

PATRICIA PÉREZ MORALES - COMPILADORA

Educación sensible

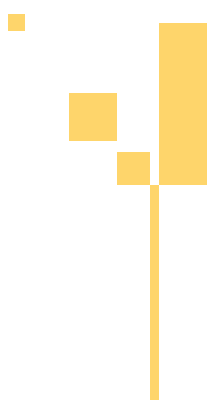
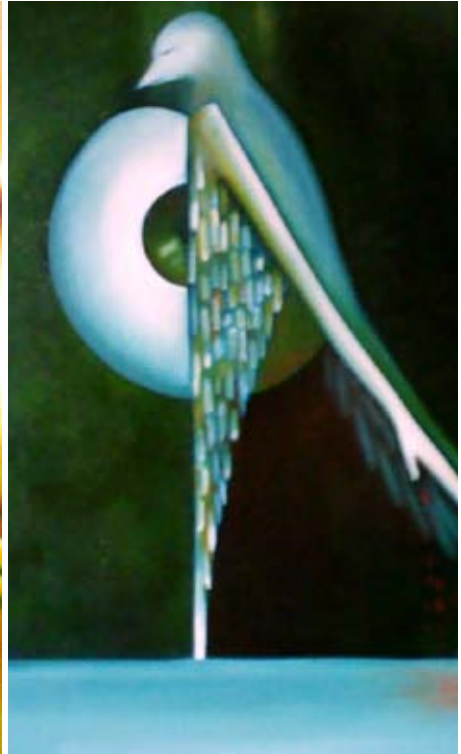
LA CIUDAD COMO ESCENARIO POSIBLE



MARCOS FERREIRA-SANTOS, MARÍA CONSUELO GIRALDO,
LIUBA KOGAN, CLAUDIA VÉLEZ DE LA CALLE,
PATRICIA PÉREZ MORALES, PEDRO MARIO LÓPEZ DELGADO

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA, SECCIONAL CALI

Educación sensible
La ciudad como escenario posible







UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SECCIONAL CALI

Educación sensible

La ciudad como escenario posible

Compiladora
Patricia Pérez Morales

Autores
Marcos Ferreira-Santos, María Consuelo Giraldo,
Liuba Kogan, Claudia Vélez de la Calle,
Patricia Pérez Morales, Pedro Mario López Delgado

2011





Agradecimientos

Mg. Orfa Garzón Rayo por su colaboración desde la dirección de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano (MEDH), para la realización del encuentro.

Mg. Jesús Héctor Ramírez por sus gestiones y apoyo desde la dirección de la Oficina de Cultura Ciudadana, de la Alcaldía de Santiago de Cali.

Colaboradores

Universidad de San Buenaventura,
seccional Cali.

Secretaría de la Asesoría de la Alcaldía de
la ciudad de Cali.

Adelina Peña, monitora del proyecto
“Educación de sensibilidad: por una
hermenéutica de los lenguajes”.

© Universidad de San Buenaventura, seccional Cali
 Editorial Bonaventuriana

Título: ***Educación sensible***
La ciudad como escenario posible

Compiladora: Patricia Pérez Morales

Autores: Marcos Ferreira-Santos, María Consuelo Giraldo, Liuba Kogan,
Claudia Vélez de la Calle, Patricia Pérez Morales, Pedro Mario López Delgado

ISBN: 978-958-8436-57-9

Rector
Fray Álvaro Cepeda van Houten, OFM

Secretario
Fray Hernando Arias Rodríguez, OFM

Vicerrector Académico
Juan Carlos Flórez Buriticá

Vicerrector Administrativo y Financiero
Félix Remigio Rodríguez Ballesteros

Directora Investigaciones
Angela Rocío Orozco Zárate
e-mail: arorozco@usbcali.edu.co

Director Proyección Social
Ricardo Antonio Bastidas

Coordinador Editorial Bonaventuriana
Claudio Valencia Estrada
e-mail: clave@usbcali.edu.co

Diseño y diagramación: Edward Carvajal A.

Ilustraciones: Francisco Javier Peláez.
Obra plástica y conceptual titulada “Obra genérica”

Universidad de San Buenaventura, seccional Cali
La Umbría, carretera a Pance
A.A. 25162
PBX: (572)318 22 00 – (572)488 22 22
Fax: (572)488 22 31/92
www.usbcali.edu.co • e-mail: EditorialBonaventuriana@usbcali.edu.co
Cali - Colombia, Sur América

Este libro no puede ser reproducido total o parcialmente por ningún medio
sin autorización escrita de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

Cali, Colombia
Agosto de 2011

Tabla de contenido

Presentación

11

Palabras de apertura

13

Religiosidad y educación. Entre el *enseñaje*
y la creación como deuda ancestral: un *pharmakon*

MARCOS FERREIRA-SANTOS

21

Los reflejos de las ciudades invisibles:
una reflexión danzada sobre la alteridad
y las corporalidades en la educación

MARÍA CONSUELO GIRALDO

39

Aprehender el mundo y enseñar en el Siglo XXI

LIUBA KOGAN

55



Ciudad y pedagogía social: un encuentro para recrear
entre la confianza, la convivencia diversa
y las formas de aprender a estar juntos

CLAUDIA VÉLEZ DE LA CALLE

73



La ciudad como escenario de aprendizaje:
la ciudad educadora y la ciudad como pedagogía

PATRICIA PÉREZ MORALES

83



La educación de sensibilidad como acto creativo

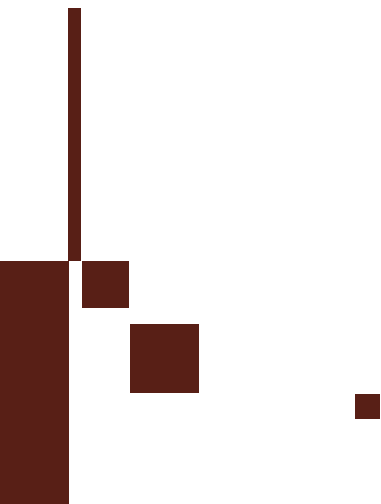
PEDRO MARIO LÓPEZ DELGADO

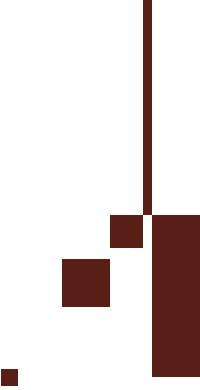
105



Acerca de los autores

113





Presentación

Educación sensible: La ciudad como escenario posible es resultado del desarrollo de la línea de investigación *Educación, culturas y arte*, que lidera el grupo *Educación y cultura*, de la Facultad de Educación de la Universidad San Buenaventura, seccional Cali. Representa, de una parte, los avances de la experiencia lograda en el marco del desarrollo del proyecto *Educación de sensibilidad: Por una hermenéutica de los lenguajes*, donde se construyen nuevas comprensiones de la sensibilidad desde la puesta en escena de los núcleos experienciales en arte-educación, que contribuyen a una renovada interpretación y comprensión de las nociones de cuerpo, obra, imagen, sensibilidad, arte y educación. Y de otra parte, la experiencia tenida con la realización del Primer Encuentro Internacional de “Educación de sensibilidad y lenguajes: La ciudad como escenario posible”, que acentúa la posibilidad relacional dada entre educación sensible y ciudad.

Este esfuerzo académico se orienta hacia el tejido de puentes dialógicos entre la educación sensible y la ciudad. De aquí se tiene que, por una parte, la educación sensible acontece en múltiples escenarios, entre ellos, la ciudad. Por otra parte, desde esta perspectiva la ciudad se instituye como escenario donde se hace posible la emergencia de la potencia formativa, la cual trasciende los linderos de la educación formal. Esto para decir que la educación sensible es posible en todo espacio donde tiene lugar la emergencia de la vida misma.

Por tanto, desde *Educación sensible: La ciudad como escenario posible*, se invita a transitar un doble recorrido; el primero, lo constituye las comprensiones y experiencias académicas dadas en torno a educación sensible; y el segundo, se configura desde las reflexiones, experiencias investigativas y vivencias desde/ con la ciudad.

El primer recorrido es iniciado por Marcos Ferreira Santos, quien en el primer capítulo *Religiosidad y educación: entre el enseñaje y la creación como deuda ancestral: un pharmakon*, centra su reflexión sobre la relación maestro-aprendiz desde el *pharmakon* como punto de iniciación de una educación de sensibilidad, donde las remediaciones (restauración de las mediaciones perdidas) se constituyen en modos de religación y re-lectura del mundo. Señala la relación entre el *pharmakon* y el arte como posibilidad de apropiación, construcción y sentido de mundo, espacio donde emerge la poiésis propia de la autoformación del ser humano como humano.

Posteriormente, María Consuelo Giraldo en su texto *Los reflejos de las ciudades invisibles*, hace un recuento y presenta los resultados obtenidos de una investigación en educación artística, la cual parte de interrogarse sobre los agenciamientos del cuerpo en el escenario aula con la intención de fortalecer la producción de conocimiento de pedagogía de la danza. Entre los resultados relevantes están: Uno, una pedagogía del cuerpo como el medio/fin de la experiencia de aprendizaje, donde el cuerpo se constituye en un campo posibilitador de la construcción de sentidos. Dos, un saber pedagógico-hacer teatral... el lugar de la incertidumbre del encuentro, que pone de relieve a la educación como una obra de arte construida colectivamente; maestro y estudiante fungen como co-creadores. Y tres, la experiencia de sí en el proceso de creación, la práctica pedagógica de las artes escénicas devela aprendizajes que suceden como prácticas de vida en el interior de un aula-escenario que ubica en el cuerpo la experiencia de sí como texto visible en la escena.

Para finalizar este primer recorrido, se encuentra Liuba Kogan en *Aprender el mundo y enseñar en el siglo XXI*, su reflexión ilustra los cambios que se dan en la sensibilidad de los jóvenes a partir de su interacción con los avances tecnológicos en las comunicaciones y sus repercusiones en el aprendizaje y la enseñanza. A través del reconocimiento de los cambios de época convoca a reflexionar desde los escenarios académicos sobre las repercusiones que estos conllevan al acto educativo.

Un segundo recorrido constituido por los tres siguientes artículos del libro, plantean el encuentro entre la educación sensible y la ciudad desde diversas perspectivas. Este es iniciado por Claudia del Pilar Vélez de la Calle en *Ciudad y pedagogía social: Un encuentro para recrear entre la confianza, la convivencia diversa y las formas de aprender a estar juntos*, invita a reflexionar sobre un renovado abordaje de la ciudad y la formación ciudadana desde la construcción de una pedagogía social ciudadana, que opta por el reconocimiento de lo ciudadano des-

de vivencias, experiencias, saberes que los sujetos construyen en los escenarios de su vida cotidiana, espacios de vida no instituidos; en un acto de aceptación de los relatos contruidos desde identidades solidarias y plurales escenificadas en la pertenencia y participación de un territorio propio. Pedagogía social ciudadana no como una dialectizadora de la norma, si no como una compañera del derecho humano a compartir, convivir y proponer pactos de convivencia vigentes y respetuosos de todos los grupos humanos donde la ciudad acoge de forma real la diferencia y las diferencias.

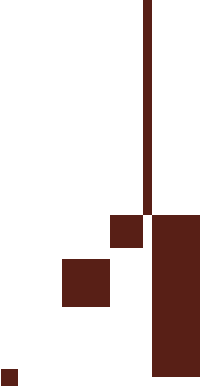
Seguidamente, Patricia Pérez Morales con *La ciudad como escenario de aprendizaje: la ciudad educadora y la ciudad como pedagogía*, evidencia tanto las formas que asume la ciudad-educadora como representante de las lógicas instituidas de ciudad desde la regulación del Estado; así como la emergencia de la ciudad como pedagogía que trascienden los límites de lo instituido y se adentra en las lógicas de lo instituyente que se configura en las acciones de las comunidades en el decurso de su vida cotidiana. La ciudad como pedagogía implica la presencia de comunidades que se organizan, que luchan y que viven su historia, donde se ve una ciudad que efectivamente educa, que va más allá de lo institucionalizado. En este orden de ideas, se señala que la ciudad como pedagogía implica una doble dirección de los procesos educativos: el ciudadano es educado por medio de las estrategias, programas y proyectos de la alcaldía; y el Estado también participa del proceso, aprendiendo y siendo educado por la propia comunidad y los ciudadanos desde sus prácticas, usos y del vivir en la ciudad.

Para finalizar, Pedro Mario López Delgado en *La educación sensible como acto creativo*, invita al transitar por el devenir sensible de la interconexión entre el cuerpo de la ciudad y el cuerpo de las personas; así, la ciudad se erige como territorio de posibilidades y emergencias creativas, educativas y sensibles. En esta dirección, se asume la ciudad como escenario de educación de sensibilidad que es entendida como acto creativo, como obra de vida que respalda la búsqueda de ciudades en las que el cuerpo, la palabra, la mirada, el gesto, el color, el sonido, el olor, el ritmo, el sudor, la lágrima, el grito, el canto, la danza; el transitar por los espacios y detenerse a poblarlos de sentidos emergentes puedan ser detonadores del crisol, de la sismica que convoque y anticipe la configuración de un tejido conjuntivo que propicie la relación con/entre subjetividades co-implicadas en el ejercicio de “ser como agua allí donde la realidad es como piedra” (María Zambrano).

Estos recorridos ponen en tensión las relaciones entre ciudad y educación de sensibilidad como una alternativa para la emergencia de nuevos y renovados

abordajes de la educación en clave ciudadana. Queda entonces sugerido un derrotero para iniciar la comprensión de la educación sensible desde el “vivir-sentir-pensar la ciudad como espacio de posibilidad y esperanza”.

ORFA GARZÓN RAYO



Palabras de apertura

Este libro trae algunas reflexiones presentadas durante el evento: *Educación de sensibilidad y lenguajes: la ciudad como escenario posible*, llevado a cabo en noviembre de 2010, con la participación:

- GEC – Grupo Educación y Cultura, Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.
- Lab_Arte – Laboratorio experimental de arte-educación y cultura, Facultad de Educación, Universidad de Sao Paulo.
- Departamento de Ciencias Sociales y Políticas, Universidad del Pacífico, Lima Perú.
- GED – Grupo Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.
- Secretaría de Educación Municipal, Santiago de Cali.
- Secretaría de la Asesoría de Educación Ciudadana, alcaldía de Santiago de Cali.

No es desconocido que la formación ofrecida por las instituciones de educación formal ha privilegiado un discurso y una práctica que insinúa a través de sus enunciados la concepción y el ejercicio de la educación instrumental, preocupada con la preparación de mano de obra calificada para el mercado laboral, pero muy poco preocupada por la formación de aspectos tales como lo sensible.

Pero más difícil aún es identificar la formación, o si se prefiere la educación, en escenarios independientes a los ya establecidos socialmente como centros de educación; sin embargo, este paradigma ha venido siendo modificado gracias a los aportes que disciplinas como la antropología y la sociología, en diálogo interdisciplinar con la educación, han propuesto para ampliar el referente

situacional del acto educativo, de la escuela a otros escenarios diversos y, para nuestro caso particular, la ciudad.

Significativo es el hecho de encontrar reiterativamente la preocupación por lo sensible, que cada vez toma más fuerza, pero vale la pena preguntarse por qué toma fuerza una práctica que se empieza a enunciar como educación sensible. Tanto así ha tomado importancia esta discusión que en diversos encuentros académicos se viene discutiendo sobre el tema e intentando dar su justo lugar en los debates académicos.

Proponer por tanto un diálogo académico en el que se posiciona la educación sensible como eje temático, implica reconocer su pertinencia como asunto de conocimiento y significa a la vez, rastrear y contextualizar las prácticas, los sentidos, los referentes, las propuestas y las proyecciones que se derivan de su ejercicio.

En este sentido, el deseo de presentar tensiones, mediaciones y contrastes plurales, discutidos colectivamente, permiten aproximaciones e insinuaciones sobre lo que en términos de una educación sensible se está pensando en diversos lugares del continente, reflexiones que sirven como puntos de partida para emprender la jornada interpretativa en los escenarios que son pertinentes a la realidad de una ciudad como Cali; como resultado de estos diálogos académicos es que se organiza la presente publicación.

Se trata pues, de tomar como escenario la ciudad y en ella indagar sobre las posibilidades de una educación sensible, atravesada por procesos formales de educación pero a la vez no formales e informales, por prácticas ciudadanas que dan cuenta de formas particulares de apropiación del espacio y por mediaciones tecnológicas que sugieren nuevas formas de conocer la ciudad, tomando como protagonistas las nuevas generaciones.

Esperamos que nuestros lectores encuentren en estas reflexiones, experiencias e inquietudes transmitidas por los autores, pistas favorables en la ampliación de referentes, en la formulación de propuestas y experiencias que desborden las prácticas formales de la educación, generando la apertura para la práctica de una educación sensible, posible de identificar en las calles, en los parques, en el encuentro furtivo, en la cotidianidad propia de los sujetos que habitan permanente o transitoriamente ese espacio llamado ciudad.

PATRICIA PÉREZ MORALES

Fernando Pessoa decía que en cada uno de nosotros hay dos seres, el primero, el verdadero, es el de sus ilusiones, de sus sueños, que nace en la infancia y prosigue toda la vida; el segundo, el falso, es el de sus apariencias, sus discursos y sus actos. Podríamos decir de otra forma: en nosotros coexisten dos seres, el del estado prosaico y el del estado poético; esos dos seres constituyen nuestro ser, son sus dos polaridades, necesarias una para la otra: si no hubiera prosa no habría poesía, el estado poético no se manifiesta como tal sino en relación con el estado prosaico. Tenemos necesidad vital de prosa, porque las actividades prosaicas nos hacen sobrevivir. Pero muy a menudo, en el reino animal, las actividades de supervivencia (buscar comida, perseguir la presa, defenderse contra los peligros y los agresores) devoran la vida, es decir el goce. Hoy, en la tierra, los humanos dedican la mayor parte de su vivir a sobrevivir. Tenemos que actuar para que el estado secundario llegue a primario.

Hay que tratar de vivir no sólo para sobrevivir sino también para vivir.

Vivir poéticamente es vivir para vivir.

Edgar Morin

Amor, poesía y sabiduría,
Ed. Saix Barral, Barcelona, 2001.







*Palabra detrás de la palabra: lenguaje
que a sí mismo se educa con el tacto y la vista:
en la ciudad anochecida, el lenguaje de la luz
descubre espacios donde no había espacio;
entre su imagen y tu rostro:
lenguaje del silencio –basta con el tacto,
muda plenitud de la carne vuelta palabra;
mesura y sueños por el canal de la piedra
fluir rápido, brillante: hidrografía de una mano:
mundo de vidrio pintado por un cristal contenido:
los rostros que habitan un solo rostro,
Perséfone, mi ciudad: brota de tu pródigo suelo
un árbol de idiomas, voces enlazadas, un madrigal.*

Charles Tomlinson

Antología de la Poesía Universal
Contemporánea. Poetas del Siglo XXI, 2010
(<http://poetassigloveintiuno.blogspot.com/2010/08/729-charles-tomlinson.html>)



Religiosidad y educación

Entre el *enseñaje* y la creación
como deuda ancestral:
*un pharmakon**



Marcos Ferreira-Santos

Resumen

La ponencia propone el concepto de *enseñaje* como la unión indisociable entre la acción y el pensamiento, entre la posibilidad de enseñar y de aprender en el mismo momento, pues el significado del encuentro educativo es imprevisible y suele depender de la relación establecida entre un posible maestro (acto educativo) y un posible aprendiz (gratitud) que, también, en este encuentro fugaz, cambian de sitio constantemente ya que viven el arquetipo del “maestro-aprendiz”. El rol fundamental de la experiencia, de la imaginación material y de la búsqueda es la autoformación humana. La religiosidad como condición de vivir la experiencia de lo sagrado lejos de las limitaciones organizacionales de las religiones institucionalizadas y como fundamento imperceptible del encuentro pedagógico. Como proceso de iniciación ancestral, el acto educativo pertenece a un marco mítico que nos invita a dialogar con nuestros ancestros,

* Artículo básico de las ponencias centrales de apertura a la segunda reunión de socialización de trabajos de la VIII cohorte de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano; y seminario de educación con la IX cohorte de la misma Maestría; Universidad San Buenaventura, seccional Cali - Colombia, 2010.

reconocer la “deuda” que tenemos con ellos (el límite, la deuda es ser nosotros mismos) y ejercitar nuestra construcción humana cotidiana desde el lenguaje del arte como creación (*poiesis*). En este sentido, la autoformación humana es una “re-mediación” (*pharmakon*) entre las bases antropológicas de la existencia de la persona.

*Yo creo que Dios no ha acabado de hacer el mundo...
porque el mundo no tiene fin...
Dios debe siempre estar haciendo más cosas.*
Paulinho, 5 años (Pereira, 2000).

*No es que le falte el sonido,
es que tiene el silencio.*
García Marruz (2006, p. 218).

*... y la piedra no vuela porque no quiere,
no porque no tenga alas.*
De Lima (2002, p. 72).

Paulinho, de cinco años, nos da una clave interpretativa (hermenéutica) para intentar abordar las complejas relaciones entre arte, educación, salud y religiosidad en términos de desarrollo humano: “Dios aún no ha acabado de hacer el mundo...”. Cualquiera que sea la concepción de Sagrado que se pueda adoptar, el niño-filósofo en medio de las experiencias de su jugar percibe en profundidad: el inacabamiento del mundo y del Ser. Por eso, la poetisa cubana nos advierte: el Sagrado no se calla porque le haga falta el sonido, sino porque tiene el silencio (aunque ella en este poema se refiera al cine mudo). Así como, entre sus creaciones, la piedra no vuela porque no quiere volar, no porque carezca de alas. El gran poeta Leminski (y los poetas nos ayudan muchísimo más a comprender el mundo que la visión cientificista), la piedra no vuela porque no quiere hacerlo. El acto depende de la voluntad, de los deseos, del impulso.

Este inacabamiento primordial, que Edgar Morín llama el principio de *neotenia*, en el marco del pensamiento complejo, de aquel que continua a nacer a todo momento, bajo nuevas vestes, nuevas formas, nuevos retos y nuevas limitaciones, en un proceso continuo de transformación, empieza con el propio Sagrado.

Si el Ser es inacabado por principio (y no por “falta” o fallo), entonces *¿cómo* percibir la naturaleza de la educación? A partir de su étimo original *ex ducere* –conducir hacia fuera– reafirmamos aquí la percepción de nuestra *humanitas* (potencialidad humana en su *Self* –sí-mismo). Todo proceso educativo revelase

como itinerario de autoformación, independientemente de nuestro “furor pedagógico” (querer controlar el proceso según finalidades y objetivos de manera instrumental que se traduce en las expresiones “educación para...”).

En este sentido, la educación es un fin en sí mismo. Condición de posibilidad de actualizar la *humanitas* en la construcción cotidiana y experimental de las practicas educativas sin modelos apriorísticos y, por lo tanto, abiertos a la existencia en su flujo dinámico e imprevisible. Construcción cotidiana y experimental de la persona que solamente es afectada por el encuentro con el Otro, con la alteridad. Un posible maestro –o más rigurosamente, un *buscador de maestría*– presentador de mundos que pueda ser testigo de la posibilidad de construcción de un camino, un recorrido personal y, de esta manera exija la misma construcción personal en el afrontamiento de las personas; es decir, actitudes derivadas de sus presencias en el mundo pero, sobre todo, movilizado por una gran *philia* (pasión, amistad, amor) por la alteridad.

Para intentar comprender un poco más las complejas relaciones contemporáneas entre la salud y las posibilidades de la educación, percibiendo la importancia de las mediaciones del arte y los desdobles en el ámbito de la religiosidad; paréceme sugestivo hacer una digresión –aunque parezca inicialmente anacrónico– sobre el concepto griego y clásico de *pharmakon*.

