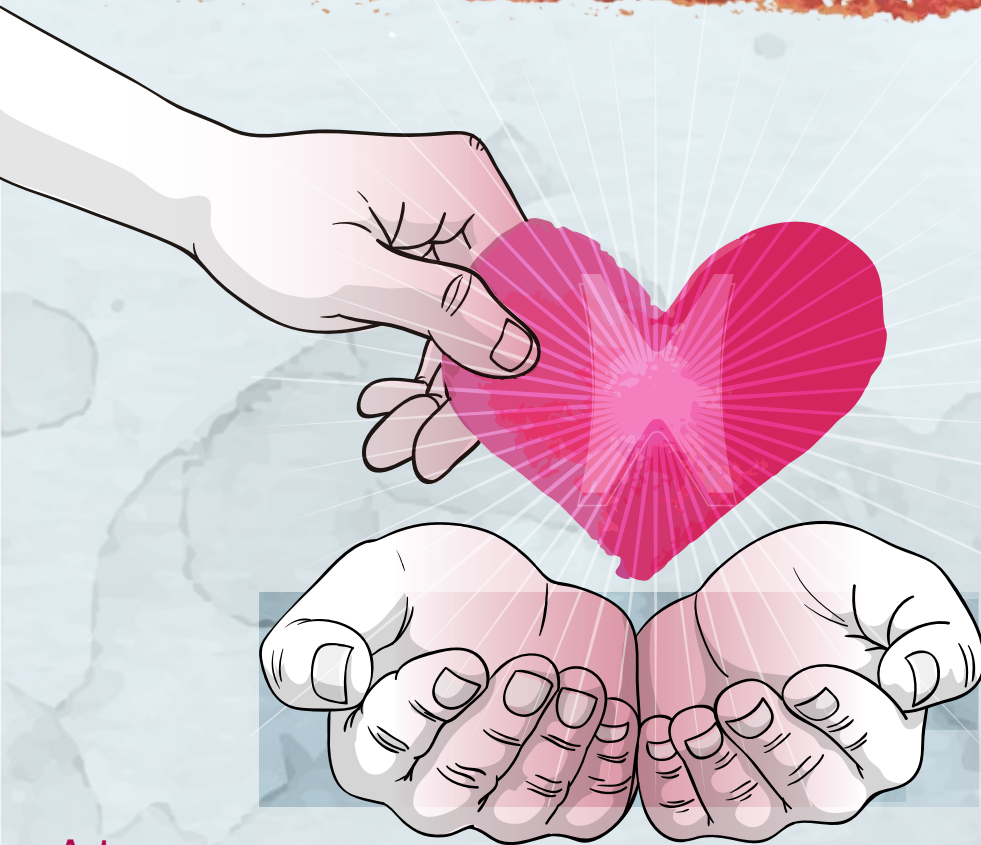


ISBN: 978-958-8943-24-4



Miradas críticas y constructivas para la educabilidad del ser

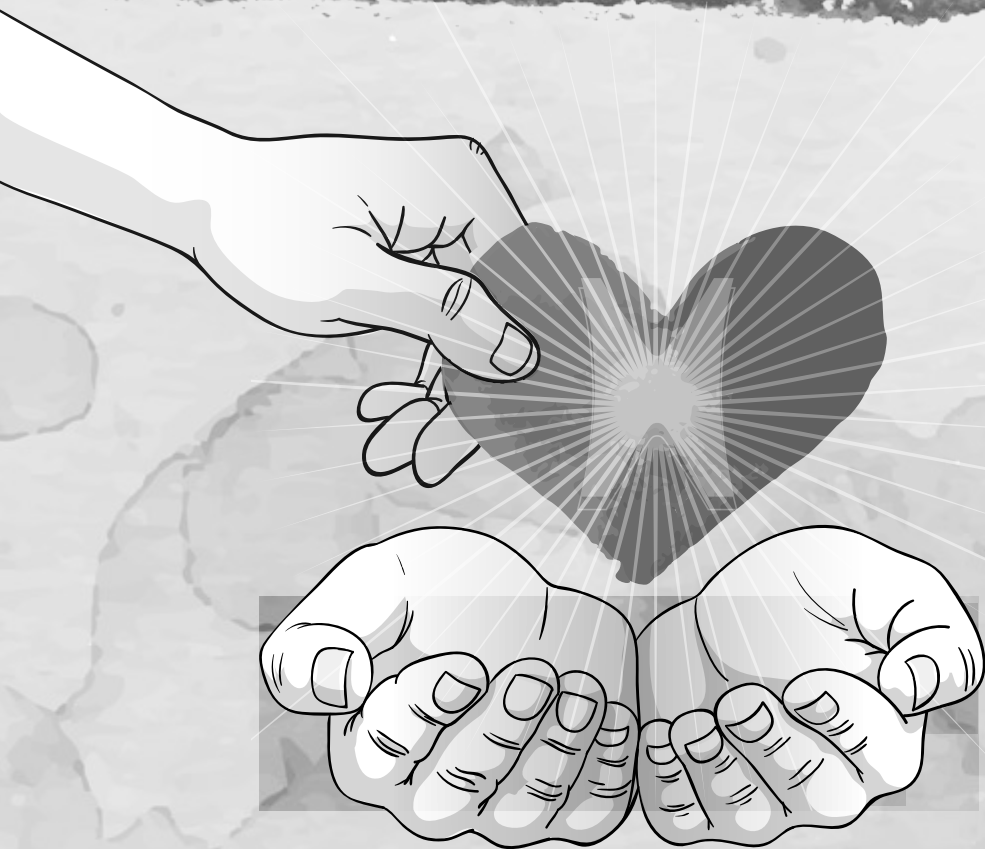


Autores

Nathalia Aguirre Álvarez
John Harvy Arcia Grajales
Diana Esperanza Carmona González
Luis Fernando Cuervo Giraldo
Paula Vanessa Sánchez Agudelo



Miradas críticas y constructivas para la educabilidad del ser



371.93 M671

Miradas críticas y constructivas para la educabilidad del ser [recurso electrónico] / Nathalia Aguirre Álvarez...[et al.].

-- Medellín : Funlam, 2017

57 p. : il. col.

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 9789588943244

PEDAGOGIA; PEDAGOGIA AMIGONIANA - CARTILLAS; PEDAGOGIA REEDUCATIVA - CARTILLAS

Aguirre Álvarez, Nathalia; Cuervo Giraldo, Luis Fernando; Sánchez Agudelo, Paula Vanessa; Carmona González, Diana Esperanza; Arcia Grajales, John Harvy

Miradas críticas y constructivas para la educabilidad del ser

© Universidad Católica Luis Amigó

Transversal 51A N°. 67B-90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66

www.funlam.edu.co-fondoeditorial@funlam.edu.co

ISBN: 978-958-8943-24-4

Fecha de edición: 11 de abril de 2017

Autores: Nathalia Aguirre Álvarez

John Harvy Arcia Grajales

Diana Esperanza Carmona González

Luis Fernando Cuervo Giraldo

Paula Vanessa Sánchez Agudelo

Corrección de estilo: Rodrigo Gómez Rojas

Diagramación y diseño: Arbey David Zuluaga Yarce

Edición: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó

Coordinadora Editorial: Carolina Orrego Moscoso

Hecho en Medellín-Colombia / Made in Medellín-Colombia

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó - Funlam

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

Para citar este libro siguiendo las indicaciones de la tercera edición en español de APA:

Aguirre Álvarez, N., Arcia Grajales, J. H., Carmona González, D. E., Cuervo Giraldo, L. F., y Sánchez Agudelo, P. V. (2017). *Miradas críticas y constructivas para la educabilidad del ser*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.



La cartilla *Miradas críticas y constructivas para la educabilidad del ser*, publicada por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

CONTENIDO

Prólogo

Introducción

Una reflexión sobre la vida y la experiencia en la práctica educativa	13
Seres históricos	14
Consciencia de la inclusión	15
Práctica las palabras consumidas	16
Metodología	17
Servicio a la humanidad: una acción primordial en la pedagogía amigoniana	18
Introducción	18
Jesús de Nazaret	20
Toma de decisiones	21
Reglas para conducir la vida	21
René Descartes	22
Toma de decisiones	22
Reglas para conducir la vida	22
Baruj Spinoza	23
Toma de decisiones	23
Reglas para conducir la vida	24

Paulo Freire	24
Toma de decisiones	24
Reglas para conducir la vida	25
Michel Foucault	25
Toma de decisiones	25
Reglas para conducir la vida	25
Práctica: pasos hacia el conocimiento de sí	26
Trabajo Individual	26
Trabajo Grupal	26
Conclusión de la lección	27
Saberes en la pedagogía amigoniana	28
El saber colaborativo	29
Práctica 1: mapeando filosofías de vida	29
Sobre el saber de sí	30
Práctica 2: explorando paisajes internos	31
Sobre el saber del otro	32
Práctica 3: exposición fotográfica de saberes	32
Sobre el saber trascendente	33
La sistematización... un proceso desde la curiosidad ingenua a la curiosidad epistémica	35
¿Por qué y para qué sistematizar las prácticas en las instituciones?	37
Reflexiones que surgen a partir de los procesos de sistematización en el Diplomado de Prácticas Pedagógicas	38
Principales aprendizajes manifestados por los educadores a partir de los ejercicios de sistematización	40
Práctica	40
La lectura de mundo y la utopía en los procesos de intervención desde la pedagogía amigoniana	42
Mirar de otra manera	44
Mirada profunda	44
Mirada de asombro	45

Mirada interdisciplinar	45
Mirada intencionada	46
Cómo mirar	46
Árbol de problemas	47
Observación	48
Cartografía social	48
La utopía como agente motivador de nuestra acción: de los mundos reales a los mundos posibles	49
Del diagnóstico a la intervención: mirar y actuar	50
El rol del formador	51
Referencias	53



PRÓLOGO

La presente cartilla es producto del trabajo de los formadores y docentes que cursaron e impartieron la Diplomatura en Pedagogía Reeducativa, que orientó la Fundación Universitaria Luis Amigó¹ –Centro Regional Manizales- en el segundo semestre del año 2014. En ésta participaron formadores de la Ciudadela Los Zagales, el Instituto Técnico San Rafael y la Alcaldía de Manizales. Se trata de un trabajo colaborativo orientado por los fundamentos de la pedagogía amigoniana y enriquecido con las reflexiones de Paulo Freire y autores afines.

Esta publicación surge de la experiencia de las prácticas educativas acordes al propósito general de la Diplomatura: el cuidado de sí y el cuidado del otro. El cuidado de sí tuvo como punto de partida los saberes compartidos, que sirven de materia prima en lecturas del mundo, y herramientas para trabajar la conciencia del inacabamiento humano. El cuidado del otro está relacionado con la capacidad de formadores y docentes de dar sostenibilidad a los aprendizajes agenciados en este escenario.

Las lecciones de la cartilla están mediadas por hilos conceptuales inspirados en la pedagogía de la liberación, tales como: persona, educabilidad del ser, práctica educativa, curiosidad ingenua, curiosidad epistémica, diálogo de saberes, lectura de mundo, justicia, conciencia del inacabamiento, y utopía. Dichos hilos contribuyen a la actualización de la pedagogía reeducativa y su pertinencia en el contexto sociocultural colombiano.

¹ Reconocida como Universidad Católica Luis Amigó según Resolución No. 21211 del 10 de noviembre de 2016

VII

La validez de esta actualización está dada desde los saberes compartidos entre formadores y docentes, donde los primeros cumplen el papel de otorgar contextos, problemas y alternativas pedagógicas en la gestión de su experiencia laboral; los segundos, orientan los seminarios y son responsables de la sistematización de los mismos. De ello se deriva la presente cartilla.

