.es

y aprendizaje de la filosofía en el bachillerato, a través de las relaciones que se establecen con los contextos socio-culturales de los estudiantes, a fin de encontrar acercarnos a relaciones interculturales que permitan la reflexión filosófica y el crecimiento de los estudiantes como personas.

La elección no es entre literatura escrita y medios audiovisuales. Es entre fuerzas creativas (en los medios audiovisuales así como en la literatura) y fuerzas de domesticación (Deleuze, 2004).

Este texto reflexivo pretende ser un viaje a través del texto de Elliot W. Eisner (Eisner, 2002) y sus *Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales*, que me permitirá ir a bordo de mi tesis sobre el aprendizaje y la enseñanza de la filosofía para redescubrir de esta manera y con otros autores del curso y de la maestría, algunas estrategias que he aplicado a mi labor como maestro y que buscan acercar el saber histórico de la filosofía y el saber cotidiano de las propias realidades de los estudiantes; es decir, pretendo, y esto como una herramienta, realizar bajo la mirada -a manera de bitácora dejada por Elliot- una observación del estado y su posible transformación como táctica de las prácticas y maneras del hacer con los medios audiovisuales (la fotografía, la entrevista etnográfica, el documental, la animación por celular, y el stop motion entre otros), que promuevo en el aula y fuera de ella, como una forma de construir comunidad y subjetividad contextualizada y de potenciar desde el archivo del pensamiento que construyo en mi sistematización, la memoria social e individual de las personas y del territorio del barrio Guayabal de la comuna 15 en Medellín.

El proyecto de enseñanza aprendizaje de la filosofía que durante varios años he realizado con estudiantes de bachillerato de los grados 6° a 11° lo he enriquecido haciendo uso de las condiciones que Elliot W. Eisner propone en su texto *Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes audiovisuales*, a manera de guía de contraste y de ejemplo, de reflexión sobre el estado y la manera en que he usado, enseñado, promovido, practicado y experimentado el recurso artístico de los audiovisuales en este proyecto de enseñanza aprendizaje de filosofía.

Como primera condición que puede influir en lo que aprenden los estudiantes de artes visuales y que acá aplicaré para visualizar la posibilidad de observar lo que aprenden los estudiantes de filosofía es la importancia de tener una idea ...“una imagen o un sentimiento que lo implique a uno, a la hora de concebir un proyecto artístico, ¿para qué se hace el esfuerzo?”; he considerado que esa noción de proyecto artístico de Elliot como posibilidad creadora me acerca a la pregunta que formula Gadamer:

¿No es la experiencia del arte, entre todo lo que nos sale al encuentro en la naturaleza y en la historia, aquello que nos habla del modo más inmediato y que respira una enigmática familiaridad que alcanza a todo nuestro ser como si no hubiese ninguna distancia entre ella y nosotros y todo encuentro con una obra de arte significara un encuentro con nosotros mismos? (Gadamer, 1996: 5).

¿Cuál encuentro buscamos propiciar al enseñar filosofía? ¿Cuál es la idea que guiará el viaje? ¿Cuál es el proyecto artístico que acompañará el ejercicio de aprender filosofía?

La idea que acompañaba este trabajo al iniciar mis estudios de maestría era sistematizar y validar los diferentes ejercicios que he desarrollado con el objetivo de fortalecer las habilidades mentales individuales, de construir consciencia social, y permitir en el aula lo que McLaren (1997) propone: “La pedagogía crítica se debe centrar en la cultura popular y desarrollar estrategias curriculares basadas en cómo se forma la subjetividad de los estudiantes dentro de ellas” (p. 99). Ahora, desde una mirada Vygotskiana, he aprendido que la cognición es un asunto socio-cultural, de grupo, un asunto de mediación entre el estudiante y el maestro que soy.

A través de herramientas audiovisuales y con el objetivo de buscar nuevas formas de apropiación y mediación del saber, busco reconocer cómo construyen las personas en sus contextos conocimiento y pensamientos, evidenciados en las diferentes expresiones de sus subjetividades. Estas fueron las tácticas: audiovisual del video y la fotografía acompañante de las diferentes maneras de

hacer memoria de las comunidades y representativa de una forma de transformar las nociones de cultura para potenciar la interculturalidad como una mirada de lo diverso que acoge, “la cognición situada explora el carácter situado contextualmente del aprendizaje, la comprensión y la comunicación humanos” (Kincheloe, 1995).

El arte como posibilidad humana de transformar se convierte -para la enseñanza de la filosofía en la escuela- en una expansión de posibilidades, en una...

(...) actividad creadora a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano” (Vygotsky, 1986).

La idea de la que nos habla Elliot, desde la pregunta del para qué, es la que nos propiciará que aparezcan esas actividades creadoras del ser humano; tener presente esta recomendación puede fortalecer y dar sentido social a nuestro proyecto de filosofía de manera estética y en compañía de las artes audiovisuales como herramienta; así la narrativa fílmica y “las comunidades de indagación” (Matew, 2016) -para describir las comunidades que se establecen en el ejercicio de hacer filosofía con niños, que se crean entre los estudiantes- nos facilitan la reflexión de esos diálogos, que se encuentran en las calles, entre los habitantes de las comunidades, para construir en esas relecturas del contenido narrativo, un elemento de formación fuera de la escuela y desde la escuela, que propende por prácticas didácticas para la enseñanza de la filosofía desde las diferentes maneras en que los estudiantes aprenden desde sus múltiples inteligencias,

(...) comprender las inteligencias múltiples facilitará el intento de explorar y entender la compleja noción de inteligencia a medida que vamos conociendo como se utilizan las diversas inteligencias en distintos entornos sociales los psicólogos y los educadores obtenemos un cuadro más claro del potencial humano” (Kincheloe, 1995).

La segunda condición de Elliot es “la importancia de enfrentarse a restricciones dentro de las que hay que trabajar”. ¿Cómo trabajar dentro de ciertos límites y a la vez trascenderlos? ¿Qué criterios tiene que cumplir la obra de producción audiovisual? Nos propone en su interrogar un reto y una transformación de la idea de ser “creativos o “expresivos”, reto en tanto que crear nos manifiesta cambio y transformación en tanto que abandonar la idea de límite como prohibición para entenderlo cómo regula y estructura la actividad dentro de un contexto y bajo unos criterios.

El autor también cuestiona la forma errónea de hacer manifestaciones de la libertad en los estudiantes, cuando pensamos que dejar hacer es ya una transformación, un espacio para ser; de esta idea a la aceptación de límites en el momento de crear, y en lo referente al proyecto de filosofía, me parece importante esta segunda condición, pues me permite reformular el cómo hacer los ejercicios audiovisuales, al igual de cómo potenciar la creación bajo ciertos límites éticos y de formato artístico.