Escolapio (o Asclepios latino), padre de Hygia (Hygiene o en el latín, Salus-la salud)¹, primera figura mítica de la medicina griega y discípulo de Quirón –centauro que personifica el prototipo del maestro como aquel que opera con las manos²– desarrollará la farmacopea aprendida con el maestro y técnicas para ayudar aquellos que sufren (*terapeuein*). Así como hemos visto con filósofo-niño, Paulinho, de quién mencionamos en el epígrafe, podríamos decir sobre él, lo mismo que Ocirroé (hija de Quirón) había dicho sobre el nacimiento de Escolapio, previendo su destino médico: “¡Niño, tú que traes la salud para todo el mundo, que puedas crecer y florecer! Los mortales muchas veces deberán sus vidas a ti”. En una de las vertientes míticas de su nacimiento, hubiera sido hijo

-
1. Será padre también de Panacea (remedio para todos los males), hermana rival de Hygia, y de Telésforo (conductor a buenos términos es aquel que conduce a la cura, dios telúrico de la convalecencia), siempre aparece en la iconografía de Escolapio, como el pequeño hijo a su lado. En el cristianismo se sincretizará con los santos San Cosme y Damián, médicos y cirujanos.
 2. Quirón será el radical griego para “manos”: de ahí la quiropraxía (terapia con maniobras manuales), quirología (estudio de las manos), quiromancia (lectura de las manos) y quirúrgico o el étimo cirugía (operar con las manos).

de Apolo y de la bella Coronis. Apasionado por Coronis, Apolo se enfurece al escuchar su cuervo delatar que ella también se hubiera acostado con el joven Ischis. Dispara sus flechas solares contra el pecho de la amada. Ella le confiesa en un último suspiro que él debería esperar el nacimiento del hijo de ambos. Apolo, bajo lágrimas, la quema en la pira y saca el hijo aún vivo que entrega a los cuidados del maestro-centauro Quirón. Se venga, entonces, de su propio cuervo que, desde ahí, tendrá las penas negras chamuscadas de las flechas del propio Apolo y se cambia en pájaro de mal agüero. Este tránsito entre el Hades y el mundo de los vivos, es mitologema constante en las narrativas de Escolapio.

En su lugar de oficio, especialmente construido para tal, el *epidauro* - Escolapio manejaba el principio de la similitud: aquello que causa un determinado mal debe servir para sanarlo. Del veneno de la serpiente que puede causar la muerte, también está la posibilidad del antídoto que salvará aquello que fue picado. Al intentar curar Glauco con grave enfermedad en los ojos, Escolapio había visto una serpiente salir de su habitación y la mata con su cayado. Inmediatamente, otra serpiente adentra en la habitación con hierbas en la boca. Escolapio, con cuidado prepara las hierbas y la da a Glauco, que resucita. Desde ahí la recurrencia de los imágenes de serpientes y cálices para extracción del veneno en la iconografía escolapiana y su bastón apolíneo con una serpiente enroscada, símbolo mundial de la medicina.

Del mismo Quirón, Escolapio desarrolla la técnica más misteriosa y eficaz de su acción terapéutica: era necesario dormir intensamente al paciente para lograr su cura. A través de la muerte temporaria del sueño profundo, el buceo hacia el Hades (reino de los muertos) y la revelación allí, en las entrañas del misterio y del desconocido, de las causas de la molestia y las posibilidades de fármacos (*φάρμακον* – *pharmakon*) para ayudar en el tratamiento. Varias son las narrativas míticas en que también Escolapio aparece en el propio sueño para sus intervenciones médicas. Al despertar, el paciente da crédito tan solo de un sueño con el médico, se da cuenta de que está curado y la sangre de la cirugía en el suelo o tiene en las manos la lanza que estuviera clavada en su cuerpo. En este sentido, también es el dios que interviene para encontrar personas desaparecidas o perdidas.

Pero, por su *hybris* (osadía, traspasar las medidas – el *metron*) en seguir resucitando muertos y encontrando personas perdidas, logra la ira del propio Hades, señor de las tierras de los muertos, que reclama a Zeus, señor del Olimpo, el acto de Escolapio de desobedecer las leyes de los ínferos. En algunas derivaciones del

mito, recibe como castigo la propia muerte por su *hybris*, pero tiene después la clemencia del Cronida, que lo resucita para continuar el cuidado con las almas.

La poción que induce al sueño era uno de los principales remedios (*pharmakon*) utilizados y el *abaton*, sitio para acostarse y dormir, era tan importante como los gimnasios, bibliotecas y salas de cirugías en el Epidauro.

La práctica ancestral de Escolapio era una anticipación en milenios de la terapéutica psicoanalítica; por ejemplo, la inducción al sueño equivale al buceo al inconsciente para encontrar allí las posibles causas del trauma que desencadenaba un determinado sufrimiento. Visitar el Hades equivale a bucear en este mar inconsciente. Todavía es imprescindible la conducción de un maestro (*psycapompo* – conductor de almas) para que se pueda regresar a la conciencia y producir por sí mismo la cura necesaria.

Otro *pharmakon* también asociado al tránsito entre el Hades y el mundo de los vivos (entre la vida y la muerte) es aquel de origen dionisiaco y que nos remite a su única amada y desde siempre (“desde antes del tiempo”) pretendida *Ariadne* o Ariana, la señora del laberinto. Quien con la estrategia del hilo de lana, facilita la entrada del héroe ateniense, Teseo, en el laberinto de Creta para matar al minotauro y lograr retornar por todos los pasajes y confusiones del laberinto. Fascinada e ilusionada con la belleza del héroe a su lado, huyen de Creta y de la ira de su padre, el rey Minos. Pero el héroe recibe mensaje de Palas Atenea, y la abandona en la playa de la isla de Naxos (“el día”, como contrapunto a la noche del laberinto), para vivir otras batallas (que es lo que todo héroe necesita).

Regresando de otras aventuras con los argonautas, el propio Dionisio –en su manifestación como marinero navegante– reencuentra Ariana en la isla y entusiasmado con el reencuentro (actitud dionisiaca en oposición a la “natural” venganza o castigo apolíneos), le regala el resucitar de los naufragos del mar como delfines; con el resucitar de Árion, cantor discípulo de Orfeo, canta la música oceánica (primordial, la misma música del vientre materno con el flujo del liquido amniótico, el *marullo*); y le regala la constelación de *Corona borealis*, una corona de estrellas (Espíndola, 2010). El cuidado de Dionisio con su amada, revela a nosotros otra faceta del *pharmakon*: la *philia* incondicional.

La utilización de este *pharmakon* se nos esclarece, en su etimología, la importancia del remedio: no la dependencia de una sustancia química, pero la *re-mediación*. El *pharmakon* es el recurso que nos ayuda a establecer, nuevamente, las mediaciones perdidas. La re-mediación con la dimensión simbólica de nuestra

existencia, con la dimensión socio-política, con la dimensión productiva, en una perspectiva antropológica.

Entonces, logramos percibir que una educación coherente con la estatura de su proceso, revelase como *pharmakon* en la autoformación de las personas³. Es decir que, si la educación es un proceso de producción del humano en el humano, proceso de constitución de la persona humana, movilizado por su protagonista y dependiente de un encuentro imprescindible e imprevisible con un *posible maestro presentador de mundos*, ella solo puede ser un fin en sí misma que se cumple en la relación compleja y reversible entre un posible maestro y un posible aprendiz.

Exige, de ambas partes, maestro y aprendiz, la apertura al imprevisible de la aventura del conocimiento. Esto no significa una apología del imprevisto inconsecuente, del descuido o al *laissez-faire* ingenuo. Por el contrario, esta apertura exige –so pena de no constituirse un encuentro posible– una formación sólida, humanística y consistente, un largo y amplio repertorio consistente de alternativas experimentales, conocimiento interdisciplinario, capacidad de diálogo, una escucha atenta y sensible, una preparación constante que servirá de brújula (“aguja de marear”, expresión medieval) en la navegación epistemológica en el mar desconocido que es siempre el encuentro con el Otro.

Encuentro absolutamente imprevisible, incontrolable, contingente, radical en su carácter fortuito. Desde ahí su negativa a modelos prontos y acabados. Toda y cualquiera didáctica o metodología pedagógica sucumbe frente al imperativo del presente y de las personas concretas en su imprevisibilidad.

La *philia* en plena imprevisibilidad es el moviente básico del educador (elemento confuso y angustiante para el “profesor” –que se olvido de “profesar” sus sueños) – buscador de maestría – para que se cambie, en el encuentro fortuito con el aprendiz, aquel que contribuye para la construcción de su persona con el testigo de un itinerario recorrido. Dice Georges Gusdorf (1987) que “el profesor expone la asignatura y se expone” (p. 45). No hay como contornar el hecho irreme-

3. Curiosamente, Hipócrates (460-377 a.C.), padre de la medicina, era adepto de Escolapio y en su famoso juramento médico, la preocupación con la educación es resaltada como *pharmakon*: “Yo juro, por Apolo, médico, por Escolapio, Hygia y Panacea y por todos los dioses y diosas (...) estimar, tanto cuanto a mis padres, aquel que me ha enseñado este arte; (...) tener sus hijos por los míos propios hermanos; enseñarles este arte, si ellos necesitaren en aprenderla (...) hacer participar de los preceptos, de las lecciones y de todo el resto de la enseñanza, mis hijos, aquellos de mi maestro y los discípulos inscriptos (...) Conservaré inmaculada mi vida y mi arte. (...) En toda casa, ahí entraré para el bien de los dolientes”.

diable del educador como referencia para las personas en su entorno asume el habla el centro del aula, asume su rol en el seno del colectivo. Estarán todos a la búsqueda silenciosa de alternativas en el comportamiento, en la actitud, en la forma de organizar el conocimiento, en la manera propia de administrar los conflictos, en los silencios y hesitaciones, en las provocaciones y reflexiones de aquel educador. Su más alto *enseñaje* (mezcla indisociable de aprendizaje y enseñanza) es el propio y su construcción perentoria, transitoria, frágil y fragua. Por eso, podremos decir del acto educativo como la construcción artesana de una *obra-de-arte*, siempre en relación, o de manera aún más rigurosa, como “arte-en-obra”. En el acto educativo de un lado tenemos la *philia*; y de otro lado, la gratitud. Las cosas se invierten a menudo.

De eso no se puede concluir un “inflación de ego”, con toda la arrogancia de los narcisismos magistrales cuando se aceptan los elogios sin colocar en duda su propia capacidad – dónde logra y dónde fracasa... Pero, la responsabilidad y el reto de intentar la coherencia entre aquello que se “profesa” en el discurso con las actitudes y la forma de ser. Intentar salir de la fácil y ilusoria esquizofrenia reinante en el magisterio: decir una cosa y hacer otra, completamente distinta. De ahí nuestras patologías.

Esta concepción artesanal de educación, pues es un arte hecho con las manos (Quirón) y en el espacio de la intimidad y en el tiempo construido del manejar, tentativa y error, sin los arrobos pirotécnicos del espectáculo (en el sentido más malo del término). Todavía, en la contemplación activa fabril y obrera de quien teje, entreteje, construye, amarra, cose... entretejiendo, te-jiendo, *intersiendo*, como diría monja Coen sensei⁴, inspirada por un monje vietnamita (2010):

*Siento el contentamiento de ser, intersiendo.
Siento de la vida todas las alegrías y con los ríos fluyendo, fluyo y me río.
No hay un enemigo. No ilusionense, no hay.
Ningún país.
Ninguna persona.
Sería tan fácil, tan simple decir fue ella, fue él.
Tan cómodo poder apuntar para fuera y gritar: asesino, corrupto, ladrón...
Escapando de sus responsabilidades de habitante grupal.
No ilusionese diciendo ser bueno y el otro malo.
Perciba que somos el bien y el mal;
la luz y la sombra en todo su potencial.
Hacemos elecciones*

4. Monja de tradición Soto Shu, en el - zen budismo con sede en Japón y es primaz fundadora de la Comunidad Zen Budista, creada en 2001 en São Paulo, Brasil.

“Intersiendo”, pues que en flujo dinámico del encuentro, nuestros seres se mezclan, dialogan, se articulan en las diferencias, hasta que se cambie de lugar y voz, abandonando la autoridad empréstada de cotorras. Nosotros nos acercamos de la vivencia del arquetipo del *maestro-aprendiz*, *intersiendo* cada cual en el otro, se aprende al enseñar y se enseña al aprender, desconstruyendo la visión ingenua de los procesos de enseñanza y aprendizaje como momentos estanques y posiblemente “programables”. Aquel que aprende al enseñar y enseña al aprender – o en un arrobado de neologismos para enfatizar su carácter complejo (“de aquello que es tejido junto”), diríamos de un “enseñaje”: simultaneidad de los procesos de presunta enseñanza y de significativa aprendizaje en que los sujetos cambian de lugar constantemente en la relación. Educación artesana, en el sentido ancestral del término: un *arte sano... de muy buena salud... y simple*.

En este encuentro fortuito e incontrolable, contingente e imprevisible, la resonancia que se establece entre las dos personas posibilita la mediación entre las varias dimensiones de la existencia humana y la búsqueda del descentramiento en el itinerario de ser yo-mismo (*Self*). Imposible establecer modelos, didácticas o metodologías cuando percibimos el carácter radical de esta posibilidad que huye a todas las tentativas de control, productividad, manuales didácticos, eficacia técnica, ubicaciones estadísticas, dominios en términos de políticas públicas o gestión educativa.

No decimos que todo eso es basura (“o casi...”). Pero, desde esta mirada más antropológica y existencial, hay esta dimensión vertical y profunda de la relación en proceso que pone en evidencia, en lo mínimo, dos presencias humanas.

En este sentido, se procura entender el fenómeno bio-antropológico del “cuidado”. Dejamos al lado las concepciones asistencialistas o puramente terapéuticas mucho de moda en el área de la salud, recordando que el cuidado es el proceso de materialización en acciones y actitudes del mismo moviente que hablábamos antes, la *philia*. Esta pasión o amistad por la alteridad no desconoce el otro moviente de que nos advierte el filósofo griego, Epicuro (siglo III a.C.); en contrapunto a una *philia*, siempre hay la acción también de *neikós* (odio o discordia). Ambos los movientes forman un campo de fuerzas antagónicas que movilizan lo humano y lo Sagrado. Es precisamente de este campo de fuerzas que podemos escapar al *fatum* (destino o fatalidad) con la noción, también epicurista, de *clinamen* (el desvío). Es la posibilidad del imprevisto y de la creación (*poiésis*) que emerge de la tensión entre los polos antagónicos y complementarios en movimiento.

Este drama que constituye la necesidad del cuidado y el desprendimiento de quien cuida (oscilación entre *philia* y *neikós*), atraviesa el carácter sagrado de su oficio, tanto en el horizonte de la salud como en el paisaje de la educación. Recordando el poeta minero del Club de la Esquina, Beto Guedes, en su clásico, *Amor de Indio* (1978): “todo lo que mueve es sagrado y remueve las montañas con todo cuidado, mi amor...”⁵

Pero es necesario advertir sobre el carácter más sagrado de la dimensión de la “religiosidad” (Ferreira-Santos, 2010) presente en el acto educativo más profundo; es decir: condición de posibilidad de realización, búsqueda y contacto con lo Sagrado, sin necesariamente estar vinculado a un *corpus* institucionalizado como “religión” (iglesia o secta con sus lógicas organizacionales que presuponen: dogmas, doctrinas, sumisiones, jerarquía, conversiones, disputas de poder, dominación socio-política). El ejercicio de esta religiosidad se expresa, sobre todo, en la sacralidad que la vida empieza a tener y en el carácter no-natural que la naturaleza asume: percibir el trágico y maravilloso milagro de la vida aconteciendo a todo momento en su movimiento dinámico de nacimiento, muerte y transformación. Y, por lo tanto, nos auto-percibimos pertenecientes al mismo ciclo.

Cuando la persona se instala en este espacio-tiempo sagrado, su visión y acción comulgantes se estructuran en la religación de los saberes, en la reunión de las personas en comunidad, en la remediación de las relaciones existenciales. “Religiosidad” como condición de posibilidad de vivencia de lo Sagrado en los varios itinerarios de formación y auto-formación (por los artes, por el cine y por la literatura, por ejemplo). Tal condición de posibilidad puede ocurrir, incluso, en la escuela, universidad o en las iglesias, locales en que esta vivencia formativa ha se tornado cada vez más escasa y rara. Con excepción de algunos y honorosos encuentros felices y silenciosos donde un buscador o buscadora de maestría, con la gracia⁶ y el trágico del acaso, la resonancia y la elección, dialoga y cambia de sitio, incesante e imprevisiblemente, con uno o una aprendiz. Como diría el escritor mozambiqueño, Mia Couto, cuando percibimos la sacralidad de la vida, el mundo se transforma en un altar. Todavía, recordamos la observación de Giordano Bruno, en *Spaccio della bestia trionfante* (siglo XIV):

Los dioses dieran al hombre el intelecto y las manos, y lo hicieron a su semejanza, concediéndoles una facultad superior a la de los animales. Por eso determinó la

5. En: <http://www.cifraclub.com.br/roupa-nova/amor-de-indio/>

6. Clarice Lispector, importante novelista brasileña, enfatizaba su noción de Sagrado “como un estado de Gracia” y, por lo tanto, decurrente de un encuentro.

providencia que él estuviera ocupado en la acción por la mano y en la contemplación por el intelecto, de modo que no contemple sin acción, ni obra sin contemplación (p. 147).

Aquí tenemos la importancia impar de la materialización de los itinerarios en una obra que se revele obra recorrida y construida en la relación. Si “dar forma es formarse”, como nos advierte la querida ceramista y antropóloga, Sirlene Gianotti (2008), en conformidad con Giordano Bruno; entonces podremos decir que la *poiésis* (creación) – y sobre todo, a través del arte– es la forma privilegiada de “salir” del círculo hermenéutico, en el trueque incesante de sentidos (entre captar y construir sentidos)

Es la percepción del Otro, en su tiempo propio, que me exige una *presencia* y una “creación” como respuesta. Pues que en esa hermenéutica (búsqueda de sentidos) como “jornada interpretativa”, la *persona* es el inicio, el medio y el fin de la jornada y que suscita un enganche existencial. Este sentido es vivenciable, pero, difícilmente, decible. Paradoxalmente, el *anthropos* al realizarse, realiza el *theos* que lo engendra en el acto de criar, de educar, y de cuidar.

Diría Gilbert Durand (1989), en su obra *Bellas artes y arquetipos*, que:

Hay un reconocimiento natural del homo religiosus. No una reducción a la 'Internacional Deísta' de la religión formal de los racionalistas y sus concordatarios de la Enciclopedia, pero relacionado a una cierta 'Internacional Pietista' de que hablaba Gusdorf y de que Corbin solito fue tantas veces la ligación (...) el arquetipo de la re-ligación, es decir, de la relación natural con lo sagrado, está refugiado, pues se desarrolló en el seno del santuario del arte.

El arte es el refugio de constitución del humano en tiempos de barbarie globalizada. Es en el marco antropológico de las artes que percibimos su intrínseca ligación con la dimensión de religiosidad: epifanía de una obra que se realiza, pero que no se realiza totalmente, ya que el principio de inacabamiento es incontorneable. Dice mucho de la obra, del proceso y de la propia persona, pero el silencio permanece sobre lo indecible. Como diría Lyotard, experiencia sublime en que se presentifica alguna cosa que es impresentificable.

Este tránsito entre dos mundos distintos, así como el Hades y el mundo de los vivos, de que Escolapio fue el conductor en su cuidado por la salud; experiencia hermesiana del acto educativo que constituye el arquetipo del maestro-aprendiz como *philia* y como gratitud; el arte y su proceso creativo (*poiético*) transita entre la potencialidad de la forma y la insistencia mítica del símbolo.

El proceso creativo proporcionado por la apertura existencial de los lenguajes artísticos y el fenómeno estético, durante el itinerario autoformativo de las personas (incluso en la escuela y universidad occidentales), prepara y posibilita una “iniciación”, en su sentido mítico-ritual, de búsqueda de sentidos para la propia existencia y construcción de una identidad personal-colectiva.

Paradoja suprema y misteriosa, esta iniciación huye al superficial pertenecer a la colectividad comunitaria en que el individuo puede disolverse en el tejido colectivo. El desafío es el combate por la personalización en su realización humano-divina, en el compromiso cósmico-social puesto por la “memoria, amor y creación”: “las grandes fuerzas que combaten por la persona en este mundo, son las fuerzas de la memoria, del amor y de la creación” (Berdyayev, 1936, p. 203).

Triple paradoja constituida por el moviente principal (*philia*) como amor; por el ejercicio de la memoria como diálogo intenso con la ancestralidad y la tradición a que se pertenece (*arqueofilia*); y la *poiésis* como ejercicio de la creación y emergencia de lo nuevo. Las tres fuerzas que permean la construcción de la persona son antagónicas, pero al mismo tiempo, complementarias y simultáneas. Solamente por intermedio de la *philia* es que se puede ser fiel a la tradición con la emergencia de lo nuevo (creación), pues como nos dice Gilbert Durand (1989): “la obra de arte así como el arte de amar son animados, uno y otro, por este mismo Eros”.

En este aspecto, podremos entender el arte desde tres formas de constitución y relación con el mundo:

- *Arte como construcción del mundo*: como proceso de formación y autoformación (*bildung*⁷) que exige una *poiésis* (creación), por lo tanto, en la perspectiva epistemológica de que el arte es, simultáneamente, construcción de conocimiento y área de conocimiento.
- *Arte como apropiación del mundo*: como proceso estético y hermenéutico (*aisthesis*) de lectura del mundo, contemplación y búsqueda de sentido (hermenéutica); de manera inversa de las superabundancias de imágenes y

7. El término alemán *bildung*, aun que muy vinculado a los procesos racionalizados de formación (escuela y universidades); reserva la comprensión heurística de “dar una forma” (*bild*), de manera continua, como gerundio; o como sucesión de cuadros que se ponen en movimiento (cinemática de los cuadros estáticos que se transforman en movimiento como cine). En este sentido, la comprensión de que tratase de un dinámico proceso de formación y de auto-formación, en la perspectiva que venimos discutiendo de la “jornada interpretativa” (Ferreira-Santos, 2005).

sonidos que –al revés de proporcionar una estesia–, en la realidad, anestesian la sensibilidad.

- *Arte como sentimiento del mundo*: como proceso simpático (*syn + pathós* = reunirse o compartir con el sufrimiento del Otro), y por lo tanto, como cuidado revelase *pharmakon*: re-mediación terapéutica por la elaboración de los sentidos, diálogo con la ancestralidad y ejercicio de la sensorialidad y de la sensualidad.

Son tres posibilidades inherentes a la presencia de las artes que refuerzan su constitución como *pharmakon* en la remediación de nuestras dimensiones existenciales, en la búsqueda de equilibrio en la remediación de nuestras dimensiones existenciales, en la búsqueda de equilibrio entre la plenitud del bien-estar y el desgaste físico-emocional de nuestras patologías, se queda el carácter sagrado del cuidado. Nos acuerda, nuestro filósofo ucraniano, Nikolay Berdyaev (1933), en *Espíritu y Libertad*:

... pero los misterios de la vida divina no puedan expresarse sino por el lenguaje interior de la experiencia espiritual, por un lenguaje de vida y no aquella de la naturaleza objetiva de la razón. Veremos, entonces, que el lenguaje espiritual es inevitablemente simbólico, que es siempre una cuestión de acontecimientos, de encuentros, de destinación (p. 63).

Más una vez, el carácter imprevisible y trágico (en el sentido de aceptación de la vida) de este encuentro: acontecimiento que nos acuerda nuestra destinación: ser nosotros mismos –lección, herencia y deuda última que tenemos con nuestros ancestros (Ferreira-Santos, 2005 y 2008). Pues que somos el devenir que el pasado tenía, compromiso de concretar los sueños aun no cumplidos, enganche en las utopías aun por crear, reverencia a los soñadores primeros, cantores primordiales que nos dejaron como herencia nuestro propio canto. Esta deuda solo se quita con la autoformación de uno mismo.

El carácter crepuscular (Ferreira-Santos, 2005) del acto educativo, de los artes y del cuidado en la salud, en su naturaleza fratriarcal, apunta para una *gnose matutina*: *pharmakón* auténtico de una educación de sensibilidad en las re-mediaciones en su *religiosidad* –*religare et relegere*– religación y re-lectura del mundo:

El combate por el Alma del Mundo nos convoca desde luego a la lucha por la significación contra los iconoclasmos. La gnose matutina que la inspira es una oposición radical, tanto a la unidimensionalidad cientificista como a la unidimensionalidad teológica que es el fanatismo (Durand, 1995, pp. 109-110).

Esta *gnose matutina* es el autoconocimiento a través del conocimiento de la aurora del mundo, cuando en el interior del mundo diviso, mi mundo interior. Intelección amorosa que privilegia el canto así como el silencio. Cuando Dios aun está haciendo más cosas y la piedra puede volar, por sí mismo sin alas. Dulce *pharmakon*.

