

SERIE: PALABRAS MÁS
Número 12

**CLAVES PEDAGÓGICAS DESDE EL TRABAJO
EDUCATIVO EN LA
CORPORACIÓN REGIÓN**

ÁREA DE PEDAGOGÍA



SERIE: PALABRAS MÁS
Número 12

**CLAVES PEDAGÓGICAS DESDE EL TRABAJO EDUCATIVO EN LA
CORPORACIÓN REGIÓN**

Edita: ÁREA DE PEDAGOGÍA – Corporación Región

Catalina Cruz Betancur (Coordinadora)

Clara Helena Serna Arenas

Isabel Sepúlveda Arango

Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

Juan Fernando Vélez Granada

Luz Mery Arias Muñoz

Ramón Moncada Cardona

Rubén Fernández Andrade

Corrección de Textos: Rocío Jiménez Betancur

ISBN DE LA SERIE PALABRAS MÁS: 958-96774-5-2

ISBN: 

Para esta publicación la Corporación Región recibe el apoyo de
Terre des Hommes Basilea

Medellín, julio de 2009

CONTENIDO

CONTENIDO.....	4
PRESENTACIÓN.....	1
LA FORMACIÓN EN Y PARA LOS DERECHOS Y LAS CIUDADANÍAS.....	4
RETOS DE LA ESCOLARIZACIÓN EN CONTEXTOS ADVERSOS.....	17
LA EXPERIENCIA COMO SABER Y LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS.....	25
VENCER EL OLVIDO Y ROMPER EL SILENCIO, PARA RECONSTRUIR LA MEMORIA.....	33
Proyecto “Laboratorio De Memoria Culinaria” Desarrollado Por La Corporación Región Con Mujeres Del Asentamiento Pacífico De La Zona Centro Oriental, Comuna 8 De La Ciudad De Medellín, En El Año 2006.....	38
CLAVES PEDAGÓGICAS DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO.....	42
En las tertulias se debatieron los siguientes documentos: Jiménez B. Rocío. “Goticas para los ojos”. Medellín, julio de 2003; Mazo L. Clara Inés. “Feminismo, cotidianidad, cuerpo, afectividad y construcción de nuevos sentido, una nueva ética y una nueva cultura democrática”. Medellín, mayo 28 de 2002; Pineda, Rocío: “Amor y poder”; Montoya, Beatriz: “Mujeres y género”. Conversatorio con la Corporación Región. Medellín, octubre de 2004.....	42
PROCESOS EDUCATIVOS Y ENFOQUE DIFERENCIAL.....	53
“UN REENCUENTRO CON EL CUERPO” LOS CUERPOS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN.....	59
EDUCACIÓN Y CIUDAD: EL VÍNCULO PERMANENTE.....	65
APRENDER A CUIDAR Y APRENDER A EDUCAR PARA EL CUIDADO.....	78
ANEXO 1: PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA DE LA CORPORACIÓN REGIÓN.....	88

PRESENTACIÓN

CLAVES PEDAGÓGICAS DESDE EL TRABAJO EDUCATIVO EN LA CORPORACIÓN REGIÓN

La Corporación Región desde su fundación en 1989 ha mantenido un énfasis en la ejecución de procesos educativos, tanto en el ámbito de la educación no formal como en el campo de la educación formal y la formación ciudadana, promoviendo además, espacios de deliberación e incidencia en políticas públicas educativas. La acción y reflexión en lo educativo, unida al reconocimiento de su importancia para la construcción de sociedades democráticas ha implicado al interior del modelo institucional, considerar la educación como una dimensión y acción transversal infaltable en las prácticas institucionales.

En razón de ello aparece la pedagogía, la reflexividad sobre la acción educativa que es una constante en la actuación institucional, tal como se plantea en documento de circulación interna del año 1991 que destacaba: *“es necesario mantener vivas las preguntas sobre la acción, para que ella sea como música que suena según las claves en que se esté moviendo la realidad”*. A su vez, en relación con lo educativo encontramos, como se expresaba en nuestra edición No. 30 del boletín Desde la Región (2000): “Es por ello que al reconocer la relevancia de la educación, al entenderla como el modo en que una sociedad pone en consonancia a sus miembros con los contenidos de la cultura a través de diversas vías. En este marco se hace necesario preguntarse por el proceso educativo-formativo, por los sujetos que intervienen, por los espacios educativos, entre otros; esto es entonces, por la pedagogía, una reflexión-acción de y sobre la educación”.

Como consecuencia de la acción reflexiva, en el campo de lo educativo y a partir del Plan Institucional 2004-2007, se instauró el Área de Pedagogía, como un espacio para la reflexión sistemática sobre la educación y la pedagogía en la acción institucional. Reflexión tendiente a aportar a la visión y misión de la institución en cuanto a la formación de actores sociales que se comprometen con la equidad social y la ampliación y profundización de la democracia. Desde este lugar, el Área de Pedagogía se propuso:

- Fortalecer los procesos de formación de actores sociales mediante la profundización en pedagogías que aportan a la construcción de sujetos democráticos y a la construcción de propuestas educativas que aporten a la superación de las desigualdades y exclusiones (pedagogías críticas, pedagogías sociales, pedagogías del sujeto, entre otras).
- Posibilitar la interlocución con experiencias pedagógicas adelantadas desde la Corporación Región para el aprovechamiento de aprendizajes obtenidos y el fortalecimiento de nuestra acción educativa en la formación de actores sociales.