El pedagogo reeducativo tiene la responsabilidad de pensar continuamente su actividad profesional, revisarla en perspectiva crítica y darle pertinencia social. Esto conlleva a problematizar las narrativas que sostienen que la pedagogía reeducativa se cae por su propio nombre, puesto que la expresión “re-educar” puede ser interpretada como volver a empezar.

Este volver a empezar se expresa en prácticas reeducativas en las que la técnica se superpone a la diversidad humana, esto es, igual trato y orientación a todos. Los procesos en estas prácticas tienen como unidad de medida solamente los niveles y las técnicas que designa el “manual”, hasta que el sujeto consiga su egreso. Por el contrario, la re-educación que se piensa permanentemente es uno de los tipos de prácticas llamados a leerse en contextos de diversidad.

El tema, visto en clave de diversidad cultural, re-voluciona miradas en la pedagogía reeducativa y actualiza las reflexiones sobre el inacabamiento humano y el sinnúmero de alternativas que hay en cada sujeto para transformar el modo de orientar los comportamientos y conducir su existencia; mientras esté viva, la persona tendrá la capacidad de intervenir en el horizonte de sentido.

La inspiración pedagógica para la gestión de las prácticas educativas en el presente documento es la propuesta de Freire (2003) y la demarcación conceptual que sugiere en la lectura crítica de prácticas educativas. En la planeación de la Diplomatura, profesoras y profesores discutieron el libro “El grito manso” del maestro brasileño, teniendo como punto de partida un diagrama producto de discusiones sobre el tema “Pedagogía crítica y curiosidad epistémica” (ver gráfico 1).

VIII

Gráfico 1. Pedagogía crítica y curiosidad epistémica



Fuente: Universo Arke S.A.S.

En el centro del diagrama se despliega la espiral de la vida en la que se teje el inacabamiento humano, junto con la permanente negociación de sentidos interculturales críticos. A la espiral la circunda “Lectura de mundo”, actividad que conlleva a la comprensión de la diversidad humana y la configuración de escenarios que contribuyen en el aprendizaje colaborativo.

Inteligibilidad corresponde al diálogo de saberes que se consideran relevantes en la formación del ser humano que se aspira en horizonte de futuro. Utopía es el concepto que orienta la integración entre prácticas educativas y direccionalidad política. Educabilidad es el proceso por el cual la persona cultiva la conciencia del inacabamiento, y esta última es herramienta indispensable en la convivencia, porque despierta el trabajo colectivo de “aprender a comprender”.

Esta labor requiere de formadoras y formadores que practiquen la curiosidad epistémica, y en este ejercicio investigativo, busquen la rigurosidad metódica propia de las pedagogías críticas.

Diana Marcela García Muñoz

INTRODUCCIÓN

Para el quehacer cotidiano es imprescindible crear cuestionamientos constantes, afinar la mirada sin prejuicios para que se permita observar al otro con respeto, cultivar la curiosidad que habilita el desarrollo del conocimiento, además, consolidar un proyecto humano que facilite ir tejiendo procesos conscientes, ante todo, aquellos que reafirman la condición humana, que en términos de Paulo Freire (2003) es la “consciencia del inacabamiento” (p. 20). Es de este modo como cada uno de los autores que hizo posible la presente cartilla, invita a reflexionar sobre los procesos de vida mediante la educación, y más específicamente, sobre la pedagogía reeducativa desde una óptica amigoniana; invitación producto del proceso formativo llevado a cabo en la Diplomatura Pedagogía Reeducativa impartida por la Fundación Universitaria Luis Amigó -Centro Regional Manizales-.

Esta cartilla va dirigida a formadores en diferentes áreas, con el propósito de que éstos puedan reflexionar en torno a la experiencia educativa y poner en práctica estas reflexiones. El modo como está conformada la cartilla permite que el formador encuentre en cada capítulo una reflexión teórica y una actividad sugerida, sustentada en la anterior conceptualización, por lo que la actividad trata de llevar a la práctica los conceptos trabajados. Las actividades sugeridas pueden ser aplicadas a la propia experiencia y replicadas con otros grupos. Cada actividad tiene un orden y metodología que puede ser transformada según los objetivos y las necesidades del grupo a quien vaya dirigida. En el capítulo de la sistematización el lector podrá encontrar una ruta para llevar a cabo este proceso. En su conjunto la cartilla constituye una herramienta útil para reflexionar acerca de lo que significa la educabilidad del ser.

X

El documento se basa en las experiencias que cada uno de sus autores han implementado y construido en el transcurso de su ciclo profesional, teniendo como punto de referencia la pedagogía crítica y su contribución a la transformación social. Ahora bien, comprender dicha transformación y los procesos de reeducación requiere de un constante reflexionar, tanto de educadores como de educandos, pues es un asunto dialéctico que lleva un cambio en la mirada de sí y, por ende, en la mirada de mundo.

La primera lección tiene como título “La vida y la experiencia en la práctica educativa”. Propone la comprensión del ser humano en su condición de inconclusión e inacabamiento, entendiendo su desarrollo como histórico -que se produce desde el inicio de la vida- y como una construcción que no solo está supeditada al principio biológico, sino que en su situación de educabilidad integral, conduce al sujeto a vincular su experiencia a la necesidad de conocer, a la curiosidad epistémica y a los procesos de búsqueda absoluta que llevan al cultivo de la esperanza.

La segunda lección lleva por nombre “Servicio a la humanidad: una acción primordial en la pedagogía amigoniana”; texto que continúa con la idea de la consciencia del inacabamiento, cohesionando la posibilidad de transformación del ser como condición para poder llevarla a cabo. Adicional a esto, invita a conocer tales procesos de transformación y crecimiento humanos en prácticas que se traducen en libertad, autonomía y toma de decisiones. Al orientar la existencia con la ayuda de estas prácticas, se está facultando al ser humano para conducir su experiencia vital con responsabilidad en diversas esferas, entre ellas, la ética, la política y la histórica; condiciones fundantes del ser consciente y responsable de su actuar. Aquí, la propuesta se inscribe en autores como Freire (1997, 2003, 2005 y 2010), Foucault (2009), Descartes (1968), Spinoza (1989), entre otros, con quienes se invita al lector a conocer modos de comprender la toma de decisiones y reglas para conducir la vida.

Mientras tanto, la lección tres presenta “Saberes en la pedagogía amigoniana”. Se trata de argüir el modo cómo desde dicha pedagogía se conduce a una transformación en el quehacer educativo, ya que centra su actuar en dinámicas de formación distintas a las tradicionalmente propuestas, generando en el educando un rol activo que lo apropia de su proceso y de sus saberes, sin perder de vista el movimiento colaborativo entre quien educa y quien es educado. De igual modo, plantea diferentes actividades en las cuales

XI

promueve el cómo asumir la práctica de dicha pedagogía explorando diversos saberes, entre ellos: el saber de sí, el del otro, y el trascendente; además invita a realizar ejercicios sobre la educación epistemológica, las filosofías de vida y la exploración de paisajes internos. Todo ello, no solo a partir de una propuesta de la pedagogía, sino de la psicología, promoviendo la consciencia del individuo en su continuo actuar, con el fin de generar transformaciones en el educador, en el educando y en la relación que estos llevan a cabo en su proceso de conocimiento.

Por su parte, la lección cuarta “La sistematización: un proceso desde la curiosidad ingenua a la curiosidad epistémica”, promueve el interés por conocer cómo por medio de la consciencia del inacabamiento se puede llegar a vincular la teoría con la práctica y generar procesos de sistematización que posibiliten a las instituciones pensarse y repensarse a sí mismas en su continuo actuar, permitiendo con estos principios un acontecer transformador de la realidad. Se tiene en cuenta que aquello que se sistematiza son las prácticas construidas y no las personas estudiadas, de ser así, se condicionaría la acción a una inevitable estigmatización, convirtiendo el inacabamiento del ser en un encasillamiento que sesga la condición humana. Se plantea que para que la prácticas propuestas sean rigurosas, es fundamental excluir el prejuicio, pues éste sólo perpetúa las prácticas existentes e imposibilita la transformación, de igual modo, se hace indispensable trascender de la curiosidad natural del ser humano hacia una curiosidad productora de conocimiento.

Por último, la lección cinco, “En los procesos de intervención desde la pedagogía amigoniana”, plantea cómo al intervenir en una comunidad es primordial educar la mirada, abrirla al otro, a los otros, a las otras culturas, con un propósito de reconocimiento y potencialización que contribuya al respeto por el otro y por la comunidad en general. Para ello, es necesario descentrarse de las dificultades que de allí emergen y combatir el prejuicio que obnubila el pensamiento reflexivo. Además, la consciencia que se toma de las propias condiciones que pueden llegar a influir en la intervención y análisis de la realidad, debe ser una constante para contribuir en una adecuada lectura de mundo, que a su vez conduzca a los participantes del proceso a estar en contacto con lo real, pero sin renunciar a lo ideal. En este, se proponen prácticas tales como el árbol de problemas, la observación participante y no participante y la cartografía social; todos ellos desde las necesidades de la comunidad y no desde el individualismo del interventor.

XII

Así las cosas, el propósito esencial del presente trabajo es dar a conocer de forma teórico-práctica aspectos que inciden en la formación del sujeto, desde una perspectiva que reside en la posibilidad de la educación como condición histórica e inacabada del ser, que le permite una búsqueda constante tanto de sí como de su mundo circundante.

Carolina Valdés Henao

Una reflexión sobre la vida y la experiencia en la práctica educativa

¿Educamos o domesticamos? ¿Qué es educar al ser humano? ¿Por qué amoldamos? Estas son algunas de las preguntas que se generaron en los participantes del Diplomado y representan un cuestionamiento del propósito y los modos institucionalizados de la educación; son la voz de pedagogos reflexionando sobre lo que está desgastado en su quehacer; preguntas que abren un horizonte y plantean la necesidad de una diferencia entre modos impositivos de la educación y otras formas críticas y alternativas que emergen actualmente en el ejercicio educativo.

Esta lección propone reflexionar sobre las preguntas enunciadas, sin ninguna pretensión de encontrar una respuesta definitiva, sino con el deseo de iniciar la búsqueda, a manera de un tejido hecho de pensamientos, emociones y vivencias que cada uno, desde su práctica y su experiencia puede continuar con el ánimo común de comprometerse con la experiencia educativa, aún en las más difíciles circunstancias.

Para comenzar es necesario pensar la relación existente entre la vida dada como devenir humano -no solo como hecho biológico- y la práctica educativa, una relación que puede comprenderse mejor en lo que Freire (2003) nombró la conciencia del inacabamiento; concepto que define la educación como un asunto no de instrucción, sino como proceso de educabilidad del ser, es decir, que reconoce la especificidad humana y a su vez permite el constante desarrollo y transformación de la persona sin determinarla ni asumirla acabada.

Al navegar un poco por las ideas del autor, se resaltan dos aspectos fundamentales relacionados con la conciencia del inacabamiento.

Seres Históricos

Los hombres y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados e inconclusos. La inconclusión del ser no es sin embargo exclusiva de la especie humana ya que abarca también a cada especie vital. El mundo de la vida es un mundo permanentemente interminado, en movimiento (Freire, 2003, p. 20).

Saberse seres históricos, que se hacen y rehacen socialmente, implica que toda visión determinista que suponga una predicción con ánimo de certeza de lo que va a ser alguien, niega el movimiento y devenir connatural que existe en lo que esta vivo y las personas. El ser humano está atravesado por épocas, condiciones biológicas, culturales, sociales y singulares que en conjunto cambian, se transforman, mueren y vuelven a crearse, más allá de cada sujeto particular.

El ciclo de la vida es un sinnúmero de movimientos en esta espiral de la existencia; así se presentan cambios relacionados con la edad porque nuestra biología provoca transformaciones inevitables, pero también por estos atravesamientos de época, no posibles de predecir, no posibles de determinar.