Canto verde

Oigo tu canto verde que me viene desde lejos
Tu pequeña boca en canciones medievales
Que llenan el espacio, cruzan cerros y valles
Oigo tu alma entre los blancos dientes y lengua
Risueña, atenta, melena de corta cabellera
Renacentista mirada de marrón
Como los cellos, las violas, las gambas
Que le acompañan invisibles en tu mañana
Así como en el atardecer de tu corazón
Acción y reposo, tensión y placer
Nerviosas sonrisas en cada fermata

Cuidado con las faenas del canto
Mientras mis oídos siguen en espanto
Lo que veo con el espíritu hambriento
El lamento barroco dolido
Que contigo farfulto llamándote
Oigo tu canto verde de tantos sentidos
Y puedo sentir que nuestros caminos
De tan largos están separados
Todavía, se cruzan en canciones...
Mi buena amiga,
hermana de mis días y noches,
La vida se nos encanta
Cuando se canta la vida.

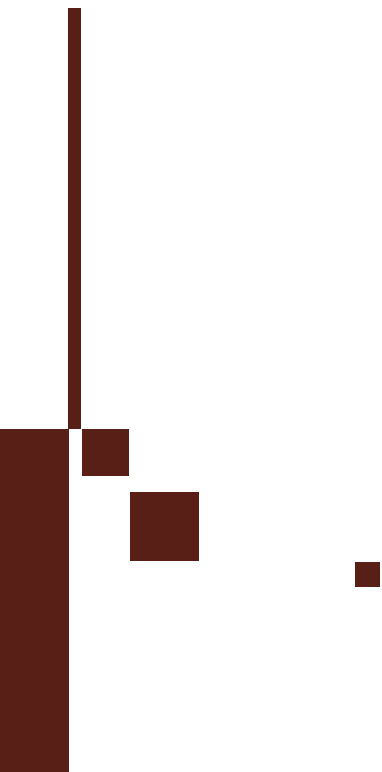
Marcos Ferreira-Santos, 1998.

Bibliografía

- BERDYAEV, N. A. (1933). *Esprit et liberté: essay de Philosophie Chrétienne*. Paris: Éditions Je Sers.

- BERDYAEV, N. A. (1936). *Cinq meditations sur l'Existence*. Paris: Fernand Aubier, Éditions Montaigne.
- BRUNO Nolano, G. (2000). *Spaccio de la bestia trionfante*. Milano: Mandadori.
- COEN, Monja (2010). *Caminheiros: Buda foi ao inferno. Os demônios ao Nirvana...* In: FERREIRA-SANTOS, Marcos y GOMES, Eunice Simões Lins (orgs.). *Educação & Religiosidade: imaginários da diferença*. João Pessoa: Editora da UFPB.
- DE LIMA, M. R. (2002). *Entre percurso e vanguarda: alguma poesia de P. Leminski*. São Paulo: Secult.
- DURAND, Gilbert (1989). *Beaux-Arts et Archétypes: La religion de l'art*. Paris: Presses Universitaires de France.
- _____ (1995). *A Fé do sapateiro*. Brasília: Editora da UnB.
- ESPÍNDOLA, Luz Marina (2010). *O vestido azul: Educação e Música na Infância - ressonâncias antropológicas*. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (1998). *Trechos Nerudianos*. Disponível em www.marculus.net.
- _____ (2005). *Crepusculário: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2ª ed.
- _____ (2006). *Mitohermenêutica de la creación: arte, proceso identitário y ancestralidad*. In: Marián López Fernández-Cao. (Org.). *Creación y posibilidad, aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Editorial Fundamentos, pp. 197-242.
- _____ (2008). *Cantiga leiga para um rio seco: mito e educação. Suplemento pedagógico APASE (São Paulo), Aprendizagem e Escola, ano IX, n.º 23, abril, pp. 5-8.*
- _____ (2010). *O sagrado e a religiosidade na educação: caminhando com Nikolay Berdyaev*. In: FERREIRA-SANTOS, Marcos & GOMES, Eunice Simões Lins (orgs.). *Educação & Religiosidade: imaginários da diferença*. João Pessoa: Editora da UFPB.

- GARCÍA MARRUZ, F. (2006). *El peso de las cosas en la luz*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- GIANNOTTI, Sirlene (2008). *Dar forma é formar-se: processos criativos da arte para a infância*. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado.
- GUSDORF, Georges (1987). *Professores para quê?* São Paulo: Editora Martins Fontes.
- PEREIRA, Maria Amélia (dir.) (2000). *Brincando com os elementos*. Cotia/SP: Casa Redonda Centro de Estudos, vídeo 20 min.





Y sin embargo estoy sentada junto al río, es un hecho.
Y puesto que estoy aquí,
he tenido que venir de algún lado
y antes
estar en muchos otros sitios,
exactamente igual que los grandes descubridores
antes de salir a cubierta.

Hasta el momento más efímero tiene su pasado,
su viernes antes del sábado,
su mayo antes de junio.
Son tan reales tus horizontes
como lo de los catalejos de los almirantes.

Y aunque en los alrededores no pasa nada importante,
el mundo no es más pobre en sus detalles,
ni está peor justificado, ni menos definido.,
que en la época de las grandes migraciones.

Complicado y denso es el bordado de las circunstancias.
Costura de hormigas en la hierba.
Hierba cosida a la tierra.
Diseño de olas sobre la que se enhebra un tallo.
Por casualidad estoy aquí y miro.
Sobre mí una mariposa blanca bate en el aire
unas alas que sólo a ella le pertenecen
y una sombra se me escapa a través de la mano,
no otra, no cualquiera, precisamente la suya.

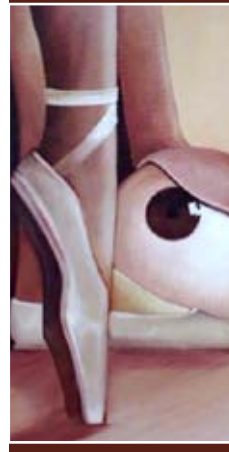
Ante esta visión siempre abandona la certeza
de que lo importante
es más importante que lo insignificante

Wisława Szymborska
*El gran número. Fin y
principio y otros poemas.*
Ed. Hiperion. 1998, Madrid.



Los reflejos de las ciudades invisibles

Una reflexión danzada sobre la alteridad y las corporalidades en la educación



María Consuelo Giraldo



Obra: Los reflejos de las ciudades invisibles. Dirección: Consuelo Giraldo. Fotografía: Lina Rodríguez. Archivo fotográfico de Bellas Artes.

La danza, como la risa, acerca al hombre a sus raíces, lo planta nuevamente en la tierra, donde recibe y permite el tránsito de las fuerzas vitales que atraviesan el mundo. El cuerpo es allí un canal por donde transita la vida y es al tiempo, la misma sustancia de la naturaleza (Estrada, 2006, p. 12).

Resumen

El presente texto da cuenta de una experiencia de investigación en educación artística, parte de la precisión de dos hechos trascendentales para este campo. Uno, el escaso conocimiento existente sobre la pedagogía de la danza contemporánea ante un cuerpo invisibilizado; y dos, la poca oferta de programas profesionales en relación con las artes escénicas. A partir de aquí se plantea como problemática el desconocimiento de los agenciamientos del cuerpo en el escenario aula, a pesar del reconocimiento de su potencial pedagógico. De forma tal que, la pregunta rectora de la investigación gravita en torno a ¿Qué agenciamientos del cuerpo se dan el escenario aula?; y el objetivo central está orientado a fortalecer la producción de conocimiento de pedagogía de la danza en reflexión frente a la educación como experiencia dada en el cuerpo.

En este orden de ideas, se parte de dos referentes conceptuales claves para la comprensión de este fenómeno: el primero, la alteridad y su relación con la corporalidad singular; y el segundo, el aprendizaje significativo. De otra parte, el desarrollo de esta experiencia de investigación se enmarca en el paradigma cualitativo desde la investigación-acción que propuso al aula-escenario como un lugar de indagación a través del proceso de montaje como herramienta de investigación.

Entre los resultados relevantes en torno a la pregunta por los agenciamientos corporales en el escenario aula se tienen: una pedagogía del cuerpo lleva a plantearlo como el medio/fin de la experiencia de aprendizaje, pues se constituye en herramienta de interpretación, expresión, comunicación, y a la vez el medio de asimilación de información como sistematización de la instrucción. En síntesis, el cuerpo se constituye en un campo posibilitador de la construcción de sentidos. Un saber pedagógico-hacer teatral... el lugar de la incertidumbre del encuentro, que pone de relieve a la educación como una obra de arte construida colectivamente, donde maestro y estudiante fungen como co-creadores, por medio del diálogo de saberes en el que acontece el develamiento del sí mismo en encuentro con el otro. Y la experiencia de sí en el proceso de creación, la práctica pedagógica de las artes escénicas devela aprendizajes que suceden como prácticas de vida en el interior de un aula-escenario que ubica en el cuerpo la experiencia de sí como texto visible en la escena.

Como producto de la experiencia resultaron dos frutos artístico-académicos: la obra de danza contemporánea *Los reflejos de las ciudades invisibles* y la ponencia del mismo nombre. El proyecto contó con el apoyo de la Beca Nacional de

Creación en Danza del Ministerio de Cultura de Colombia 2009, y el convenio interinstitucional entre la Universidad Javeriana de Cali y Bellas Artes.

Tras escena

*El hecho de ponerle cuerpo y voz a un alguien que no soy yo
y además permitirme y permitirle contar su historia
constituye una forma de acercarme a mundos que me son ajenos
y dejar en mí un pedazo de ellos*

Laura Reyna.

Estudiante de 9º semestre. Licenciatura en Arte Teatral. Bellas Artes.

Al indagar sobre la investigación en pedagogía de la danza contemporánea en Colombia, encontramos una situación particular que explica la poquísima producción de conocimientos en el área y es que justamente siendo la investigación uno de los pilares fundamentales de la institución universitaria, en Colombia es casi inexistente la opción de la danza como una carrera profesional.

Por supuesto, esta situación no se presenta solamente con la danza, sino que abarca a todas las artes escénicas y su reciente incorporación al contexto universitario. Las primeras carreras profesionales de teatro en Colombia, se dan en la Universidad del Valle y la Universidad de Antioquia, hace un poco más de 30 años. La creación de las carreras en danza se da primero en la ASAB (Bogotá) hace 14 años, y luego en la Universidad de Antioquia (Medellín), hace 5 años. Esto quiere decir que en Colombia sólo existen dos carreras profesionales para la danza. Menos del 1% de la oferta educativa del país. ¿Cómo sucedió esto?

Lo anterior obedece a la invisibilización del cuerpo como medio/fin del conocimiento y por el imaginario social sobre la danza como actividad ornamental o meramente lúdico-social. La pregunta clave versa sobre la consideración sobre el cuerpo como medio/fin de conocimiento. De esta manera ¿cómo su visibilización aporta a la pedagogía de la danza contemporánea?, para así apuntalar el protagonismo del cuerpo en la acción pedagógica.

Calentamiento

*En mi corta experiencia con la danza y el teatro,
se ha hecho evidente toda la carga que habita mi ser
y resulta muy interesante también comprender
que en la diferencia de todos existe justamente ESO
que hace de una creación una obra única.*

Luisa Victoria.

Estudiante de 6º Semestre. Facultad de Artes Escénicas de Bellas Artes.

Con el propósito general de fortalecer la producción de conocimientos en el área de la pedagogía de la danza, y específicamente, para que desde la pedagogía de las artes escénicas se aporten reflexiones a la educación concebida como experiencia, el proceso de creación “Los reflejos de las ciudades invisibles” se inspiró en la investigación-acción educativa¹, como estrategia para pensar y verbalizar (con el cuerpo en movimiento y la palabra como textos posibles) sobre los sucesos invisibles que la construcción para la escena visibiliza.

En este caso el interés estaba en plantear una pregunta que nos posibilitara las reflexiones pedagógicas desde nuestro contexto particular sobre las corporalidades singulares y del que surgieran aportes para la educación en general. Si somos cuerpo... ¿Qué agenciamos corporalmente en el aula? Para problematizar la pregunta se identificaron dos ejes centrales: la alteridad y la corporalidad/ciudad invisible o metáfora visual del cuerpo de los educandos.

Como ruta de navegación y con la necesidad de entrelazar la teoría y la práctica a partir de la reflexión en el hacer, se delimitaron cinco categorías que fueron configuradas a partir de cinco ciudades (Irene, Argia, Laudomia, Zaira y la Coda) tomadas de la obra magna de Italo Calvino y puestas en diálogo con algunos presupuestos filosóficos y/o de la pedagogía que gravitan alrededor de los conceptos de alteridad y corporalidad en la educación.

De esta manera, se agruparon los insumos conceptuales que le dieron soporte inspirador y estructura al boceto inicial de la obra. Y así se inició la experiencia de montaje como herramienta primordial de recolección, para que a partir de lecturas, análisis, conversaciones, círculos de reflexión, y enfáticamente con los talleres de improvisación (entendido el taller como un espacio de indagación inter corporal e intersubjetiva que permite realizar a la vez un proceso de creación-investigación en el aula-escenario), pudieran surgir cinco ciudades imaginarias con las que se construye una gran ciudad llena de identidades fragmentadas, donde sus habitantes cada vez se cruzan más... y cada vez se encuentran menos. Entonces es importante detenerse a mirarse en el reflejo de los ojos del otro y disponerse a la incertidumbre del encuentro.

En camerinos

Soy yo y soy otro de otro que dice llamarse a sí mismo yo.

María del Mar López.

Estudiante de 7º semestre. Facultad de Artes Escénicas de Bellas Artes.

1. Según Bernardo Restrepo Gómez (1997): la investigación acción educativa pretende crear teoría educativa generada por los docentes. Estas ideas son comunes a Stenhouse, Hirst, Habermas y Elliot, p. 89.

Para desarrollar la propuesta se configuró un grupo interinstitucional conformado por estudiantes de Bellas Artes y de la Universidad Javeriana de Cali.

Por un lado, los estudiantes de Bellas Artes hacían parte del taller de investigación “cuerpo y pedagogía” integrado por estudiantes de últimos semestres de la Licenciatura en Arte Teatral, en donde se tiene la particularidad de apostarle a la danza como entrenamiento corporal de los actores y actrices pedagogos, por lo que un cuerpo expresivo hace parte de su formación cotidiana. Por otro lado, los estudiantes de la Universidad Javeriana que participaron de la experiencia, hacían parte del grupo representativo de danza contemporánea Danzados que a través del Medio Universitario ofrece a los estudiantes de diversas carreras la opción de la danza como actividad en extensión.

Entonces, se configuró un elenco de 30 bailarines de diversas procedencias, diferentes vivencias y relaciones con la danza, así como con distintos intereses hacia la escena. Todos con algo común: corporalidades singulares como signos encarnados de la vida reunidos para conocerse con la danza como excusa. Dicho grupo fue el insumo principal de la investigación: sujetos y objetos de la experiencia conceptual y creativa, materia prima para transformar y a su vez agente transformador.

Se abre el telón

Cuando danzo, siento que el proceso de aprendizaje de la cabeza y el proceso de experiencia del cuerpo se relocalizan, es frecuente que sea mi cadera la que piense, al tiempo que un brazo se pliega ilusionado, que las gotas de sudor lleven la inteligencia que crea posibilidades de movimiento y que sean los pies los que hacen palpitir mi corazón. Siento que es la respiración la que escribe la historia y no solamente los dedos que accionan el teclado del computador. Que son los ojos los que capturan la imagen haciendo huella en mi cuerpo y suspiros en mi mente...

No sólo la fotografía tomada de un momento feliz puede grabarse en mi memoria.

Grupo Danzados/Universidad Javeriana Cali

Una vez diseñada la experiencia, decididos los insumos conceptuales y conformado el grupo de trabajo, se dio inicio al proceso de creación, basándose en la ruta propuesta por las improvisaciones inspiradas en las coincidencias que se presentaban entre los insumos conceptuales y las imágenes aportadas por cada ciudad escogida del texto de Calvino.

Estas improvisaciones develaron las imágenes centrales, los climas emocionales, las partituras de movimiento, composición y coreografía de la obra, que junto a la creación en paralelo de la música y el concepto visual, configuraron todo

un material que afinó continuamente la creación hasta llegar a una propuesta escénica concreta. Así, cada cuadro o escena de la obra estaba fundamentado en las reflexiones de grupo que suscitaban las lecturas correspondientes y nutrían el “alma” de cada escena, y al mismo tiempo la ciudad escogida inspiraba el diseño espacial, la clase de movimientos, la naturaleza y cantidad de sus habitantes, el ritmo de la escena, sus luces y vestuario final.

Las improvisaciones y discusiones de las lecturas hicieron de la obra un trabajo colectivo, donde las diferentes opiniones y corporalidades acerca de un tema o problema concretos, permitieron que la obra se develara ensayo tras ensayo, reflexión tras reflexión. Constituyéndose en el primer producto artístico-poético de la investigación. De esta forma nacieron las escenas-ciudades con sus ciudadanos correspondientes: Irene, Zaira, Argia, Laudomia y la gran ciudad-coda final. En el siguiente cuadro se ejemplifican de manera superficial las relaciones entre ciudad, concepto, diseño de la improvisación y material coreográfico posible.

Tabla 1. Boceto de relaciones ciudad-concepto-creación escénica

Ciudad Imágenes poéticas. Para estructurar la escena.	Conceptos Autores Lectura y discusión como acciones indagadoras y reflexivas.	Acciones para la improvisación Acciones indagadoras y reflexivas.	Sugerencias para coreografiar
Irene Identidades Experiencias de encuentros como choques, o como abrazos. Desencuentros. Vulnerabilidad. Vértigos.	Zigmunt Bauman Concepto de modernidad líquida.	Atravesar el escenario en solitario. Encontrarse con alguien que no era lo que se esperaba. Pasar de secuencias de movimiento en dúo de la guerra a la fiesta	Composición simultanea colectiva uniforme con rupturas. Peso escénico variable de todos a uno y viceversa. Cargadas. Velocidad.
Argia El extrañamiento. Animalidad Actitud de alerta, escucha-Quietud.	Michel Foucault Los cuerpos dóciles de vigilar y castigar.	Acciones físicas como: sujetar, adiestrar, someter, inmovilizar, vigilar, exterminar, controlar. Movimientos a ras del suelo	Grupo compacto Velocidades sostenidas y lentas. Creación de un hormiguero.

Laudomia La pregunta por el otro. La posibilidad. La latencia.	Carlos Skliar Mismidad/otredad. Hannah Arendt La educación como natalidad.	Tensiones por contrapeso y desequilibrios en dos grupos. Dúos a partir de las acciones buscar, encontrar, acoger, rechazar.	Tres profundidades para la escena. Tres niveles espaciales para el movimiento. Filas, círculos que se abren y se cierran.
Zaira La memoria. La herencia. La costumbre. La contramemoria.	Henry Giroux Foucault La pedagogía de los límites como contra memoria.	Coreografía a partir de impulsos. Variaciones del tema por canon, alteraciones rítmicas, de niveles y espacios.	Agrupar por corporalidades.
Coda del libro Encontrarse Construirse juntos Desconfiar Buscar Celebrar Contraponer Escoger-Acoger	Emmanuel Levinas y Fernando Bárcenas Hospitalidad y heteronomía.	Improvisaciones. Contacto. Exploraciones en solo, a partir de encuentros, abrazos, desencuentros, esquivar al otro, buscar al otro.	Ubicar diferentes velocidades y recorridos que sucedan al mismo tiempo. Poblar la escena progresivamente

Se cierra el telón

Tenemos una idea de nuestro cuerpo, unas vivencias particulares.

Conocer otros cuerpos e ideas sobre el cuerpo

interpela de forma inevitable las propias experiencias.

Las relaciones corporales son personales, íntimas, se entra en un contacto más profundo en relación con los deseos, los sueños, las tristezas...

Marisol Aristizabal.

Estudiante de 8º semestre, Licenciatura en Arte Teatral. Bellas Artes

Las múltiples reflexiones y experiencias que surgieron del proceso de creación y de la presentación de la obra fueron agrupadas a manera de conclusiones en tres grandes grupos: la pedagogía del cuerpo, saber pedagógico-hacer teatral... el lugar de la incertidumbre del encuentro y la experiencia de sí en el proceso

de creación, dando lugar a la ponencia como segundo producto artístico académico del proceso.

La pedagogía del cuerpo

Al ubicar el hacer teatral en el campo de la formación se encontró una propuesta que considera a los sujeto-cuerpos de la educación, como campos de conocimiento, como profesionales reflexivos, críticos de su hacer: investigadores/creadores conscientes y responsables de la formación escénica, esto, teniendo en cuenta las múltiples enfoques de su desempeño profesional, en donde cada proceso requiere diferentes maneras de abordar la educación y exige propuestas específicas de enseñanza.

Sin embargo, en las formas de pedagogía escénica, se evidenció algo común: un actor o actriz, bailarín o bailarina, en formación, se piensa su proceso con el cuerpo como el medio y el fin de la experiencia de aprendizaje y la construcción escénica. Para un artista escénico el cuerpo es su herramienta de interpretación, de expresión, de comunicación, pero a su vez es el medio de asimilación de información, el lugar donde se sistematiza y depura la instrucción, y también es el campo donde es posible la intuición, la propuesta y la construcción de sentidos. Tal y como menciona Álvaro Restrepo (1998):

No existe un terreno más propicio y natural para pensar y entender el concepto de la transdisciplinariedad en los procesos pedagógicos de arte –con todos sus variables y matices– que el cuerpo humano: el cuerpo trazo, lienzo, escultura, el cuerpo música, pulso, ritmo voz-músculo de la emoción- el cuerpo tiempo, el cuerpo espacio, el cuerpo gesto, el cuerpo impulso, el cuerpo acción, el cuerpo reflexión.

La forma de relacionarse con el propio cuerpo y el de los otros –para vivir un proceso educativo que tiene como eje fundamental la creación colectiva– nos invita a entender nuestro proceso formativo como un proceso transformador y no de instrucción o adiestramiento, un proceso integrador y no atomizador, un proceso que se interesa en el aprendizaje como experiencia de construcción del conocimiento y no un proceso de acumulación de datos. El cuerpo es sujeto de investigación para la pedagogía de las artes, porque es en él donde ocurre la experimentación creativa, es a partir de la exploración de emociones, situaciones, subjetividades con el que el artista de la escena construye el gesto, la acción, la entonación y la imagen.

Saber pedagógico/hacer teatral... El lugar de la incertidumbre del encuentro

El concepto de la educación como obra de arte, que aporta Paulo Freire ubica al maestro y a los estudiantes como co-creadores y protagonistas de una experiencia de aprendizaje que tiene implicaciones éticas y estéticas. La capacidad del creador de ser consciente de su creación, entendiendo como creación no sólo el montaje de una obra, sino el proceso de acción educativa que afecta diversas formas de estar en el mundo y con ello (en nuestro caso) de estar en la escena.

Pensarse la pedagogía de las artes como acción política no colonizadora, que desde la gestión educativa agencia nuevos discursos para celebrar las singularidades, incertidumbres y muchas posibilidades de estar en el mundo, es una manera de propiciar el encuentro con los otros como *poiesis*, que permite construir mundos posibles habitados por universos diferentes, mundos no siempre armoniosos, más bien inciertos, reales, humanos.

“Los reflejos de las ciudades invisibles” fue una experiencia piloto en la que se hace explícito el potencial pedagógico del proceso de montaje y creación sobre la educación como una obra de arte construida en colectivo. Allí los insumos teóricos, el material creado y la experiencia escénica dialogan para consolidar una unidad. Ningún área se convierte en subsidiaria de la otra, en lugar de esto surge una creación a partir del diálogo de saberes.

Articular el saber pedagógico con el hacer teatral, aporta nuevas ideas a la educación tradicional, como una forma de hacer resistencia a toda lógica de fabricación dada en la institución educativa o en el escenario; porque el arte perturba los paradigmas establecidos, permite develar el sí mismo, a partir de la experiencia unitaria de sí y desestabiliza los lugares asignados para la experiencia y para la producción de conocimientos.

Experiencia de sí en la creación escénica

Improvisar es crear y jugar. O más bien crear jugando. Ambos: el juego y la creatividad son experiencias de existencia porque son momentos donde el pensamiento, el sentimiento y la acción comulgan en perfecta unidad. Cuando la educación es experiencia, los aprendizajes son realmente significativos. Entonces la institución no prepara para la vida, sino que es un maravilloso lugar donde la vida sucede, germina.

Cuando la improvisación basa su atención en el propio cuerpo y en el cuerpo de otro o de muchos otros, podemos establecer que las relaciones que se dan entre corporalidad, conciencia corporal y construcción social de cuerpo, son a la vez de vivencias de sí mismo en comunión con los otros. Con la práctica pedagógica de las artes escénicas se validan la ternura, la risa, el llanto, la confusión o la sorpresa en el hacer educativo, lo cual devela aprendizajes que suceden como prácticas de vida en el interior de un aula-escenario que ubica en el cuerpo la experiencia de sí como texto visible en la escena.