- Profundizar en conceptos, categorías de análisis y criterios pertinentes para la fundamentación y diseño de acciones educativas de la Corporación Región, tomando en particular referentes conceptuales desde las pedagogías críticas y la pedagogía social, mediante la interlocución con las experiencias pedagógicas que se adelantan en Región.

La publicación que hoy compartimos en el marco de la celebración de los 20 años de la Corporación Región, es el resultado de este proceso de reflexión e interlocución del Área de pedagogía, en la cual recogemos las principales Claves Pedagógicas utilizadas en la acción formativa desplegada por la Corporación en su propósito de contribuir a la formación de actores sociales y políticos democráticos.

El volumen se ha organizado en torno al concepto «claves pedagógicas», entendidas como los criterios, pautas y lineamientos construidos en la reflexión cotidiana sobre las acciones educativas en espacios-tiempos compartidos, que caracterizan nuestra acción educativa. Las *claves pedagógicas* responden más a la contingencia, se extraen de la acción y sirven para la acción, son consecuencia de la reflexión sobre la propia experiencia, responden a la lectura de los contextos en los que acontece y son contrastadas y fundamentadas con la tradición pedagógica, con conceptos éticos, políticos, pedagógicos y didácticos.

Los textos que acá presentamos dan cuenta, a modo de claves pedagógicas de nuestras prácticas formativas, los discursos y las relaciones que construimos con los sujetos que interactuamos y reflejan en el hacer pedagógico nuestra apuesta política, en donde entendemos los fines de la educación como la formación de sujetos autónomos (como individuos y como organizaciones), conscientes de sus derechos y de sus responsabilidades políticas y sociales.

En el primer texto denominado *Formación en y para los derechos y las ciudadanías*, Juan Fernando Vélez, presenta el marco de referencia de nuestra actuación institucional y la intencionalidad en la formación de sujetos democráticos. A continuación Clara Helena Serna, en *Retos de la escolarización en contextos adversos*, realiza una reflexión sobre la desigualdad y la exclusión social de niños, niñas y adolescentes en relación con el derecho a la educación y cómo avanzar en la transformación de estas situaciones.

Una acción educativa constante en la vida institucional ha sido la relacionada con la educación para la ciudad y la ciudadanía.

Seguidamente encontramos el texto de Jaime Saldarriaga, *La experiencia como saber y los procesos pedagógicos*, reflexión encaminada al reconocimiento que tiene la experiencia convertida en saber (vida vivida y reflexionada), con la contribución de la acción pedagógica, si se quieren lograr aprendizajes significativos para los sujetos.

Los contextos de violencias por los que ha atravesado nuestra sociedad han implicado desarrollar diferentes estrategias donde la memoria juega un papel fundamental, por ello el texto *Vencer el olvido y romper el silencio, para reconstruir la memoria*, elaborado por Alba Isabel Sepúlveda.

Luz Mery Arias, en el texto *Claves Pedagógicas desde el enfoque de Género*, recoge algunas prácticas y experiencias formativas que se han venido desarrollando a partir de la dimensión de género. De igual modo el texto *Procesos Educativos y Enfoque diferencial*, elaborado por Catalina Cruz Betancur; ambos documentos se enmarcan en el propósito de aportar a la ampliación y profundización de la democracia, desde una sociedad más equitativa e incluyente.

Al reconocer que el cuerpo es a su vez histórico y cultural; que la subjetividad y la emoción favorecen los aprendizajes, hemos entendido el cuerpo como clave pedagógica que permite desarrollar propuestas formativas más integrales; con una reflexión al respecto se encuentra el texto *“Un reencuentro con el cuerpo” Los Cuerpos en los Procesos de Formación*, elaborado por Catalina Cruz Betancur.

El recorrido por las claves pedagógicas incluyó la reflexión titulada *Educación y ciudad, el vínculo permanente*, elaborado por Ramón Moncada.

Como un lugar emergente, fruto de la reflexión de nuestro hacer, compartimos una elaboración reciente relacionada con la ética del cuidado, fruto de la interrelación constante, del encuentro y el reconocimiento tanto con nosotros mismos, como con el otro, y la necesidad de asumir esta dimensión para avanzar en la convivencia; ello explica la presencia del texto elaborado por Rubén Fernández Andrade, *Aprender a cuidar y aprender a educar para el cuidado. Otro propósito de nuestro papel como formadores en la sociedad*.

Para finalizar este recorrido por las claves, hemos querido incluir una listado de las elaboraciones sobre temas educativos y pedagógicos elaborados a lo largo de estos 20 años en la Corporación Región. Este conjunto de publicaciones y elaboraciones se puede ubicar en el Centro de Documentación de la Corporación.