Cuando las visiones instituidas² predominan sobre este movimiento inacabado del sujeto, se crean las condiciones para el estigma y la desesperanza. En algunos educadores emergieron preguntas por las visiones predominantes acerca de los jóvenes en conflicto con la ley, con quienes trabajaban día a día, visiones provenientes de diversas fuentes, algunas ajenas a la experiencia, otras cercanas a ella, pero con un común denominador, la frustración de considerarlos una población con pocas opciones para el cambio y que además es propensa a la reincidencia.

² Con lo instituido nos referimos a aquel conjunto de reglas y normas sociales que rigen los imaginarios sociales sin ninguna mediación de la reflexión y están anudadas a los dispositivos de poder.

Tal estigma implica para los educadores lidiar con un peso mayor, el de la desesperanza que se impone en su labor vital, lo que provoca desorientación y frustración en algunos, pero también resistencia en otros:

Se ha construido un saber más humano y menos técnico. La pedagogía amigoniana es la base de todos nuestros procesos para poder continuar sobre todo cuando perdemos el horizonte, ya que esto nos hace esperar con toda esperanza, creer siempre que un joven va a tener un proceso de cambio (Palabras de un educador de Ciudadela Los Zagales).

Esta voz de resistencia activa deja ver dos aspectos importantes: el lenguaje de la experiencia se sobrepone al lenguaje técnico, como un saber que se construye en la vida misma; y la conciencia del inacabamiento, pues en la medida en que somos seres históricos siempre “hay algo que podamos hacer y rehacer” (Freire, 2003, p. 30).

Consciencia de la inclusión

Los árboles y los otros animales también son interminados, pero no se saben interminados. Los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana que reside la posibilidad de la educación (Freire, 2003, p. 20).

La cita sugiere una diferencia entre *ser sujetos inacabados* y *sabernos inacabados*. La primera trae la condición de movimiento y dinamismo que implica la vida; la segunda, el reconocimiento de esta condición como un acto profundamente humano. Tal consciencia no se da como una propiedad concedida por estar vivos; se trata más bien de un asunto del que hay que ocuparse, recordar, tener presente.

La consciencia del inacabamiento se da a partir de la consciencia del mundo y la consciencia de sí que se va desplegando desde el comienzo de la vida, a partir de la necesidad que todos tenemos de conocer y comprender el mundo en el que nos encontramos y nuestra posición en él.

*En determinado momento, empujados por su propia curiosidad, el hombre y la mujer en proceso, en desarrollo, se reconocieron inacabados y la primera consecuencia de ello es que **el ser que se sabe inacabado entra en un permanente proceso de búsqueda.***

(...) Como consecuencia casi inevitable de saber que soy inacabado, me inserto en un movimiento constante de búsqueda, no de búsqueda puntual de esto o aquello, sino de búsqueda absoluta. (...) Ahora bien; no hay búsqueda sin esperanza (Freire, 2003, pp. 21-22).

Freire nos invita con palabras directas y sentidas al movimiento, a la búsqueda como modo de vida y como modo de conocimiento.

En la práctica educativa algunos procesos rutinarios que hacen parte de los procesos institucionales suelen repetirse palabras que van quedando desprovistas de su sentido y reflejan los esquemas de pensamiento estereotipados donde se olvida el sentido y propósito de la acción que orientan. Por ejemplo, algunas palabras que los educadores reconocen de uso común, pero que ya están gastadas son:

UNIFORMIDAD–ADAPTACIÓN–DISFUNCIONAL

MODIFICACIÓN–PAUTA–CLASE–NORMAS

MALO–BUENO–VÍCTIMA–VICTIMARIO

Lo que expresan algunos formadores en sus reflexiones es la diferencia entre la curiosidad y la búsqueda –asociadas a la conciencia del inacabamiento- y la inmovilidad, la obligación y el cumplimiento como modos de orientar la práctica educativa. En la medida en que educar se vea reemplazado por imponer, forzar, cambiar un tipo de comportamiento por otro esperado, la práctica se desgasta. La norma por la norma, desorienta al educador y amenaza con sustituir el compromiso por la obligación.

Surge aquí la invitación por un quehacer educativo reflexionado, en el que puedan conversar los procesos institucionales y las nuevas ideas del formador, que conmovido por la conciencia del inacabamiento y la experiencia cotidiana, siempre se sentirá en búsqueda.

Práctica Las palabras consumidas

Esta práctica está inspirada en un taller realizado con el profesor Larrosa Bondía (2010) y su texto *Herido de realidad y en busca de realidad*, en el cual como participante fui invitada a descubrir la forma como algunas de las palabras que más utilizaba como

profesora, especialmente palabras adoptadas en el mundo académico, fueron quedando desprovistas de sentido en la medida en que estas no estaban conectadas con la experiencia. El taller logró que cada participante reconociera la importancia del lenguaje y de su capacidad de crear realidades.

Metodología

Se sugiere que antes de realizar el taller, el formador pueda revisar el texto *Herido realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia* (Larrosa Bondía, J. 2010), como una provocación o desacomodo que puede conmoverlo para la práctica y fundamentarla. En este texto el autor propone como las palabras se fosilizan y sus consecuencias en la escritura y en la comunicación.

Posteriormente, cada participante construye una lista de palabras que considera consumidas, gastadas, porque aun siendo cotidianas y de uso frecuente, el participante puede reconocer que han perdido su significado. Se sugiere a quien orienta la actividad comenzar con su propia lista, esto rompe el silencio y abre paso a las demás evocaciones.

Luego, en conversación grupal o en plenaria, se invita a cada participante a que lea su registro de palabras y cuente algo de su experiencia al construirlo. La lista primero personal, es ahora del grupo y en ella se reúnen los términos “consumidos”.

Lo que en principio es una lista de palabras, poco a poco lleva al grupo mismo a relacionar las prácticas educativas ligadas ellas, y a encontrar lo que se ha ido fosilizando en la repetición e instauración del lenguaje técnico como reemplazo del lenguaje de la experiencia.

Por último, cada participante dedica un momento a la reflexión de lo que está pensando, de lo que sintió e imaginó con la práctica y escribe estas provocaciones para luego compartirlas en una plenaria final. La escritura aquí tiene el propósito de compartir las palabras y también los silencios, los sueños y las historias que nos inquieten y despierten el deseo y la curiosidad.

Servicio a la humanidad: Una acción primordial en la pedagogía amigoniana

*La realización del ser humano, el compromiso que sabemos
cumplir*

(Eslogan de la Funlam)

Introducción

La lección invita a los formadores a leer y escribir acerca de la importancia que tiene en la vida de las personas aprender a tomar decisiones, hacerse responsable de ellas e implementar reglas que las soporten en horizonte de sentido.

El tema se desarrolla en cuatro partes: la primera expone que cuando las personas se ocupan reflexivamente de su existencia, sirven a la humanidad. En la segunda parte, Jesús de Nazaret, Descartes, Spinoza, Freire y Foucault –desde registros bibliográficos-, “muestran” algunas decisiones que cada uno toma para transformar la existencia y reglas de vida asociadas a ellas. La tercera parte es un taller que tiene un momento individual y otro grupal, relacionados con el tema del presente capítulo. La cuarta es una selección de videos orientada conceptualmente.

En esta parte de la cartilla una de las orientaciones generales consiste en modificar la mirada que comprenda que no hay un sujeto fracasado como humano mientras esté vivo; dado que sí está inacabado, existen alternativas para la transformación. También se comprende que se sirve a la humanidad, cuando se asume la responsabilidad de orientar la propia existencia.

Ocuparse de modo reflexivo, comprometido y permanente en el estar-siendo³, es una responsabilidad de todo sujeto cuando reconoce en el inacabamiento humano, la acción ética, política e histórica de su existencia. La pedagogía amigoniana considera que esta es una de las vías para que cada persona trabaje en autonomía y libertad:

La autonomía de la persona exige el compromiso de responsabilizarse de lo que hace. La conciencia y la responsabilidad forman un binomio inseparable. De ahí que el propósito esencial de cualquier acción educativa sea el de educar para ser, para tomar conciencia de su identidad personal y el compromiso que se genera en la relación con el otro, igualmente libre, autónomo, responsable, solidario y comprometido. Esta es la real educación en humanidad (Funlam, 2013, p. 21).

El servicio a la humanidad es práctica de personas conscientes de la importancia que tiene la educabilidad del ser en la problematización de narrativas que sostienen que pobreza solo es destino, la delincuencia uno de sus virus, el subdesarrollo la deuda con la civilización, entre otras afirmaciones. Esta pedagogía sirve a la humanidad porque ofrece escenarios en los que “el talante amigoniano” se fundamenta en proyectos educativos orientados hacia “el crecimiento de la persona por el amor” (Funlam, 2013, p. 16).

El concepto de amor en la pedagogía amigoniana está atravesado por el humanismo cristiano y la hermenéutica de las enseñanzas de Jesús de Nazaret. En el módulo Fundamentos de la Identidad Amigoniana dice:

Cuando se le pidió una síntesis de la vida que complace a Dios, Cristo aconsejó a quienes le oían “amar al Señor tu Dios con todo tu corazón, y con toda tu alma, y con toda tu mente”, y “amar al prójimo como a ti mismo” (Funlam, 2013, p. 12).

³ Nota: Esta palabra está inspirada en la siguiente reflexión de Paulo Freire (2003, p. 16): “Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella”

Jesús en la práctica de la oración asume el amor que tiene al “Señor tu Dios”, en la muerte el alma está a su diestra, en la mente la oratoria que convoca a pensar. Porque ama al prójimo, Jesús invita a pensar. La práctica de la oración es una expresión de la capacidad que tiene la persona para ser libre y tomar decisiones al comportarse y conducir la existencia.

Los autores estadounidenses Rogers & Feriberg (1996) consideran que la libertad es un modo de coraje, que permite a la persona aceptar la incertidumbre de lo desconocido:

El individuo que comprende claramente quién es y cuál es su condición, y que asume libremente la responsabilidad de sí mismo y de su situación, es muy diferente de aquel que es simplemente un prisionero de las circunstancias exteriores. Esta diferencia se manifiesta con claridad en importantes aspectos de su conducta (p. 342).

Respecto a la capacidad para asumir libremente la “responsabilidad de sí mismo y su situación”, se exponen a continuación registros bibliográficos de personas que toman decisiones para conducir la existencia y definen reglas de vida acorde con estas.

La delimitación entre toma de decisiones y reglas para conducir la vida está inspirada en la discusión que realiza el profesor Jorge Aurelio Díaz (2001) -Universidad Nacional de Colombia-, respecto a la Filosofía como forma de vida y las tensiones reflexivas entre moral de obligaciones y ética del deber.

Los aspectos de la conducta a la que se refiere Rogers & Feriberg (1996), se exponen mediante registros bibliográficos de personas que asumen la responsabilidad de ser libres, tomar decisiones y definir reglas para conducir la vida; ellos son: Jesús de Nazaret, René Descartes, Baruj Spinoza, Paulo Freire y Michel Foucault.

Jesús de Nazaret

Se retiraba “al monte”
y allí oraba noche enteras,
“a solas” con el padre
(Joseph Ratzinger, 2008)

Toma de decisiones

En el libro “Jesús de Nazaret”, de Ratzinger (2008), se expone a la persona de Jesús implementando reglas para orientar su existencia en relación con el “Padre”. Ratzinger considera que la fe en la divinidad de Cristo ha opacado la historia de la forma de vida del humano, cuyo ser se une con Dios en el amor.

La historia de Jesús de Nazaret también se puede leer en perspectiva del modo de vida, de un ser humano que estuvo próximo al “Rostro del Padre”. Ratzinger dice que:

La doctrina de Jesús no procede de enseñanzas humanas, sean del tipo que sean, sino del contacto inmediato con el Padre, del diálogo “cara a cara”, de la visión de Aquel que descansa “en el seno del Padre”. Es la palabra del Hijo. Sin este fundamento interior sería una temeridad (2008, p. 27).