Así, finalmente, logramos consolidar los dos productos de la investigación: la obra de danza contemporánea “los reflejos de las ciudades invisibles” y la ponencia del mismo nombre. Ambos productos fueron socializados en distintas universidades del país² entre el año 2009 y 2010.

Más allá que contestar a la pregunta de ¿Qué agenciamos corporalmente en el aula? Pudimos pensar nuevos caminos hacia la propuesta central de la experiencia: fortalecer la producción de conocimientos en el área para aportar reflexiones a la educación concebida como experiencia.

De las tablas del escenario al escenario de la vida

La danza contemporánea y el teatro proporcionan un reconocimiento de sí mismo muy sincero, muy de adentro, que luego puede generar toda una apertura al mundo exterior, hacia nuestros compañeros, mirando al otro con el mismo respeto que miramos nuestro interior y nos reconocimos. Ambas disciplinas trabajan desde el cuerpo en su nivel expresivo y por ende ponen la diferencia en diálogo, alternan de la individualidad a la colectividad y viceversa, para finalmente comunicar a otros lo que un grupo de personas han querido compartir desde su propia vivencia.

Beatriz Piñeiro.

Estudiante de 7º semestre. Licenciatura en Arte Teatral. Bellas Artes

La escena en la que se piensa sobre la alteridad y la corporalidad, puede ser también la calle, la universidad, la casa, el parque, un aeropuerto, un hospital. No hacen falta las luces de colores, el maquillaje, el sonido amplificado y los aplausos finales del público para saber que la diferencia habita los cuerpos que somos, jugando a encontrarse con otros una y otra vez. Con todo, en este juego de encuentros, si miramos detalladamente en los ojos del otro, lo que vamos a ver –sin importar a quien miramos– es nuestro propio reflejo.

2. Universidad Javeriana, Bellas Artes-Entidad Universitaria del Valle y la Universidad San Buenaventura, seccional Cali, Universidad Jorge Tadeo Lozano en Bogotá y Universidad Industrial de Santander en Bucaramanga.



Obra: "Los reflejos de las ciudades invisibles". Dirección: Consuelo Giraldo. Fotografía: Lina Rodríguez. Archivo fotográfico de Bellas Artes.

Bibliografía

- AYALA, Alberto M. (Editor), Grupo de Estéticas Urbanas (Compilador) (2006). *Memorias para pensar la ciudad*. Instituto Departamental de Bellas Artes.
- BARCENA, Fernando; MÉLICH Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético (natalidad, narración y hospitalidad)*. Editorial Paidós.
- CAJIAO, Francisco (1996). *La piel del alma. Cuerpo, educación y cultura*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- CALVINO, Italo. *Las ciudades invisibles*. Editorial Siruela.
- FOUCAULT, Michel (1993). *Vigilar y castigar*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- ESTRADA, Rodrigo. *Momento de movimiento, o sobre la felicidad*. En: *Pensar la danza 2006- IDTC- Alcaldía Mayor de Bogotá*.
- FREIRE, Paulo. En entrevista: <http://youtube.com/watch?V=ohysto7oug-video> "Octubre mes del maestro".

- Grupo estéticas urbanas (2008). *Estética de la habitabilidad. Memorias del 8 Simposio “Pensar a Cali”*. Cali: Bellas Artes. Facultad de Artes Escénicas.
- MATO, Daniel. *No hay saber universal, la colaboración intercultural es imprescindible*. ALTERIDADES, 2008 18 (35): pp. 101- 116. Consulta realizada el 28 de Agosto de 2009, en: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Daniel%20Mato%20No%20hay%20saber%20universal%20%20la%20colaboracion%20intecultural%20es%20imprescindible.pdf>stigacion
- RESTREPO, Álvaro (1998). *Revista Gestus*. Bogotá: Colcultura.
- RESTREPO Gómez, Bernardo (1997). *Investigación en educación. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Módulo 7. Santa Fe de Bogotá: Asociación Colombiana de universidades ASCUN-Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior ICFES.
- REYES, Rafael. *Discursos del cambio y el cambio del discurso*. En: <http://pedagogiadelaDiferencia.blogspot.com/>
- RODRÍGUEZ Vega, Beatriz (2002). *Senderos del campo educativo y pedagógico. Política educativa*. Bogotá: Javegraf. Pontifica universidad Javeriana.
- SALDARRIAGA Vélez, Oscar (2006). *Pedagogía, conocimiento y experiencia. Notas arqueológicas sobre una subalternización*. Revista *Nomadas*. No. 25. Octubre. Colombia: Universidad Central, pp. 98-100.
- SKLIAR, Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina: Miño y Dávila.
- _____. *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretensiosa*. En proceso de edición, revista *Kikirikí*, Málaga, España. Documento tomado de: *Las perspectivas, los contextos y los sujetos en investigación educativa*. Facultad de Educación elemental y especial, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, 3 y 4 de Mayo de 2007.
- VALERA Villegas, Gregorio (2001). *Escuela, alteridad y experiencia de sí, la producción pedagógica del sujeto*. Educere. Año 5, número 13, abril-mayo-junio. Venezuela: Universidad de los Andes.
- VIDAL, Fernando (2006). *Imaginarios del habitar la ciudad*. En: *Memorias para pensar la ciudad*. Grupo de Estéticas Urbanas. Instituto Departamental de Bellas Artes.

- VERDEN Zoler, Gerda (2009). *El juego en la relación materno-infantil: Fundamento biológico de la conciencia de sí mismo y de la conciencia social*. En: Lúdica- CD: Módulo de estudio. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.
- WINNICOT, D. W. (2009). *Realidad y juego*, En: Lúdica- CD: Módulo de estudio. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.





Poema Alguien

Un hombre trabajado por el tiempo,
un hombre que ni siquiera espera la muerte
(las pruebas de la muerte son estadísticas
y nadie hay que no corra el albur
de ser el primer inmortal),
un hombre que ha aprendido a agradecer
las modestas limosnas de los días:
el sueño, la rutina, el sabor del agua,
una no sospechada etimología,
un verso latino o sajón,
la memoria de una mujer que lo ha
abandonado
hace ya tantos años
que hoy puede recordarla sin amargura,
un hombre que no ignora que el presente
ya es el porvenir y el olvido,
un hombre que ha sido desleal
y con el que fueron desleales,

puede sentir de pronto, al cruzar la calle,
una misteriosa felicidad
que no viene del lado de la esperanza
sino de una antigua inocencia,
de su propia raíz o de un dios disperso.
Sabe que no debe mirarla de cerca,
porque hay razones más terribles que tigres
que le demostrarán su obligación
de ser un desdichado,
pero humildemente recibe
esa felicidad, esa ráfaga.
Quizá en la muerte para siempre seremos,
cuando el polvo sea polvo,
esa indecifrible raíz,
de la cual para siempre crecerá,
ecuénnime o atroz,
nuestro solitario cielo o infierno.

Jorge Luis Borges



Aprehender el mundo y enseñar en el siglo XXI



Liuba Kogan

*El acto real de conocimiento no consiste en encontrar
nuevas tierras sino en ver con nuevos ojos.*
Marcel Proust

No existe un único método para conocer el mundo.
Denise Najmanovic

Resumen

El artículo tiene como propósito sentar las bases para reflexionar acerca de las incidencias que sobre el aprendizaje y la relación maestro y estudiante tiene la emergencia de una nueva sensibilidad tecno-social dada entre los jóvenes que habitan este mundo contemporáneo. Tal reflexión se aborda desde cuatro aspectos: un mundo donde no hay silencio: jóvenes siempre interconectados; del aprendizaje piramidal a las incidencias de las emergencias mediáticas; del aprendizaje dado entre la banalidad y la profundidad del saber; y finalmente, de los maestros y aprendices en el siglo XXI.

La conectividad que las nuevas tecnologías posibilitan ha transformado muchas de las relaciones que establecemos con los otros y con nosotros mismos; lo que en última instancia ha recolocado los dispositivos del aprendizaje y la enseñanza en el siglo XXI ante una nueva sensibilidad tecno-social emergente en el mundo juvenil.

Un mundo donde no hay silencio: Jóvenes siempre interconectados

La globalización ha traído consigo un mundo donde hay cada vez menos silencio, Castells y otros (2007) hacen referencia en “*la comunidad íntima a tiempo completo*”, es decir, hay un contacto perpetuo todo el tiempo, conectividad que extingue el silencio. Tal situación la podemos ilustrar con dos ejemplos muy allegados a los jóvenes: la telefonía móvil y los diarios íntimos en los blogs.

Según Castell, lo más importante de la telefonía móvil es que permite a los y las jóvenes la construcción y el mantenimiento de sus redes sociales a través de usos no orales; es decir, básicamente a través de mensajes de texto. Curiosamente, el lenguaje oral propio de la telefonía cedió paso al lenguaje escrito por la economía que implica para los jóvenes comunicarse por esa vía a través de mensajes de texto. Algunos llaman a estos jóvenes expertos en la escritura espontánea y alejada de la norma ortográfica, la *generación del pulgar*, dada la habilidad para escribir en dispositivos móviles.

Adicionalmente, se han ido ampliando las redes interconectadas, lo cual brinda las herramientas mediáticas que posibilitan nuevas formas de diálogo entre los jóvenes. Todo ello, lejos de representar únicamente un asunto técnico, favorece una *nueva sensibilidad tecno-social*: nuevas formas de ser, de encarnar los valores y las normas, nuevas sensibilidades y formas de entender el tiempo y el espacio. De una parte, la inmediatez de la comunicación redefine la noción de temporalidad, ante lo cual queda como interrogante ¿cómo los jóvenes visualizan su trayectoria vital, sus plazos, sus tiempos?; y de otra parte, el espacio virtual recoloca las funciones e importancia del espacio físico como territorio de encuentro, siendo necesario puntualizar ¿cómo ha cambiado la función de la calle, la esquina y el barrio?

Esta conectividad conduce a nuevas formas de relacionamiento, sea en la familia donde la telefonía móvil asume la forma de control y vigilancia teledirigida; sea entre los jóvenes donde se constituye en un medio que favorece la organización social frente a acciones compartidas, entre ellos la telefonía móvil también ha

posibilitado acciones políticas de coordinación para la organización de protestas, trabajo comunitario, entre otras.

El segundo ejemplo que quiero plantear es el de la forma en que los jóvenes se inscriben en la web, especialmente a través de diarios íntimos públicos colgados como espacio de expresión biográfica y la autoría individual en relación con la producción de otros.

La interacción entre pares es un asunto fundamental en la forma en que se relacionan los y las jóvenes con el mundo, una forma permanente de estar en contacto narrando las experiencias vitales; por lo cual el espacio biográfico parecería haber crecido considerablemente (Arfuch, 2002).

Un ejemplo ilustrativo de este espacio biográfico está representado en el diario, que pasa de ser privado, secreto y silencioso, a ser público, explícito y estridente; es decir, los jóvenes ya no encierran bajo cuatro llaves sus reflexiones personales, por el contrario las comparten —algunas veces con seudónimos y otras de modo abierto— lo que nos muestra nuevas sensibilidades con relación a la importancia que dan a sus pares para resolver dudas e inquietudes, ya que los blogs de diarios permiten la interacción entre lo que escribe quien cuenta los avatares de su vida y quienes comentan, responden o aconsejan.

Son muchas y muy importantes las maneras en que los jóvenes se presentan y re-presentan a sí mismos: perfiles en redes sociales, elaboración de vídeos a través de teléfonos móviles colgados en Youtube, presencia en blogs, foros temáticos, etc. Así, concomitantemente, ante las diferentes maneras en que los y las jóvenes narran sus experiencias vitales, se ha reconfigurado la noción de privacidad y sus límites.

Otra manera en que los jóvenes se inscriben en la red tiene que ver con la propiedad intelectual, a los jóvenes parece costarles mucho el reconocimiento de la autoría ya sea propia ya sea de otros, por consiguiente no hay referentes claros para definir la propiedad intelectual de las producciones que navegan en la red.

Con respecto al posicionamiento de algunos jóvenes frente a la autoría individual, algunos estudios elaborados con jóvenes universitarios (Portocarrero & Bielich, 2006) muestran que éstos sienten gran desconfianza de sus propias capacidades para emprender proyectos de aprendizaje. Incluso se constató que muchos de los jóvenes que estaban involucrados en la elaboración de sus tesis de licenciatura necesitaban el continuo aliento de sus asesores, sin lo cual difícilmente concluían sus trabajos. Cabe subrayar que ese impulso esperado,

básicamente se refería a la búsqueda de autoconfianza en el contexto del ámbito universitario y a la angustiante pregunta: ¿podré decir algo que le interese a alguien? Resuena dolorosa la soledad que reclama esa pregunta.

Ahora, con respecto a la autoría de otros, les resulta muchas veces confuso diferenciar quién es el autor de un texto, un audiovisual o una fórmula y quiénes son solamente sus usuarios. Esos límites no se les muestran de muy fácil comprensión, o en todo caso manejan nociones pragmáticas respecto a la propiedad privada de la producción académica o intelectual.

Ello, evidentemente constituye un problema y un reto que debemos enfrentar con imaginación. Pues la auto-indulgencia respecto a las prácticas de plagio y los sentimientos de indiferencia asociados a ellas, resultan de suyo preocupantes, no sólo por sus implicancias delictivas, sino como síntoma del mundo confuso en el que los jóvenes parecen habitar.

Adicionalmente, podríamos afirmar como plantea Giroux (1996), que la relación entre el saber oficial (el canon) y las culturas populares se ha renovado; es decir, el saber fijado en los museos, en la historia oficial y en los textos escolares se ha relativizado de cara a la producción y reproducción que realizan –principalmente los jóvenes, pero no sólo ellos– desde la cultura popular y a través de la web, ya no existe una sola hegemonía cultural, una sola narrativa sobre el saber. Ello ha generado la dispersión y proliferación de los soportes mediáticos que albergan el conocimiento: el libro ya no se sostiene como la única herramienta del saber y se va desacralizando, perdiendo su carácter de fetiche. Hoy los estudiantes también consideran otros medios como fuentes de información y conocimiento, entre los más comunes se encuentran: las redes sociales, los libros electrónicos, las páginas web, los foros y blogs, audiovisuales de ficción y documentales.

Así, el mundo hiperconectado virtualmente, ha traído como consecuencia transformaciones en los modos de entender las relaciones entre conocimiento e información y ha transformado los dispositivos del saber. ¿Cuánto y cómo cambian estas formas de relacionamiento entre pares, los vínculos maestro-alumno? ¿Qué podemos aprender de esos modos de interacción?

En otras palabras, qué consideramos digno de ser aprendido, qué soportes albergan el conocimiento y la información, cómo aprendemos, qué vale la pena ser enseñado, es resultado reflejo de un contexto sociocultural, político y tecnológico que se nos presenta inquietante.

Del aprendizaje entre lo piramidal y las incidencias de las emergencias mediáticas

La modernidad, como reflejo de su noción del mundo, planteó un modelo de aprendizaje piramidal y jerárquico, dada la relación vertical establecida entre maestro y alumno: un maestro poseedor del saber/verdad y un alumno carente de ello; es decir, el maestro era el epítome del conocimiento y de la verdad (junto con sus escasos libros). De allí, un dicho que circulaba en boca de algunos profesores hace unas décadas: “20 para Dios, 19 para el profesor y 18 para el mejor alumno”. El papel de los estudiantes era totalmente pasivo, su práctica repetitiva y su creatividad reprimida.

De otra parte, se trataba de un proceso de enseñanza-aprendizaje totalmente centralizado en el maestro y disciplinar, no nos deben extrañar las prácticas del castigo físico ligadas a la escuela del siglo XIX e inicios del XX, ni tampoco la predilección por la estandarización. Se trataba de un aprendizaje cerrado, lineal donde sólo las regularidades en todos los ámbitos eran aceptadas; lo diferente, singular y ambiguo era expulsado del ámbito institucional del saber.

Sin embargo, la globalización, la cultura posmoderna y los procesos tecnológicos contemporáneos han empezado a redefinir ese modelo de enseñanza-aprendizaje. Aunque —seamos claros—, es más fácil su redefinición conceptual que su implementación curricular y aún más, la de maestros y estudiantes alejados en la práctica de esa seguridad de lo lineal, lo acotado, lo centralizado, lo no espontáneo y lo tutelado.

La cultura contemporánea y las nuevas tecnologías de la información nos plantean nuevos escenarios, retos y posibilidades para la formación escolar y universitaria. Sistemas dinámicos y no fijos; por ejemplo, clases que se van estructurando de acuerdo con los intereses y necesidades tanto de los estudiantes y de los maestros, donde estos últimos dejan de ser el centro. Sistemas abiertos donde el libro no clausura la posibilidad de aprendizaje sino que se abre a otros modos, tecnologías y formas de saber. Es decir, se trataría de un proceso de enseñanza-aprendizaje complejo, abierto, que gusta de la singularidad, que borra las fronteras entre teoría y práctica, y que reconoce múltiples formas y caminos para lograr la comprensión y el conocimiento. Esto es, diversos caminos para conjugar pensamiento, sentimiento y acción.

En síntesis, ya no se trataría de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el modelo cartesiano, lineal, claro, distinto y solitario; sino de una posibilidad

ampliada, abierta y dinámica de pensar un nosotros inclusivo, que redefine el pensar y el aprender, asumiéndonos en, con, junto, contra, el mundo.

Pero, ¿es factible implementar estas formas abiertas de generar comprensión en las universidades para generar pensamiento profundo y significativo?

¿Cómo hacer para no caer en la enseñanza-aprendizaje de pensamientos pobres y frágiles, fácilmente olvidados?

¿Cuáles son los niveles de complejidad y de comprensión que debemos / podemos generar con nuestros estudiantes? ¿Quién establece cómo y cuáles son esos niveles de complejidad?

Del aprendizaje entre la banalidad y la profundidad del saber

Resulta importante reflexionar sobre los ideales de vida buena que acompañan a la cultura contemporánea occidental y sus repercusiones en los procesos de aprendizaje y enseñanza, pues ello nos permitirá comprender en qué medida podemos lograr como maestros y aprendices, significativos y profundos aprendizajes en medio de un entorno social que cimenta sus valores sobre la inmediatez, el no esfuerzo, la felicidad.

Lipovetsky (1998) plantea que el individuo contemporáneo se ha alejado del esquema religioso o ilustrado del imperativo ilimitado de los deberes que lo llevaban a una renuncia de sí. Esto es, los ideales de la abnegación y de la austeridad habrían dado paso a los deseos inmediatos, a la pasión del ego, a la felicidad intimista y materialista; en suma, a una ética del bienestar y del hedonismo. El sujeto habría dejado de reconocer la obligación de unirse a algo que no sea el sí mismo, en un contexto de consumismo y de la lógica del menor esfuerzo. Ese parece ser el entorno predominante en el que las generaciones de jóvenes contemporáneos construyen sus proyectos vitales.

Cabe anotar, que no señalamos que los jóvenes constituyan los únicos que conviven con esos valores consumistas y del menor esfuerzo, sino que en este entorno moral y cultural construyen sus proyectos vitales, lo que puede implicar improntas profundas en sus maneras de habitar el mundo.

Por ejemplo, el inmediatezismo de ese entorno consumista se condice con la valoración extrema de la espontaneidad que lleva a rechazar muchas veces

comportamientos reflexivos en los jóvenes¹, los relatos de estudiantes ilustran este hecho:

Este deseo de seguir las reglas se debe también a que, antes de realizar alguna acción, siempre pienso en cómo esta puede afectar a los demás... Aunque esta cualidad también tiene la desventaja de que me impide muchas veces actuar de manera espontánea, de ser más libre.

Busco siempre el comportamiento correcto... Actualmente trato de controlarlo para no crear animadversión hacia mi persona.

Yo soy una persona que a veces se aferra a sus valores... la desventaja es que las personas no sientan confianza en mí porque sospechan de que yo soy frío, ya que no actué de forma espontánea.

¿Cómo conseguir reflexividad en los jóvenes cuando la sociabilidad juvenil se regocija en la superficialidad y la espontaneidad irreflexiva?

Los ideales de vida buena que proponen los medios de comunicación, el mundo empresarial, los grupos de pares o las familias de los jóvenes son diversos, pero en muchos casos tienden a alejarse del esquema religioso o ilustrado del imperativo ilimitado del deber.

Un diario local limeño plantea en un encarte, la siguiente pregunta: “¿Es rentable trabajar siguiendo el camino de los valores?” La respuesta es la siguiente:

... Si se habla a corto plazo es probable que los valores no ofrezcan tan atractivos resultados como sí la carencia de ellos. Un chantaje, una evasión tributaria o algún mal ‘lobby’ pueden llevar a la empresa a grados elevados de rentabilidad. Sin embargo, si lo que se busca es tener una empresa que se mantenga a largo plazo, tomar el camino de los valores sí representa un futuro exitoso para la empresa (El Comercio, 2002).

Muchos de los argumentos juveniles hacen eco de la racionalidad económica aplicada al mundo de la vida: rentabilidad, eficiencia, utilidad, costo-beneficio, etc. Incluso algunos estudiantes señalan que “no hay que esforzarse demasiado porque una vida plena no puede estar dedicada solamente al estudio”, dicen: “Por

1. Los testimonios de jóvenes universitarios que siguen son parte del documento de trabajo “Deja de vivir a la Peruana y empieza a ser persona: la corrupción vista por los jóvenes”, presentada el año 2002 al Programa de Estudios Generales y al Instituto de Investigación Científica (IDIC) de la Universidad de Lima.

economizar tiempo, trabajo y neuronas es más simple copiar un texto y pegarlo”. “La cosa es trabajar y aprender pero sin presionarse ni matarse en el trabajo”.

Cabe preguntarnos, cómo lograr en/con nuestros estudiantes una ética del esfuerzo orientada a su autoformación, ya que cada vez es más difícil encontrar en los jóvenes paciencia para aprender y ejercitarse. La industria del entretenimiento ha generado la idea de que la vida es permanentemente emocionante.

Para muchos estudiantes, la vida en la pantalla televisiva que simulan los *reality shows*, se convierte en el referente de lo que se espera para la propia vida cotidiana. No tienen en cuenta que la hora proyectada en la televisión de un grupo de personas que conviven en el marco de un *reality show*, requiere semanas de grabación y su posterior edición. Sin embargo, los estudiantes quieren vivir como en la televisión, permanentemente emocionados.

De allí una gran inquietud ¿las metodologías que desarrollamos los maestros deberían buscar generar emociones del mismo modo que la industria del entretenimiento? ¿Es factible? ¿Cómo generar deseo por la cultura densa y profunda del conocimiento frente a la validación juvenil de un saber superficial y débil de fácil consumo?

Las prácticas exitosas de docentes bien evaluados por sus estudiantes, muchas veces están –aunque no exclusivamente– relacionadas con el uso de recursos de la industria del entretenimiento, pero al servicio del aprendizaje: el uso de series televisivas para generar debate, utilización de documentales, comunicación a través de redes sociales, etc.; es decir, si bien no buscamos entretener a los alumnos de modo superficial e irreflexivo como lo tiende a hacer la televisión, podemos utilizar audiovisuales u otros medios para propiciar la construcción de nuevas sensibilidades a nuestros estudiantes.

Sin embargo, vuelvo a plantear la dificultad para establecer los límites entre superficialidad y profundidad en el proceso de enseñar y aprender. La única manera de no perder el norte, es tener muy claro cuáles son las preguntas importantes que debemos plantearnos y plantear a nuestros estudiantes. Ello pues, redefine el rol del maestro y de la relación moderna maestro-alumno, ya no se trata de transmitir información sino de generar preguntas relevantes; es decir, inquietar a los jóvenes para que reflexionen sobre sí mismos, su comunidad y el mundo. Para de este modo, como maestros aportar en su proceso de formación como seres humanos reflexivos y responsables.

La formación de jóvenes responsables no resulta en el contexto contemporáneo una utopía ni una declaración vacía de principios, pues éstos buscan la realización personal dentro de un marco de autenticidad. Es decir, la realización personal es un valor que los y las jóvenes reclaman descubrir y recrear constantemente. Por tanto, los maestros podemos encontrar eco en nuestros estudiantes en la medida en que hagamos las preguntas que toquen esas fibras tan personales y sensibles. Muchas veces cuando entro al aula universitaria, lo que encuentro son jóvenes incrédulos y sorprendidos de que maestros universitarios puedan dialogar, sorprenderlos, “sensibilizarlos” y “abrirles ventanas” al mundo interior y exterior, a partir de simples preguntas.