ÁREA DE PEDAGOGÍA
Corporación Región

Catalina Cruz Betancur (Coordinadora)
Clara Helena Serna Arenas
Isabel Sepúlveda Arango
Jaime Alberto Saldarriaga Vélez
Juan Fernando Vélez Granada
Luz Mery Arias Muñoz
Ramón Moncada Cardona
Rubén Fernández Andrade

Medellín, julio de 2009

LA FORMACIÓN EN Y PARA LOS DERECHOS Y LAS CIUDADANÍAS

Por
Juan Fernando Vélez Granada

1. Introducción

La Corporación Región inicia sus labores en un momento histórico marcado por la explosión de un profundo conflicto social, en el que la fuerza criminal del narcotráfico, la ausencia del Estado y la violencia, afectaban, especialmente, a los sectores más excluidos y marginados de la ciudad de Medellín. Por aquella época, en el mundo, se daban rupturas, cambios y producción de nuevos paradigmas, se promovían reformas globales, profundizando un modelo económico caracterizado por la exclusión y la limitación de las condiciones para garantizar los derechos a todas las personas, generando mayor pobreza e inequidad. Al mismo tiempo, en 1991 el país vivía con esperanza el proceso de construcción de la nueva Constitución Nacional, que abría perspectivas de una mayor democratización de la sociedad colombiana y sus instituciones.

Desde su fundación, en la Corporación Región los temas relacionados con los Derechos han estado presentes en sus distintos proyectos, a partir de tres componentes a) *educación y formación de actores sociales*, mediante el trabajo permanente y directo con sujetos, organizaciones y comunidades; b) *comunicación y deliberación pública* con el fin de incidir en agendas y políticas sociales y; c) *producción de conocimiento* a través de la investigación social y la sistematización de experiencias.

En el primer componente, *Educación y formación de actores sociales*, Región ha trabajado en varios frentes; en la educación formal por el derecho a la educación, promoviendo el fortalecimiento de instituciones educativas y la formación de maestros; en la ejecución de proyectos y consultorías para mejorar los procesos educativos institucionales y fortalecer la democracia y la convivencia escolar. Por fuera de las instituciones educativas, se han adelantado acciones formativas con organizaciones y población infantil, juvenil y adulta. Ha sido fuerte el trabajo con jóvenes acompañando iniciativas para su participación social y política en espacios formales y no formales, apoyando acciones con medios de comunicación juvenil, y fortaleciendo estéticas y expresiones juveniles. En las Escuelas de formación ciudadana dirigidas a diversos públicos, se promueve la construcción de nuevos liderazgos, fortaleciendo procesos de participación ciudadana y la acción social y política de hombres y mujeres.

Con respecto al componente, *Comunicación y deliberación pública*, Región ha logrado generar en la sociedad y en la opinión pública, miradas crítica frente a sus realidades, a través de la realización de series de televisión, programas de radio, afiches, boletines, y adelantando campañas de arte público y estéticas, que se han constituido en alternativas de gran potencial para el análisis y reflexión de las problemáticas que aquejan la ciudad y la región, y ha llevado

al escenario público, el debate sobre la garantía de los Derechos de los sectores más excluidos de la población, promoviendo espacios para la deliberación y la construcción colectiva de propuesta y proyectos para incidir en agendas sociales y políticas.

Al momento de su constitución, la Corporación Región reconoce la necesidad de contar con la mayor comprensión y profundidad en el análisis de las diferentes problemáticas que aborda, y define *la investigación*, como elemento diferenciador de su perfil y acción permanente en la práctica cotidiana de las personas que laboren en la institución, reconociéndola como factor indispensable en la construcción de un saber propio y un aporte a la formulación de alternativas de solución a las diversas problemáticas estudiadas. Desde el componente de *Producción de conocimiento e investigación*, se han desarrollado estudios y sistematizaciones cuya incidencia en el mundo académico, político y social han aportado a la construcción de la democracia, la equidad y la justicia.

Dentro del enfoque de trabajo de la Corporación Región y como resultado de un camino de experimentación, profundización teórica, replanteamientos y reconstrucción de las prácticas pedagógicas, políticas e investigativas, *los Derechos y las ciudadanías*, se consolidan como un eje fundamental generando, al ritmo de la reflexión y la interpelación de las prácticas, nuevas alternativas y perspectivas de trabajo. Esta reflexividad en la acción, nos lleva a asumir posiciones avaladas por un discurso que reclama permanentemente, la existencia de un genuino Estado social y democrático de derecho, opción ésta que no siempre tiene el camino despejado; nuestra mirada crítica y las posturas políticas que ella implica, conlleva riesgos y obstáculos, lo que se ha convertido en una razón más para fortalecer la esencia y el espíritu de la acción institucional.

Finalmente queremos reconocer que la labor de la Corporación Región, no se ha hecho en solitario, en este camino hemos aprendido y nos hemos enriquecido con el aporte de muchas personas, grupos, instituciones y organizaciones con quienes trabajamos de manera articulada para que los propósitos institucionales y los deseos e iniciativas de otros, se puedan concretar.

2. Un acercamiento a los conceptos

Los Derechos, la justicia y la libertad.