El fundamento interior en Jesús está relacionado con la práctica de la oración, por el amor que tiene al “Señor tu Dios”.

Reglas para conducir la vida

Ratzinger (2008) considera que el “acto de la oración” permite a Jesús trascender los límites del ser humano. Al tiempo, se puede inferir que la oración es una de las reglas de vida que Jesús implementa para:

Ver y conocer cara a cara (...). Para entender a Jesús resultan fundamentales las repetidas indicaciones de que se retiraba “al monte” y allí oraba noches enteras, “a solas” con el Padre. Estas breves anotaciones descorren un poco el velo del misterio, nos permiten asomarnos a la existencia filial de Jesús, entrever el origen último de sus acciones, de sus enseñanzas y de su sufrimiento. Este “orar” de Jesús es la conversación con el Padre, en la que están implicadas la conciencia y la voluntad humanas, el alma humana de Jesús, de forma que la “oración” del hombre pueda llegar a ser una participación en la comunión con el Padre (p. 27).

René Descartes

Toma de decisiones

En el libro “Discurso del método”, Descartes (1968) sustenta que el método para orientar su existencia no es una fórmula universal, ni una plantilla que se pueda aplicar a la vida de todos los seres humanos: “mi propósito no es enseñar aquí el método que cada uno ha de seguir, para conducir bien su propia razón, sino tan sólo permitir ver de qué manera he tratado de conducir la mía” (p. 62).

En el siglo XVII, Descartes tiene el firme deseo de aprender a distinguir lo verdadero de lo falso, con el fin de tomar las decisiones más correctas, al orientar las acciones en la vida; dice:

Mi propósito no se ha extendido nunca más allá de tratar de reformar mis propios pensamientos, y edificar en un terreno que me pertenece totalmente... yo no podía escoger persona alguna cuyas opiniones me pareciesen preferibles a las de otros, y me vi obligado a emprender yo mismo la tarea de guiarme (1968. pp. 82-85).

Reglas para conducir la vida

Cuando Descartes (1968) asume la responsabilidad de orientar su existencia, implementa las siguientes reglas en la vida:

La primera:

Era no aceptar nunca como verdadera ninguna cosa que no conociese con evidencia que lo era; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más que aquello que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu que no tuviese ocasión alguna de ponerlo en duda (p. 89).

La segunda: “dividir cada una de las dificultades que examinase, en tantas partes como fuera posible y como requiriese su mejor solución” (p. 89).

La tercera:

Conducir por orden mis pensamientos, comenzando por los objetos más sencillos y más fáciles de conocer, para ascender poco a poco, como por grados, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente (p. 90).

“Y el último, hacer en todo enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que adquiriese la seguridad de omitir nada” (p. 90).

La filosofía cartesiana y la geometría analítica están relacionadas con un modo de vida en el que la persona toma la decisión de razonar y aprender a distinguir lo verdadero de lo falso (Descartes, 1968, pp. 73-74).

Baruj Spinoza

Toma de decisiones

Filósofo del siglo XVII, Spinoza (1989), en el libro “Tratado de la reforma del entendimiento y otros escritos”, expone reflexiones acerca de la decisión de transformar el modo de vida para alcanzar la felicidad:

Después de que la experiencia me enseñó que todas las cosas que ocurren frecuentemente en la vida ordinaria son vanas y fútiles; cuando vi que todas las cosas de las que recelaba y las que temía no contenían en sí nada de bueno ni de malo sino en la medida en que el ánimo era movido por ellas, tomé al fin la decisión de investigar si existía algo que fuese un bien verdadero, capaz de comunicarse y que fuese el único que –desechados todos los demás– actuase sobre el ánimo; más aún: si existía algo con cuyo descubrimiento y adquisición yo gozara eternamente de continua y suprema alegría (p. 5).

Reglas para conducir la vida

Primero:

Hablar según la capacidad de la gente común y hacer todo aquello que en nada impide que alcancemos nuestro fin. De eso podemos obtener, por cierto, no poca ganancia si, por cuanto es posible, condescendemos con las capacidades ordinarias. Añadamos que de ese modo estarán bien dispuestos para escuchar la verdad (Spinoza, 1989, p. 11).

Segundo: “del placer, gozar lo suficiente como para conservar la salud” (Spinoza, 1989, p. 11).

“Por último, buscar dinero o cualquier cosa tanto cuanto basta para la vida y para conservar la salud como también para imitar las costumbres sociales que no se oponen a nuestro fin” (Spinoza, 1989, p. 11).

Paulo Freire

Toma de decisiones

En el libro “Pedagogía de la Esperanza”, Freire (2005) expone experiencias de vida relevantes en la emergencia como persona:

Durante todo el periodo referido, de los 22 a los 29 años, yo acostumbraba caer de vez en cuando en una sensación de desesperanza, de tristeza, de abatimiento, que me hacía sufrir enormemente. Casi siempre duraba dos, tres o más días. A veces ese estado de ánimo me asaltaba inesperadamente, en la calle, en la oficina, en la casa. Otras veces me iba dominando poco a poco. En cualquiera de los dos casos me sentía herido y desinteresado del mundo, como hundido en mí mismo, en el dolor cuya razón de ser desconocía, que todo alrededor de mí era extrañeza. Razón de desesperanza (...).

Después de cierto tiempo de vivir esa experiencia, sobre todo en la medida en que fue haciéndose cada vez más frecuente, empecé a tratar de situarla en el cuadro en que se daba. Qué elementos rodeaban o formaban parte del momento en que me sentía mal (p. 26).

Reglas para conducir la vida

Cuando presentía el malestar procuraba ver lo que había a mi alrededor, procuraba revisar y recordar lo ocurrido el día anterior. Volver a escuchar lo que había dicho y a quién, lo que había oído y de quién. En último análisis, empecé a tomar mi malestar como objeto de mi curiosidad. “Tomaba distancia” de él para aprehender su razón de ser. En el fondo, lo que precisaba era arrojar luz sobre la trama en que se generaba (Freire, 2005, p. 27).

En aquella tarde lluviosa, de verdor intenso, de cielo plumizo, de suelo mojado, descubrí la trama de mi dolor. Percibí su razón de ser. Tomé conciencia de varias relaciones entre las señales y el núcleo central, más profundo, oculto dentro de mí. Descubrí el problema mediante la aprehensión clara y lúcida de su razón de ser. Hice “arqueología” de mi dolor (Freire, 2005, p. 28).

Michel Foucault

Toma de decisiones

Michel Foucault (2009), al tomar decisiones cruciales en su vida, considera importante implementar el siguiente marco general:

En cuanto al motivo que me impulsó, fue bien simple. Espero que, a los ojos de algunos, pueda bastar por sí mismo. Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena de practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo (pp. 11-12).

Reglas para conducir la vida

La decisión que Foucault toma está relacionada con “alejarse de uno mismo”, que no es un olvido de sí, un descuido del propio ser o un distanciamiento del grupo, sino, asumir la responsabilidad de tomar distancia reflexiva para el conocimiento de sí. Esta actividad la denomina un “ensayo”, “un ejercicio de sí” en el pensamiento:

El “ensayo” –que hay que entender como prueba modificadora de sí mismo en el juego de la verdad y no como apropiación simplificadora del otro con fines de comunicación- es el cuerpo vivo de la filosofía, sí por lo menos ésta es todavía hoy lo que fue, es decir una “ascesis”, un ejercicio de sí, en el pensamiento (...).

Se trata de un ejercicio filosófico: en él se ventila saber en qué medida el trabajo de pensar su propia historia puede liberar el pensamiento de lo que piensa en silencio y permite pensar de otro modo (2009, p. 12).

Práctica: pasos hacia el conocimiento de sí

A continuación se sugiere al lector realizar las siguientes actividades, con el fin de promover escenarios que formen en prácticas educativas responsables consigo mismo y la humanidad. De igual manera, se invita a enriquecerlas según contextos culturales y someterlas a recurrente crítica.

Trabajo Individual

- » Los formadores identifican una decisión que consideren relevante tomar, para asumir con madurez la vida y conducir la existencia en relación con las prácticas educativas. Escribir la reflexión.
- » Bosquejar y escribir algunas reglas de vida que permitan la sostenibilidad de la decisión tomada.

Trabajo Grupal

En grupos de cuatro personas se socializan los escritos del siguiente modo:

- » Se dividen en dos parejas. Las dos primeras se ubican frente a frente y conforman el círculo de diálogo. Las otras dos se ubican demarcando un círculo más amplio que el primero.

- » Las dos personas del círculo central de diálogo acuerdan quién comienza y quién termina de exponer las reflexiones individuales –toma de decisiones y reglas para conducir la existencia-. Cuando termine la primera, la segunda ofrece alternativas que enriquezcan la exposición del compañero. Acto seguido se intercambian los roles.
- » Las personas del círculo externo observan y registran los aspectos relevantes de cada exposición en el círculo de diálogo. Cuando los del círculo central terminan, hay intercambio de personas y reinician la secuencia.
- » En grupo se identifican puntos de encuentro y desencuentro entre las personas. Se realiza un grafo, un dibujo, un diseño gráfico o cualquier modo creativo de bosquejar las formas de vida compartidas.
- » Se exponen las formas de vida compartidas por parte de cada grupo.

Conclusión de la lección

El presente título sustenta que la toma de decisiones y la implementación de reglas para orientar la forma de vida personal son dos acciones indispensables en la pedagogía amigoniana y prácticas educativas orientadas al servicio de la humanidad.

Saberes en la pedagogía amigoniana

Porque lo que el hombre teme por encima de todo no es la muerte y el sufrimiento, en los que tantas veces se refugia, sino la angustia que genera la necesidad de ponerse en cuestión, de combinar el entusiasmo y la crítica, el amor y el respeto

(Zuleta, 2000, p. 12).

Los formadores que en su ejercicio profesional optan por una educación de carácter integral pueden encontrar en la pedagogía amigoniana una herramienta de suma utilidad. Tal pedagogía extiende sus raíces en el cristianismo y, al mismo tiempo, integra y articula concepciones de la pedagogía social, del constructivismo y de otros modelos que le otorgan un papel activo al estudiante en su proceso de aprendizaje e integración de su personalidad. Epistemológicamente, la pedagogía amigoniana trasciende concepciones unilaterales, como los binomios tradicionales sujeto-objeto, interno-externo, maestro-alumno, saber y sentido común. Así, desde esta perspectiva pedagógica, la curiosidad (fundamento del espíritu investigativo) y la acción del estudiante, se relacionan de manera creativa en una dinámica colaborativa con el formador.

Para quienes se encuentran interesados en conocer más a fondo los fundamentos de la pedagogía amigoniana se recomienda que reflexionen y, si es posible, apliquen los siguientes ejercicios teórico-prácticos relacionados con cuatro saberes esenciales de esta perspectiva pedagógica:

El saber colaborativo

En primer lugar, es importante ubicarse en alguna postura epistemológica que propenda por generar movimientos integrativos, dialógicos y colaborativos entre los distintos saberes. Uno de los autores que trabaja desde esta perspectiva, y que puede servir como referente, es el sociólogo De Sousa Santos (2010). Este investigador reconoce y da valor a los múltiples saberes y propone una epistemología que trasciende lo que él denomina: “pensamiento abismal”. Se trata de un pensamiento que crea abismos entre las personas, la vida y los diferentes tipos de conocimiento. De Sousa Santos (2010) apuesta por una “ecología de saberes” que da valor a la “co-presencia” y a la “coexistencia” de conocimientos heterogéneos.

El formador se va a percatar de que se encuentra en la ruta correcta, si en algún momento de su exploración, comienza a observar desde una mayor distancia los pre-conceptos y las teorías que limitan su comprensión de la realidad. Estos pre-conceptos se caracterizan por ser saberes-fósiles y se pueden identificar fácilmente en esos momentos en los que el formador siente una imperiosa fascinación por sus propias ideas y siente una gran necesidad de defenderlas, hasta el punto de imponérselas a otras personas.