Es cierto sin embargo, que encontramos una tensión –más evidente en unas universidades que en otras y en unas carreras universitarias respecto a otras–, entre los modelos de formación académica de corte humanista versus los modelos de especialización o profesionalización. Es posible que alguien argumente que en una carrera de artes plásticas o de ciencias sociales se pueda apelar al diálogo profundo desde el alma con los estudiantes, mientras que en carreras como la ingeniería o las matemáticas esto no tendría sentido, sería un espejismo. Más allá de las diferencias en las orientaciones de las llamadas carreras de ciencias o de letras, pueden resonar maestros que además de formar profesionalmente a sus estudiantes, los interpelen como seres humanos y como miembros de sus comunidades. Nunca olvidaré a un profesor universitario de matemáticas que me hizo reír y aprender en sus atiborradas clases de 120 estudiantes; como estudiante me era maravilloso que junto a la teoría de conjuntos, el profesor pudiera disparar dardos de ironía, interpelar la realidad y ponernos entre la espada y la pared con las preguntas que hacía. Lamentablemente sólo enseñó un ciclo académico.

En este contexto de la realidad, no debemos pensar que todos los jóvenes universitarios construyen su proyecto de vida de manera similar; por el contrario este se debate entre los valores del mundo contemporáneo del consumo caracterizado por la exacerbación del individualismo, la autorrealización, la felicidad, la inmediatez; y los valores que promueve la universidad sean de carácter humanista, pragmático, lúdico, críticos, artístico, político, entre muchos otros. Este se constituye en el marco, siempre en tensión, en el cual el joven guía las elecciones “condicionadas” que fundamentarán su proyecto formativo, ya que en el mundo del consumo aunque se pregone libertad, esta siempre está condicionada por los intereses prevalecientes de la sociedad del consumo.

De los maestros y aprendices en el siglo XXI

Los jóvenes pueden enseñarnos a imaginar nuestros proyectos académicos y vitales con autenticidad, a valorar la individualidad y por ello, a alejarnos de posturas dogmáticas. Nosotros los mayores, podemos enseñarles a evitar las perversiones que genera el individualismo en un sentido negativo; es decir, a valorar el entorno social y político en el que viven y a darse cuenta de la interrelación entre sus propios proyectos de vidas y el ámbito de la comunidad, región o nación en la que viven. Siguiendo a Taylor (1994), podríamos señalar que nuestra misión como maestros es permitir que los jóvenes se alejen del individualismo egoísta que,

...entraña centrarse en el yo junto a una obturación concomitante, o una inconsciencia incluso, de las grandes cuestiones o inquietudes que trascienden al yo, sean religiosas, políticas o históricas (p. 50).

En otras palabras, debemos animar a los y las jóvenes a comprender el mundo en el que viven y a escudriñar en su mundo interior, con el fin de que puedan animarse a pronunciar sus propios juicios morales. Si bien resulta muy valioso que los estudiantes tengan actitudes relativamente poco prejuiciosas, tiendan a la flexibilidad y la tolerancia, de ello no se deriva necesariamente la adopción de compromisos morales que movilicen proyectos colectivos o personales en torno a valores como la justicia o la democracia.

De otra parte, también vale la pena relativizar la importancia de la carrera profesional como llave mágica para la autorrealización. Tanto maestros como estudiantes deberíamos considerar con cierta ironía y ternura, el papel de la carrera profesional en nuestras vidas. Si bien resulta sumamente importante obtener una titulación para ubicarnos en el mercado laboral, debemos comprender que la formación universitaria debe trascender esa estrecha misión. De paso, los maestros también debemos preguntarnos en qué medida –con los recursos que disponemos– podemos lograr nuestra tarea formativa, que en última instancia, debería ser entendida como el arte de generar desestabilización e inquietud, en circunstancias donde los estudiantes tienden más bien a la búsqueda de estabilidad y comodidad. La universidad debería ser vista como un laboratorio, un tiempo de moratoria social para que maestros y estudiantes desplieguen libertad, aventura y riesgo, para ir más allá de todos los sentidos comunes.

Los maestros y los estudiantes, tenemos la posibilidad de movernos entre los dos mundos éticos que caracterizan estos tiempos, de acuerdo con Taylor (1994)

la ética del compromiso colectivo y la ética de la autenticidad, para generar reflexividad, aprendizaje profundo y alegre por mirar el mundo.

Al tratarse de modelos, lo que proponemos es que estos no aparecen como tales en la realidad, sino que los jóvenes se ven obligados a vivir en una tensión constante en la elaboración de su proyecto de vida entre las propuestas de una ética de la autenticidad y la de un compromiso colectivo de acuerdo a sus biografías comunales, familiares y personales particulares.

Las diferencias centrales entre estos dos modelos son, mientras la ética del compromiso colectivo encaja con las generaciones que se inauguran con el *baby boom*, jóvenes de los años sesenta y setenta del siglo XX; la ética de la autenticidad grafica con mayor precisión el sentir de los jóvenes contemporáneos.

Ética del compromiso colectivo	Ética de la autenticidad
Realización en el proyecto colectivo.	Realización en el proyecto individual.
Valoración de la inestabilidad.	Búsqueda de estabilidad.
Búsqueda de autonomía.	Apego a la familia de origen.
Búsqueda de oportunidades a partir del riesgo, la exploración lúdica.	Búsqueda de oportunidades a partir de la comodidad y cautela.
Valores utópicos.	Valores prácticos.
Militancia moral.	Moralidad acomodaticia.
Efectos perversos de la ética del compromiso colectivo: pérdida de la individualidad, dogmatismo.	Efectos perversos de la ética de la autenticidad: egoísmo, narcisismo, pérdida de la dimensión social y política de la vida.

¿Cómo generar la magia del aprendizaje de un modo gozoso y profundo? Pues desarrollando nuestra propia sensibilidad como maestros y rompiendo muchos de los esquemas en los que fuimos formados.

En primer lugar, deberíamos trabajar con el conocimiento que traen los estudiantes de tal modo que puedan *mirar con otros ojos* los mundos que habitan antes de salir a conquistar nuevas tierras.

En segundo lugar, es importante reconocer que existen diferentes recorridos o itinerarios de aprendizaje. No deberíamos copiar los modelos didácticos en serie, cada materia y cada profesor deben descubrir cómo generar preguntas en sus estudiantes; en este caso, los gurús que predicán modelos únicos no nos son útiles.

En tercer lugar, resulta fundamental alejarnos de la lógica clásica y del pensamiento dicotómico ya que achatan el espacio cognitivo: el uso de paradojas resultan mucho más interesantes y útiles para cautivar a los estudiantes, constituyendo verdaderas compuertas evolutivas en el desarrollo de nuestras clases.

En cuarto lugar, compartir nuestra propia mirada implicada y responsable, sensible y afectiva constituye una manera de lograr vínculos significativos con los estudiantes, eso es finalmente lo que también les pedimos a ellos, y además poseer una cuota de humildad, pues felizmente no lo sabemos todo.

En quinto lugar, no olvidarnos del humor y de la ironía. Son utilísimos no sólo como estrategias didácticas, sino también como tácticas para trabajar los vínculos entre adultos y jóvenes; esto es, una manera de acercarnos borrando nuestras diferencias.

Finalmente, las recomendaciones precedentes no forman parte de una lista de control sobre *lo que todo maestro debe saber*. Tan sólo abro puertas y ventanas para compartir mis experiencias como docente universitaria que se siente tremendamente gratificada cuando sale de clase y siente que interrumpió el tedio de algunos de sus estudiantes, inquietó a otros intelectualmente e hizo sonreír a buena parte del grupo.

Referencias

- ABRUZZESE, A., & Miconi, A. (2002). *Zapping. Sociología de la experiencia televisiva*. Madrid: Cátedra.
- APPADURAI, A. (2001). *La modernidad desbordada*. Bs. As.: FCE.
- ARDÉVOL, E., Bertrán, M., & Callén, B. (primavera de 2003). *Athenea digital*. Recuperado el 07 de agosto de 2009, de <http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>
- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2001). *La globalización: consecuencias humanas*. México D.F.: FCE.
- _____ (2007). *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*. México D.F.: Paidós.

- _____ (2007). *Vida de consumo*. Bs. As.: FCE.
- Castells, M. (2007). *Comunicación móvil y sociedad.: una perspectiva global*. Barcelona: Ariel.
- _____ (2003). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Madrid: Areté.
- Cerbino, M. (2000). *Para una antropología del cuerpo juvenil*. En C. y. Cerbino, *Culturas juveniles. cuerpo, música & género*. Guayaquil: Ediciones Abya-Yala.
- GARCÍA Canclini, N. (marzo de 2009). *La lectura en tiempos del zapping*. Recuperado el 07 de agosto de 2009, de Alambre - Comunicación, información, cultura: www.revistaalambre.com/Articulos/ArticuloMuestra.asp?Id=25
- GIDDENS, A. (1998). *Modernidad e identidad del Yo. El Yo y las sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- GIROUX, H. (1996). *Placeres inquietantes-Aprendiendo de la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- IHDE, L. (2002). *Los cuerpos en la tecnología. Nuevas tecnologías. Nuevas ideas acerca de nuestro cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC.
- KOGAN, L. (2004). *Performar para seguir performando*. *Anthropologica*, 151-164.
- LIPOVETSKI, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (1998). *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Anagrama.
- PÉREZ Tapias, J. (2003). *Internautas y naufragos. La búsqueda del sentido en la cultura digital*. Madrid: Trotta.
- PORTOCARRERO, G., & BIELICH, C. (2006). *¿Por qué los estudiantes no hacen sus tesis?* Lima: Cisepa / PUCP.
- RINCÓN, O. (2006). *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.

- SCOLARI, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- SENNETT, R. (2008). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- _____ (2006). What do we mean by talent? *The political quarterly*, pp. 163-167.
- SIBILIA, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Bs. As.: F.C.E.
- TAYLOR, C. (1996). *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona / Bs. As. / México D.F.: Paidós.
- _____ (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Barcelona: Paidós.
- _____ (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- ZIZEK, S. (1999). *Tú puedes*. Recuperado el 29 de nov. de 2008, de LBR: www.cholonautas.edu.pe/biblioteca.php

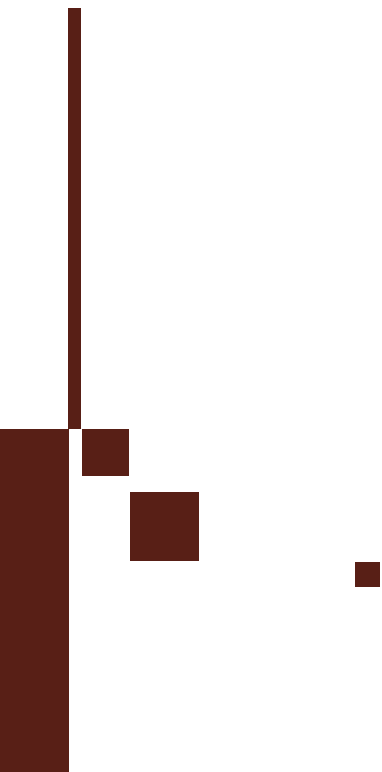
De esta manera, desdeñada en ciertas épocas, en otras la afectividad parece regresar con fuerza a la vida social. No es por tanto frívolo prestarle atención, sino lo contrario. Cabe incluso preguntarse si más allá de lo cuantificable, o más acá del causalismo político, o de la mecánica económica, no existe una estructura antropológica más difusa: la de la emoción colectiva y de la pasión. Cada vez se está más de acuerdo, en reconocer su importancia en la vida política, donde jugaría el rol de acompañamiento o de interferencia. Por mi parte, yo iría un poco más lejos y emitiría la hipótesis de que la sensibilidad colectiva es en cierto sentido el manto freático de toda vida social: la acción política se sustenta en ella y es esencialmente su tributaria.

Michel Maffesoli

Para el placer de los sentidos.

En: *En el crisol de las apariencias*, 2007,
Siglo XXI, Buenos Aires, p. 64.







1964

I

Ya no es mágico el mundo. Te han dejado.
Ya no compartirás la clara luna
Ni los lentos jardines. Ya no hay una
Luna que no sea espejo del pasado.
Cristal de soledad, sol de agonías.
Adiós las mutuas manos y las sienes
Que acercaba el amor. Hoy sólo tienes
La fiel memoria y los desiertos días.
Nadie pierde (repites vanamente)
Sino lo que no tiene y no ha tenido
Nunca, pero no basta ser valiente
Para aprender el arte del olvido.
Un símbolo, una rosa, te desgarra
Y te puede matar una guitarra.

II

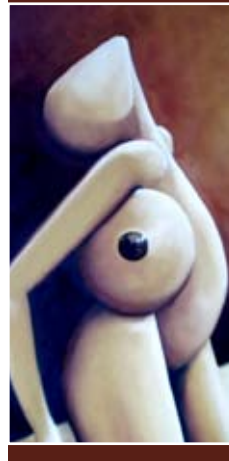
Ya no seré feliz. Tal vez no importa.
Hay tantas otras cosas en el mundo;
Un instante cualquiera es más profundo
Y diverso que el mar. La vida es corta
Y aunque las horas son tan largas, una
Oscura maravilla nos acecha.
La muerte, ese otro mar, esa otra flecha
Que nos libra del sol y de la luna
Y del amor. La dicha que me diste
Y me quitaste debe ser borrada;
Lo que era todo tiene que ser nada.
Sólo me queda el goce de estar triste.
Esa vana costumbre que me inclina
Al Sur, a cierta puerta, a cierta esquina.

Jorge Luis Borges



Ciudad y pedagogía social

Un encuentro para recrear entre
la confianza, la convivencia
diversa y las formas de aprender
a estar juntos



Claudia Vélaz de la Calle

La ciudad

*Dices: “Iré a otra tierra, hacia otro mar
y una ciudad mejor con certeza hallaré.
Pues cada esfuerzo mío está aquí condenado,
Y muere mi corazón
lo mismo que mis pensamientos en esta desolada languidez.
Donde vuelvo los ojos sólo veo
las oscuras ruinas de mi vida
y los muchos años que aquí pasé o destruí”.*

*No hallarás otra tierra ni otro mar.
La ciudad irá en ti siempre. Volverás
a las mismas calles. Y en los mismos suburbios llegará tu vejez;
en la misma casa encanecerás.
Pues la ciudad es siempre la misma. Otra no busques —no la hay—
ni caminos ni barco para ti.
La vida que aquí perdiste
la has destruido en toda la tierra.
Constantino Cavafis (2002)*

Introducción

Este escrito parte de reconocer el supuesto de que las ciudades como experiencias de escenarios intersubjetivos se proponen para ser leídas, pensadas y vividas. La proliferación de disciplinas que hacen el intento de conocerlas, comprenderlas y planearlas es insuficiente. De hecho, no es por efecto de la mirada disciplinar que se leen las ciudades, sino básicamente por el intento singular y plural, de comprenderlas, amarlas y desear conservarlas en el mundo de los sentidos de sus habitantes.

He de confesar que al iniciar el ejercicio de escritura descubrí dos tensiones presentes necesarias de superar. La primera consiste en que es imposible educar a la ciudad y comprenderla desde presupuestos del control educativo, y la segunda obedece a la formación de los ciudadanos en la actualidad se encuentra inmersa en el conflicto generado entre ciudadanía y consumo que los contextos actuales de dominación geopolítica del capital financiero transnacional imponen.

Con base en lo anterior intentaré hablar en este evento de la relación posible en el encuentro ciudad y pedagogía social como una posibilidad de potenciar la conservación del tejido social de pertenencia y participación colectiva sobre la memoria y el territorio ciudadano, pensado éste de forma cultural.

Lo anterior implica que la pedagogía social aquí debe ser concebida como una propuesta transdisciplinar que permite leer las ciudades como contextos significativos de cultura, identidad y configuración de actores sociales.

Finalmente, se trata de poder nombrar en esta charla las ciudades, como dice el poeta griego, como promesas que son vividas por los pasados de sus sujetos. Aunque los migrantes las sueñen ellas se pierden en sus laberintos, pero si bien para algunos son puertos, para otros constituyen su único lugar de permanencia y esto de por sí ya configura el espacio vital, alegre y trágico que hay que aceptar como destino personal y colectivo en la vida de los ciudadanos.

Desde donde lo teórico

Un punto de partida para plantear este encuentro es el de retomar las funciones de la pedagogía social desde las prácticas en educación comunitaria en Colombia, que ya lleva más de cincuenta años de experiencia en la región y pueden ser definidas provisionalmente como el conjunto de prácticas sociales, discursos y saberes sociales que se han imbricado mutuamente desde los aportes de la

educación popular, la educación de adultos, la animación sociocultural, la educación no formal, todos los cuales van dirigidos a apoyar el desarrollo de la comunidad en sus diferentes aspectos sociales, políticos, económicos y culturales.

Aunque el concepto no es unívoco y tanto las experiencias como sus teorizaciones son heterogéneas, la diferencia con las relaciones escuela y comunidad, urbana o rural, es que aquí la escuela para nuestro propósito educativo es una de las tantas instituciones desde donde se impulsa el encuentro comunitario; pero también se resalta de esta polisemia la finalidad de la educación ciudadana que trasciende las tareas de transmisión por las de aprender a establecer estrategias comunes de participación y organización, como posibilidad de desarrollo alternativo y de convivencia humana para pactar los distintos modos de compartir espacios urbanos, como la ciudad, en medio de una diversidad ineluctable.

Los enfoques por los que ha transitado la educación ciudadana y sus formas sociales son múltiples. Desde los que aplicaban el trabajo social, los asistencialistas y paternalistas estatales o religiosos, a los actuales que han configurado la comunidad y a los ciudadanos como protagonista de sus propias opciones de vida, cambiando el perfil de la comunidad como usuaria del servicio y convirtiéndola en agente activa de sí misma. Dicho de otro modo, este papel de actores se refiere a los actores sociales de la ciudadanía que en América Latina se apropian de su espacio público e identitario con el camino de la diversidad y lo pluriétnico.

De todas formas es necesario puntualizar para la finalidad de este escrito que si bien la escuela es uno de los tantos escenarios de la educación social, actualmente no es el único y menos el más influyente. Con base en lo anterior se precisa que la pedagogía social crítica asume la ciudad, los medios, las culturas como nuevos escenarios, eventos, narrativas y actores donde es posible pensar el encuentro humano compartiendo mínimos de formación y máximos de intercambios para construir los pactos éticos que se requieren para vivir colectivamente.

Por ejemplo, alrededor de la ciudad como escenario educativo se vienen implementando unos procesos de formación o de acción de concientización, de lo que allí sucede como conocimientos adquiridos en la vida de un ciudadano, que se han dado en llamar proyectos de *Ciudades educadoras*. Proyectos presentes y combinados que no resuelven de forma contundente y menos simple los conflictos de la convivencia en las ciudades del mundo.

Es claro que los espacios de socialización y las experiencias que la ciudad ofrece en su dinámica son múltiples e interdisciplinarios y atraviesan a los sujetos que

allí viven, marcándoles una identidad, más desde sus memorias y sucesos que desde la territorialidad geográfica que, dicho sea de paso, ha sido socioculturalizada simbólicamente. Lo que no es claro es ¿por qué lo que pasa en la ciudad debe hacerse consciente, intencional y deliberado como propósito educativo?

En el año de 1972 –en un documento titulado *Aprender a Ser. La educación del futuro*–, la Unesco presentó los proyectos de ciudades educativas que requerían incidir en los vínculos sociales ciudadanos desde el deber ser de los mismos. El urbanismo acelerado y la concentración demográfica de las ciudades de los países latinoamericanos, obligaba a ejercer un control y los procesos educativos lo permitían: aprender a manejar la ciudad, sus espacios públicos y sus normas. El espacio físico y el espacio social, traducidos en horarios, rutinas y rituales que se ubicaban en instituciones como la fábrica, la escuela, el hogar y la cárcel, se habían ido complejizando desde aquellas ciudades pequeñas a estas grandes urbes, donde lo que la encuentra y/o desencuentra son sus flujos codificados de uso y comportamiento ciudadano.

Pero por más esfuerzos que se hagan por educar a los ciudadanos, algo se escapa a esa intención y son las pedagogías invisibles, *los no-dichos* pero apropiados por todos sus habitantes que hacen de la ciudad un espacio de vida no instituida que jamás podría traducirse en un manual de “urbanidad”. Esa connotación de lección de enseñanza sobre la ciudad, esa deformada *puericultura urbana* es la que se debe superar en la pedagogía social de las ciudades latinoamericanas. En contraste, las actuales corrientes promueven una lectura sobre la ciudad y sus acontecimientos que, al ser relatados, puede permitir la fundamentación de una nueva ciudadanía que cohabita en el reconocimiento y el respeto por la alteridad.

Los cambios en los referentes territoriales, filosóficos y sociales, han implicado que los conceptos y hechos que se tenían como centros de las identidades subjetivas, empiecen a sufrir quiebres en sus imágenes clásicas. La identidad análoga al arraigo o a la noción de poblamiento originario se desestructura pero, a la vez, de manera paradójica, se rescata como signos locales por efecto de la amenaza de igualdad que la globalización causa.

Las mezclas de las culturas influyen en la hibridación de identidades tradicionales y los agenciamientos sobre el ser del sujeto son tan fuertes, que aquella noción absoluta, completa e integra de individuo identificado, se escinde en una complejidad diversa y superpuesta, donde no es posible asir una tipología de ciudadanos, como lo pretendió la psicología positiva o la sociología cuantitativa.

Las relaciones entre pedagogía e identidades singulares, colectivas y culturales, está mediada por la manera como se generan los vínculos sociales. El sujeto ciudadano es también el resultado de sus interacciones y de las determinaciones sociales que lo rigen. Una pedagogía diferencial podría opinar al respecto.

Sin embargo el problema del comportamiento ciudadano no es sólo de enseñar, sino también de posibilitar toda una actitud institucional que inspire y respete lo democrático diverso e intercultural. Ello para la pedagogía escolar en sus límites institucionales significa aplicar los proyectos educativos institucionales con toda su esencia participativa del gobierno escolar, de los personeros estudiantiles como defensores de los derechos de los estudiantes, manuales de convivencia que no sean de carácter punitivo o un reglamento más sino que ayuden a formar en los principios del respeto a la diferencia, la capacidad dialógica de resolver los conflictos y la habilidad para convivir con los otros seres humanos.

Pero para esta interlocución la perspectiva de la pedagogía social pretende otra cosa: pretende comprender que los espacios y dinámicas de habitar la ciudad deben inspirar la confianza de la cultura, su historia, sus convocatorias y evocaciones, pero especialmente nuestros modos culturales dignos de conservar en el intercambio grato de ser y hacer colectivo.

No desconoce este enfoque la complejidad de nuestras ciudades por las causas aceleradas por el capitalismo transnacional de empobrecimiento y violencia, pero busca la esperanza de pactar desde las resistencias culturales formas de superación de estos conflictos apoyándonos en la resiliencia de la cultura como soporte de identidad acostumbrada a la solidaridad, a la presencia del otro y al lazo social.

Para el investigador de la historia de la educación Javier Sáenz Obregón (2007) las relaciones entre las prácticas de formación –tanto escolares como por fuera de la escuela– en la vida urbana nacieron como un dispositivo de desconfianza.

La desconfianza en nuestros países –según Sáenz– pasó por un largo proceso civilizatorio (violentado culturalmente hablando) reemplazando la cortesía y etiqueta urbana por una convivencia orgullosa y amable nacida de la complacencia de provenir de una historia y raza satisfecha de sus lazos, vínculos y promesas de porvenir pactados como devenir colectivo ciudadano.

Esta desconfianza, que obliga y fuerza un control social (llamado en los países del primer mundo, disciplina social) es producto de la extensión de la vigilancia sobre los cuerpos de los sujetos vinculados, en una resquebrajada sociedad ilus-

trada, a un espacio público denominado ciudad que no logra a estas alturas (en el primer mundo) soportar la presencia del otro sino a través de su imaginario virtual (así parezca redundante la metáfora).

Sáenz (2007) evoca a Deleuze para tratar de comprender lo colectivo de la ciudad como lo “social” diciendo que:

Lo social remite a un sector particular en el que se incluyen, según las necesidades, problemas muy diversos: casos especiales, instituciones específicas todo un personal cualificado (asistentes sociales, trabajadores sociales)... de inadaptaciones y adaptaciones sociales (del pre-delincuente, del caracterial o del disminuido mental a los diversos tipos de promoción) (Deleuze, 1990, p. 223, en Donzelot, 1990, p. 25).