Es decir que esta segunda condición permite reconstruir la actividad de creación de entrevistas -documento etnográfico- desde la reordenación de categorías de producción de audiovisuales y de análisis de información textual y gestual, como dicen Patel y Bean (2007, citados por Hernández, 2009: 49) “Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples... con la finalidad de ser más conscientes de cómo las representaciones visuales y textuales “están construidas y cómo ejercen influencia en nuestro pensamientos”. En palabras de Elliot, el estudiante aprende a usar el carácter expresivo de la forma para transmitir o representar la idea o la imagen deseada” (Eisner, 2002).

La forma entonces nos pone ante la tercera condición que propone el autor “la importancia de atender a la cualidad expresiva de la forma” y señala varias preguntas que quiero poner textualmente:

¿Qué hace que un problema sea un problema artístico en comparación con uno que no lo es? ¿Cuándo piensa el estudiante artísticamente? ¿Cuándo es el

pensamiento sentido el que guía el esfuerzo? ¿Cuándo utiliza el estudiante los medios de expresión para transmitir lo enseñado? (Eisner, 2002: 50).

Todos estos interrogantes los quiero a manera de espejo y así reformularlos con la filosofía ¿Qué hace que un problema sea un problema filosófico en comparación con uno que no lo es? ¿Cuándo piensa el estudiante filosóficamente? ¿Cuándo utiliza el estudiante los medios de expresión audiovisual para transmitir lo enseñado? Esta serie de preguntas generan otras como: ¿Cuáles son las condiciones para que exista la reflexión y cómo propiciarla desde los medios audiovisuales? ¿Cuándo es filosofía? Lo que permite además ampliar el espectro de visión de los ejercicios audiovisuales como elemento artístico que propicia la producción de reflexión filosófica de los contextos que ellos habitan; es decir, propiciar mediante los medios audiovisuales el pensar filosófico desde los mismos diálogos propiciados en las entrevistas. Quedan así abiertas bajo esta condición varias vías de viaje donde la forma abre la posibilidad de descubrir las diversas maneras de ser de las personas, mediante “el uso de cualidades de la forma para transmitir un pensamiento sentido” (Eisner, 2002: 50).

“La importancia de la continuidad del plan de estudios en las actividades del estudiante” es la cuarta condición y la acompaña la siguiente pregunta: ¿Cómo puede el profesor construir sobre lo que ya ha sido enseñado y aprendido? Menciona el autor que se carece de continuidad en los proyectos artísticos y al igual me refiero a los proyectos de filosofía, la continuidad promueve la profundidad dice Elliot, profundidad como el mantener el aprendizaje “sobre lo que ya se ha revelado y puede preparar el próximo proyecto” (Eisner, 2002: 50). Afianzar las cajas de herramientas mediante la reiteración y la continuidad que permiten la apropiación de la técnica y de la forma, así como de la expresión de pensamiento. Hernández (2009), nos dice que los alfabetismos múltiples procuran y construyen nuevas formas de aprender con la finalidad a acceder a nuevas narrativas en la enseñanza:

(...) se crean situaciones y propician experiencias en las que se pueda aprender a establecer relaciones entre imágenes, objetos, artefactos relacionados con las

experiencias culturales de la mirada y ponerlos en relación con sus contextos de producción distribución y recepción y también con las experiencias de los sujetos (Hernández, 2009: 53).

Elliot Eisner menciona la automaticidad como la propiedad que desarrolla el estudiante al dominar la técnica de expresión artística y lo que le posibilita esta adquisición en el desarrollo de la forma y en el contenido de lo expresado en la obra de arte; quiero mencionar aquí algo fundamental en la enseñanza de la filosofía; a saber: la adquisición de los métodos filosóficos que al parecer son la expresión técnica de cómo hacer o acceder a esta manera de pensar que es la filosofía, en otras palabras, la pregunta por cuáles son los insumos necesarios y técnicos para afrontar una reflexión filosófica, además de indagar por cuáles son las prácticas y las técnicas para hacer filosofía. Esta situación me ha llevado a afrontar de otra manera la cuestión del método; quiero decir que me he enfrentado a la adquisición de técnicas metodológicas de otras ciencias sociales y del arte audiovisual para hacer frente a la pregunta del cómo hacer filosofía con herramientas y técnicas de las ciencias sociales.

La pregunta que es ahora incitada por Elliot es ¿cómo propiciar el manejo de los medios audiovisuales como una técnica y una herramienta reflexión y de pensamiento y como una narrativa de producción de pensamiento socio-cultural? “La automaticidad describe un estado de aprendizaje en el que las habilidades técnicas están tan internalizadas, se dominan hasta tal punto, que pueden ser utilizadas sin prestarle atención consciente” (Eisner, 2002: 51).

La Sexta condición formulada en el texto es “esperamos que lo que enseñamos en el aula tenga una vida que se extienda más allá de las paredes del aula” (Eisner, 2002: 51). Deberíamos enseñar no solo a utilizar las capacidades del ver, comprender y crear, sino también a aplicar lo que se ha visto comprendido y creado, la posibilidad trascendente del aprendizaje en la filosofía y la utilización de la transferencias distal y proximal que menciona el autor se enlazan con la idea que al inicio de este texto menciono como guía y es la de “propiciar experiencias audiovisuales en el contexto de los estudiantes que nos permitan hacer filosofía en

el ejercicio reflexivo de las relaciones socio culturales, de las relaciones de poder, de las formas de habitar los territorios y cómo son potenciadas o creadas las subjetividades en la vida cotidiano”, lo que Kincheloe describe como pedagogía crítica y que Dewey enunciaba como ‘inventiva cognitiva’ en lugar de la imitación:

Los individuos con inteligencia sofisticada preguntarían a quiénes pertenecían los intereses a los que servían acciones políticas y educativas específicas... una filosofía educativa que se funda en el objetivo de preparar a los estudiantes para la participación presente y futura en la vida democrática de la comunidad (Kincheloe, 1995: 29).

Es evidente que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje a través de las artes audiovisuales permiten potenciar la trascendencia política y además potenciar las subjetividades diversas y transformar las comunidades escolares de pensamiento.

“La importancia de los procesos grupales, especialmente de la crítica de grupo”. ¿Cómo puede organizársela clase, en tanto que comunidad en la práctica, para apoyar y proveer el aprendizaje de las artes? Es así como introduce Elliot la séptima condición y aborda una cuestión que transmitida a la práctica de la enseñanza y aprendizaje de la filosofía en el aula y desde el proyecto de filosofía de mi tesis, mantiene diálogo con la teoría socio-cultural de Vygotsky: “Las funciones mentales en desarrollo deben ser evaluadas mediante actividades cooperativas, no independientes ni aisladas”. Él plantea que lo que un niño puede hacer cooperativamente o con ayuda hoy, lo puede hacer independiente y competente mañana (Moll, 1986: 247).