Práctica 1: mapeando filosofías de vida

En una cartulina, los participantes dibujan o pintan las principales ideas o teorías que tienen respecto de la vida en sus diferentes escenarios. Con el ejercicio se busca representar, por medio del dibujo, las propias filosofías de vida, reflexionar en torno a ellas, con el fin de hacerlas más conscientes. Se deben utilizar colores o resaltadores para identificar estas filosofías de acuerdo a sus cualidades e intensidad emocional. Luego, es preciso resaltar con un algún color las ideas que en la cotidianidad (familiar, social, laboral) se considera que se deben defender con empeño excesivo y que generan discusiones interpersonales que fracturan el vínculo social.

Posteriormente, es importante reflexionar sobre estas ideas y preguntarse si tal prevalencia es inevitable y si realmente las otras personas necesitan esa verdad como condición imprescindible para sus vidas. Escribir las conclusiones. Si se quiere comprender

cómo se arraigaron esas ideas que dificultan el aprendizaje cooperativo, se sugiere realizar un recorrido imaginativo por la propia historia de vida tratando de ubicar los momentos en los cuales esas ideas tomaron más fuerza.

Ahora, es posible que el ego levante resistencias para que no se pueda seguir avanzando, debido a que estas reflexiones implican desacomodarse para adaptarse a nuevos saberes. Pero, si se logra superar estos obstáculos, el formador podrá encontrar y comprender lo que Estanislao Zuleta (2000) describe como el núcleo dogmático que posee toda identidad. Todas las personas a lo largo de su vida adquieren núcleos dogmáticos que se hace necesario reconocer para que no interfieran negativamente en el diálogo colaborativo. Con todo esto, el formador se encontrará preparado para configurar una disposición psicológica que le permita dar valor a otros saberes en una lógica de solidaridad epistémica.

Sobre el saber de sí

Toda persona de alguna u otra manera, vive en dos realidades: la realidad interior y la realidad exterior. Estas dos dimensiones, por donde transcurre la vida psíquica del individuo, se encuentran tan compenetradas que con frecuencia se hace difícil diferenciarlas claramente. La realidad interna es moldeada por las experiencias previas y, simultáneamente, la realidad exterior es arreglada o transformada por la realidad interior. En términos psicodinámicos clásicos, estas dos instancias se comprenden por medio de los conceptos de consciente e inconsciente. Así pues, todas las personas poseen un mundo interior en el que se encuentran inscritas las experiencias vividas, las fantasías, los temores, los sueños, los sistemas de valores, las propias cosmovisiones, y la posibilidad de resignificar y crear nuevas realidades. Ahora, aunque no se pueda observar empíricamente esta realidad interna, en ella se encuentra un saber de sí, que Freud (1973) denominó como verdad histórica vivencial y Jung (2008) como verdad psicológica. Esta realidad se expresa principalmente por medio de símbolos, que al ser comprendidos generan interioridad y un mayor grado de consciencia.

Es necesario que todo educador tenga en cuenta esta dimensión interna porque ella puede interferir de manera negativa en su labor formadora o, por el contrario, puede convertirse en fuente de conocimiento. Los temores, las ansiedades, las carencias y las

propias frustraciones influyen en la manera como el formador se relaciona con el estudiante; así mismo, intervienen su confianza básica, su fuerza interna, su capacidad de sentir alegría, su grado de integración y madurez psicológica.

Por lo anterior, es importante que el educador realice ejercicios constantes de toma conciencia de sus emociones para que su mundo interno no influya negativamente en la relación con el estudiante y su proceso de aprendizaje.

Práctica 2: explorando paisajes internos

Los paisajes internos se construyen cuando se utiliza la propia capacidad imaginativa para dar forma a las intuiciones, emociones, sensaciones e ideas que se desarrollan en las personas. Con los paisajes internos se puede lograr establecer contacto con el inconsciente para comprenderlo y, si se hace necesario, para resignificarlo y transformarlo. Se sugiere estudiar la técnica del “diálogo de voces”, de los psicólogos americanos H. Stone & Stone (2014), como método para encontrar otras vías de acceso al mundo interno.

Para este ejercicio se recomienda utilizar de nuevo una cartulina y tratar de dar expresión libre a los sentimientos e intuiciones por medio de las pinturas. Pintar una atmosfera de acuerdo al estado emocional actual. Permitirse que la imaginación se despliegue y tratar de no juzgar negativamente sus contenidos. El formador o el estudiante pueden ilustrar por medio de un paisaje sus diferentes maneras de experimentar sus emociones, incluso si ellas en momentos entran en contradicción (si se requiere se pueden utilizar símbolos abstractos). En este punto es importante reflexionar en torno a ese paisaje y preguntarse:

- » ¿Cómo se expresan los aspectos de la personalidad en el dibujo?
- » ¿Cuáles relaciones pueden establecerse entre lo que actualmente se está viviendo en la cotidianidad y lo expresado en el dibujo?
- » ¿Qué partes del dibujo representan un conflicto interno?
- » ¿Qué relaciones pueden establecerse entre lo expresado en el paisaje y la propia historia de vida?
- » ¿Qué potencialidades personales se representan en el dibujo?

Por último, es importante tomar nota de los elementos que surgen en el ejercicio para reflexionar sobre ellos y así retroalimentar y mejorar las condiciones de vida propia y, en particular, mejorar el ejercicio pedagógico.

Sobre el saber del otro

En la pedagogía amigoniana la interdisciplinariedad es considerada uno de los principales motores del acto pedagógico. Se plantea en ella, como principio, la no valoración de alguna disciplina o saber específico por encima de otro. Así, reconoce la importancia de las disciplinas que estudian y tratan el comportamiento humano desde una perspectiva científica natural, pero también, le da un lugar central a los desarrollos propios de las ciencias sociales y de las humanidades.

La pedagogía amigoniana considera que el desarrollo humano es multidimensional y por ello entiende que es un error abordarlo únicamente desde una perspectiva unilateral. Ahora bien, no solo los saberes propios de la ciencia son los apreciados por esta pedagogía. El saber que no es académico también debe ser integrado a los sistemas de conocimiento imperantes. Para autores como Gramsci (1970), en los mitos, cuentos, fiestas populares, recetas, danzas, artesanías, en el pensamiento indígena y en el campesino, existe un núcleo de sabiduría que es necesario rescatar y resaltar. Este autor reconoce la presencia de un *núcleo sano* del sentido común que es importante desarrollar en las comunidades, un “buen sentido” en el conocimiento popular, que se diferencia claramente de la psicología de las masas porque esta última es de carácter alienante.

Práctica 3: exposición fotográfica de saberes

Cuando el educador amigoniano orienta a jóvenes que se encuentran afectados en su desarrollo integral por contextos socio-culturales y afectivos amenazantes, tiene muy en cuenta que, a pesar de estas condiciones, ellos poseen recursos psicológicos significativos que pueden utilizar para la resolución de sus problemas y los de su entorno.

La siguiente práctica tiene como objetivo que el estudiante reconozca los distintos saberes que posee en torno a las problemáticas de su contexto y al mismo tiempo, proponga iniciativas de cambio, para que con ello reconozca sus cualidades propositivas, constructivas y pro-sociales. Esta actividad debe realizarse con los estudiantes de manera grupal. Primero, se les habla abiertamente acerca de la importancia de los conocimientos que han adquirido fruto de las experiencias que han vivido a lo largo de su vida. La pedagogía amigoniana considera este conocimiento relevante para la transformación de la sociedad.

Posteriormente, por grupos, se propone como meta realizar una exposición fotográfica o un video-documental en el que puedan expresar las principales necesidades de sus comunidades y, al mismo tiempo, proponer iniciativas para el cambio social.

El coordinador o el docente que se encuentre orientando este trabajo, debe establecer tres momentos dinamizadores de la actividad. Un primer momento en el que se identifiquen las problemáticas, un segundo momento de análisis de las mismas y un último momento que tenga como objetivo generar propuestas de cambio y desarrollo (todo esto puede realizarse en modalidad grupo focal o de cartografía social). Asegúrese de que estos tres momentos se realicen de manera didáctica mediante la actividad fotográfica o video-documental. El ejercicio debe terminar con la realización de una exposición en la que se genere un espacio de escucha formal de las experiencias y de las reflexiones de los jóvenes entorno a sus problemáticas. De ser posible, es importante que en la exposición final participen los representantes de las instituciones relacionadas con el proceso de formación.

Sobre el saber trascendente

El ser humano para la pedagogía amigoniana es poseedor de una profunda esencia que generalmente desconoce. Esta cualidad escapa a la experiencia consciente debido a las configuraciones y preocupaciones habituales del ego. A partir de los planteamientos de Jung (2008), Maslow (1994), Wilber (2000) y otros investigadores, se ampliaron las fronteras de la ciencia para comprender al ser humano en su dimensión espiritual. Sus investigaciones se han orientado hacia el estudio de ese principio teleológico que busca trascender los límites del yo y dirigirse hacia un estado de integración psicológica y

espiritual. El saber trascendente enseña a las personas que pueden adquirir la capacidad de experimentar estados espirituales en los cuales el ser individual supera sus límites personales para alcanzar un estado de consciencia de mayor amplitud, que permite comprender que existe una llama sagrada que acoge amorosamente a todos los seres y que los conecta entre sí.

La fuerza que impulsa el conocimiento de sí y el conocimiento del otro en todas sus manifestaciones, es la misma fuerza que estimula el desarrollo espiritual. Se trata de un recorrido que concierne a la más profunda intimidad de las personas. Sin embargo, estas se percatarán de que se encuentran por buen camino si su práctica espiritual les posibilita:

- » Experimentar en mayor grado la experiencia del ahora.
- » Adquirir progresivamente mayores niveles de comprensión de la realidad.
- » Extender su capacidad de amar.
- » Y, comprender e intuir la existencia de una común-unidad que re-liga compasivamente lo que se encuentra separado.

Estos cuatro saberes descritos, posibilitan direccionar el acto pedagógico amigoniano. De manera simultánea, ellos son el camino y la meta. Para realizar esta búsqueda es necesario desarrollar una conciencia dialógica que tenga la capacidad de escucharse a sí misma, de escuchar a los otros; y en todos, escuchar los susurros de lo sagrado.

La sistematización...un proceso desde la curiosidad ingenua a la curiosidad epistémica

Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor.

(Freire, 1997, p. 125).

Sistematizar es construir saber a partir de interrogar críticamente una experiencia vivida, por medio del ordenamiento y reconstrucción de la misma se comprende su lógica y se genera un nuevo conocimiento que descansa en nuevas prácticas. Se sistematiza una experiencia pasada porque solo la retrospectiva permite informar sobre lo sucedido; sin embargo, se hace para conocer lo que aún no se conoce y plantear las novedades de eso que parece que ha quedado atrás, pero que en ningún caso es cierto, pues es lo que permite adoptar perspectivas futuras. Así, el proceso de sistematización condensa el tiempo acaecido con el actual y el venidero; el investigador se ocupa de lo sucedido hoy, con el fin de transformar las prácticas del mañana.

Volver a la práctica es desafiar los saberes que se han convertido en hábitos, que se automatizan, que aparecen como verdades insospechadas y dan la seguridad del hacer cotidiano. Mirar hacia atrás enfocándose en las prácticas es un ejercicio que reta a la vida cotidiana como suprema realidad, pone en cuestión aspectos indudables, por eso, se requiere más allá del conocimiento de los parámetros de la sistematización, una actitud crítica, una capacidad para distanciarse un poco de la práctica, pero para volver sobre ella.