Lo social en la ciudad entonces es un campo lleno de quiebres y roces que en medio de la tensión de lo privado y lo público, permite legalmente la individualidad siempre y cuando ella vaya derivada de la jurisdicción de lo colectivo tanto desde lo espacial como desde las formas de habitarlo.

Pero las ciudades latinoamericanas son y no son el espejismo de las ciudades del primer mundo. Por un lado sufren de sus complejidades y conflictos pero a la vez son escenarios privilegiados de diversidad que tratan de conjugar la racionalidad de la convivencia normatizada con sus hábitos ancestrales de ser colectivo en medio de una tarea por sobrevivir a las minorías privilegiadas, extendiendo los oficios informales que como residuo deja una economía formal reducida y en proceso de extinción.

Oficios como los voceros, pregoneros, ambulantes del mercado, auxiliares de todo tipo que con la potente imaginación de la economía informal llevan el servicio itinerante al cliente provisional para ganar un lugar de permanencia breve en la promesa de la “ciudad pujante y democrática” que el inmigrante rural y exógeno debe apoyar para poder incluirse simbólicamente en la misma.

La ciudad que tuvo el nacimiento de sus dinámicas con la extensión que el invento de la luz eléctrica permitió para habitar la noche, encierra sin linealidad los vínculos de tiempo/espacio; tradición/modernidad; acogimiento/expulsión de una forma incomprensible para las teorías socioeducativas antropológicas racionales pero eficiente para la supervivencia de su “locura convivencial”.

Ni los mejores retratos de Italo Calvino sobre las ciudades imaginadas se logran comparecer con las ciudades latinoamericanas actuales, del Caribe o andinas. Desde la ternura de sus paisajes y poemas cadenciosos hasta la más descarnada

violencia que obliga a muchos niños, niñas y jóvenes a comportarse de forma adulta a temprana edad; por ello se dice que hay que saber vivirlas para comprenderlas.

En consecuencia resulta inconveniente pensar una pedagogía de la ciudad extendiendo el control de la pedagogía escolar como si todo el control, el castigo, la expiación, el encierro y la vigilancia de los excluidos se resolviera con una buena clase de ciudadanía. Tampoco se trata de ejemplos basados en lecciones exitosas de cómo se refuerzan los vínculos de los sujetos con su comunidad y/o colectivo. Pues a veces el ejemplo de la experiencia exitosa queda planteada como distante y lejana a la vida cotidiana de otro grupo ciudadano.

Se trata más bien de una aceptación del relato sobre nuestras identidades solidarias y plurales escenificadas en la pertenencia y participación de un territorio propio donde aún hacen presencia el cuerpo, la fiesta, el convite, la palabra, el saludo matutino y la risa; pues ellos existen con la misma importancia que la rutina mecánica del oficio residual que la modernidad deja a los pobres como recicladores de la basura que el capital mundial no quiere retomar.

Lo que nuestras ciudades y sus habitantes enseñan es que logran superar las racionalidades del consumo y vivir por encima de las leyes del mercado imponiendo formas creativas de *ser en grupo*. Enseñan los ritmos que se viven en la noche y en el día cuando lo colectivo se impone al aislamiento singular de las grandes metrópolis. Pero es posible que todo ello vaya deviniendo recuerdo si no se retoma cual cartografía social, la memoria de lo útil para la alteridad, la ruta del territorio propio dibujado en el tiempo de lo que fue, es y será una ciudad en Latinoamérica.

Se trata de relevar y revelar a los ojos internos (de las nuevas generaciones) y externos de los visitantes, esa forma tan particular de ser regionales que tiene bagajes de intercambio con lo global pero desde la propia localidad diversa. Al modo de Jesús Martín Barbero (1999) la tarea de lo pedagógico social ciudadano parte de establecer una “Máxima racionalización y máxima diferenciación, aldea global y particularismos culturales, comunión mediática y fragmentación socioeconómica, alineación y creatividad en el consumo, transparencia informativa y opacidad de las nuevas tribus urbanas” (p. 29).

Esta tarea es posible si se subraya en una búsqueda por concebir lo pedagógico social como un campo conceptual y práctico que permite el análisis de las condiciones socioculturales de una comunidad y sus grupos, en una perspectiva

pedagógica hermenéutica donde se lee y se transmite significados para construir nuevos sentidos emergentes y configurar sujetos conscientes de sus arraigos. En una pedagogía transcultural, transcurativa y por ende cómplice de los encuentros ciudadanos, allí en ese marco de referencia sí es posible vencer los desencuentros y su desaliento; las experiencias y sentimientos fallidos expresados al principio.

Por ello el anclaje de lo pedagógico social se recontextualiza y configura todo el tiempo. Por eso mismo es que una pedagogía ciudadana no es una dialectizadora de la norma, si no una compañera del derecho humano a compartir, convivir y proponer pactos de convivencia vigentes y respetuosos de todos los grupos humanos donde la ciudad acoge de forma real la diferencia y las diferencias.

Esta pedagogía social es rica en experiencias y aún débil en sistematizar sus saberes. Esta es la pedagogía social ciudadana que entre todos podemos construir. Este encuentro de la palabra es un ejemplo y una invitación, una metodología propicia para hacerlo. Cuando aceptamos su convocatoria es porque como con el filósofo Víctor Jaramillo (2009) decimos: “Cuando cerramos la puerta,/Todo se irá con nosotros,/menos aquello/que dejamos en el nombrar”.

Bibliografía

- CALVINO, I. (2011). www.accionpropaganda.org. Recuperado el 1 de Mayo de 2.011, de [www.accionpropaganda.org](http://www.accionpropaganda.org/biblioteca/libros/C/Calvino,%20Italo%20-%20Las%20Ciudades%20Invisibles.pdf): <http://www.accionpropaganda.org/biblioteca/libros/C/Calvino,%20Italo%20-%20Las%20Ciudades%20Invisibles.pdf>
- FAURE, E., et al. (1973). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial S.A. - UNESCO.
- JARAMILLO, V. R. (2009). www.otraparte.org. Recuperado el 2 de Mayo de 2.011, de www.otraparte.org: <http://www.otraparte.org/actividades/literatura/biografia-muerte.html>
- KAVAFIS, C. (2002). www.enfocarte.com. Recuperado el 18 de Mayo de 2.011, de www.enfocarte.com: <http://www.enfocarte.com/2.16/poesia.html>
- SÁENZ Obregón, J. (2007). *Desconfianza, civilidad y estética: Las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.



Manoel de Barros
*Memórias inventadas
 a segunda infância,*
 Editora Planeta,
 São Paulo, 2007.

Sobre importancias

IX

Un fotógrafo-artista me dice una vez: vea que un rayito de sol en el el el cuerpo de un lagarto es para nosotros más importante que el sol entero en el cuerpo del mar. Dijo mas: la importancia de una cosa no se mide con una cinta métrica, ni con basculas, ni con barómetros etc. Que la importancia de una cosa a de ser medida por el encantamiento que la cosa produce en nosotros.

Así un pajarito en las manos de un niño es más importante para él que la Cordillera de los Ande. Que un hueso es más importante para un perro que una piedra de diamante y un diente de mico de la Era Terciaria es más importante para los arqueólogos que la Torre Eiffel. (¡Vea que es solo un diente de mico!)

Que una muñeca de trapo que abre y cierra los ojitos azules en las manos de una niña es más importante para ella que Empire State Building. Que el rabo de una hormiga es más importante para el poeta que una Usina Nuclear.

Sin necesidad de medir el rabo de la hormiga. Que el canto de las aguas y de las ranas en las piedras es más importante para los músicos que los ruidos de los motores de la Formula 1. Hay un exageración en mí para aceptar esas medidas. Pero no se si eso es un defecto del ojo de la razón. Si es un defecto del alma o del cuerpo. Si me hicieran algún examen mental por tales juzgamientos, van a encontrar que gusto mas de conversar sobre restos de comida con las moscas que con hombres doctos.



La ciudad como escenario de aprendizaje

La ciudad educadora y la ciudad como pedagogía



Patricia Pérez Morales

La educación es el proceso y el mecanismo de la construcción de la humanidad del individuo o de la persona. En cuanto proceso, la educación pertenece al individuo o a la persona – esto es, es el proceso por el cual, a partir de su propio equipamiento personal (biofisiológico/psicológico), cada individuo se autoconstruye como hombre [ser humano]. En cuanto mecanismo, la educación pertenece al grupo- es el recurso que el grupo humano- y solo el- posee, para promover la autoconstrucción de sus miembros en humanidad. Si digo construcción, en autoconstrucción de humanidad como dada o gratuita - es decir, no supongo que el simple hecho de haber nacido como miembro de la especie humana nos garantiza que nos desempeñemos humanamente.

Fétizon (2002, p. 230).

Esta breve reflexión tiene su origen en las aproximaciones que durante los estudios de maestría tuve oportunidad de desarrollar en Brasil en el área de

* Ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional de Educación de Sensibilidad. Escenarios Posibles: Ciudad y Lenguajes.

antropología educacional, elaborando un estudio de caso entre Porto Alegre (Brasil) y Barcelona (España) levantando rasgos característicos de cada una de estas ciudades en el proceso de construcción de ciudad-educadora.

En esa oportunidad buscaba comprender las nociones y las apropiaciones del concepto de ciudad educadora a través de las prácticas de los ciudadanos y de sus relaciones con la ciudad, representadas en la escuela, la comunidad, la cotidianidad y con algunas instituciones públicas, fundamentalmente con la secretaria de educación y la alcaldía.

En el transcurso de la investigación¹ fueron surgiendo acontecimientos que cada vez más separaban mis interpretaciones de aquello que se había propuesto como el punto central de análisis: la ciudad educadora y cada vez más aparecía en escena una noción que sugería una forma diferente de apropiación de esa ciudad: la ciudad como pedagogía. Sin embargo vale la pena señalar que para el presente escrito no me detendré demasiado en los desarrollos de lo que en la tesis de maestría se denominó la ciudad como pedagogía, para concentrarme en la presentación de las relaciones entre ciudad-educadora y ciudadano, lo cual no significa abandonar del todo en la reflexión, puntos de encuentro y desencuentro con la ciudad como pedagogía.

Brevemente ubicaré contextualmente algunos referentes significativos para la comprensión del presente texto. En primer lugar, la noción de ciudad educadora nace a partir de una red de ciudades convertida en asociación internacional (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras - AICE) que se origina en el marco del congreso de ciudad en Barcelona, en 1990, se firma su creación bajo el presupuesto de que la ciudad a través de la responsabilidad y liderazgo de la administración local admite y ejerce funciones pedagógicas mas allá de sus compromisos económicos, sociales y políticos. Proyecto que ha sido asumido por muchas ciudades en el mundo, participando así de la AICE y entre ellas Porto Alegre. Sin embargo el matiz político que esta ciudad le ha impreso a la con-

1. Titulada *A cidade-educadora: da muralha ao dialogo*, en la que a través de testimonios, revisión documental y trabajo de campo se busco comprender la ciudad-educadora como proceso de constitución de una ciudad como pedagogía. Esta apuesta interpretativa buscaba rescatar y descentralizar los procesos educativos, resignificandolos en un contexto más amplio, trasladándolos a otros escenarios como la ciudad.

cepción de ciudad-educadora² es fundamental para comprender las relaciones, las tensiones y los proyectos que se han venido consolidando en la ciudad. A este respecto Pacheco señala:

La concepción de Ciudad Educadora está, indisolublemente, vinculada a la participación popular, pues de esta resulta la formación de una ciudadanía consciente de que solamente la acción colectiva puede construir una sociedad fundada en la democracia y en la justicia social (2005, p. 9).

Y continúa afirmando:

El poder público y la sociedad ejercen, articuladamente, su función educadora buscando la construcción de una cultura fundada en la solidaridad entre individuos, pueblos y naciones. Se trata de una educación vinculada a un Proyecto Democrático y Popular, comprometido con la emancipación de los sectores explotados de la sociedad, en la perspectiva de una Educación Popular que asimila y supera los principios y conceptos de la escuela ciudadana. Más que eso, la Ciudad Educadora educa la propia escuela y es educada por ella, que pasa a asumir un papel más amplio en la superación de la violencia social (2005, p. 11).

En esa perspectiva, uno de los agentes sociales que está ocupando el centro de la discusión es la escuela y el sistema educativo como un todo que conforman una red de posibilidades educativas, ejerciendo además de su especificidad otras dimensiones que le exigen recolocarse en relación con otros agentes sociales y otros espacios de educación en la ciudad, –aspecto rastreado por Moll, 2002–

Por tanto, la ciudad-educadora entendida según Eliezer Pacheco es:

Agente educativo, o educador, expresa compromiso, actúa como una red de espacios pedagógicos, formales e informales, donde la educación puede ser la clave para

-
2. La investigación desarrollada entre los años (2002 y 2003) haciendo un rastreo a partir de los dos últimos períodos administrativos de la alcaldía de Porto Alegre y de los planes y programas propuestos por la alcaldía de Barcelona y que están consignados en la base de datos de la AICE y de la propia alcaldía permitieron identificar dos grandes tendencias en la construcción del concepto y la práctica de ciudad-educadora: una, la propuesta por Barcelona que atiende a contenidos de tipo mas cultural, lúdico y recreativo, atendiendo a discusiones urgentes en el contexto de ciudad como es el fenómeno de la inmigración, la tendencia multicultural y el desarrollo de programas para atención de los inmigrantes, con la preocupación de su inserción al medio cultural y laboral propio de la ciudad. Por otro lado, una propuesta con ingredientes fuertemente políticos es la que ha constituido Porto Alegre, donde los programas y propuestas dan cuenta de procesos de construcción y participación ciudadana con criterios de organización social a través de comunidades, sindicatos, agrupaciones, etc.

la convivencia, que presupone tanto la comprensión y el respeto a las diferencias ideológicas, de raza, de género, de clase social, de modo de comprensión de la vida, en cuanto confrontación colectiva y concreta de los problemas que nos afligen (Moll, 2000, p. 2). Si todas las ciudades educan, el compromiso con una educación responsable debe ser de todos sus habitantes. Todos sus recursos deben estar comprometidos con la acción educativa, y no solo con los reconocidos formalmente como educadores. Es decir, no apenas las escuelas, las facultades, las universidades educan; museos, archivos, asociaciones de barrio, centros culturales, bibliotecas, entre muchos otros agentes potenciales de educación, también son agentes educadores. Todos son protagonistas en un escenario que exige transformaciones inmediatas en las concepciones y acciones educativas (2005, p. 10).

Empieza en esta perspectiva de vinculación entre Estado, sociedad, instituido, instituyente, agentes sociales, políticas públicas, entre otras, a tomar fuerza la idea de la ciudad como pedagogía y no la pedagogía en la ciudad, este último enfoque privilegia la noción de ciudad entendida fundamentalmente como instrumento pedagógico que sirve para llegar a un fin educativo, generalmente fuera de la propia experiencia de ciudad, es entonces la excusa para abordar temáticas particulares al contexto escolar; la otra perspectiva, –la ciudad como pedagogía– posiciona la ciudad como núcleo, fin y proceso pedagógico, es decir, como centro de la acción misma de educar desde sus propias lógicas y con la implicación de sujetos y contextos en los procesos y que por tanto, interactúan crean y recrean lo educativo, sea formal, no formal o informal, por tanto no es por fuera de esta vivencia que se encuentra el componente educativo que emerge de la ciudad y su dinamismo.

Pues, no es a través de la ciudad que voy a aprender sobre la interculturalidad, es viviendo en ella que la comprendo, la confronto, la contrasto y la interpelo, es de alguna manera ir más allá de temáticas y contenidos programáticos escolares e incluso de planes de acción o proyectos de intervención que recurren a la ciudad como instrumento de observación.

Estas claridades conceptuales, permitirán ubicar al lector en el contexto que da origen a las presentes reflexiones, buscando así concentrar la discusión en la ciudad como espacio en el que convergen prácticas instituidas, organizadas y reguladas principalmente por el poder hegemónico del Estado, pero que alternamente coexisten con prácticas instituyentes que se nutren de los aprendizajes cotidianos, de las formas de subsistencia y de resistencia de quienes habitan la ciudad; ahora bien, ambas prácticas revelan formas de sensibilidad en las que confluyen tanto lo instituido como lo instituyente. Pero este último asunto no será abordado en el presente artículo.

Nutren estas reflexiones del día de hoy, en el marco de este encuentro, la tesis producto de la investigación de maestría (Pérez, 2002) y el estudio realizado por Jacqueline (Moll, 2000) en el que recupera los testimonios y vivencias de comunidades asentadas en las periferias de ciudades como Porto Alegre desde la perspectiva de la participación ciudadana, la organización en red y la resistencia, todas estas entendidas como formas de apropiación del escenario de ciudad.

Veamos ahora algunos aspectos de la ciudad como escenario de aprendizaje: convergencias y distancias de la ciudad educadora y la ciudad como pedagogía

Al inicio de mi investigación en este campo³, pensé que en la ciudad-educadora todos los ciudadanos tenían su espacio de participación garantizado en igualdad de condiciones y esto porque uno de sus principios es la participación ciudadana. Con todo, en el transcurso de la misma observé hechos importantes que fueron modificando mi percepción de esa realidad. Uno de los aspectos que fue determinante en este sentido fue descubrir que los espacios de participación, aunque democráticos y mayoritarios, no ofrecían apertura y acogida a todos los pobladores y especialmente a aquellos que necesitaban con urgencia ser oídos y vistos por los otros.

Entre los varios aspectos que me preocupaban en aquel momento de la investigación, centrados en los hallazgos y trabajo de campo en Porto Alegre y con algunos referentes en Barcelona, identifiqué los relacionados con la participación, la formación y consolidación de redes, el espacio público y la lucha cotidiana de las comunidades urbanas, asumiendo todo esto además, como verdaderos procesos educativos.

Estos aspectos identificados, permitieron orientar la observación y la interpretación en aspectos que revelaban que por lo general, tanto en las propuestas de experiencias, como en los proyectos diseñados por la alcaldía y otras instituciones oficiales no se contaba con la opinión o el parecer de las personas implicadas. Todo hacía pensar que experiencias, proyectos e iniciativas tenían, por el contrario, el carácter de intervención. Fue, entonces, a partir de estas situaciones, sumadas al permanente control que sobre estos grupos sociales organizados ejerce el Estado, —a través de políticas e intervenciones—, que surgió la pregunta: ¿para cuáles ciudadanos es la ciudad-educadora? si planteamos la

3. Desarrollada bajo el tema *A cidade-educadora: da muralha ao dialogo* y en la cual elaboré un estudio de caso entre Porto Alegre (Brasil) y Barcelona (España) que levantaba rasgos característicos de cada una de estas ciudades en su proceso de construcción de ciudad-educadora.

existencia de relaciones mediadas, tanto por procesos organizativos y comunitarios, propios de las dinámicas cotidianas de estos agentes sociales, como por las tensiones generadas en los conflictos y las relaciones que se establecen entre ciudadanos y ciudad.

Uno de los caminos, que transité para encontrar posibles respuestas fue pensar: si la ciudad-educadora necesita y se construye por y con ciudadanos participativos y activos, ¿qué hombres y mujeres tienen o pueden desarrollar esta condición mínima? Otra pregunta fue saber qué ciudadanos hacen parte del espacio público de la ciudad, entendido en los términos de Hannah Arendt (ser oídos y vistos por los otros). En una ciudad que cada vez más niega la posibilidad del encuentro, que configura a través de los medios de comunicación, la publicidad, la música, etc., unas formas particulares de sensibilidad que tienden más fuertemente a consolidar sensibilidades tal vez más controladas y homogéneas que autónomas y diversas.

Lo que he podido esbozar a partir de la interpretación como producto de la investigación es que para ser un ciudadano activo o participativo, es necesario un mínimo de garantías, entre ellas, que el Estado ofrezca y garantice espacios de formación y participación ciudadana, cumpliendo así con un papel educativo que va más allá de sus funciones frecuentes; esto es, asumir un compromiso permanente que sea colectivo y amplio de formación, de promoción y de desarrollo de sus ciudadanos, donde la participación de éstos tenga un carácter decisorio en los asuntos políticos, culturales y sociales de la ciudad. No significa entonces exclusivamente dotar de más escuelas a los barrios en situación de vulnerabilidad, su compromiso pasa por allí pero no se queda allí, debe entonces en consecuencia ofrecer las condiciones que favorezcan el intercambio de saberes y la comunicación entre los diversos agentes sociales como procesos de formación ciudadana.

No son pocas las ciudades y más concretamente sus administraciones locales, las que han venido incentivando, por años, la participación de sus ciudadanos en proyectos como el presupuesto participativo, escuela ciudadana, congresos de ciudad, etc., y según el contexto ellos responden a nombres diferentes pero en esencia comparten las mismas tendencias, por lo menos en América Latina; y de la misma manera han venido buscado estrategias que les permita llegar, aproximarse y escuchar a las comunidades, sin embargo, este proceso de incentivar ciudadanía activa, requiere de un compromiso y de una convicción política y educativa, que muchas veces es olvidada por la propia administración local, generando una ruptura y conflicto en el proceso de consolidación de diálogos

horizontales entre Estado y comunidad.⁴ Algo de esto es lo que registra Moll en su estudio:

Nosotros ya habíamos hablado con la gente de la secretaria de educación, todo estaba listo, la gente ayudó a arreglar la escuela, eso fue sábado y domingo y para nuestra sorpresa, el miércoles anunciaron el cambio de secretaria de educación, nos llamaron allá y dijeron que todo era un error, que la secretaria no tenía autorización para autorizar el funcionamiento de la escuela, que olvidáramos todo (Moll, 2000, p. 118).

Por otro lado, para que el proceso sea consecuente es necesario consolidar la organización y la presencia de los agentes o grupos sociales que forman la red social de la ciudad, como por ejemplo, las comunidades de barrio, los sindicatos, los clubes, las escuelas y las organizaciones de ciudadanos, entre otras; tarea que no le compete al Estado sino a las propias comunidades, respondiendo a su lógica organizativa. La existencia y la presencia de estos grupos pueden motivar la participación de los ciudadanos, generando vínculos con otras personas que tienen vivencias, necesidades y proyectos comunes. El papel importante que estos agentes sociales desempeñan es la lucha por el reconocimiento de una ciudadanía activa:

... las redes sociales y los procesos educativos van generando una realidad donde, contradictoriamente, la materialización de la democratización del Estado, en una perspectiva participativa, permite el desarrollo de una esfera pública no Estatal, pero esto no significa minimizar el papel del Estado en este proceso, entonces se trata de buscar los contornos y las interfaces que se producen en el trato cotidiano de lo público, en el campo educativo (Moll, 2000, p. 10).

Uno de los principios y de las prácticas de la ciudadanía activa es la participación, por lo tanto, esto niega la pasividad y la indiferencia. El ciudadano activo es aquel que es escuchado, que escucha y que participa de un diálogo creador; es el que reconoce y valora su participación y la del otro; es quien se enfrenta desde su realidad a los retos que le impone el uso de la palabra, como lo refleja el siguiente relato:

Yo aprendí bastante, hasta a hablar, porque yo era medio tímida, me quedaba con vergüenza de dar opinión, sabe. Porque yo nunca tuve la oportunidad de ir a una reunión que yo pudiese exponer, hablar: ‘me gusta esto, aquello, vamos a hacer esto, vamos a hacer aquello!’ Entonces en el CPM me sentía bien importante,

4. Comentario de Regina, quien pertenecía a la Asociación de Mujeres de Morro Alto (AMMA)

porque yo podía hablar, de repente la presidenta no iba y era yo quien asumía, muchas veces temblando de miedo como una varita verde (Moll, 2000, p. 127).

Los aprendizajes de la vida comunitaria, el aprendizaje del uso de la palabra y la valentía para ello, de alguna manera provocan la apropiación de lo público; permite romper con preconcepciones del que sabe o del que estudia y por tanto es el que habla, mientras el resto escucha.

Entonces el ciudadano activo es el que a partir de su realidad participa, crece en la diferencia de opiniones y argumentos, se apropia de una identidad y lucha por un interés común. Pasa a ser oído y visto por los demás, no es más un ser invisible, anónimo. Esto supone una visión distinta de las relaciones entre el Estado, los gobiernos locales y la sociedad.

Se trata entonces de compartir una nueva concepción de reforma del Estado, a partir de una nueva relación Estado-sociedad que abra el Estado a esas organizaciones sociales (y la participación del ciudadano aislado), particularmente aquellas que son autoorganizadas por los excluidos de todos los matices, admitiendo la tensión política como método decisorio y disolviendo el autoritarismo del Estado tradicional bajo presión de la sociedad organizada (Moll, 2000, p. 11).