Atiende así mi propuesta de filosofía a la construcción de conocimiento mediante el acto mediado del maestro, que propone actividades que promuevan el aprendizaje cooperativo, lo cual deconstruye las prácticas de poder saber que se han perpetuado en las creencias y en los hábitos de enseñanza individualistas, o como diría Freire, prácticas de educación bancaria que permiten la repetición de sujetos productivos.

Los profesores que sean suficientemente imaginativos como para tener presentes la heterogeneidad de la vida social y la llamada heteroglosia o multiplicidad de discursos de lo cotidiano (Bajtin 1981) pueden también sentir un fuerte impulso a abrir caminos que conduzcan a mejores formas de enseñanza de vida (Maxine, 2007: 27).

Por último, Elliot menciona como última condición “la importancia de mostrar el progreso que han hecho los estudiantes y de debatir sobre ello: nos plantea un interrogante: ¿Cómo podemos reconocer el crecimiento en y a través de las artes?” De igual forma quiero reformularla a la enseñanza de la filosofía a partir de los medios audiovisuales: ¿Cómo podemos reconocer el crecimiento en y a través de la filosofía en el uso de medios audiovisuales que posibiliten la reflexión sobre los contextos? Pienso que debemos detenernos a pensar en la posibilidad de evidenciar el aprendizaje y, por ende, el crecimiento como persona reflexiva, lo cual es necesario y justo con los estudiantes y con uno, como maestro; ello permite evidenciar que tu práctica pedagógica tiene sentido, es decir, el ejercicio de diálogo sobre los saberes aprendidos y sobre los momentos que propiciaron dichos aprendizajes al igual que el reconocer al otro su saber, y a la comunidad de aprendizaje su valor social y cultural en el ejercicio de construir pensamiento, algo que se da en la colectividad.

Quiero mencionar que en esta condición de mostrar los progresos de los estudiantes he mantenido una continuidad año tras año de realizar ejercicios audiovisuales, que permitan mejorar sus expresiones y que puedan ser a manera de guías para otros estudiantes que vienen en otros grados del proceso de formación, para facilitar y promover la producción visual: “la evaluación se concibe como un medio educativo, como un medio que en última instancia estimula el crecimiento del estudiante y su desarrollo en las tareas visuales” (Eisner, 2002: 53) y un crecimiento socio cultural del valor de los medios audiovisuales como forma de expresión y de reflexión; como diría Deleuze “una máquina de guerra y una línea de fuga”.

Para terminar, al aproximar la reflexión sobre las ocho condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de las artes visuales que propone Elliot W. Eisner en su texto, he querido hacer visibles estos elementos en la enseñanza de la filosofía a través de los medios audiovisuales y la experiencia que he tenido al utilizarla como estrategia de enseñanza-aprendizaje durante varios años; este ejercicio -a manera de contraste con la propuesta del autor- me deja varios aprendizajes que me permiten reconstruir mi práctica pedagógica y cualificar el uso de estos medios para potenciar en los estudiantes el aprendizaje de la filosofía. Quiero, por último, explicitar estos aprendizajes ya que los considero valiosos para el maestro que quiera aprovechar lo audiovisual como medio para su ejercicio pedagógico:

1. Poseer una idea guía de tu proyecto permite saber el para qué de tu hacer y de tu esfuerzo.
2. La importancia de los límites para la creación artística y filosófica mediante los medios audiovisuales.
3. La importancia de la forma expresiva del audiovisual frente a la reflexión filosófica de los contextos.
4. La importancia de la continuidad del uso del medio audiovisual para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.
5. La importancia de conocer y dominar las técnicas del manejo de medios audiovisuales como una fortaleza en la expresión que posibilita mayores reflexiones.
6. La importancia de enseñar a ver, a comprender y a crear; cómo esto puede ser potenciador de relaciones fuera del aula y cómo se transfiere a sus realidades o contextos.
7. La importancia de los proceso grupales y cómo posibilitan el desarrollo de las personas más allá del individualismo.

8. La importancia del reconocimiento y el diálogo de los saberes adquiridos por estudiantes y maestro.
9. Todo lo anterior me permite cualificar la estrategia de enseñanza aprendizaje con los medios audiovisuales y posibilita la transformación consciente de una herramienta que puede ser significativa en la reconstrucción de las prácticas culturales de la escuela.

CORRER EL VELO: TEXTO TESTIMONIO

De la construcción de la sexualidad como programa a la contrasexualidad como resistencia

Un cronotopo llegado a su crisis deja de aglutinar discursos y visibilidades y por todos los resquicios y grietas empieza a proliferar nuevos discursos y a escapar nuevas visibilidades que el viejo cronotopo mantenía represado como lo indecible, lo invisible.

(Garavito, 1999: 241).

Por las características del grupo de Antropología JAG, creamos juntos en el año 2009 el espacio que hemos llamado *Foro por la diversidad sexual y de género en la escuela* y cada año -en una de las semanas institucionales- realizábamos un encuentro para dialogar sobre este tema; la experiencia nos ha enseñado que nuestras reflexiones sobre las libertades en la escuela y su promoción se encuentran aún muy incipientes y que los adultos administradores de algunos centros educativos de Medellín son excluyentes, promueven la homofobia y rechazan la diversidad sexual y de género.

Los foros fueron -durante varios años- la forma táctica de afrontar las diferencias, las dificultades, las exclusiones, el bullying y las maneras del hacer y de configurar las sexualidades en la escuela; las maneras de promover o enseñar a respetar las condiciones de sexualidad de los miembros de la comunidad educativa y el fortalecimiento de la autoestima, la autonomía y el empoderamiento del ser para sí de las personas diversas sexualmente: una lucha desde la filosofía contra los estereotipos sociales que la cultura del patriarcado heteronormativo ha impuesto como un deber ser que es promovido y expandido en nuestras escuelas a partir de dispositivos estratégicos de construcción simbólica de subjetividades.

En el transcurso de este estudio de maestría he diseñado una crítica al proyecto del MEN 'Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía', a la luz del texto de Beatriz Preciado *Manifiesto contrasexual*. A continuación, presento esta reflexión con la esperanza de promover -desde la filosofía- espacios de emancipación de los y las estudiantes diversos sexualmente y de los heteronormativamente formados.

En este ejercicio de escritura deseo poner en tensión las diferencias que tiene el programa Educación para la sexualidad del MEN (2008), que podría llamarse un programa multicultural (reconoce la igualdad de derechos y promueve el pluralismo cultural, y contribuye a definir la propia identidad), con las ideas sobre sexualidad, diversidad y educación de algunos pensadores contemporáneos de la teoría queer, de los movimientos decoloniales cercanos a una educación intercultural.