En distintos momentos históricos y desde acciones diferenciadas, se ha promovido la reflexión sobre temas relacionados con los Derechos, las ciudadanías, la democracia y la participación.. La reivindicación de los derechos es el resultado de tensiones y disputas en las que se han involucrado diversos actores sociales y políticos. Múltiples manifestaciones y transformaciones se han dado de manera más visible, a partir de la revolución de las sociedades modernas y la conformación del sistema capitalista: el fortalecimiento de la noción de estados nación, la irrupción de la autonomía individual y el establecimiento de la democracia. Al reconocer la exclusión, el desempleo, la pobreza y la desigualdad como grandes problemas sociales, articulados a conflictos políticos, se crean las condiciones para el desarrollo de poderosos mecanismos para la defensa de los derechos de todas las personas (Bernal, 2006). Es así como surge la preocupación por enfrentar por medios sociales, políticos, económicos o culturales, las desigualdades que restringen la plena participación ciudadana.

Desde el punto de vista ético, los derechos deben entenderse, como aquello que le es reconocido a un ser humano por el simple hecho de serlo, e indispensables para vivir dignamente, pues sin ellos, no es posible alcanzar la libertad personal, el respeto, la justicia y la equidad. Los derechos son también, una construcción histórica y cultural, enmarcada en determinados sistemas de valores, que los reconoce como garantías individuales y sociales, presentes tanto en las normas jurídicas como en los acuerdos políticos, éticos y morales de las sociedades.

El ejercicio y realización de los derechos de ciudadanía civil, política y cultural, evidencian la existencia de sociedades que han interpelado con mayores niveles de conciencia y responsabilidad, sus propias costumbres y valores, construyendo desde la ética y la moral, referentes de desarrollo bajo principios de dignidad, libertad y justicia. Sin embargo, como se ampliará más adelante, son muchas las limitaciones para el ejercicio pleno de los derechos, además de obstáculos de tipo político, económico, cultural, jurídico, hay grandes asuntos estructurales que las sociedades actuales no logran reconocer plenamente; en primer lugar, los derechos de grupos específicos o minoritarios aún no son reconocidos ni garantizados; segundo, la pobreza y la falta de un empleo digno genera nuevas exclusiones; tercero, no existen las condiciones para que desde el acceso universal, se avance hacia la garantía de derechos y la ciudadanía plena (Dahrendorf, 1990).

Los derechos y las ciudadanías, deberían fundamentarse en varios de los principios expuestos por el Premio Nóbel Amartya Sen, quien concibe el desarrollo como libertad (Sen, 1999) y relaciona los fundamentos éticos de la justicia distributiva, la equidad social y los derechos fundamentales, lo que nos permite deducir que las libertades, son inherentes a la condición de ciudadanía que reconoce al individuo como sujeto de derechos y deberes. Desde este planteamiento, el desarrollo se concibe como un proceso de expansión de libertades reales del que disfrutaran los individuos, lo cual lleva a centrar la atención en los fines y no sólo en algunos medios. El desarrollo, exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza, la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y sociales pues muchas veces, la falta de libertades fundamentales está en estrecha relación con la pobreza que obliga a los individuos a dedicar su tiempo, su energía y sus posibilidades a la sobrevivencia diaria, a la consecución de alimentación, vestido, vivienda salud, agua limpia y servicios de saneamiento (Sen, 1999).

Retomado a Rawls, la justicia es el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales. (Rawls, 1971:45) El reconocimiento y el disfrute de las libertades y la democracia implican una acción estatal institucional que habilite y potencie las capacidades individuales y colectivas de las personas, facilitando el acceso a los mecanismos instrumentales que promueven o garantizan dichas libertades, el desarrollo de estas capacidades, se convierte en el instrumento que determina el ejercicio de la ciudadanía real y marca el camino que garantiza los derechos inherentes a esta condición política ciudadana. Desde aquí se argumenta que “la libertad individual es esencialmente un producto social y en el proceso de realización existe una relación de doble sentido entre los mecanismos sociales para expandir las libertades individuales y el uso de las libertades individuales no sólo para mejorar las vidas respectivas (de las personas) sino también para conseguir que los mecanismos sociales sean mejores y más eficaces” (Sen, 1999:85).

Con los principios éticos y políticos y la triada derechos, equidad y justicia, se propone tener como horizonte la universalización de los Derechos Económicos Sociales y Culturales y la realización de las libertades y capacidades humanas, para que al ejercer la ciudadanía, cada sujeto sea libre de incidir desde una participación activa, crítica y consciente, en las decisiones que le afectan y pueda construir su propio proyecto de vida. Igualmente toda acción social realizada bajo un enfoque de derechos, debe reconocer los complejos entramados de la organización social, económica, política y cultural y tener en cuenta las perspectivas sectoriales, temáticas, poblacionales y, desde el punto de vista transversal, incluir las dimensiones territorial, ambiental y de género.

Para precisar estas ideas es importante retomar la noción de ciudadanía compleja, (Rubio, 2005) que supone tres características; a) Iguales derechos fundamentales para todos los ciudadanos y ciudadanas, lo que implica una política universalista de integración de tales mínimos comunes irrenunciable; b) Derechos diferenciales de todos los grupos, mayoría y minorías, que componen la estructura organizativa del Estado (todo Estado es, en mayor o menor grado, multisocial y multicultural), lo que implica una política de reconocimiento tanto en la esfera privada como en la pública, y; c) Condiciones mínimas de igualdad para la dialéctica o diálogo libre y abierto de los grupos socioculturales, lo que implica una política multicultural que incluye disposiciones transitorias de discriminación positiva, de currículos multiculturales, e incentivar el intercambio.