Estas experiencias que están más allá de la concepción institucional de la ciudad-educadora y que son construidas con las vivencias, las necesidades y el deseo de las propias comunidades, representan la voz viva y propia de estos grupos organizados que están un paso delante de las iniciativas del Estado. Como lo ratifica este testimonio:

Doña Haidée: con la lucha, la primera cosa que nosotros conseguimos fue alargar la calle, porque era muy pequeña, sólo tenía matorral [...] El día 8 de febrero fue la primera reunión para abrir y formar nuestra comunidad. Fueron 4 años de luchas, primero abrieron la calle, después la lucha por el agua, vino una bomba para repartir el agua allá, pero llevo dos años para ganar esa bomba, hicimos el abajo-firmado⁵ [porque la alcaldía siempre dice que no tiene dinero], además de esto teníamos reuniones, asambleas [el Señor João interviene: 'siempre dando cuentas'] para ver lo que faltaba, lo que no faltaba. Nosotros no teníamos bus, la lucha por el bus fue muy grande también. Moría mucha gente en la calle porque no había semáforo, fue una lucha de la comunidad reunida, con el pueblo, se consiguió el semáforo (Moll, 2000, p. 106).

5. Documento usado con frecuencia por los ciudadanos para hacer solicitudes en los organismos públicos, presentan la solicitud por escrito y a continuación la firman todas las personas que respaldan dicho documento.

Es así como la ciudadanía activa coloca en jaque al Estado, quiebra sus límites y cuestiona su legitimidad; no asume pasivamente su existencia y genera acciones “que pueden colaborar para reinventar al propio Estado, creando esferas de vida pública hasta entonces inéditas” (Moll, 2000, p. 23).

Estas acciones innovadoras, inéditas, que dinamizan y movilizan a la sociedad, la colocan en una relación diferente con el Estado y según Paulo Freire, citado por Moll, son denominadas “inéditos viables” los cuales:

... son producidos por esos personajes en el ejercicio cotidiano de inserción comunitaria, de quiebra de los límites impuestos tanto por la acción del Estado, como por la acción corporativa motivada por intereses económicos, y además, de construcción de lazos, algunas veces contradictorios y frágiles, de solidaridad (Moll, 2000, p. 23).

Estos inéditos viables están presentes tanto en su espacio concreto, en su vida cotidiana, como en los pedazos de ciudad que ocupan en sus prácticas comunitarias; en las luchas por conquistar su espacio y por cualificar su vida. Es en esta dinámica que se crea una nueva experiencia y estrategia para lidiar con la vida urbana.

Forma particular de apropiación de los espacios que tiene todo que ver con sensibilidades construidas con los otros e identificadas en el ejercicio de la vida cotidiana, sensibilidades que se oponen a la desesperanza y al olvido de unas condiciones mínimas de existencia en un territorio que asumen como suyo.

Formas de sensibilidad que revela una relación amorosa (*philia*) tanto con el espacio habitado, como con la vivencia comunitaria y en las cuales predomina la lucha y la resistencia por mantener el espacio construido y constituido colectivamente. En este sentido el término como topofilia, revela la relación amorosa con el lugar que se habita, topos comunitario de una colectividad.

Estos movimientos organizados por las comunidades, muchos de ellos de carácter esporádico o permanente ponen de relieve la importancia y el significado de procesos educativos comunitarios y no escolarizados: en los cuales las experiencias y los aprendizajes de estas personas van más allá de los conocimientos institucionalizados y reforzados por la escuela y, por tanto, no se agotan en ella, pasan por ella en algunos casos pero van al encuentro de lo cotidiano, del mundo de la vida, de lo sensible; es que paradójicamente hemos venido identificando el lugar de la escuela como el lugar en el que se homogeniza e institucionaliza un tipo particular de sensibilidad.

Frente a estas formas particulares de aprender la ciudad y de confrontar a sus instituciones se percibe una dificultad por parte del Estado para dar cuenta de las dinámicas propuestas por los ciudadanos, reflejo de esta dificultad se manifiesta por un lado en el manejo de discursos sobre la democratización, la participación y de la necesidad de apertura a nuevas concepción de lo educativo, pero por otro lado, al momento de interactuar con esa realidad, entra en profundas contradicciones.

En todo caso, es importante resaltar que el proceso de consolidación de una ciudad, auténticamente educadora o tal vez una ciudad como pedagogía, es una tarea ardua, que necesita de varios interlocutores que vean y comprendan estos procesos de organización, como un aprendizaje y un derecho, y no como una amenaza a los intereses del Estado.

Esta realidad en la que interactúan Estado y comunidad es complementada por los “*otros*”, los que también viven y sufren otro pedazo de ciudad, todavía más caótico; los que no participan de la construcción de lo común, de la esfera pública⁶, los que no tienen vínculos comunitarios o familiares, los que conocemos como radicalmente “excluidos” (indigentes, marginales, emigrantes, desempleados, etc.), que no cuentan con su espacio garantizado en la ciudad-educadora, ni en ninguna otra. Muchos de ellos no son considerados siquiera como ciudadanos. El espacio que ocupan es limitado. Son, en el mejor de los casos, sólo los beneficiarios pasivos de las políticas y programas de intervención pensados, organizados y proyectados por los otros, o sea, por los que ocupan la esfera pública, generalmente el poder. Me remito a las palabras de una mujer de más o menos 36 años, indigente, habitante de la calle: “Yo vivo de la caridad de las personas, yo ni conozco que es eso de lo que usted habla la ciudad-educadora, de derechos, no sé qué es eso” (cf. Pérez, 2002, p. 93).

Situaciones como estas nos ofrecen un escenario de realidades opuestas y contradictorias dentro de la propuesta de la ciudad-educadora. Por un lado, una comunidad organizada con un espacio de participación y diálogo con el Estado que es importante y significativo. Aunque con sus contradicciones, el proceso está en construcción y debe ser evaluado y mejorado. Por otro lado, una realidad de marginalización, pobreza e invisibilidad que corresponde a un contexto local y global, es decir, a las prácticas económicas, sociales y culturales que están asociadas con el momento actual, donde el predominio de los interés monetarios y electorales funcionan muchas veces como canalizadores de nece-

6. Según Hannah Arendt es el mundo de lo común, nos reúne en la compañía de los otros.

sidades particulares o grupales que son bien capitalizadas por grupos políticos e incluso por el propio Estado. Veamos un ejemplo:

Yo entré en este programa porque otros ya habían entrado y prometieron que nos darían documentos y ayuda para trabajar yo estoy aprendiendo a usar el computador pero no sé si de cierto, ellos no preguntaron que quería o que sabía porque yo si sé cosas, se hacer (Pérez, 2002, p. 105).

La indigencia es un estado, una condición que encarna una importante población dentro de muchas por no decir de todas nuestras ciudades, en la que predomina la ausencia de condiciones mínimas de sobrevivencia (económicas, políticas, sociales, culturales, entre otras) circunstancias que sin duda obligan al Estado a actuar sobre dichas poblaciones proponiendo alternativas entre las cuales se privilegia el asistencialismo al desarrollo de políticas que involucren las necesidades, los proyectos, los sueños y las aspiraciones de estos habitantes. No basta con hacer parte de las estadísticas de los programas de reintegración social.

Es necesario, entonces, discutir conjuntamente con este grupo de personas alternativas y propuestas, para que en el uso de la palabra den a conocer sus experiencias, sus necesidades, para que –como algunos moradores de Morro Alto– sean escuchados y ocupen el espacio común, el espacio público, en condiciones de dignidad, respeto y diferencia; para que puedan ejercer ciudadanía y no sólo recibir beneficios de inclusión precaria y parcial que no garantizan sus condiciones sociales, económicas y culturales mínimas.

Al contrastar las propuestas de la ciudad-educadora con la realidad que se vive en las urbes, encontramos contradicciones que denomino límites de la ciudad-educadora. Estas son el reflejo de una mirada oficialista, institucionalizada y unidireccional, que ha venido construyendo una ciudad-educadora preocupada con el protagonismo estatal y con la propaganda política y ha dejado de lado la importancia y la contribución de los procesos educativos no escolarizados vivenciados por individuos y grupos sociales de la ciudad, que sin duda generan aprendizajes también para el propio Estado. En otras palabras, lo enunciado en los discursos oficiales, en la práctica se quiebra por la propia dinámica que involucra al Estado y la sociedad y que como lo relatan algunos testimonios, la burocracia, el abandono, la imposición son factores determinantes que repliegan las iniciativas de los agentes sociales involucrados en los procesos de constitución de la ciudad-educadora.

En este sentido, contrastar los idearios consignados en las cartas de intensión firmadas por los gobiernos locales, garantizando así el reconocimiento y estatus

internacional de ciudad-educadora y la realidad política, social, económica y cultural de nuestras ciudades evidencia sin duda una significativa distancia entre los parámetros propuestos y los límites que efectivamente rodean la realidad de las ciudades cada vez más diversas, más complejas y menos homogéneas. Sin lugar a dudas hemos encontrado los límites físicos y mentales que rodean y erosionan internamente la ambiciosa consolidación de la ciudad-educadora.

Observando más allá de la propuesta institucional de la ciudad-educadora, encontramos una ciudad que alberga prácticas y vivencias cotidianas de todos aquellos grupos e individuos que viven en ella, que la construyen, la sufren y la crean con su sentir y vivir. Son personas anónimas, líderes sociales, mujeres, niños, ancianos y jóvenes, cuyos espacios cotidianos, que hacen parte de la ciudad, no logran ser normativizados ni regulados por el Estado. En ellos hay lugar para el juego, para los encuentros y charlas entre vecinos, para la organización comunitaria, para *lo instituyente*. Es la posibilidad del encuentro de las sensibilidades mediadas fundamentalmente por la interacción. Sensibilidades que construyen realidades divergentes que apropian el espacio de formas particulares e inéditas donde se expresa el arte y la cultura como manifestaciones simbólicas propias de los grupos sociales.

Al mismo tiempo, encontramos en esa misma ciudad otro espacio, en el cual la forma de vivir y de sentir la ciudad es diferente: es un espacio institucionalizado y ocupado por el Estado y su poder. En él las relaciones son normativizadas y calculadas, existe un distanciamiento entre ciudadano y poder y cada uno ocupa un papel y una función determinada que no permite un diálogo y una comunicación espontánea. En este espacio que se mueve entre lo físico y lo mental, encontramos la burocracia, las instituciones del Estado y las relaciones que debemos establecer con ellas, *lo instituido*. La ciudad-educadora, como reflejo de una propuesta institucional, tiende a circular por este último espacio pero su proyección puede ser más amplia e intentar llegar también al espacio de lo instituyente. Por lo general, sus propuestas van en dirección a los grupos sociales o a los ciudadanos, pero nacen de los estudios de escritorio y no son producto de un diálogo creador o de una proposición comunitaria, colectiva; no existe siempre una retroalimentación que permita enseñar y aprender tanto a los ciudadanos como al Estado. Se convierte entonces en un movimiento unidireccional que en parte se origina en el Estado y se dirige a los otros, a los ciudadanos.

Estos dos universos se encuentran y conviven en un mismo escenario denominado ciudad pero que vale la pena acentuar su presencia en el espacio mental

de los ciudadanos y dependiendo de las circunstancias enfatizan sus prácticas intentando responder a las necesidades y características de cada uno.

Según Maffesoli lo instituido y lo instituyente son antagónicos o contrarios, van en ruta de colisión y generan una dialéctica en los procesos sociales; no son independientes ni aislados, pero cada uno se orienta por lógicas diferentes: lo instituido responde a las prácticas racionales, burocráticas y excluyentes; lo instituyente responde a lo sensible, a lo relacional, a la convivencia (Maffesoli 1979).

Comunidad y Estado son la representación de lo instituyente y de lo instituido y desde tiempos remotos se han relacionado de diferentes formas, en algunos momentos conviviendo en armonía y equilibrio y, en otros, la fuerza del poder instituido ejerce toda su presión sobre la sociedad, generando diferentes formas de respuestas como resistencia, organización, confrontación, etc. Esa voluntad de respuesta frente a la fuerza del Estado es calificada por Maffesoli como “potencia social o humana”⁷, y ella está en contrapartida al poder de lo instituido. Generalmente, esta potencia se encuentra dispersa, deambula por el cuerpo social, por sus miembros y sólo en momentos o en coyunturas se aglutina, toma cuerpo y forma. Así emerge, presentándose de maneras diversas; una de ellas es la comunidad. Su función principal es consolidar lazos de ayuda, de identidad, de resistencia a situaciones de injusticia, de abandono y de violencia, generar lazos de solidaridad y hacer frente al poder de lo instituido.

Entonces, no es por casualidad que tanto las formas organizativas permanentes así como las manifestaciones más esporádicas y coyunturales se manifiesten algunas veces a través de lo cultural, de lo político, económico y social muchas veces proponiendo y/o consolidando comunidades y organizaciones con el objetivo de hacer frente al abandono del Estado, a la injusticia y a las necesidades que surgen de la convivencia con un medio que les es hostil.

Lo comunitario tiene mucha importancia hoy como en el pasado; las sociedades que logran estructurar su vida organizativa con fuertes lazos comunitarios consolidan principios de pertenencia y de identidad. La comunidad, expresión de la potencia humana, tiene la función de regular las fuerzas del poder. Es sólo así, regulándolas, que se potencia y consigue convivir en equilibrio, un

7. “Lo que se puede llamar potencia social es un conjunto de elementos (fuerza, colectivo, diferencia...) que funcionan bien al articularse, y sólo cuando se desvían de su funcionamiento habitual es que tienden a distinguirse y su articulación (potencia) puede tornarse objeto de comentario e investigación” (Maffesoli, 1979, p. 43).

equilibrio momentáneo, no perpetuo, pero posible. Es por medio de los lazos comunitarios o de su fuerza que las sociedades generan resistencia organizada (violenta o no) frente a actos de coerción y autoritarismo producidos por el poder (Maffesoli, 1979).

Para Maffesoli, el dominio del poder instituido, surge cuando hay debilitamiento de la fuerza colectiva, es decir del poder instituyente y, en ese sentido, esta siempre presente en el cuerpo social (1979, p. 22). Las relaciones entre poder y potencia no permanecen siempre en equilibrio; existen momentos de discontinuidad en los cuales la potencia aglutina su fuerza y la canaliza para lograr un objetivo común. Esta fuerza consigue transformar realidades sociales e injusticias, establece una comunicación y diálogo con el poder hegemónico, constituyéndose así en parte fundamental de las decisiones.

Esta fuerza que moviliza a muchas de nuestras comunidades para lograr un objetivo concreto (permanencia de la escuela pública en el barrio, la pavimentación de la calle principal, construcción del el acueducto, instalación de redes eléctricas, el derecho a la permanencia de las prácticas culturales, la divergencia expresada muchas veces a través del arte, y muchos otros) ha generado en sus habitantes un sentimiento de identidad y de apropiación con su espacio y con su realidad, muchos de ellos han aprendido a valorar sus experiencias, sus conocimientos y el uso de la palabra.

Han comprendido a partir de sus propias vivencias que los procesos educativos no sólo se restringen al espacio escolar. Es a partir de sus formas de conocer, producir y transmitir conocimiento que consolidan una sensibilidad que les es propia, sólo a través del encuentro con los otros –con otras sensibilidades– es que es posible fortalecer o transformar la propia.

La experiencia de vivir la vida de comunidad, de preocuparse por problemas colectivos, forja sujetos diferenciados en la historia de la ciudad y produce un espacio educativo distinto del escolar, sin dejar por eso de ser atravesado por él. Palabras reveladoras de una líder comunitaria, nos explica:

Es diferente de la escuela, aprendemos más. Uno aprende en la escuela, pero si uno se envuelve en la lucha por alguna cosa para la comunidad, en cualquier sentido que va a ayudar a la mayoría, allí es que es la escuela de verdad, tú traes aquello para dentro de la escuela, aquello que uno aprende allá afuera lo trae. Para mi fue un aprendizaje yo viví una escuela que yo no había vivido antes, yo aprendí en esa escuela una serie de cosas, como lidiar con la política, lo que esta bien y lo que no, como luchar por las cosas (Moll, 2000, p. 126).

Hay algo específico que diferencia estos aprendizajes de los escolares. No teniendo una marca institucional, contribuyen para la construcción de un pensamiento menos lineal en el cual las voces del mundo de la vida se convierten en preponderantes. Son aprendizajes tematizados por el mundo de la vida.

Es por esto, precisamente, por su legitimidad y su fuerza, que la potencia se convierte en una alternativa,

... porque ella hace presión a la morbilidad, esa parte de sombra de la realidad social, ella se afirma como vida, lucha por la vida y es en ese combate en el que rompe las estructuras sociales que tienen tendencia a siempre osificarse (Maffesoli, 1979, p. 59).

Estos elementos esclarecedores ponen en evidencia que en la construcción de la ciudad, de la ciudad-educadora y de la ciudad como pedagogía, la comunidad tiene un papel fundamental e importante, aún cuando parece ser ignorada. Ella junto con los otros agentes sociales, dinamizan y dan vida a los procesos sociales, genera procesos educativos y formativos que enseñan la convivencia, la solidaridad, el respeto a la diferencia y la justicia, establece un auténtico diálogo intercultural, asunto prioritario en ciudades cada vez más multiculturales. Todos estos aprendizajes y enseñanzas son interiorizados y transmitidos por la experiencia y la vivencia; ellos hacen parte integral de las personas y por tanto están siempre presentes a lo largo de su vida.

En la investigación de Moll hay un relato esclarecedor sobre estos procesos, a partir de la apropiación de un terreno:

El lugar de mediador, de organizador de las demandas propias de una población en proceso de 'instalación' en un pedazo de urbe, cabe a la propia comunidad. Relatando la historia de la comunidad, la expresidenta de la Asociación de Mujeres de Morro Alto (AMMA) recuerda que las personas iban llegando y preguntando quién era el dueño del terreno, a lo que ella respondía: '¡Nadie, puede entrar!' Y ese proceso a pesar de no mostrar una intencionalidad específica se revela educativo porque produce aprendizajes sociales de convivencia, de toma de conciencia de los problemas 'urbanos', de control de soluciones inmediatas y de construcción de argumentos para explicarlos (Moll, 2000, p. 101).

Al ignorar, en la vivencia de las personas y de las comunidades, ese universo de lo vivido y de su significado educativo, el Estado produce su propio límite en la construcción de una ciudad-educadora; utiliza el discurso de lo comunitario como elemento que legitima su existencia pero a la vez desvirtúa en la práctica su existencia y al final lo ignora. Usa el espacio de lo instituyente como recurso

político y lo condena al mismo tiempo con sus prácticas, lo ve con sospecha y lo interpreta como anecdótico y folclórico.

Las experiencias de vida de las comunidades siempre van más allá de la lógica del Estado; ellas insisten en consolidar su propio mundo. Esta lucha, que es llevada a cabo en el espacio y en las prácticas diarias, confiere sentido y fuerza a su unidad e identidad como grupo; su participación (en aspectos de la vida social, cultural, política y económica de la ciudad) genera encuentros en los que pone en interacción su fuerza, su imaginación y liderazgo.

En última instancia, podríamos decir que la idea de ciudad-educadora nace y se origina en el espacio de lo instituido. Tiene como objetivo controlar y organizar esa potencia humana que subyace en las comunidades y que permanentemente, de acuerdo a su grado de organización, puede crear inéditos viables que llegan a convertirse en una amenaza para el *status quo*. No es casualidad que muchas de las experiencias y proyectos de intervención tengan como fin último “civilizar a los pobres” ofreciéndoles espacios de cultura, acercándolos a espacios de participación y brindándoles algunas garantías, así como también, incorporando a ciertos grupos sociales a la dinámica de la ciudad y de la economía global.

La ciudad como pedagogía, en un sentido contrario, cuando miramos para nuestras ciudades y encontramos comunidades que se organizan, que luchan y que viven su historia, vemos que la ciudad efectivamente educa, que ella enseña otros y múltiples saberes más allá de los ya tradicionales e institucionalizados, que enriquecen nuestras formas de vida, involucrando a los agentes sociales, quienes han demostrado condiciones reales, arraigadas a las experiencias y que son la fuente de su saber y pertinencia para enseñarnos sobre la solidaridad, sobre la participación y sobre las formas de existir y resguardar la vida, en ciudades en las que la lucha y la resistencia se han convertido casi en exigencia para preservarla.

La ciudad puede educar, siempre y cuando se construya y consolide un diálogo de culturas (Oses, 1998) que no se quede exclusivamente en el reconocimiento y sí consolide una práctica intercultural, donde la palabra pedagogía sea una actitud, y no un recurso discursivo y político; la ciudad nos puede educar al permitirnos ver una vida rica en historias y experiencias de vida, por eso la participación, la vida activa y la organización son procesos que toman sentido en una ciudad que se asume como un espacio rico en vivencias y conocimientos, es decir, un espacio que educa sensibilidades desde múltiples formas y posibilidades.

En este sentido, el espacio de la ciudad es re-contextualizado desde una perspectiva comunitaria pues es la propia comunidad que usa ese espacio, disfrutándolo y sufriendolo con sus necesidades, carencias, vivencias y prácticas; son espacios creados y legitimados por la propia comunidad que dan sentido a su cultura e identidad.

El espacio de lo vivencial, de alguna manera lo instituyente puede ser antagónico a la ciudad-educadora, que representa lo instituido. En el lugar de lo instituido, simultáneamente también encontramos redes sociales actuando por iniciativa propia, que se agrupan por necesidades económicas, sociales o culturales concretas, son redes que se han consolidado a lo largo de la existencia de la ciudad como respuesta al abandono del Estado, a su negligencia o simplemente como estrategia de permanencia de sus costumbres y formas de vida.

Esta paradójica contradicción que se convierte en complementaria, permite reconocer los límites de la ciudad-educadora y pone de manifiesto la necesaria reflexión sobre la posibilidad de la ciudad como pedagogía. En esta última encontramos una vida rica en historias y experiencias de vida, con un profundo sentido educativo y que hasta hoy emergen como asunto importante y significativo, ahora son rescatadas y puestas en escena por el Estado para incorporarlas en su lógica de orden y control. Pero frente a estas estrategias de control, las experiencias de vida de las comunidades, siempre van más allá de la lógica del Estado, persisten en consolidar sus prácticas, sus comprensiones y relaciones con la ciudad manifestándolas a través del arte, la organización política, la recursividad económica y social.

Esta lucha, que es llevada a cabo en el espacio y en las prácticas diarias, confiere sentido y fuerza a su unidad e identidad como grupo, su participación (en aspectos de la vida social, cultural, política y económica de la ciudad), genera encuentros donde se pone en interacción su fuerza, su imaginación y su liderazgo. Al observar nuestras ciudades encontramos comunidades que se organizan, que luchan y que viven su propia historia.

La ciudad es pedagogía, ella enseña de múltiples formas, por medio de los agentes sociales, aprendemos otros saberes, más allá de los ya tradicionales; saberes que enriquecen nuestras formas de vida, que nos enseñan sobre la solidaridad, sobre la participación y sobre la propia vida.

Por eso la participación, la vida activa y la organización son procesos que van en dirección a la ciudad como pedagogía; entonces, no sólo será un *slogan* y sí

una recuperación de las prácticas de esos grupos o comunidades que existieron siempre más allá del Estado.

Uno de los elementos importantes que formula la ciudad como pedagogía es la doble dirección de los procesos educativos. Así, el ciudadano es educado por medio de las estrategias, programas y proyectos de la alcaldía; y el Estado también participa del proceso, aprendiendo y siendo educado por la propia comunidad y los ciudadanos desde sus prácticas, usos y del vivir en la ciudad.

El espacio de la ciudad es re-contextualizado desde una perspectiva comunitaria pues es la propia comunidad que usa ese espacio, disfrutándolo y sufriendolo con sus necesidades, carencias, vivencias y prácticas, son espacios creados y legitimados por la propia comunidad, dándole sentido a su cultura e identidad.

La ciudad como pedagogía, pone en escena, como actor principal a la comunidad con su poder instituyente, quien se convierte en la protagonista de la vida urbana, enriqueciéndola y alimentándola de posibilidades educativas que no responden a normas, parámetros, o estrategias definidas por fuera de sus propios acuerdos implícitos o explícitos y reconduce el poder instituido del Estado a sus límites, poniéndolo en un segundo plano.