La sistematización vincula entonces no solo un conocimiento del proceso, sino una actitud; la actitud del investigador, de la búsqueda de la indagación, que Freire (2006) ha denominado curiosidad, y que Duhalde (2008) ha definido como un derecho. El ser humano debe asumir su curiosidad para actuar como investigador, tomando como base su propia experiencia y formulando propuestas de solución a sus preguntas.

La curiosidad no se refiere solo a intuición, sino al proceso de someter esta última al filtro riguroso de la reflexión crítica acompañado de fundamentos teóricos; por esta razón Freire (2006) distingue la Curiosidad Ingenua, un saber hecho de pura experiencia, de la Curiosidad Epistémica, un saber resultante de procesos metódicos; de ahí que la sistematización constituye el tránsito de la primera a la segunda, comprendiéndola no como una ruptura de la curiosidad, sino como una transformación, dado que la curiosidad no deja de serlo, solo que cambia a partir del proceso educativo.

Es evidente como en la sistematización, o en el proceso de conversión de la ingenuidad hay una confluencia profunda entre la práctica y la teoría, evidenciando que la existencia de una no tiene sentido sin la otra; las prácticas que no se piensan son solo movimientos automáticos, formas de legitimar órdenes existentes, una práctica no pensada es un movimiento en contravía de la transformación; la práctica en sí sola pierde el sentido crítico, como lo plantea Ghiso (2006), estamos necesitados de teoría, pues esta implica una inserción a la realidad, un contacto analítico con lo existente para comprobarlo y vivirlo. A partir de lo anterior, para emprender un proceso de sistematización y permitir la emergencia de la Curiosidad Epistémica es necesario comprender que concebir teoría y práctica como opuestas o distantes es un error.

La Curiosidad Epistémica es un tipo de pensamiento capaz de transitarse, desplazarse entre diferentes planos, realidades y contextos, una manera de pensar abierta a múltiples posibilidades. Ante el reto que plantea, se requieren algunas condiciones, entre ellas, que los sujetos involucrados en la práctica se reconozcan como **sujetos productores de saber**.

Los sistemas sociales implicados en jerarquías fuertes no promueven esta concepción en los sujetos, y estos últimos consideran el saber como un elemento externo al que hay que acceder. Los individuos que sistematizan deben concebirse como productores de conocimiento.

También es importante el **sujeto contextualizado**, es decir, la conciencia de que las experiencias y el saber están ubicadas en un tiempo y un espacio determinado y esto es lo que define la identidad particular de la práctica, no van con la homogenización del conocimiento.

Se requiere del **sujeto emancipado**, capaz de distanciarse de lo cierto, de atreverse, de superar el temor de replantear lo conocido, de abandonar el refugio de lo cierto, con tal de responder el reclamo de su curiosidad.

Finalmente, es importante hablar del **sujeto autónomo**, dado que la sistematización no puede responder a intereses estructurales, al plantearla como un desafío, también se refiere al orden estructural que define el hacer de las prácticas sociales, debe existir la posibilidad de que el sujeto defina algunos aspectos del camino desde su convicción; sin que la autonomía se confunda con individualismo, en tanto los protagonistas del proceso son los sujetos relacionados con la práctica y las relaciones entre ellos y con su contexto concreto y teórico; desde una perspectiva dialógica que rompe con la unidireccionalidad.

Teniendo en cuenta los aspectos que deben constituir al sujeto en la aventura de la sistematización, este proceso no solo reta al individuo, sino al orden social existente, pues cuando los sujetos están sometidos a procesos de subordinación, la Curiosidad Epistémica encuentra un obstáculo difícil de superar, que escapa a la actitud del investigador.

¿Por qué y para qué sistematizar las prácticas en las instituciones?

- » Las instituciones que tienen experiencia y tradición en un trabajo específico merecen ser visibilizadas y reconocidas como un punto de referencia en lo académico y lo social.
- » Las instituciones que se encuentran comprometidas con el mejoramiento y dinamización constante de sus prácticas, emprenden procesos de transformación y solo se mejoran las prácticas cuando volvemos hacia ellas.
- » La sistematización le permite a las instituciones valorar específicamente los alcances significativos y los puntos críticos, generando mayor enfoque al momento de promover cambios.

- » La experiencia y el saber acumulado por medio de ella constituyen producción de conocimiento, en tanto éste trasciende los escenarios académicos y está anclado a las prácticas.
- » Las instituciones deben fundamentar teóricamente sus procesos para evitar que sean movimientos automáticos y para que tengan y conserven el carácter de prácticas sociales articulando la teoría como herramienta para la reflexión.
- » Las instituciones deben promover la curiosidad epistémica de aquellos que desempeñan prácticas sociales al interior de la misma.

Reflexiones que surgen a partir de los procesos de sistematización en el Diplomado de Prácticas Pedagógicas

*“Lo cotidiano rompe con la objetividad del quehacer profesional”
Palabras de un educador del diplomado en Pedagogía Reeducativa.*

Cuando se sistematiza la experiencia, queda evidenciado que existen cuestiones teóricas que soportan la práctica; sin embargo, por las demandas cotidianas de la estructura, la población, las condiciones socio culturales, la actitud de los trabajadores, estas prácticas se van distanciando del soporte teórico y van perdiendo el carácter reflexivo, de ahí la pertinencia y necesidad de comprender las razones por las cuales esto sucede y reportar las novedades correspondientes generando un nuevo conocimiento.

Sistematizar la experiencia, como se ha expresado en líneas anteriores, es una invitación crítica, sin embargo implica considerarse a sí mismo y a la práctica generada; constituye un peligro para la sistematización entrar en juicios; no se sistematiza a las personas, sino a las prácticas construidas e implementadas con los otros y de las cuales el sujeto que sistematiza participa activamente. Es común que al emprender procesos, los sujetos miren hacia afuera con la investidura de jueces, situación que en vez de generar transformaciones, perpetúa las prácticas existentes y encuentra un refugio cómodo que afianza la jerarquización. Desconocer la propia implicación en las prácticas y la realidad construida a partir de ellas, en ningún caso es un proceso crítico.

En concordancia con lo anterior, implicarse, verse, entrar en actitud crítica con las propias prácticas es entrar en un campo de desestabilización que de entrada genera incertidumbre y temores, pero que libera de sistemas de opresión, transforma prácticas obsoletas y permite la innovación social.

Los ejercicios de sistematización realizados en el Diplomado de Pedagogía Reeducativa (Fundación Universitaria Luis Amigo, 2014), evidencian que algunas de las prácticas sociales que constituyen el quehacer cotidiano están enmarcadas en cambiar al otro mediante la transmisión de una verdad incuestionable que sustenta las formas de vida de los trabajadores, pero que es diferente a los marcos de veracidad de la población con la que se trabaja, de ahí que el proceso de sistematización puede tener un alcance superior al permitir la comprensión de esos marcos explicativos del mundo entre los actores involucrados en la experiencia y, a partir de ello, buscar el **diálogo de saberes**, desde el cual los sujetos *todos* son reconocidos como portadores de saberes y con base en ello se establecen relaciones horizontales. De acuerdo a lo anterior, la sistematización es un ejercicio de escuchar las voces desoídas y con ellas comprender la realidad. Se sistematiza con el otro, no al otro.

Toda institución que esté interesada en realizar procesos de sistematización necesita tener apertura frente a cambios y desafíos de las ideas y conceptos existentes. Las estructuras institucionales rígidas no facilitan la reflexión y la innovación, en tanto los cambios son realizados desde las cúspides organizacionales, lo que va en contravía del carácter crítico del proceso. Según la perspectiva crítica, la realización de cambios sociales debe darse en las bases de los grupos; en este caso particular, desde los sujetos que laboran y que buscan indagar y los usuarios de aquellos servicios de las instituciones.

Principales aprendizajes manifestados por los educadores a partir de los ejercicios de sistematización

Tener en cuenta los discursos y los actos en relación con la teoría que sustenta y complementa la responsabilidad social y laboral. Esto quiere decir que los sujetos participantes encuentran la necesidad de ser más conscientes de esa relación entre teoría y práctica, para que esta última no quede en movimientos automatizados que desvirtúen el sentido de la acción.

El diálogo de saberes no puede ser construido a partir de la estigmatización del otro; cuando se patologiza y se etiqueta a las personas entramos en una lógica de jerarquización que nos impide reconocer su saber.

Las relaciones horizontales son efectivas si se quiere ampliar la comprensión sobre un fenómeno, situación, contexto; las relaciones verticales hacen que las personas se replieguen y se dificulta la interacción.

Actualizarse constantemente en lo teórico es importante, en tanto el conocimiento se renueva, es dinámico; arraigarse a posturas teóricas es contrario al desarrollo de la Curiosidad Epistémica. Así mismo, considerarse inacabado es un aspecto que moviliza la curiosidad.

Práctica

El primer requisito para emprender un proceso de sistematización es haber participado de una experiencia práctica.

Punto de partida: definir qué quiere saber de esa experiencia en la que participó. Interrogarse sobre algún aspecto particular, no puede ser general, dado que las experiencias son demasiado complejas y amplias, de manera que es necesario focalizarse, por ejemplo, sobre:

- » Los contenidos técnicos del programa o proyecto.
- » Las características de los participantes.
- » Las metodologías o modalidades de intervención.
- » El impacto logrado con las mismas.

Fundamentación del proceso: después de enfocar lo particular, deben hacerse algunas preguntas que afiancen el proceso:

- » ¿Para qué se quiere sistematizar?
- » ¿Qué producto se espera lograr (cartilla, informe, artículo, ruta metodológica, video)?
- » ¿A quién se quiere que le sirva?

Recuperación del proceso: describir la experiencia en términos de las siguientes dimensiones: dónde, cuándo, quiénes.

Tener en cuenta que debe recoger la experiencia desde los diferentes actores involucrados, además considerar distintas fuentes de información. Se recomienda la utilización de guías e instrumentos que faciliten la recuperación y el ordenamiento.

Análisis del proceso: se verifican los supuestos manejados con la práctica ejecutada, de lo cual emergen las primeras reflexiones y se construyen preguntas.

Se realiza el proceso interpretativo tratando de responder a los interrogantes formulados en la fase anterior, se identifican los nuevos aprendizajes y se plantean las nuevas formas de intervención.

Es bueno generar afirmaciones y recomendaciones que den paso a nuevas preguntas posteriormente.

La lectura de mundo y la utopía en los procesos de intervención desde la pedagogía amigoniana

“Las relaciones entre nosotros y el mundo pueden ser percibidas críticamente, ingenua o mágicamente, pero hay en nosotros una conciencia de ellas en un nivel que no existe entre ningún otro ser vivo y el mundo.

Entre nosotros, la *práctica* en el mundo, en la medida en que comenzamos no sólo a saber que *vivíamos* sino a *saber* que *sabíamos* y que por lo tanto podíamos saber más, inició el proceso de generar el *saber* de la propia práctica... De este modo, la vida se ha ido transformando en una acción en el mundo desarrollada por sujetos que poco a poco han ido ganando conciencia de su propio hacer sobre el mundo.”

(Freire, 2010, p. 113)

“La lectura del mundo”, palabras sencillas que al combinarse se convierten en un asunto profundo, ¿qué es leer el mundo?, ¿cómo se lee el mundo?, ¿desde dónde se puede leer?, ¿quién lo puede leer?, todas estas son las preguntas que llegan a la mente cuando se dice que la lectura del mundo es condición fundamental en cualquier tipo de intervención. En ocasiones se escucha esa indicación pero pasa desapercibida, porque la mayoría de las veces en realidad no se lee el mundo sino que se ojea el mundo, o pasa lo que con muchos libros: se tiene en frente y no se quiere leer, no se está motivado a hacerlo, hasta que algún día se necesita alguna información que el libro contiene y la persona se obliga a leerlo, en la mayoría de los casos encontrando un contenido interesante que se estaba perdiendo.