Desde una noción moderna de la democracia, todos los derechos, tanto los individuales como los Derechos Económicos Sociales y Culturales se complementan en doble vía, unos amplían los ámbitos de protección de la persona, asegurándole condiciones materiales para la realización efectiva de los derechos individuales y otros, los derechos políticos son la garantía para la solución democrática de las demandas y necesidades ciudadanas.

Si revisamos la historia, vemos cómo a lo largo del tiempo, las nociones sobre los derechos han evolucionado y progresado; por ejemplo los derechos civiles de las mujeres y de la juventud se han ampliado, aunque no se de un ejercicio pleno, ya que aún están pendientes reivindicaciones de diversa índole, sin embargo, existe el reconocimiento, no sólo del estatus formal de los derechos, sino también, de otras dimensiones sociales y culturales de la ciudadanía. Con respecto a los derechos políticos hay progresos del siglo pasado y avances significativos, como el voto, la existencia de partidos políticos, el desarrollo de la democracia participativa y deliberativa, todo esto en el marco de variados regímenes políticos, de democracias imperfectas y de una sociedad y unos Estados con muchas deficiencias para exigir y garantizar los derechos.

Frente a los derechos sociales, entre los que se encuentran los económicos, culturales y ambientales, el panorama es más retórico que vivencial, por ejemplo la realización efectiva del derecho al trabajo, a la vivienda, a la salud, está en un nivel bastante bajo, debido a los crecientes problemas de inequidad, desigualdad, pobreza y a la falta de voluntad política y de medidas coherentes de distribución de los recursos. Igualmente existen otros derechos vinculados a las nuevas realidades tecnológicas de la información y la comunicación. Estos derechos son menos protegidos y en muchos contextos se retrocede en su garantía; su nivel de realización efectiva es muy precario, especialmente en sectores sociales con menores niveles de desarrollo económico y en territorios alejados de los centros urbanos (Borja 2001).

Democracia, ciudadanías y subjetividades

Dada la diversidad étnica, cultural, religiosa, poblacional y de género, se propone desde diversos planteamientos teóricos, hablar de ciudadanías en plural. La ciudadanía, es el conjunto de derechos que tienen las personas en tanto sujetos y los deberes que de ellos se derivan. Ese conjunto, ha ido transformándose y evolucionando paralelamente al desarrollo de la sociedad, sobre todo, a lo largo de los últimos tres siglos. En este sentido, Marshall distingue tres etapas: una "ciudadanía civil" en el siglo XVIII, vinculada a la libertad y los derechos de propiedad; una "ciudadanía política" en el XIX, ligada al derecho al voto y al derecho a la organización social y política y, una "ciudadanía social", relacionada con los sistemas educativos y el Estado del Bienestar. (MARSHALL. 1998). Esta definición de ciudadanía en oposición para unos y en complemento para otros, es interpelada por quienes conciben la ciudadanía como proceso de subjetivación, donde los individuos deben entenderse como agentes de pleno derecho. (Naranjo, Hurtado, Peralta 2001). Mas allá de las dimensiones jurídica y política, son muchos los trabajos que facilitan un entendimiento más integrador de las ciudadanías, por ejemplo la noción de ciudadanías mestizas expuesta por María Teresa Uribe, o lo planteado por Touraine, quien propone un análisis para avanzar en el camino de la garantía de los derechos para todas las personas, en la perspectiva de la constitución del ejercicio ciudadano:

“Esta democracia que puede denominarse social o cultural, se opone tanto a la concepción liberal de la democracia como a la revolucionaria, porque no apela a una filosofía de la historia, sino a una filosofía moral; y tampoco a una visión de futuro o del fin de la prehistoria de la humanidad, sino a una concepción de los derechos humanos que fundamenta toda una serie de derechos, tan universales como los del ciudadano, pero que deben ser definidos en situaciones sociales concretas, es decir frente a un adversario, o frente a un socio socialmente definido, como los trabajadores, las minorías culturales, los niños y también las mujeres o los hombres definidos por sus relaciones”. (Touraine, 1995, pp13)

Esta reflexión amplía la noción de ciudadanías, pues reconoce las subjetividades, diferencias y las particularidades de cada persona en cada contexto, así, en el caso de la juventud, la ciudadanía no está dada por el hecho político de su mayoría de edad y el acceso al voto, sino por su condición de sujeto, es decir por su calidad de individuo digno de derechos en su mas amplia definición.