De esta manera, mi deseo es aclararme conceptos y potenciarme como maestro desde la comprensión, el conocimiento y el respeto por las diferencias; de tal manera que pueda potenciar-recrear espacios en el territorio de la escuela -como el foro sobre diversidad sexual en la JAG- que posibiliten diálogos y reflexiones liberadoras en los estudiantes y la comunidad educativa, que además acompañen a las nuevas subjetividades en la deconstrucción de las hegemonías del saber-placer-poder, y que estos espacios contribuyan a la liberación de la sexualidad en

la escuela del discurso heteronormativo que se ha mantenido como dominante y excluyente.

La escuela puede ser un territorio que propicie y contribuya -mediante las transformaciones contextualizadas- a abrir espacios para entablar diálogos con las personas diversas sexualmente. Beatriz Preciado lo plantea como:

La contrasexualidad, la cual apunta a sustituir este contrato social que denominamos Naturaleza por un contrato contrasexual. En el marco del contrato contrasexual, los cuerpos se reconocen a sí mismos no como hombres o mujeres sino como cuerpos hablantes, y reconocen a los otros como cuerpos hablantes (Preciado, 2000: 13).

Una manera de producir equivalencia en la escuela -como un territorio para la deconstrucción del sistema heterosexual- es mediante la apertura de espacios de diálogo que contribuyen a la construcción de una comunidad de hablantes diversos, que no permitan que se niegue el saber-placer-ser y decolonialice, de esta manera, el poder de hablar sobre la sexualidad, al parecer reservado a unos pocos.

El programa “Educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía” del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) se apoya en la Constitución Política de 1991 y en la Ley general de educación (115 de 1994); propone que se enseñe la sexualidad a través de proyectos pedagógicos transversalizados en las diferentes áreas y que puedan ser estos proyectos la manera de contextualizar los diferentes saberes y el motivo para construir competencias ciudadanas.

Si bien el programa desea acoger las diferencias, proteger y promover los derechos sexuales y reproductivos y enseñar ciudadanía, no permite abordar otras miradas sobre la sexualidad, otras formas de configurar las identidades y los cuerpos, pues al definir que la educación para la sexualidad posee cinco conceptos, a saber: ser humano, género, educación, sexualidad y educación para la ciudadanía (MEN 2008: 6), configura un universo conceptual que construirá unos sujetos enunciados desde la hegemonía colonial del heterosexual; además,

este programa promueve una formación autónoma, identitaria, e individualista de los estudiantes como si una identidad estuviera allí para ser abordada, enseñada y/o -debido a sus relaciones sociales- ser transformada y aceptada desde la identidad hegemónica, negando así la posibilidad de que entre las diferencias que aparecen en la escuela se nombre de otras formas a partir de experiencias dialógicas de esas diversidades.

Esta transversalización de la enseñanza de la sexualidad como proyecto pedagógico 'de papel', que enseña a partir de módulos y que ha sido o será puesta en marcha a manos de docentes, en su mayoría heterosexuales (o formados como tales), con toda una carga de estereotipos culturales y que no convergen con las propias realidades de los jóvenes, los colectivos y los grupos excluidos o diversos, no permite el surgir de nuevas subjetividades no idénticas y -de esta manera- se perpetúan las exclusiones de las individualidades diversas y se invisibilizan las diferencias producidas por el mismo sistema de producción sexual de las estructuras hegemónicas del poder (homosexual, lesbiana, marica, puta, gay, travesti, etc.).

Walter Vélez (2009) en su texto inédito *Mi masculinidad y mi vida. Porque a pesar de todo Yo también soy hombre* -un ejercicio autobiográfico sobre su forma de experimentar su identidad homosexual fuera de estereotipos- nos dice a propósito de las múltiples maneras de vivir la masculinidad:

Todos los hombres deben comportarse según esté definida la masculinidad en su cultura. Estas características no son innatas ni naturales. Como señala Elizabeth Badinter a propósito de la identidad masculina, no hay una masculinidad única, lo que implica que no existe un modelo masculino universal y válido para cualquier lugar, época, clase social, edad, raza, orientación sexual... sino una gran diversidad de identidades masculinas y de maneras de ser hombre en nuestras sociedades (Vélez, 2009).

Nos queda la pregunta: ¿Puede este programa del MEN, transformar la mirada heterosexual y permitir fugarse al maestro hacia una 'Revolución Contrasexual'? Preciado nos invita a mirar de otra manera cuando plantea que "la identidad

sexual no es la expresión instintiva de la verdad prediscursiva de la carne, sino un efecto de reinscripción de las prácticas de género en el cuerpo” (Preciado, 2000: 17).

Este programa entonces se configura como colonialista y como un programa que desde lo heterosexual nomina las otras formas de decir y de visibilizar la sexualidad de los jóvenes, incluso, como dispositivo del poder que afecta a hombres, mujeres y diversos, y que actúa como una regulación política. En palabras de Preciado (2000):

El sistema heterosexual es un aparato social de producción de feminidad y masculinidad que opera por división y fragmentación del cuerpo: recorta órganos y genera órganos de intensidad sensitiva y motriz que después identifica como centros naturales y anatómicos de las diferencias sexuales (Preciado, 2000: 17).

Lo cual no permite que las subjetividades mismas hablen, desdibujen esa falsa realidad creada por la Educación para la sexualidad y la ciudadanía, y así permitan la creación conjunta de unas rutas de viaje, que puedan reconocer al otro desde su diferencia, desde su propia forma de “sentir–pensar” la sexualidad y no un programa que eduque en la formación consciente, autónoma, respetuosa de derechos y que contribuya a la ciudadanía y que perpetúe las diferencias y ahonde las desigualdades.

De esta manera, nos convoca aquí un ejercicio de decolonización en la pedagogía y que Catherine Walsh (2013) nos propone como:

Pedagogías entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia y lo que Adolfo Albán ha llamado “re-existencia”; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posibles maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con (p. 19).

Otras formas de ver y de configurar nuestras maneras de hacer pedagogía, desde el sentir y el pensar del otro, desde sus propias resistencias y de sus validaciones

contextuadas, lo que propicia una mayor posibilidad de dejar ser y de acompañar la construcción de interculturalidad vivida y situada.

En la siguiente cita extraída del Módulo 1 (MEN, 2008), el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, dice:

El Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía es una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), cuyo propósito es contribuir al fortalecimiento del sector educativo en la implementación y la sostenibilidad de una política de educación para la sexualidad, con un enfoque de ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.

Se ve claramente que el propósito está comprendido desde una mirada heterosexual y que en sus ejercicios de ciudadanía reconoce los derechos de todos, pero en ningún momento se dice de otras de sexualidades ni de su promoción; al referirse a las excluidas, las nombra como *orientaciones*, o como “inclinaciones ambivalentes entre la sexualidad masculina o femenina”. “La identidad de género se puede definir, entonces, como la igualdad a sí mismo, la unidad y la persistencia de la propia individualidad como hombre, mujer o ambivalente, en mayor o menor grado” (Walsh, 2013: 12).