Ocurre lo mismo con la lectura del mundo desde la manera como la concibe la pedagogía amigoniana; hay realidades que no se quieren ver, que se sabe que están allí, pero no se quieren mirar; o se miran de reojo como queriendo escapar a ellas, sin tener en cuenta que desde esta pedagogía no se contempla ningún fenómeno aislado de la realidad contextual en la que ocurre. Es a partir de esta situación que se invita, en palabras de Skliar (2011) a *educar la mirada*; como el mismo autor lo menciona, “se trata de multiplicar las formas de mirar, de multiplicar las posibilidades de mirar todo aquello que las imágenes producen” (p. 4), tiene que ver con las formas de mirar, “de los modos en que al mirar esas imágenes producimos algún tipo de sensibilidad, memoria y pensamiento” (p. 1). Este es precisamente el tema al que se convoca, lo que se siente, se recuerda y se piensa frente a la realidad, desde el rol que cada persona cumple en ella; para el caso de los procesos de atención e intervención, se trata de preguntarse qué se está mirando y cómo se está mirando, además, de saber qué genera aquello que se mira.

La pedagogía amigoniana ofrece una manera de mirar desde una concepción de educación que tiene como finalidad el desarrollo humano integral, es por ello que se parte del reconocimiento del otro como un ser humano con múltiples esferas que deberían ser tocadas por el proceso educativo; en este sentido, cuando se habla de educar la mirada no se trata de direccionarla hacia una esfera en particular, se trata de abrir la mirada al otro, a los otros, a las otras culturas, a todo lo que apunte a ver en los demás sujetos que son dignos por el solo hecho de existir, sujetos con capacidades y potencialidades sin importar la situación en la que se encuentren. Es así como para la pedagogía amigoniana, la educación es además un “proceso de despliegue de las múltiples potencialidades y disposiciones naturales de los seres humanos, y una apropiación que el sujeto hace de su propia formación y desarrollo, como garantes de sentido y significado de su propio proyecto de vida” (Fundación Universitaria Luis Amigó, 2010, p. 23).

Es precisamente esa la tarea que mueve al pedagogo amigoniano cada día, el sentido de vida de las personas con las que se encuentra a diario, un sentido de vida que para muchos de ellos no es claro y para otros ni siquiera existe, pero que no por ello podría decirse que no se puede construir o resignificar. Retomando nuevamente a Skliar (2009), educar la mirada tendría que ver entonces con el efecto que provocan las miradas en el acto de educar, pues:

Sabemos que hay miradas que ven borrosamente, que manchan y miradas asesinas, que matan. Por eso insisto tanto en trabajar sobre las miradas que posibilitan, que acompañan, que ayudan, que donan un tiempo y un espacio al otro. Miradas, en síntesis que por un lado no permiten la existencia de otro y miradas que abren esa posibilidad (p. 2).

En suma, cuando se dice lectura del mundo se hace referencia entonces a la capacidad de ver, de observar, de trascender hacia otras maneras de mirar que aporten a la consolidación de proyectos de vida y que apunten hacia el reconocimiento y la dignidad humana. Desde la pedagogía amigoniana se proponen algunos asuntos a tener en cuenta, que se desarrollarán a continuación.

Mirar de otra manera

Mirar de otra manera supone integrar varias perspectivas que permitan realmente poner entre signos de interrogación las certezas, para que de cara a los nuevos tiempos, se posibilite la tarea de mirar con nuevos ojos. Las siguientes son algunas características que se proponen, las cuales fueron construidas en conjunto con los estudiantes del Diplomado en Pedagogía Reeducativa (2014).

Mirada profunda

Es muy posible que ocurra que un día cualquiera al realizar el mismo recorrido que se hace durante la semana desde la casa hasta el sitio de trabajo o estudio se observe una construcción que nunca antes se había visto, pero que ya existía; lo más probable es que muchos días se pasó por allí pero se iba demasiado ocupado, afanado o distraído. Igual ocurre con ciertos asuntos de la realidad circundante, muchas veces no se ven, pasan desapercibidos, o las personas se acostumbran a ellos. Cuando se habla de posibilitar una mirada profunda, se está planteando que trascienda, que no se acostumbre, que no genere invisibilidades, en palabras de Skliar (2009), “Educar la mirada también es un ejercicio de repensar y reelaborar cómo miramos a quien miramos” (p. 2). Esas preguntas y ¿qué provoca?, ¿qué permite?, ¿qué impide la mirada? son las que se proponen para fortalecer tal capacidad, ya que los tiempos y los lenguajes cambian y no permiten seguir mirando desde las mismas perspectivas; retomando a Mejía (2004):

Estas situaciones nos traen un profundo tiempo de creatividad, en cuanto exige que tengamos que mirar de otra manera aquello de lo cual ya teníamos certezas. Es la restauración del pensamiento y del conocimiento bajo un nuevo estatuto y una nueva organización planteándonos organizar de otra manera (p. 27).

Como lo menciona el autor, aquello con lo que menos se cuenta en este momento es con lo infalible, pues cada vez la duda abunda más; parafraseando a Morin (1999), se está navegando en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, y no al contrario (p. 47).

Mirada de asombro

Uno de los atributos más importantes que se observa en los niños es su capacidad de asombro ante los asuntos y acontecimientos simples de la vida, los que más tarde se convierten en cotidianos y rutinarios. La mirada que se propone requiere también de esta cualidad, “recuperar una mirada quizá infantil, quizá ingenua, pero para nada primitiva: una mirada de sorpresa, de implicación, de involucramiento con lo visto” (Skliar, 2009, p. 2). Cuando el autor habla de “envolvimiento con lo visto”, se considera que también se refiere a involucrarse, a sentirse parte del contexto que se mira y por lo tanto, a actuar en bien de éste.

Mirada interdisciplinar

Es claro para todos que la gran mayoría de los fenómenos sociales son de diversa índole, se presentan por múltiples causas y tienen diferentes consecuencias y efectos; por ejemplo, si se habla de una misma problemática, como lo es el consumo de sustancias psicoactivas, podría decirse que cada persona llega a ellas por una razón diferente y cada quien experimenta situaciones distintas con el consumo, viéndose afectado también de manera disímil. En este sentido, los fenómenos a abordar requieren una mirada interdisciplinar; cada enfoque y cada disciplina son importantes, pero son insuficientes por sí mismos para un abordaje integral, es por ello que se requiere en ocasiones intercambiar

miradas y en otras, dirigir varias miradas hacia el mismo punto, de manera que se compartan las percepciones que se tienen, conocer otras percepciones y encontrar entre todos una nueva forma de acercarse a los fenómenos.

Mirada intencionada

Una última característica que se considera debe tener la mirada, con el fin de poder hacer una lectura del mundo, es la intencionalidad con que se haga, puesto que tras esa finalidad irán las acciones. La mirada tiene el poder de afirmar y reconocer, pero también de invisibilizar y discriminar; es por ello que cuando se propone una mirada intencionada se refiere a una mirada que tenga el claro propósito de afirmar al otro, de reconocerlo en su alteridad, de saberlo y hacerlo digno. Este tipo de mirada invita, además, a reconfigurar las maneras de relacionarse no solo con el otro, sino con las otras culturas y con el mundo en general; de abrir los ojos pero también la mente a las nuevas maneras de ser, de coexistir y de interactuar.

La mirada intencionada requiere también, como lo diría Nussbaum (2012), preguntarse por aquellos asuntos del propio sistema de creencias que impiden el florecimiento humano, lo que se ha interiorizado y que hace centrarse en las dificultades y no en las potencialidades; solo al reconocer estos aspectos se podrá reconfigurarlos y generar procesos que aporten al desarrollo de capacidades en las personas.

Cómo mirar

Una vez presentado lo que se entiende por lectura del mundo y lo que implica educar la mirada, vale la pena mencionar algunos asuntos prácticos que ayudan a no perder de vista aspectos fundamentales para poder hacer esa lectura. Si bien no existe un manual o una lista de instrucciones, si se hallan algunas estrategias que cada persona puede adaptar e implementar dependiendo del contexto en el que se desarrolle su labor. En términos generales, la manera de hacer esa lectura implica tener una mentalidad abierta,

no sesgada, crítica y reflexiva; una mirada que no requiere dejar a un lado la subjetividad, sino ser conscientes de aquellos aspectos subjetivos que influirían en el análisis de la realidad y los contextos.

Esta manera de mirar está relacionada con hacerse una idea de todos los aspectos que inciden en el fenómeno que se está interviniendo, si se quisiera nombrar de otra manera, tener un diagnóstico claro de la realidad frente a la que se está.

Árbol de problemas

El árbol de problemas constituye una herramienta interesante para realizar una mirada profunda de una problemática en particular. Una condición necesaria para el uso de esta estrategia es hacerlo de manera conjunta, es decir, contar con la participación de los diferentes implicados en la situación, de manera que pueda identificarse no solo el problema, sino ahondar en sus causas y en las diferentes manifestaciones y efectos.

Esta estrategia consiste en generar un espacio para conocer de cerca las opiniones que la comunidad o grupo tiene frente a determinada problemática que se identifique, implica conversar a cerca del problema, sus causas, sus manifestaciones, las personas afectadas entre otros componentes. A partir de los aportes de los participantes se va elaborando a manera de árbol, un esquema cuyo tronco o centro es la problemática particular; hacia abajo se empiezan a enumerar las diferentes causas y en la parte de arriba se relacionan los distintos efectos o consecuencias, cada uno de los cuales podrá tener a su vez otras ramificaciones que permitirán ir yendo de lo más general a lo más particular.

Elaborar un árbol de problemas permite una mirada amplia del fenómeno que se quiere abordar y posibilita la realización de intervenciones integrales que contemplan de manera especial las causas más profundas de la problemática, evitando intervenciones que solo se centren en los efectos.

Observación

Es un acto que permite mirar el fenómeno sin dejar de lado el contexto en el que ocurre. Se trata de realizar un ejercicio juicioso en el que se observa todo lo que sucede en un tiempo y un espacio determinado, prestando especial atención a las dinámicas e interacciones que se presentan en determinada circunstancia.

Puede usarse para aportar en la construcción de diagnósticos, cuando se trata de proyectos de intervención, pero también se usa como técnica de recolección de información en proyectos de investigación. Existen diferentes tipos de observación: participante y no participante, dependiendo del papel que juegue el profesional o el investigador.

Para realizar este ejercicio, la persona que observa debe previamente diseñar una guía, donde posteriormente consignará todas las anotaciones en relación con lo observado, a partir de lo cual realizará una interpretación.

Cartografía Social

Esta es una estrategia que permite un acercamiento comprensivo de las dinámicas sociales, a partir de la reconstrucción simbólica de los territorios, los actores y las interacciones; como lo plantean Echavarría, Murcia y Castro (2014), estos tres elementos contribuyen a “reconocer los niveles de apropiación que los actores tienen de sus territorios, visibilizar los diferentes tipos de interacciones, legitimar los saberes y proponer alternativas de transformación” (p. 5).

Se trata de desarrollar un trabajo colectivo, cuyo momento previo se realiza de manera individual, donde cada sujeto plasma en un papel los sitios del territorio que son significativos para él por el tipo de situaciones que en ellos se presentan. Luego, de manera colectiva construyen un mapa en el que ubican en conjunto estos sitios; posteriormente, pueden crearse convenciones y señalarlas en el mapa de acuerdo a lo que estos sitios representan para las personas del grupo. Es importante que cada grupo cuente con un relator que tome nota de todo lo que acontece en el trabajo grupal, para que pueda sacar las conclusiones que al final se socializan a manera de conversación. Pueden desarrollarse además cartografías de actores, de interacciones, etc.