Muchos son los factores que limitan el ejercicio de la ciudadanía, lo que cuestiona algunas de las nociones existentes, pues al enmarcarla sólo en los ámbitos civil y político, dejan por fuera elementos centrales de lo social y lo cultural. Nociones tradicionales de ciudadanía formal, son cuestionadas por las consecuencias de la crisis de los Estados del Bienestar, por el aumento persistente de la pobreza y el desempleo y por fenómenos como la migración, donde sectores poblacionales de manera creciente, experimentan la no garantía de sus derechos, debido a la separación entre ciudadanía y nacionalidad. También, existen limitaciones a la ciudadanía frente al derecho a la ciudad, la exclusión niega hoy derechos básicos ciudadanos como la integración económica, la participación política, la socialización cultural, la seguridad personal, el acceso al empleo, la movilidad y el reconocimiento como sujetos y ciudadanos por parte de los otros.

El debate sobre la ciudadanía involucra las relaciones de poder y de dominación de los hombres sobre las mujeres; éstas, han accedido tardíamente y como fruto de múltiples luchas, al derecho al voto, a la propiedad, a la libertad para organizarse. Aún en muchos contextos, las mujeres padecen altos niveles de discriminación, pobreza y violencias de todo tipo. En este sentido, ciertos enfoques y conceptos tradicionales de ciudadanía, excluyen y acentúan la desigualdad en los campos jurídico, social, político y cultural de diversos sectores poblacionales, por ejemplo, al no reconocer las dimensiones subjetiva, social y cultural de la juventud.

Lograr una sociedad equitativa, incluyente y participativa, implica la construcción de sujetos y ciudadanías democráticas y la formación de mujeres y hombres, jóvenes y adultos como actores sociales y políticos, con capacidad para transformar sus contextos. Es evidente que esta concepción parte de un supuesto filosófico que asume al individuo como un ente dotado de la capacidad de actuar. La democracia es una manera de vivir, de relacionarse, de construir la vida personal y social. Por tanto, para formar sujetos en ciudadanía y democracia se deben revisar tanto emocional como racionalmente todos los campos de la vida, dotándonos de herramientas para la acción democrática y la plena garantía de los derechos. La democracia es un proceso de construcción intersubjetiva que tiene como condición el acercamiento emocional al otro (Maturana, 2004). El reconocimiento del otro como centro de la actitud democrática, como proceso intersubjetivo, permite centrar los derechos humanos como referente de la democracia.

3. Una mirada a nuestras prácticas

En términos pedagógicos es necesario conocer y comprender los diferentes momentos y significados de la evolución de los Derechos que configuran la ciudadanía, haciendo especial énfasis en que su existencia, es el resultado de un proceso que podemos analizar a partir de tres elementos eje: el primero, social o sociopolítico de luchas y movilización de los sectores implicados; el segundo, cultural o de legitimación de las diferentes reivindicaciones, y el tercero, político-jurídico o institucional, de legalización y creación de políticas públicas y leyes que los favorecen.

En los tres ejes hay retos pedagógicos de distinta índole que implican trabajar, no sólo sobre el carácter vinculante y de exigibilidad de los Derechos, por parte de toda la ciudadanía con respecto al Estado, sino también, la necesidad de no desvincular la conquista de derechos de los deberes ciudadanos, por ejemplo, el deber ciudadano de votar, de garantizar el acceso y permanencia de la infancia en la escuela, el derecho a la ciudad de las personas en situación de desplazamiento y otros compromisos ciudadanos de individuos, familias, organizaciones barriales y comunitarias de la sociedad y del Estado frente a la construcción de una nueva sociedad.

Toda acción centrada en el objetivo de aportar a la constitución de los seres humanos como sujetos de derechos, sujetos sociales y políticos, debe caracterizarse por un alto sentido crítico. Educar para los Derechos y desde un enfoque de Derechos, significa construir un entorno que desde lo político, social, cultural y jurídico, afronte las diferentes amenazas, riesgos o limitaciones que atentan contra la realización efectiva de los Derechos de todas las personas.

3.1. Todo acto educativo debe ser un acto democrático.

Varios elementos deben tenerse en cuenta para que las acciones educativas sean efectivamente democráticas y respetuosas de los derechos y de la singularidad de las personas. Primero, se requiere conocer a los sujetos y grupos involucrados en la interacción pedagógica, así, sus expectativas, intereses y problemáticas serán interpretadas y tenidas en cuenta por las personas responsables de orientar los procesos pedagógicos quienes partirán de la historia, el acumulado, los saberes previos y los intereses de las personas participantes. Conocer la realidad concreta y subjetiva de los hombres y mujeres participantes en los procesos y comprometerse de manera crítica y diferenciada con ese camino, es una responsabilidad pedagógica y un compromiso ético. Acompañar especialmente a sectores y personas victimizadas y excluidas, implica asumir el reto de comprometerse y al mismo tiempo mantener la distancia y el respeto por cada sujeto y su distinto rol.

Segundo, es necesario reconocer las diferencias y la diversidad de las personas y grupos para definir y ajustar los contenidos y metodologías de trabajo pues las particularidades económicas, sociales, culturales y políticas y las maneras como éstas se evidencian según el género, la edad y la etnia, requiere énfasis pedagógicos distintos en cada proceso y proyecto. El papel de quien dinamiza es orientar la construcción del conocimiento, a partir de las experiencias y los saberes previos de los participantes, los saberes siempre son construcciones históricas y los sujetos cumplen roles diferenciados en ese proceso.