Bibliografía

- ARENDT, Hannah (2001). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense.
- FERREIRA, Marcos (2004). *Crepusculario*. São Paulo: Zouk.
- FÉTIZON, Beatriz (2002). *Sombra e luz: O tempo habitado*. Sao Paulo: Zouk.
- FIGUERAS, Pilar (1990). *Prólogo*, en Merce Mach, editor, *Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, documentos finales*, Ayuntamiento de Barcelona-España, Barcelona.
- MAFFESOLI, Michel (1979). *A violência totalitária*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MOLL, Jaqueline (2000). *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*, Vozes, Petrópolis.
- OSES, Andres (1999). *Amor y Sentido una hermenéutica simbólica*. Madrid: Anthropos.

- PACHECO, Eliezer (2005). *Por uma sociedade educadora*. Ministerio da Educacao MEC/ Instituto Nacional para Estudos y Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, Brasília.
- PAUPEIRO, Maria (2004). *Os cenários políticos e pedagógicos de inovações político-pedagógicas na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. En: Jaqueline Moll, organizadora, *Ciclos na Escola, tempos na vida*, Armed-Editora S/A Brasil, Porto Alegre.
- PÉREZ, Patricia (2002). *A cidade-educadora: da muralha ao dialogo*. Disertación de Maestria, FE/USP-Brasil, São Paulo.
- PRESTES, Fernando (1982). *Participação e co-gestão. Novas formas de administração*, editora brasiliense-Brasil. São Paulo.
- RODRÍGUEZ, José (2000). *Formación ciudadana y urbana*. En: Carlos Miñana Blasco, editor, *Interdisciplinariedad y currículo, construcción de proyectos escuela-universidad*, Universidad Nacional-Colombia, Bogotá.
- TRILLA, Jaume (1990). *Introducción*. En: Sussi Morell, editora, *La ciudad educadora*. Ayuntamiento de Barcelona-España, Barcelona.
- _____ (1997). *Ciudades educadoras: bases conceptuales*. En: Maria Amelia Sabbag, organizadora, *Ciudades educadoras*, UFPR-Brasil, Curitiba.



Cada ciudad puede ser otra

*Los amorosos son los que abandonan,
son los que cambian, los que olvidan.*
Jaime Sabines

*Cada ciudad puede ser otra
cuando el amor la transfigura
cada ciudad puede ser tantas
como amorosos la recorren*

*el amor pasa por los parques
casi sin verlos amándolos
entre la fiesta de los pájaros
y la homilía de los pinos*

*cada ciudad puede ser otra
cuando el amor pinta los muros
y de los rostros que atardecen
uno es el rostro del amor*

*y el amor viene y va y regresa
y la ciudad es el testigo
de sus abrazos y crepúsculos
de sus bonanzas y aguaceros*

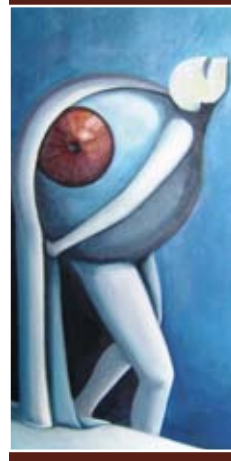
*y si el amor se va y no vuelve
la ciudad carga con su otoño
ya que le quedan sólo el duelo
y las estatuas del amo*

Mario Benedetti

Yesterday y mañana, Ed. Nueva Imagen,
Buenos Aires, 1988.



La educación de sensibilidad como acto creativo^{*}



Pedro Mario López Delgado

Como punto de partida deseo reconocer los aportes significativos y la presencia activa en este texto de mi compañera de investigación Dora Inés Restrepo, colega que ha sido y es luz en estos tránsitos por la ciudad en busca de nosotros en los otros/otras que la habitan.

... Dejando de lado las grandes construcciones, los palacios, las grandes obras de ingeniería –muchas de esas cosas son posibles en cualquier parte, no son una cuestión de riqueza sino una cuestión de actitud y de buen gusto– yo siento que Cali siempre tuvo esa capacidad de brindarse, de no hacer sentir ajenos a los paseantes. Recuerdo que cuando llegué, a los diecisiete años, solía recorrer la ciudad con avidez y con deleite, y nunca nada ni nadie le obstaculizó a ese muchacho provinciano el disfrute de las calles ardientes del centro, de las lluvias de guayacanes de la avenida sexta, del bullicio de las chicharras por Santa Mónica, de la fresca sombra de las ramas del caucho junto al Museo La Tertulia, de los prados sombreados de bambúes por la orilla del río, de las frescuras del río en Santa Rita, de las cáscaras de cigarra todavía adheridas a los árboles en el parque del acueducto, de la gran ceiba deshojada subiendo a Los Cristales, que ciertos días del año se llena de pomos de

^{*} Ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional de Educación de Sensibilidad. Escenarios Posibles: Ciudad y Lenguajes.

miel que muerden los murciélagos y arroja en algodón al viento sus semillas; de la Torre Mudéjar, de la Colina pensativa de San Antonio, de la ceiba madre de la 44, de las piedras y los espejos de agua de Pance.

William Ospina

Al aproximarme a la educación de sensibilidad como camino de posibilidades y alternativas pedagógicas, siento la necesidad de dirigir mis miradas hacia territorios que trascienden el ámbito escolar, en este caso la ciudad, que como la escuela, suele ser presa de las trampas institucionales, algunas veces tan eficientes que nos limitan para visibilizar, en medio de tanto parámetro, la potencia generativa de la cotidianidad. En consecuencia, es sobre/ desde/ en la ciudad que voy a situar el énfasis de esta reflexión, movilizado por la intención de indagar, preguntar y preguntarme por la ciudad como territorio de posibilidades y emergencias creativas, educativas y sensibles.

La ciudad sólo existe para nosotros cuando la reconocemos, la exploramos, la significamos, la poblamos de sentidos/ sentires. Un amplio espectro de lenguajes se nos ofrece como paleta fértil para crear nuestro lugar en ese universo complejo de olores, sabores, palabras, colores, movimientos, gestos, miradas, sonidos que nos envuelven, nos danzan, nos paralizan, nos poetizan, nos sorprenden, nos aterran, nos viven, nos mueren, nos renacen.

En los primeros meses y años de vida, la casa y sus límites son el universo; afuera lo desconocido, el vacío. Poco a poco las fronteras se expanden, la ciudad se nos revela como escenario de intercambios, de experimentación, de aprendizajes, de evocaciones y presencias... La casa de María donde a veces, en las tardes, se juega con el vecino; la tienda de la esquina llena de sabores; los árboles del parque sobre cuyas ramas hacemos con el tiempo lo que nos da la gana; las palomas que comen de la mano en la plaza, los puentes y los que viven bajo ellos; invisibles a veces, fantasmagóricos y tristes casi siempre; los autos que te pisan si bajas del andén; el olor del pan recién salido del horno... El barrio se presenta engañosamente tangible y comienza a tener sentido en la dinámica vital del que crece/siente/piensa/denota/connota la ciudad.

Muchos al viajar a otras ciudades sienten en apenas unos días la necesidad inapelable de regresar: extrañan, pero ¿qué extrañan? ¿Los edificios, los espacios, las calles, las plazas, los ríos que la atraviesan, los baches, los buses llenos? No lo creo, se evocan todos esos sitios pero no por los sitios en sí, no por la ciudad como topos, sino por la ciudad como espacio de configuración sensible de sus

relatos vitales. Se siente la ausencia del edificio donde vivió en la infancia, donde corrió escaleras arriba y abajo tocando en las puertas y escondiéndose, donde se besó por primera vez en la boca con la/el niña/o linda(o) del piso cuarto; se añoran los parques donde quedaron las señales de los juegos compartidos y las primeras citas de amor, flotando aún en la poesía de las palabras dichas y la caricias que dejan sus huellas indelebles sobre la madera de las bancas; la esquina de la tienda donde se encontraban los amigos para ver el fútbol en un televisor pequeñito y a blanco y negro, cuando en sus casas tenían uno inmenso y a todo color; el río donde más de una vez se aplacaron los rigores del verano; los baches molestos de la calle; todo lo que significa, marca, establece nexos, propicia tejidos simbólicos, relatos múltiples, experiencias estéticas y sensibles centradas en lo cotidiano, en la grandiosidad de lo pequeño, donde tienen lugar los acontecimientos que nutren la eco-autobiografía del sujeto, que al colocarse en semiosis de mundo, identifica a la ciudad como escenario de divergencias enriquecedoras, de lateralidades potentes, de aprendizajes movilizadores que poseen un considerable impacto en la configuración de las actitudes, en el despliegue de aptitudes, en la asunción de una u otra postura ideológica, en la asimilación de los gustos estéticos, de las posiciones políticas y los compromisos civiles asumidos por el sujeto.

La ciudad se mueve, cambia, se diluye, se expande, se muestra esquiva, múltiple. Nos reta a desentrañar sus símbolos, a re-inventarla, a sentirla y pensarla desde vínculos que se han ido tejiendo de manera delicada a veces, y a tirones violentos otras, con hilos difíciles de imbricar, pero que van produciendo texturas, dejando huellas, cultivando sensibilidades. Es así que la ciudad nombrada llega a ser nuestra y va con nosotros a todas partes; sin la necesidad del mapa que suele ondear con dudosa utilidad en la mano de los turistas, que llegan a la ciudad, la nuestra, buscando siempre reminiscencias de la suya.

El devenir sensible del cuerpo de las personas se conecta con el cuerpo de la ciudad y desde allí se narra. En esa amalgama fecunda de lenguajes se perfila la historia individual y la posibilidad de encuentro con los otros/ otras en tejido de sentidos colectivos que propician la consolidación de los ejes simbólicos en torno a los cuales se configuran los referentes culturales, los imaginarios, los contextos de aprendizajes y los aferentes sensibles que distinguen a la ciudad en la que existimos de otras ciudades posibles, que coexisten con nuestra particular manera de ser/estar/vivir/sentir la ciudad.

Desde esta óptica la sensibilidad emerge como potencia educadora, como promisorio vínculo social, como cuenca de sentidos que re-significan los espacios,

los encuentros, las búsquedas, los des-encuentros necesarios, la deconstrucción y la construcción oportuna de los tránsitos de las personas, que en apertura al mundo, asumen el reto de dilatar las encrucijadas de la percepción hacia la reinención de la ciudad para la vida, en la vida.

Ciudad piel, cuerpo, mirada, palabra, gesto; ciudad que emerge en/desde lo cotidiano/sensible/creativo develando señales hacia la gesta de lo extraordinario. Mundo único y a la vez plural, polícromo, ciudad mía, tuya, y a la vez ciudad de todos/ todas y de nadie, ciudad que puede llegar a ser escenario y puesta en escena de lenguajes no subsumidos, no capturados que implican asociación, inclusión y coraje de las personas al asumir el acto de verdad humana que entraña el ponerse en escena frente/entre los otros(as) que transitan/ocupan/existen en los espacios ciudadanos.

En la Cali que habitamos, los lenguajes se ofrecen múltiples, atrevidos. Invaden la punta de la lengua, los ojos, las miradas, las manos en el aire, los pasos en la tierra; convocan al desorden y a la rebeldía; invitan a explorar, a crear nuevos significados, nuevos sentidos, invitan a poblar de fracturas la semántica; pero es preciso tener claro que frente a la injerencia inorgánica de lo instituido pueden llegar a anquilosarse, al menos públicamente, haciéndole el juego a lo “políticamente correcto”, sincronizando los tiempos, los espacios y las realidades al ritmo de la lógica lineal que marca con su sello las configuraciones posibles de un mundo en el que la estrechez de la normatividad se manifiesta en lo referencial, en el ruido asfixiante de las calles atragantadas de automóviles y motocicletas, de miles de personas que caminan por las aceras, muchas veces invadidas por los autos, despojadas de su posibilidad de proponer itinerancias y restringidas a la instrumentalidad establecida por los parámetros de la rutina de quienes vienen y van de un sitio a otro sin mirar-se; sin mirar a los ojos de quienes pasan por su lado.

Al restringir la cuenca de los lenguajes, la pluralidad poética de las expresiones es condenada al desplazamiento; se exilian la curiosidad, la imaginación y la fantasía creadora. La ciudad-mundo se imprime en blanco y negro, las personas renuncian a la posibilidad de despliegue de su corpolingüicidad ontológica (Ortiz Osés, 2003), se aferran a la dudosa comodidad de lo inamovible, naufragan en el vacío tormentoso de los cambios más elementales y huyen despavoridas de todos los escenarios que exigen levantar la voz frente a las/os otras/os para decir lo que piensan o sienten, para narrar-se, resignándose así a enfrentar una existencia funcional que invierte gran parte de sus energías en identificar los refugios que le permitan blindar su anonimato; las salidas de emergencia que

faciliten su escape de escena; los dispositivos que desaten un apagón al inicio del primer acto, cuando aún nadie sabe quién es quién, ni qué rumbo tomará la trama; "...al parecer no cambia nada, cuando nos repetimos industrialmente en los mismos lenguajes de la radio, de la televisión, y no podemos recrear la realidad más allá de ellos" (Guarín, 2008).

Al privilegiar la posibilidad pluridireccional y multi-creativa de los lenguajes que trascienden la palabra e incluyen los planos vocales, los lenguajes no verbales, las formas, los volúmenes, los valores cromáticos, entre otros; se potencia la capacidad emancipadora del sujeto que desde posturas sensibles y expresivas trasciende los límites impuestos por lo convencional e inaugura la posibilidad de reinventar el universo re-nombrando las cosas, dinamizando su relación con ellas –posibilitando la emergencia del plano aferencial– enfatizando la importancia de la sensibilidad y del proceso perceptual como detonador del movimiento que facilita el fluir de una idea a otra frente a la inclinación operativa y eficiente del cerebro que es, según afirma Edward De Bono, “soberbio sistema de producir patrones y emplearlos” (referentes) buscamos siempre encajar las cosas según el patrón apropiado, pero eso resulta muy complicado en un mundo tan cambiante.

... abrimos paso encajando las nuevas experiencias en casillas (o principios) procedentes del pasado. Esto sería muy adecuado para un mundo estable donde el futuro fuera igual que el pasado pero es totalmente inadecuado para un mundo cambiante donde las casillas viejas no tienen lugar (De Bono, 1997, p. 83).

Debemos reconocer que lo inorgánico-insensible está instalado entre nosotros; en nosotros vibra, se manifiesta permanentemente en las más cotidianas y en las más extraordinarias acciones, será siempre una tentación, una pulsión, una opción, una elección; de ahí la necesidad de desplegar las potencialidades sensibles en el intento de configurar un universo epistémico que fertilice el tránsito imprescindible de “sujetos en espectro de hominización, hacia sujetos en hominización avanzada” (Zemelman, 2007), conectados con las señales de su tiempo, inquietos, propositivos, dialógicos, imaginativos, implicados/co-implicados.

En esta dirección, al asumir la ciudad como escenario de educación de sensibilidad en esta segunda década del siglo XXI, nos sentimos identificados con Fernando Cruz Kronfly, quien en su extraordinario ensayo *La derrota de la luz*, afirma que no se trata ya de esperar el “advenimiento de ningún hombre nuevo, al menos en el sentido en que la modernidad lo prometió y lo soñó” y que:

... educar en estas condiciones de disolución y deconstrucción crítica de la mítica moderna, tendrá que ser una tarea que ante todo conozca muy bien el alcance, pero

sobre todo la naturaleza de sus propios límites, que esté advertida suficientemente de la condición humana y que no se haga, en consecuencia, demasiadas ilusiones sobre sus posibilidades (Cruz kronfly, 2007, pp. 85-86).

Esta problemática de resonancias contemporáneas me moviliza a pensar que en el ámbito de la Educación de sensibilidad es necesario incursionar por caminos/ calles nuevas, desarrollando la vocación de contaminarnos con la vida auténtica, caótica, dramática, aterradora a veces, maravillosa otras tantas, que circula en la ciudad como ámbito de aprendizajes y de potencialidades formativas; para ello es preciso derretir los témpanos y fluir desde los alejados espacios de los polos institucionalizados de la ciudad, hacia el ecuador vibrante y cálido de la cotidianidad humanada que expande sus resonancias en escenarios de proposición y de poetización.

Es preciso explicitar que estoy asumiendo la educación de sensibilidad como acto creativo, como obra de vida que respalda la búsqueda de ciudades en las que el cuerpo, la palabra, la mirada, el gesto, el color, el sonido, el olor, el ritmo, el sudor, la lágrima, el grito, el canto, la danza; el transitar por los espacios y detenerse a poblarlos de sentidos emergentes, puedan ser detonadores del crisol, de la símica que convoque y anticipe la configuración de un tejido conjuntivo que propicie la relación con/entre subjetividades co-implicadas. Tal como diría María Zambrano, “ser como agua allí donde la realidad es como piedra”.

Al asumir la educación de sensibilidad como acto creativo privilegio su estrecho vínculo con lo cotidiano como síntesis de divergencias; cotidianidad que se despliega en sugerencias, en vivencias, en conexiones; en posibilidades de gestar una dramaturgia orgánica que como red vital dé cuenta de lógicas plurales; lógicas conjuntivas que nos permitan “comprender la vida tal y como es y, correlativa y paralelamente, tal y como podría ser” (Maldonado, 2009) lógicas que nos catapulten a otras lógicas no centradas en la temporo-espacialidad exterior, sino en el tiempo espacio desplegado como potencia simbólica, como fuerza poiésica, como juego, como abducción-implosión-explosión, como encarnación, como viaje sensible hacia sí mismo.

*Cali fue en otro tiempo no sé si la ciudad más hermosa,
pero la ciudad más amable de Colombia, y todavía estaría
en condiciones de serlo; Cali fue uno de los más gratos sitios
para vivir que pudieran nombrarse....
Fue para mí desembarcar en la otra cara de la luna
Llegar a esta ciudad de ceibas y samanes, de
palmeras y sol incansable, de atardeceres*

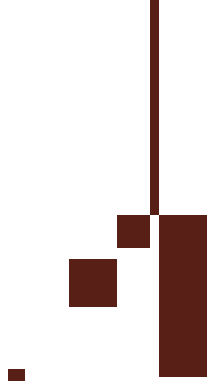
*largos y rojos en los que a cierta hora la brisa
empezaba a cerrar sonoramente puertas, donde había
muchachos negros de grandes sonrisas vendiendo
mangos y chontaduros en las esquinas, donde abundaba
la belleza humana, una belleza complacida consigo misma,
que no ocultaba su cuerpo, donde todos los seres tenían
ritmo y donde el baile ponía en acción el cuerpo entero
desde bien temprano.*

William Ospina

Bibliografía

- CRUZ Kronfly, F. (2007). *La derrota de la luz: ensayos sobre modernidad, contemporaneidad y cultura*. Cali: Editorial Paidós.
- DE BONO, E. (1997). *Aprende a pensar por tí mismo*. Madrid: Editorial Paidós.
- FERREIRA Santos, M. (2005). *Crepusculario*. Sao Pablo: Editorial Zouk.
- GUARÍN, G. (2008). Formación de sujetos y conciencia histórica:hacia un paisaje contemporaneo del sujeto. *Primer encuentro nacional de educación y desarrollo humano. sujetos y políticas del desarrollo humano:obra humana* (p. 14). Cali: Universidad de San Buenaventura.
- MALDONADO Carlos, E. (2009). *Esbozo de una filosofía de la lógica de la complejidad*. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- MANDOKI, K. (2008). *Conversando sobre una ciudad habitable*. Octavo simposio pensar a Cali. Cali: Editorial de Bellas Artes.
- MARTÍN Barbero, J., PÉRGOLIS, J. C., MADERUELO, J., & XIBILLÉ, J. (1998). *Arte y ciudad*. Bogotá: Editorial Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- MORIN, E. (2001). *Amor, poesía, sabiduría*. Barcelona: Editorial Saix Barral.
- ORTÍZ Osés, A. (2003). *Amor y sentido: una hermenéutica simbólica*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- OSPINA, W. (2007). *Reinventar la ciudad*. Texto leído en el marco del Segundo Foro de Cultura Ciudadana y Políticas Públicas, realizado en el Centro Cultural de Cali el 22 de noviembre de 2007.

- PEDRAZ, M. V. (05 de septiembre de 2009). *El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, pp. 53-72.
- SKLIAR, C. (2002). *Y si el otro no estuviera ahí?* Madrid: Editorial Cresta.
- ZEMELMAN, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Editorial Anthropos.



Acerca de los autores

Marcos Ferreira

Professor de mitologia comparada, fe-usp. Folklorista, pedagogo e arte-educador. Doutor em filosofia da educação (fe-usp). Pós-doutoramento em hermenêutica simbólica (bilbao, euskal herria). Livre-docente em cultura & educação, fe-usp. Cultivador de bonsai tropical e penjing.

www.marculus.com

María Consuelo Giraldo Mesa

Licenciada en Humanidades y Lenguaje. Universidad Javeriana de Bogotá. U. V. Technique de danse Contemporaine del Centro Nacional de Danza Contemporánea de Angers, Francia. Diplomada en pedagogía de jóvenes y adultos del Instituto Pensar. Universidad Javeriana de Bogotá.

Desde 1995 ha sido directora, coreógrafa o bailarina en cerca de 20 producciones de danza clásica, contemporánea o danza teatro.

Con 20 años en el ejercicio de la docencia, ha participado de proyectos pedagógicos en diversas instituciones del país como: el Colegio del Cuerpo de Cartagena de Indias; la Universidad El Bosque, de Bogotá; el Instituto Municipal de Cultura y Turismo, de Bucaramanga, entre otros. Actualmente es docente en la Universidad Javeriana de Cali, donde dirige el grupo representativo de danza contemporánea y en Bellas Artes, institución universitaria del Valle del Cauca, se desempeña como docente y hace parte del grupo de investigación en pedagogía teatral.

Ha sido merecedora de varios reconocimientos académicos y artísticos, entre los que destaca especialmente, el primer puesto en la audición nacional realizada

por Colcultura y la embajada de Francia en 1996, la Beca Nacional de Creación en Danza del Ministerio de Cultura 2009, entre otros.

Liuba Kogan

Doctorado en Antropología por la Pontificia Universidad Católica del Perú, Maestría en Estrategias de la Comunicación por la Universidad de Lima y Licenciada en Sociología y Bachiller en Ciencias Sociales por la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Jefa del Departamento Académico de Ciencias Sociales y Políticas de la Universidad del Pacífico, profesora y miembro del centro de investigación de esta casa de estudios.

Ha desempeñado la docencia en la Academia Diplomática del Perú, en la Universidad de Lima y en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Claudia del Pilar Vélez De la Calle

Doctorado www.uned.es en Teoría de la Educación. Enero de 1999-octubre de 2006. La Pedagogía Social en Colombia.

Maestría/Magíster Universidad Pedagógica Nacional-UPN. Desarrollo Educativo y Social Convenio UPN CINDE. Febrero de 1993-agosto de 1995.

La Pedagogía Terapéutica: Una propuesta de formación para maestros en prevención y tratamiento de trastornos escolares.

Pregrado/Universitario Universidad de San Buenaventura-sede Medellín - Ushmed.

Licenciatura en preescolar. Junio de 1983-noviembre de 1987

Patricia Pérez Morales

Doctora y Magíster por la Universidad de Sao Paulo, USP, en educación en el campo de la educación y la cultura (2002-2008) licenciada en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (1992-1996)

Directora del grupo de investigación *Educación y cultura*, facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali, docente de la facultad

en los programas de Educación para la Primera Infancia y Maestría Educación: Desarrollo Humano (2009).

Pedro Mario López Delgado

Licenciado en Historia del Arte. Universidad de la Habana, Cuba.

Especialista en Desarrollo de la Creatividad, IPLAC, la Habana Cuba.

Magíster en Educación: Desarrollo Humano, Universidad de San Buenaventura, seccional Cali, Colombia.

Miembro de la Unión Nacional de Artistas de Cuba (UNEAC). Docente universitario desde 1996. Actualmente es el coordinador del Área Artística y Cultural de la Dirección de Bienestar Institucional y miembro del grupo de investigación *Educación y cultura* de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali.

Ha sido reconocido con importantes premios internacionales por su labor como escritor, poeta y narrador oral, entre ellos el Premio Iberoamericano de Narración Oral “Chaman”, el premio iberoamericano “Cuchillo Canario”, el premio Cuentería, entre otros.



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SECCIONAL CALI

ISBN: 978-958-8436-57-9



9 789588 436579

La Umbría, carretera a Pance

PBX: 318 22 00 - 488 22 22

Fax: 555 20 06 - A.A. 7154 y 25162

www.usbcali.edu.co