De esas otras formas de vivir la sexualidad, de esas otras formas de ver la sexualidad, de esas otras formas de formar no reproductoras, de esas otras formas de sexualidad vista desde el placer y la identidad diversa, de esas otras formas no se habla; al contrario, se evitan al punto de criminalizarse en la formación escolar. Los hombres y mujeres que se logran visibilizar en esta propuesta del MEN, los seglares de la sexualidad, los personajes de esta obra construida a través de la transversalización de las áreas y del saber de los docentes, resultan ser como sujetos a construir, algo así como marionetas para los juegos del sexo establecido, que tienen un papel social y ciudadano en el futuro y además representarán unos roles ya asignados desde la hegemonía heteronormativa y continuarán validando las viejas estructuras del poder.

El MEN, al promover la Educación para la sexualidad y la ciudadanía nos deja ante la perpetuación de la discriminación como diría Matsumoto (2000): “El trato injusto de otros con base en la pertenencia a un grupo” (p. 93). Este programa del MEN así propuesto no promueve prácticas interculturales, que Walter Vélez (2009) citando a Tomas Calvo (1995) define así: “La educación intercultural – el aprender y enseñar a convivir en la diferencia – es un desafío y una meta para todos”.

Según lo anterior, la implementación de este programa propone una situación compleja para los docentes, a saber: cada docente desde su área transversalizará o implementará el programa, quedando ante una paradoja: o repite las verdades del saber normativo aprendido y lo que conoce de la sexualidad hegemónica perpetuada en su subjetividad creada (y en su cuerpo) para replicar saberes estereotipados en un discurso ya en desuso y poco operativo o se decide a abordar las prácticas propias de cada comunidad (prácticas contextuadas) y de los jóvenes y así compartir con ellos saberes, lo cual lo deja por fuera de este programa y lo convierte en un investigador *Bricoleur* -como dirían Norman K Denzin y Yvonna S Lincoln (2009) al permitir que sus prácticas sean determinadas por las necesidades y por las múltiples subjetividades y establecer así una educación intercultural de acompañamiento y de fortalecimiento de las nuevas subjetividades contextuadas.

Este programa tiene otro inconveniente en el territorio escolar ya que solo es implementado en los grados de secundaria y negado por la corte constitucional en el 2016 para la primaria y el preescolar, debido a que -como diría el exprocurador Alejandro Ordoñez-: “(...) este tipo de educación en los más pequeños generaría consecuencias indeseables, como el incentivo de la curiosidad hacia las conductas sexuales y aceleraría de manera inconveniente el inicio de la vida sexual de niños y adolescentes” (Heraldo, 2016, p. 1).

Lo anterior genera varios interrogantes: ¿es posible que una educación pensada para la prevención, la reproducción y la formación ciudadana contribuya a la formación de nuevas subjetividades contextuadas y promueva las interculturalidades vividas? ¿Es posible que este programa permita salir de las

exclusiones y abrirnos a una educación intercultural? ¿Cómo formar niños, jóvenes y adultos para una sexualidad diversa e intercultural? ¿El programa del MEN para la sexualidad, además de respetar las diferencias, las promueve sin excluirlas? ¿Nuestras escuelas abren espacios para el diálogo sobre las diversidades diferenciadas? ¿Qué es lo que realmente hacemos cuando enseñamos sexualidad? ¿Por qué este programa se ha impuesto como centro y lugar de ver las otras sexualidades? ¿Por qué seguimos nominándonos desde la sexualidad hetero-hegemónica?

Sánchez nos da al respecto un destello de esperanza:

Si cambiáramos los modos de educación en la infancia, quizá modificaríamos lo que llamamos violencia de género. Siempre pensamos que las niñas pueden defenderse y no agredir. Seamos honestos: en una cultura de la guerra, no equipar técnica y prácticamente a un conjunto de la sociedad para ser capaz de acceder a técnicas de agresión cuando sea necesario es discriminatorio (Sánchez, 2010).

Un gran reto para que nuestras próximas generaciones puedan mirarse más allá de las verdades biológicas y las diferencias de género y que logren establecer equivalencia ya no entre géneros, sino entre hablantes y puedan producir otras formas de saber – ser - placer diferentes y no alternas a la sexualidad dominante hombre – mujer; una educación intercultural y diversa que permitiría a los jóvenes poder expresar:

Qué alivio saber que yo no era un transgresor, que yo no era un criminal, que mi único destino final no era la condenación eterna. Ahora podía empezar a entender que era víctima de exclusión (muchas veces de agresión psicológica y verbal) porque mi masculinidad no se acomodaba a lo canónicamente establecido, porque yo no jugaba el papel del macho fuerte, dominante y heterosexual (Vélez, 2009).

Es necesaria *una otra* educación que nos permita dar cuenta de nuestra manera de sentir y de percibir el mundo y al otro como ser distinto, único y no como una repetición incesante de una forma aceptada, que nos hace, nos construye y nos deja excluidos, marginales, pecadores; *una otra* educación intercultural que no

capture los cuerpos mediante las oposiciones hombre-mujer, heterosexual-homosexual. Esta otra educación puede eliminar el problema de los roles que se asigna a los seres humanos según el cuerpo con el que nacieron:

(...) 'rol' alude a función, tarea, papel. Hombres y mujeres en cuanto nacen, tienen asignado un papel en función de su sexo. En él se les dice cómo tienen que comportarse, vestir, mirar, soñar, trabajar, hablar, relacionarse con los demás... Mujeres y hombres se convierten en actrices y actores en cuanto nacen y según interpreten mejor o peor ese papel asignado en el gran teatro del mundo, el público –la sociedad- les aplaudirá o censurará (Vélez, 2009).

Otra educación es pertinente y necesaria para nuestros jóvenes como una resistencia a esa sexualidad deformativa y que el sistema patriarcal ha establecido para que seamos objetos de producción de sexo y -como tales- objetos del mercado.

Una manera de transformar este sistema de programas, creencias y de prácticas sobre la sexualidad ha sido, como dice López (2004)

(...) la feliz confluencia entre los estudios de masculinidad abiertos a la perspectiva de género y el feminismo. De lo que se trata es en buena parte de acercar a los hombres a las luchas de los movimientos de mujeres y al mismo tiempo lograr una comprensión crítica de las representaciones misóginas que constituyen el centro de la construcción de identidades masculinas hegemónicas en muchas culturas: lo masculino se construye por medio de la negación y el rechazo de lo femenino (López, 2004: 126).

Atrevemos a deconstruir las sexualidades hegemónicas o lo que Preciado (2000) llama la revolución contrasexual:

Es tiempo de dejar de estudiar y de describir el sexo como si formara parte de la historia natural de las sociedades humanas. La «historia de la humanidad» saldrá beneficiada al rebautizarse como «historia de las tecnologías», siendo el sexo y el género aparatos inscritos en un sistema tecnológico complejo (p. 15).