Igualmente es necesario promover el conocimiento y aprehensión del contexto y del entorno en que se desenvuelve la acción. La relación territorio, sujetos y problemáticas debe ser una preocupación permanente. El saber y el conocimiento no se dan en abstracto, sino, a partir de la realidad, reconociendo los procesos históricos y la experiencia de las personas involucradas.

Los contenidos y metodologías deben ser pertinentes. No es posible una acción pedagógica sin incluir los referentes teóricos existentes, y su articulación y conexión con la vida cotidiana de quienes participen. Los responsables de la oferta pedagógica, tienen autonomía para proponer énfasis, productos y resultados de determinado proyecto. Pero los participantes deben conocer, analizar, e incidir, tanto en los contenidos y metodologías, como en los tiempos en los que se realiza la propuesta, esto garantiza sentido de pertenencia, apropiación del proceso y un aprendizaje significativo de su parte.

3.2. Las personas reconocidas como sujetos de derechos.

Una premisa pedagógica para el desarrollo y ampliación de la ciudadanía, es la convicción de que todas las personas, independientemente de su condición socioeconómica, cultural, étnica, opción sexual o religiosa, se reconozcan y sean reconocidas como sujetos de pleno derecho.

Los dos objetivos básicos de la educación en perspectiva crítica son el desarrollo de una mentalidad crítica y la potenciación de los actores sociales para el cambio. Los procesos pedagógicos deben promover la constitución de sujetos con capacidad de ejercer sus deberes y sus derechos, personas que dispongan de herramientas para relacionarse con el mundo,

ampliar su capacidad crítica, pensarse a sí mismos y reconocerse en la interacción con otros y con el contexto.

Los procesos pedagógicos fortalecen la comprensión y el nivel de conciencia respecto de los derechos y el ejercicio ciudadano. En este campo, se debe reconocer a las personas como sujetos de derecho, implicadas directamente en la tarea de incidir en el respeto, garantía y realización efectiva de sus propios derechos. Igualmente es necesario contar con un Estado capaz de garantizar dichos derechos. Esto requiere promover grandes cambios en el nivel individual y colectivo, con personas, organizaciones y funcionarios públicos entre otros, para fortalecer sus conocimientos y capacidades de manera que puedan transformarse y responder de manera efectiva al mandato de la constitución y la ley.

Son muchos los proyectos de Región que han promovido cambios y transformaciones especialmente en poblaciones pobres y excluidas. Desde el “*Seminario diagnóstico y alternativas a la violencia juvenil en 1990*”, donde se analizó la realidad de la juventud de la ciudad, su precario ejercicio ciudadano y las limitadas condiciones de vida que les enfrentaba a la desesperanza, hasta los recientes procesos con víctimas del conflicto y el desplazamiento forzado, en la búsqueda de reparación y restablecimiento de derechos, como la “*Campaña destierro y reparación*”, realizada en asocio con el Museo de Antioquia, una exposición que generó opinión, reflexión, conocimiento y logró articular lo académico, lo artístico y lo estético, sobre un tema ausente en las agendas públicas.

También se ha trabajado este enfoque con líderes de las comunidades, población estudiantil, el magisterio y con diferentes públicos en el “*Proyecto Garantía del derecho a la educación*” de niños y niñas en Medellín y municipios del departamento de Antioquia y en el marco de otra alianza interinstitucional, el Proyecto denominado “*La Escuela Busca al Niño-a*”, enfocado a garantizar el ingreso y permanencia de la infancia en el sistema educativo.

3.3. Respeto por la libertad y la igualdad de oportunidades.

Cuando hablamos de promover la garantía plena de libertades y derechos para todo ser humano, nos referimos a las libertades y derechos de orden civil, económico, político, social y cultural que deben ser reconocidos por la sociedad y garantizados por el Estado. Propendemos por que los ciudadanos y ciudadanas tengan garantizados, tanto los derechos de expresión, pensamiento, crítica, creencia y reconocimiento, como el derecho a participar, deliberar, organizarse, y movilizarse hasta alcanzar el ejercicio pleno de las libertades sociales y el mejoramiento de las condiciones de igualdad económica, social, política, cultural, de género y generaciones.

La clave pedagógica, es reconocer la necesidad de contar con sujetos críticos y organizaciones sociales que se expresen e incidan en sus realidades y con un Estado que responda democráticamente a la realización efectiva de dichos derechos. Hablar de sujetos críticos, es hablar de mujeres y hombres, sujetos sociales y políticos, capaces de leer el mundo y promover transformaciones; esto incluye estimular la autonomía ciudadana y mayor relación con lo público y lo colectivo.

El derecho a la igualdad de oportunidades se ha trabajado con organizaciones de mujeres jóvenes y adultas, promoviendo reflexiones y miradas críticas sobre su participación social y política. En este sentido se han ejecutado, en asocio con la Alcaldía de Medellín, los proyectos: “*Desde la ciudadanía femenina. Una mirada al presupuesto participativo*” y el “*Entrenamiento para la participación política de las mujeres*” también, en asocio con la Unión de Ciudadanas de Colombia sede de Medellín. Otro proceso adelantado es el “*Proyecto de Inclusión social*”, dirigido a mujeres y hombres jóvenes y adultos, víctimas del desplazamiento forzado y la asesoría y acompañamiento para la acción social y política juvenil.