La utopía como agente motivador de nuestra acción: de los mundos reales a los mundos posibles

La utopía se define de distintas maneras, y se resume a la manera de Eduardo Galeano diciendo que es una herramienta que nos ayuda a caminar, a tener metas cada vez más grandes, a soñar con lo que parece imposible pero que en fondo sabemos que es probable. En este orden de ideas, es necesario desarrollar la capacidad de hacer una lectura de mundo de manera profunda, con el fin de tener claridad frente a la realidad en la que se habita y el lugar que se ocupa en ella, pero también el espacio que ocupan los otros y la manera en que se puede coexistir y crecer mutuamente. Partir de la idea de conocer ese mundo, de hacer preguntas en relación a él, de mirar por cada ventana para conocer la realidad actual, pero también de abrir nuevas puertas hacia realidades posibles.

Para lograr lo anterior, es necesario actuar como el niño que eleva una cometa, con sus pies en la tierra, pero su mirada en el cielo. Se refiere a saberse en una realidad presente, pero a no renunciar a soñar con una realidad ideal, porque esa hace mantener vivas a las personas y hace que cada día se quiera dar otro paso.

En congruencia con lo anterior, la tarea encierra algo más profundo que la labor diaria que se desempeña, se trata de un compromiso ético, como lo menciona Freire (2003), “la utopía posible es trabajar para hacer que nuestras sociedades sean más vivibles, más deseables para todo el mundo, para todas las clases sociales” (p. 50). Esta no es una cuestión que se queda en el aire, se trata de un compromiso que es necesario asumir desde el rol que desempeñan los formadores; en palabras de Vargas, Carmona, Ramírez, y Orrego (2012), se requiere propiciar los espacios y herramientas necesarias para hacer de los niños, niñas y jóvenes sujetos que se conviertan en mejores ciudadanos y aporten a hacer de esta una mejor sociedad (p. 119). Este es el cuestionamiento que se invita a hacer: ¿qué sociedad es la que se quiere construir y qué se puede hacer para aportar a la construcción de esa sociedad?

Del diagnóstico a la intervención: mirar y actuar

Pensar en un proceso de intervención motivado por la utopía no es pensar en cualquier proceso de intervención, sino en uno que parte de la idea de que hay posibilidades de construir una mejor sociedad, tarea que encierra retos y desafíos. Para poder lograrlo, es necesario ubicarse en un contexto, un tiempo y un espacio determinado, consolidados en ese primer momento al que muchos autores denominan diagnóstico.

Establecer un buen diagnóstico que tenga en cuenta diferentes miradas es un asunto fundamental, pero también es de vital importancia lo que éste posibilite, es por ello que se plantea la necesidad de no quedarse únicamente con la información que arroja el diagnóstico, sino de tomarlo como base para la intervención; es decir, actuar en relación con la realidad que se devela; generar alguna transformación positiva, que permita el acercamiento a un ideal consensuado de sociedad.

Para el caso de los procesos de intervención que se trabajaron en el Diplomado de Pedagogía Reeducativa (2014), los estudiantes se plantearon algunas condiciones a tener en cuenta para el diseño de estrategias de intervención pensadas desde la utopía, las cuales se presentan a continuación, a fin de que sirvan como base para la consolidación de otros procesos de intervención y enriquezcan el campo de conocimiento de quienes a ésta se dedican:

- » Comprender que la intervención no es con un ser humano aislado, ya que él hace parte de un contexto familiar y comunitario, por tanto, la intervención debe implicar también estos otros espacios.
- » Plantear estrategias a partir de la realidad social, desde las vivencias y las necesidades reales de los sujetos, de acuerdo a sus condiciones de vida, debido a que es muy difícil obtener resultados positivos cuando las estrategias son pensadas desde quienes las implementan y no desde quienes las requieren.
- » Tener en cuenta los pre-saberes como una base para la intervención y no como una verdad absoluta, manteniendo el sentido de asombro y la necesidad de innovar la práctica de acuerdo a los fenómenos que se están interviniendo.

- » Realizar un proceso de intervención que tenga como centro al ser humano, identificando sus debilidades y requerimientos, pero también sus potencialidades y sueños, sin querer encasillarlo o estigmatizarlo, sino reconociendo su alteridad y aportando a la resignificación de su sentido de vida.
- » Realizar un adecuado y transparente manejo de expectativas en los participantes de la intervención, sin comprometerse con asuntos en los que no se está seguro que se puedan cumplir.
- » Ofrecer oportunidades desde diferentes estrategias que no solo se centren en las manifestaciones del problema, sino en las causas del fenómeno a intervenir.
- » Generar estrategias de intervención basadas en la aceptación del otro y la inclusión, para posibilitar una relación empática.
- » Comprender que el rol de formador implica una intención de transformación social, es por ello que los aportes deberán considerar además las condiciones sociales, económicas, familiares, políticas, religiosas, culturales, educativas, de los contextos de la realidad en los que se dan los fenómenos que se abordan.
- » Para el caso de los procesos de atención e intervención se sugiere pensar no sólo en las necesidades del grupo a intervenir, sino en las del profesional, educador o interventor, cuyo bienestar es fundamental para poder potenciar el bienestar de los demás.
- » Contemplar procesos de intervención integrales y de sostenibilidad en el tiempo, por ejemplo, para los procesos pedagógicos y terapéuticos con adolescentes infractores institucionalizados, se sugiere generar estrategias para el proceso que se da después del egreso de los jóvenes de la institución y su reintegración a la sociedad.

El rol del formador

Cuando se indagó a los estudiantes del Diplomado por aquellas cualidades que consideran son una fortaleza para la intervención, surgieron algunas pistas que igualmente sirven a cada persona que desee adentrarse en este campo. Sin importar el tiempo que se lleva en labores de intervención, siempre es posible la cualificación para mejorar en lo que se hace; como lo menciona Freire (2003), “cada uno es un proceso y un proyecto, y

no un destino. Es preciso que en mi propia experiencia social, en mi propia práctica, yo descubra los caminos para hacer mejor lo que quiero hacer” (p. 47). Algunos criterios o cualidades que se espera posea el formador:

- » **Pertinencia:** formular estrategias acordes a las necesidades de las personas y del contexto.
- » **Flexibilidad:** adaptarse a los cambios propios de todo proceso de intervención.
- » **Respeto por el otro:** entender las diferencias individuales y brindar un trato respetuoso a toda persona sin importar su condición.
- » **Creatividad:** frente a las acciones y el tipo de metodologías a utilizar, desarrollando procesos innovadores que tengan un mayor impacto.
- » **Observación:** saber mirar y leer el mundo de manera holística e integral.
- » **Escucha activa:** se requiere una gran capacidad de escucha, libre de juzgamientos y con suficiente apertura.
- » **Capacidad reflexiva:** después de una observación y escucha adecuadas, se requiere una postura reflexiva que permita reorientar la acción.
- » **Carisma:** permite brindar un trato apropiado a los demás y generar relaciones de confianza.
- » **Compromiso:** desarrollar la acción con dedicación, pese a las dificultades que se puedan presentar.
- » **Comunicación asertiva:** es fundamental manejar unos adecuados canales de comunicación, lo que permite una mejor interacción social.
- » **Valentía:** puesto que es sabido por todos que los procesos de intervención no constituyen una tarea fácil ni sencilla, por el contrario, se trata de procesos complejos y que requieren arriesgarse a realizarlos.
- » **Generosidad:** dado que al realizar procesos de intervención los formadores se dan, entregan una parte de ellos a los otros.

Para finalizar, es necesario mencionar que todo proceso de intervención a nivel psico-social es una continua construcción colectiva donde la voz de los implicados tiene un papel protagónico, donde el conocimiento del contexto y la capacidad de observación es primordial y donde la tarea principal es ética y política.

REFERENCIAS

- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, Prometeo Libros.
- Descartes, R. (1968). *El discurso del método*. Barcelona: Bruguera.
- Díaz, J. A. (2001). ¿Filosofía para quién? *Ideas y Valores*, 50 (117), 79-96.
- Duhalde, M. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra, & A. Fernández de Alentar (Comp). *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Echavarría, C., Murcia, N., & Castro, L. (2014). *Construcción de convivencia y paz en escenarios educativos*. Bogotá: La Salle.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México DF: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

- Freud, S. (1973). Moisés y la religión monoteísta. En: López Ballesteros (Ed.) *Obras Completas* (Vol. 3, pp. 3240-3324). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fundación Universitaria Luis Amigó. (01 de febrero de 2010). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín, Colombia: Funlam.
- Fundación Universitaria Luis Amigó. (2013). Fundamentos de la identidad amigoniana. *Módulo Identidad Amigoniana*. Medellín, Colombia: Funlam.
- Ghiso, A. (2006). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización. *Educación y Ciudad*, (11), 72–88.
- Gramsci, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Península.
- Jung, C. (2008). *Acerca de la psicología de la religión occidental y de la religión oriental*. Madrid: Editorial Trotta.
- Larrosa Bondía, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En: Contreras Domingo, J & Perez de Lara Ferre, N. (Comps.). *Investigar la experiencia Educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Maslow, A. (1994). *La personalidad Creadora*. Barcelona: Kairós.
- Mejía, M. R. (2004). Transformar la escuela desde una nueva lectura del conocimiento. En C. A. Molina, & H. Viafara, *Cambiar la mirada* (pp. 17-53). Palmira: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Francia: UNESCO.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Ratzinger, J. (2008). *Jesús de Nazaret*. Bogotá: Planeta.
- Rogers, C., & Freiberg, J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. (01 de Julio de 2009). *Educación la Mirada*. (C. A. Tolosa, Entrevistador).

- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Spinoza, B. (1989). *Tratado de la reforma del entendimiento y otros escritos*. Madrid: Tecnos.
- Stone, H. & Stone, S. (2014). *Manual del diálogo de voces*. Barcelona: Editorial Eleftheria.
- Vargas, H., Carmona, D., Ramírez, C., & Orrego, J. (2012). *Escuelas de fútbol por la paz. Más allá del deporte: Una apuesta por la formación ciudadana*. Manizales: Capital Graphic.
- Wilber, K. (2000). *Una visión integral de la psicología*. México: Alamah.
- Zuleta, E. (2000). *El Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

INFORMACIÓN DE LOS AUTORES

Nathalia Aguirre Álvarez: Psicóloga, Universidad de Manizales. Magister en Psicología Clínica, Pontificia Universidad Javeriana. Docente del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó, Manizales. Correo electrónico: nathalia.aguirreal@amigo.edu.co, natiaguirre87@hotmail.com

John H. Arcia Grajales: Psicólogo, Universidad de Manizales. Magister en Educación, Universidad de Manizales. Maestrante en Filosofía Moral y Política, Universidad Tecnológica de Pereira. Docente Investigador de la Maestría en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Correo electrónico: arciajohn@gmail.com

Diana Esperanza Carmona González: Psicóloga, Universidad de Manizales. Magister en Educación y Desarrollo Humano, Cinde y Universidad de Manizales. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Cinde y Universidad de Manizales. Directiva Docente, Secretaría de Educación de Caldas. Docente Investigadora de la Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente de la Especialización en Psicología Social Comunitaria y Acción Psicosocial, Universidad Católica de Pereira. Pertenece al Grupo de Investigación Educación Ciudadana, Ética y Política. Correo electrónico: dianaecarmona@gmail.com

Luis Fernando Cuervo Giraldo: Psicólogo, Universidad de Manizales. Magister en Investigación Psicoanalítica, Universidad de Antioquia. Docente del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó, Manizales. Correo electrónico: luis.cuervogi@amigo.edu.co

Paula Vanessa Sánchez Agudelo: Psicóloga. Magister en Desarrollo Infantil, Universidad de Manizales. Estudiante de doctorado en Psicología, Vrije Universiteit Brussels. Docente del programa de Psicología, Universidad Católica Luis Amigó, Manizales. Pertenece al Grupo de Investigación Estudios de Fenómenos Psicosociales. Correo electrónico: paula.sanchezag@amigo.edu.co