Esto nos permitiría pensarnos contextualmente y abocarnos a una educación sexual intercultural, que nos convoque en una actitud distinta y como seres que sienten y piensan sus realidades y que deconstruyen y reconstruyen sus subjetividades, reencarnan el cuerpo/sujeto. Ante lo que nos advierte Ochy Curiel (2007) al decir que:

Es un tiempo global a la vez que localmente contextualizado, un tiempo que a la vez que la derechización en la política y el pensamiento social se endurece, que las desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas aumentan, que los racismos, las xenofobias, los feminicidios y los fundamentalismos cobran nuevas caras, aunque mantienen sus mismas lógicas de antaño, surgen nuevos cuestionamientos desde las prácticas sociales y las visiones académicas que descentran el sujeto ilustrado-universal-eurocéntrico y que colocan en el centro la necesidad de dar voz a los que fueron considerados otros y otras desde la diferencia colonial (p. 1).

Queda una esperanza vital en el reconstruir las visiones que tenemos de los sujetos y de construir otro mundo posible desde la escuela intercultural en el ahora y no en el futuro, como bien lo dice Preciado:

La contrasexualidad juega sobre dos temporalidades. Una temporalidad lenta en la cual las instituciones sexuales parecen no haber sufrido nunca cambios. En esta temporalidad, las tecnologías sexuales se presentan como fijas (...) y una temporalidad del acontecimiento en la que cada hecho escapa a la causalidad lineal (Preciado, 2000: 15).

Allí, en esta segunda temporalidad, nos queda el diálogo como reflexión y transformación del saber que permita acercarse a la diversidad del otro, a correr el velo en la realidad en que nos han formado, el saber que pasa por el cuerpo, como texto testimonio, más allá de la subjetividad heredada, un diálogo... un tejedor acompaña el tejido de otros que tejen su vida.

CONCLUSIONES

Desarrollar este ejercicio escritural de memoria pedagógica trajo consigo una serie de circunstancias que si bien no todas hacen conjunto en lo que aquí he llamado la praxis de la enseñanza filosófica, sí pertenecen de lleno a mi memoria personal y de historia de vida. Devenir con el tiempo maestro, y más específicamente maestro crítico, después de haber nacido en un barrio popular, hijo de un obrero–albañil y de una mujer “ama de casa”; ambos con una vida trazada por la pobreza y por cumplir con los sueños de una casa, una familia, un hogar católico, no ha sido de algún modo fácil. Mi sino, como el de tantos otros, habitante de una comuna de Medellín donde viví la guerra de los 70, 80, 90 y todo lo que estas dos décadas del nuevo milenio nos trajo, era el de seguir la tradición obrera a la cual pertenecía. Sin embargo, intentar romper esa tradición me llevó a reencarnarme como sujeto crítico, como maestro crítico sensible a las condiciones de vida de los y las estudiantes, lo que implicó también ingresar a un plano de inmanencia en el cual mi ser se vio abocado a interrogarse por los problemas de la sociedad actual y hallar en ese plano las herramientas que la filosofía me otorgaba para plantear una episteme encaminada al hacer más que al teorizar. Deconstruir la formación hacia la vida obrera para acompañar la construcción de otras subjetividades. Estas y otras reflexiones acompañan el primer capítulo.

Sobre la relación del poder en la escuela y la construcción de subjetividades críticas a partir del afuera como táctica en el tiempo lo cotidiano y no de cuerpos/sujetos contruidos por las redes de poder en el encierro y las prácticas estratégicas de confinamiento, disciplinamiento que configuran cuerpos de deseo del sistema de producción capitalista hegemónico de poder, raza, sexo, que sugiere el MEN en sus lineamientos, en sus estrategias y competencias, me ocupo en el segundo capítulo. La educación heteronormativa como imposición social es vista no solo como un error a la hora de educar a las nuevas generaciones, sino además como un dispositivo de control cuya función es formar ciudadanos acrílicos y moldeados al antojo del poder. La pregunta por una educación de la resistencia, apoyada con la experiencia alcanzada durante los años de docencia,

potenciaron el deseo de hacer de la filosofía una herramienta eficaz de conocimiento y de poder, bajo las perspectivas de la decolonialidad también llevada al aula, para, al fin, liberar al maestro y a los/las estudiantes fuera del salón de clase, como un espacio de fuga donde el conocimiento ya no era recibido solo a través de los libros y de los módulos dictados desde el Ministerio de Educación, sino construido por todos desde la complejidad misma de las relaciones sociales, fuera en el hogar, en el vecindario, en el barrio, la comuna, la ciudad como una gran pizarra donde pude, en compañía de mis estudiantes, hacer de la filosofía una rama del saber aplicable a la vida cotidiana; una praxis filosófica con la cual abordar los problemas filosóficos de siempre desde la renovada mirada de a diario con aplicabilidad concreta en las decisiones y proyectos de vida, desde el valor intangible pero valioso de las subjetividades, particularidades, marginalidades incluso, que día a día resisten el embate de una sociedad discriminadora y homogeneizante.

En esa línea de una educación incluyente, que se precia de valorar las diferencias, el otro, la otredad, la alteridad como fuerza de conocimiento, como potencia creadora desde lo micro, en el capítulo tres trabajé las tácticas del no lugar de lo cotidiano que permiten a estudiantes aprender y al maestro el dejar aprender mientras enseña. El maestro deja de ser el trasmisor de unas directrices que vienen de manera jerarquizada desde el poder -hace uso de su libertad de cátedra- y emprende junto con sus estudiantes la aventura sin regreso del conocimiento, donde este no va en una sola dirección maestro-estudiantes, sino que pasa por todas las esferas, es decir, implica todo el personal que las instituciones educativas tienen al interior de su conjunto, directivas, profesores, personal de aseo, de seguridad, de alimentación, en fin, el conglomerado académico se hace objeto de estudio y de conocimiento, tomando como herramientas el arte, la filosofía, los medios audiovisuales, para dar sentido a las preguntas por el ser ahí.

En el capítulo cuatro recogí las distintas experiencias pedagógicas que realicé durante más de diez años con los y las estudiantes de distintos grados escolares.

La promoción de tácticas del afuera como posibilidad de hacer filosofía con las y los estudiantes a partir de sus propias relaciones con el barrio, la ciudad y las personas en sus maneras de hacer, fueron las tácticas emprendidas para contrarrestar, de alguna manera, la estrategia hegemónica de la educación delineada por el poder y por el capital en nuestro país. El barrio, la comuna, la ciudad, se convirtieron en laboratorio de aprendizaje para desarrollar las tácticas, tales como la etnografía, el trabajo fotográfico, el audiovisual, las entrevistas de vida, y estas tácticas se convierten a su vez en elementos de identidad individual y colectiva. Los estudiantes se reconocen a sí mismos sujetos activos y proponentes de cambio en la medida que van desarrollando estos ejercicios prácticos y a la vez comprenden que la filosofía va más allá del carácter exclusivamente ontológico que las escuelas filosóficas dominantes de occidente le han querido imprimir.

El capítulo cinco encarnó en sí mismo una suma de tácticas usadas para acompañar de manera efectiva las reivindicaciones de los y las estudiantes en torno a la diversidad de sus sexualidades, siendo en plural como en la naturaleza y en la naturaleza humana ésta se manifiesta, y no de la forma burda y mezquina como desde el poder se pretende impartir una educación sexual pensada, desarrollada e implementada en los colegios desde la visión hetero-hegemónica del poder. Esto conlleva entonces en el plano de inmanencia anteriormente descrito en que se convierte la praxis filosófica en el afuera, a una mirada introspectiva a las múltiples subjetividades que los y las estudiantes poseen, sobre todo en el manejo de sus sexualidades. Acontece así la posibilidad de una revolución contrasexual que posibilite otras formas de ser y de vivir en esta cultura patriarcal, machista, heteronormativa y que nos libere de la objetivación del cuerpo y del deseo impuesto desde las órbitas del poder. El cuerpo como territorio en disputa del poder y el conocimiento como aliado del cuerpo en la búsqueda de las emancipaciones.

Por último, me propuse conversar desde el principio con mi pasado y con mi presente con el fin de generar memoria, rehacer los cimientos de lo que soy, mi

ser ahí como maestro-crítico, y alcanzar con ello una reconstrucción de la memoria pedagógica hacia una praxis en la enseñanza de la filosofía.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo I., Alejandro (1984). *Aprender jugando*. México: Acevedo y Asociados.
- Arango, José Manuel (1973). *Este lugar de la noche*. Medellín: Edición del autor.
- Artaud, Antonin (1978). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- Bachelard, Gastón (1998). *El derecho de soñar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2001). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Calvo Buezas, Tomás. (1995). La educación intercultural en una sociedad pluriétnica. En *Volver a pensar la educación* (1), 254-267.
- Certeau, Michel De (2007). La invención de lo cotidiano: 1. Artes del hacer. En *El Oficio de la Historia*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Certeau, Michel De (2007). La invención de lo cotidiano: 2. En *El Oficio de la Historia*. Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, (295), 59-111.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación [Ley 115 de 1994]. DO: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Curiel Ochy (2007). Género, raza, sexualidad, debates contemporáneos. En: http://www.urosario.edu.co/uosario_files/1f/1f1d1951-0f7e-43ff-819f-dd05e5fed03c.pdf

De la Rosa, Leopoldo (1963). *Poesía*. Digitalizado por la Biblioteca Luis Ángel Arango del Banco de la República. Colombia: Néstor Madrid Malo. Vol. 6, No. 12.

Deleuze, Gilles (2002a.). La conception de la différence chez Bergson, en: *Lile déserte et autres textes*. París: Minuit.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Denzin Norman y Lincoln Yvonna (Coordinadores) El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, Vol. 1. Barcelona: Gedisa.

Eisner, E.W. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*. Año I. 47-55.

El Heraldo (2016). Artículo de prensa Corte negó cátedra de educación sexual para primaria y preescolar. En <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/corte-nego-catedra-de-educacion-sexual-para-primaria-y-preescolar/16519293>

Ewald, Wendy (2001). *I Wanna Take Me A Picture: Teaching photography and writing to children*, Lyndhurst Books.

Florencia de la Campa Shirley (2015). *Narratividad fílmica y comunidades de indagación para la didáctica filosófica en El bachillerato*. Presentado en el tercer congreso latinoamericano de filosofía de la educación en México 2015.

Flórez, Luis Carlos (2006). *Sol de Nenúfar, la naturaleza creativa*. Medellín: Litoimpresos y servicios Ltda.

Foucault, Michel (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Freidel, José Manuel (1995). *Amantina o la historia de un desamor*. Teatro. Edición crítica. Bogotá. Ministerio de Cultura, Colcultura, Edúcame.

- Freire, Paulo (1972). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores. Buenos Aires.
- Freire, Paulo (2004). *El grito manso*. Siglo XXI Argentina Editores. Buenos Aires.
- Gadamer, Hans-Georg. (1996) Estética y hermenéutica. *Daimon Revista de Filosofía*. (12), 5-10.
- Garavito, E. (1999). *Escritos escogidos*. Medellín: Universidad Nacional.
- Geertz, Clifford (2003). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Goodson, I. F. (2003). *Estudio del currículum. Casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gómez Jattin, Raúl (2004). *Amanecer en el valle de Sinú*. México: Fondo de Cultura Económica.
- González Bravo, Rosario (1993). *Manual práctico para el desarrollo psicomotor del escolar*. Medellín: Imprenta Departamental.
- González, Fernando (1995) *Viaje a pie*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Greene, Maxine (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Guber, Rosana (2001). *La Etnografía: Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma. Bogotá.
- Heidegger, Martin (1994). *Conferencias y artículos*. España: Ediciones del Serbal.
- Hernández, Fernando (2009). Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*. 21(55), 43-54.
- Huertas Linares, Omar (2013). *Enseñar filosofía: aplicación del diálogo filosófico como pedagogía del pensamiento crítico*. Universidad de Granada.

- Institución Educativa José Acevedo y Gómez (2004). *Escuela y Constitución Política*. www.iejoseacevedoygomez.edu.co
- Institución Educativa José Acevedo y Gómez. (2007). *Proyecto Educativo Institucional*. www.iejoseacevedoygomez.edu.co
- Kant, Immanuel (2011). En Revista Universitas Philosophica, Año 29. Julio-Diciembre 2012 # 59, pág. 149.
- Kattán, José (2011). *La fotografía como Herramienta Pedagógica y Expresiva en Procesos Comunitario*. En Revista Entreates. Pág. 112-123. Santiago de Cali. Y en <http://hdl.handle.net/10893/2246>
- Kincheloe, J. L.: "Introducción". En Goodson, I. F. (2000): *El cambio en el currículum*, Barcelona, Octaedro.
- Kincheloe, J. L (2004). *Fundamentos de una psicología educativa democrática*. En *Repensar la inteligencia: hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. Villaverde L.E., (Comp.). Ediciones Morata.
- Lipman, M., Sharp A.M. y Oscanyan, F.S. (1998). *La Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1989). *El Descubrimiento de Harry*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- López, Gustavo. (2004). *La homosexualidad en la escuela: una mirada intercultural*. Medellín: Corporación Región.
- López Sánchez Sonia Carolina (2014). *Filosofía y Educación: ejercicios de reflexión crítica y producción creativa. Sistematización de dos experiencias de educación filosófica*. Universidad Nacional de Colombia, facultad de ciencias Humanas, instituto de investigaciones en educación IEDU, Bogotá.
- Macías, Luis Fernando (2003). *El Juego como método para la enseñanza de la literatura a niños y jóvenes*. Medellín: Hombre Nuevo Editores, Biblioteca Pública Piloto.
- Martí, José (2003). *La edad de Oro*. México: Conaculta.

- McLaren, Peter (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Política de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Ecuador.
- Matsumoto, David. (2000). Etnocentrismo, estereotipos, prejuicios y discriminación. En *Culture and psychology: people around the World*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mejía, M., Cortés, M., Toro, G., Parada Bello, M. y Palacio, L. (2013). *Maestro y castigo escolar*. Medellín: Editorial universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional (2008) *Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, Bogotá*. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/w3-article-345814.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-241891_archivo_pdf_orientaciones_filosofia.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Documento Número 14: *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación Media*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *Medellín construye un sueño Maestro*. Expedición currículo. Recuperado de: <http://www.medellin.edu.co/index.php/m-institucional/mi-calidad/desarrollo-contenidos>
- Ministerio de Educación Nacional (2014). Documento N° 13 *El Plan de área de Filosofía y de ciencias Económicas y Políticas*, Alcaldía de Medellín. Y en <http://www.medellin.edu.co/index.php/m-institucional/mi-calidad/desarrollo-contenidos>
- Misas Urreta, M.C. y otros (2000). *Juguemos a la música*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Moll, Luis C. (2016). *La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky: Una reconisderación de sus implicaciones para la enseñanza*. Universidad de Arizona.
- Narváez, María Teresa (1994) *Juguemos con los niños*. Bogotá: Ediciones Gamma.
- Nietzsche, Friedrich (1958). *El eterno retorno*. Buenos Aires: Ed. Aguilar.
- Nietzsche, Friedrich (1958). *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires: Ed. Aguilar.
- Noguez Casados, S. (2002). El desarrollo del potencial de aprendizaje Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4(2), 133-147.
- Orrú, S.E. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva estructural. *Revista de Educación*. (332), 33-54.
- Pinilla, Jimmy (2010). *Muerte y temporalidad en el drama de Drácula*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Posada, Pilar (2004). *Cantar tocar y jugar, juegos musicales para niños. Juegos de música y expresión corporal*. Barcelona: Editorial Parramón.
- Preciado, Beatriz (2000). *Manifiesto Contra-sexual*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Read, H. (1964). *Una consciencia histórica de la escultura moderna*. New York: Oxford University Press.
- Rodari, Gianni (2002). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Editorial Boket.
- Rodríguez P., Salomón y Castillo, Carlos A. (2015). *Pensar genealógicamente las músicas Las prácticas sociales en el contexto Latinoamericano desde la comprensión de las músicas, a partir del proyecto de "Audio---pedagogía"* Presentado en el tercer congreso latinoamericano de filosofía de la Educación. México.
- Saldarriaga V., Jaime Alberto (2015). *De la socialización política a los procesos de subjetivación: Posibilidades y límites de las escuelas críticas en la*

configuración de procesos de subjetivación en jóvenes escolares. Tesis doctoral en ciencias sociales, niñez y juventud CINDE-Universidad de Manizales.

Santiago, Gustavo (2006). *Filosofía, niños escuela, trabajar por un encuentro intenso.* Buenos Aires: Paidós Educador.

Sasástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. En *Revista Electrónica Sinéctica*, (24), 30-39.

Sennett, Richard (2013). *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo.* Barcelona: Katz Editores y el CCCB, Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

Silva, José Asunción (1996). *Poesía completa.* Hiperión.

Solviyerte, Jandey Marcel (2014). *Filosofía a-tajos: Aforismos y sentencias.* Inédito.

Sopena, Ramón (1965). *700 Juegos para todos.* Barcelona, 1965. Editorial Ramón Sopena.

Spinoza. *Ética demostrada según el orden geométrico.* Editorial Porrúa. México, 1998.

Stanislavski, C. (2003). *Un actor se prepara.* México: Editorial Diana.

Stevenson, Robert Louis (1990). *El diablo de la botella y El extraño caso del doctor Jeckyll y Mr Hyde.* Bogotá: Ariel Juvenil. Editorial Andes.

Traba, M. (1976). *Mirar en Bogotá.* Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, DANE.

Vélez Ramírez, Walter Gabriel (2010). *Logos: más allá de la palabra hablada o escrita. A propósito de la enseñanza de la filosofía a Sordos.* Trabajo de grado de la maestría en educación de la Universidad de Antioquia, Medellín.

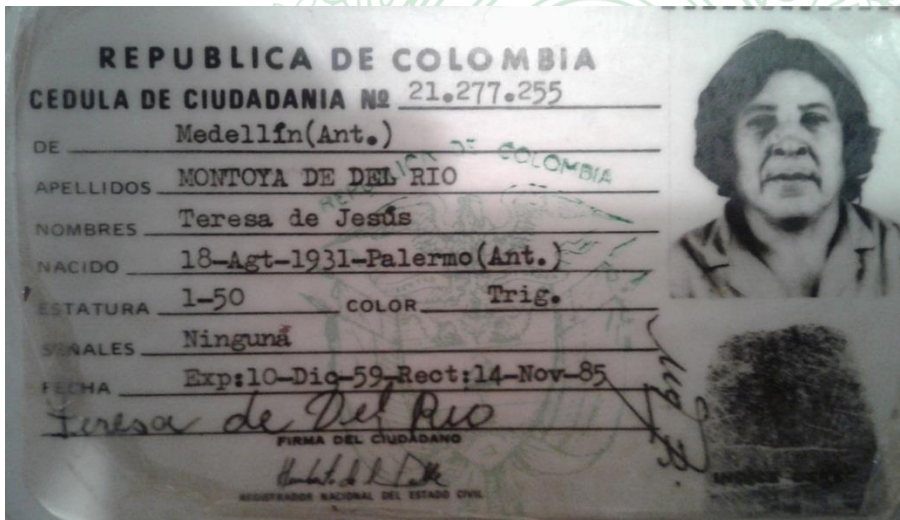
Vélez Ramírez, Walter Gabriel (2009). *Mi masculinidad y mi vida. Porque a pesar de todo Yo también soy hombre.* Inédito.

Vygotsky, L.S. (1986). La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico.
Madrid: Ediciones Akal.

Walsh, Catherine (Ed.) (2013). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo 1.

Zuluaga, O. (2005). Una experiencia de saber y de lucha 1982-2002: El movimiento pedagógico de los maestros colombianos. *Educación y Cultura*, (67).

Mis padres...





UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3