3.4. Ampliación y el fortalecimiento de la organización social, cultural y comunitaria.

Fortalecer la noción de Derechos, significa, además de cualificar y ampliar el tejido social y la promoción de variadas formas de organización y expresión de la ciudadanía, también, conformar y consolidar mecanismos y espacios constitucionales y legales de participación ciudadana, y desde lo individual y lo colectivo, trabajar por los derechos de cada una de las personas.

La clave pedagógica es comprender que los espacios tradicionales de socialización, como la familia, la escuela, las diferentes organizaciones y la vida barrial, son instancias útiles para formar ciudadanos interesados en involucrarse en los asuntos públicos y comprometidos con su propio desarrollo. En este sentido hemos apoyado organizaciones juveniles en la ejecución de proyectos como la “*Fabrica de Proyectos Juveniles*”, cuya clave pedagógica ha sido que cada una de las organizaciones, reconozca sus propias expectativas, intereses y necesidades, e identifique el horizonte y el sentido de su actuación. Igualmente se adelantó el trabajo con “*Juntas de vivienda*” organizaciones de mujeres que han llegado a la ciudad víctimas de la violencia y el desplazamiento forzado, generando un pensamiento y una acción colectiva para la exigibilidad de sus propios derechos.

Queremos resaltar el proyecto “*Institucionalidad democrática y participación ciudadana*”, cuyas acciones formativas, estudios y propuestas, fortalecen la acción colectiva, pública y social de las diferentes organizaciones de la ciudad. Este, se realiza en asocio con la Administración Municipal y Viva la ciudadanía. Desde hace varios años, Región también promueve el proyecto “*fortaleciendo las acciones de la Sociedad Civil y las ONG*”, que resalta la importancia del derecho a organizarse, participar e incidir, en este caso, articulados a algunas redes locales, nacionales e internacionales que trabajan en temas como la financiación, la cooperación al desarrollo, la democracia, los asuntos públicos y la transparencia en el manejo de los recursos.

3.5. Políticas sociales incluyentes y en un marco de equidad.

Unas políticas sociales democráticas desde un enfoque de derechos deben atender derechos básicos fundamentales como alimentación, salud, educación y trabajo digno, e igualmente, propender por el desarrollo integral y la calidad de vida de todas las personas, para esto es necesario un Estado y unas instituciones democráticas, transparentes, responsables por lo público.

Los ciudadanos y ciudadanas cuyos derechos esenciales están garantizados por el Estado, son personas con mayor posibilidad para el ejercicio ciudadano, mientras que aquellos que viven en la exclusión, la pobreza y la marginalidad, gastan su energía en lograr la sobrevivencia, restándole a la realización de sus propios proyectos y al desarrollo de su entorno familiar y social.

Las acciones institucionales en estos temas, se han concentrado en la elaboración de estudios e informes como: “*Balance social de Medellín 1997*”, “*Panorama Social de Medellín. Diagnóstico social de Medellín y Evaluación del Modelo de intervención de la Secretaría de Bienestar Social*” 2007, en asocio con la Alcaldía de Medellín y los “*Informes anuales de Veeduría a los planes de desarrollo de la ciudad*”. En todos ellos se ha insistido en la necesidad de contar con un enfoque de derechos para que los diferentes proyectos, programas y políticas sociales, sobrepasen el asistencialismo y la focalización.

También se han realizado asesorías y acompañamiento a la formulación de “*Políticas de Juventud*” en Bogotá y otras ciudades y municipios como La Estrella, Copacabana, Sonsón, Argelia, Nariño y Abejorral. Después de diversas estrategias pedagógicas, con hombres y mujeres jóvenes, adultos y funcionarios públicos, se han sentado las bases de políticas enunciadas desde un enfoque de derechos.

3.6. El derecho a la ciudad.

Además de las grandes transformaciones arquitectónicas, tecnológicas y físicas que se ven en las ciudades, también se manifiestan fuertes tensiones, contradicciones y problemas relacionados con la exclusión y la pobreza. Las ciudades no son sólo sus equipamientos urbanos o infraestructura física, también están constituidas de relaciones subjetivas e interacciones simbólicas y sociales. Los sujetos, independientemente de su situación económica, deben contar con todas las oportunidades para gozar de sus derechos. La Corporación Región ha entendido que lograr esto, requiere de estrategias y proyectos que permitan a las personas, construir formas alternativas de enfrentar su realidad y su propio entorno, acercarse a los procesos históricos del desarrollo de la ciudad, involucrarse en su planeación y discutir sobre los distintos niveles de participación e incidencia ciudadana en cada uno de ellos.

Entre las acciones representativas del quehacer de Región para el conocimiento de la ciudad, están: la publicación “*Medellín en zonas*”, que aportó al reconocimiento de la heterogeneidad de la ciudad y de su variado tejido social; las “*Estrategias pedagógicas para el conocimiento de la ciudad*”, cuyos recorridos urbanos, de gran variedad, se han definido dependiendo del proyecto y de los logros que se desea alcanzar para cada grupo poblacional o temático. Los temas, territorios, y participantes presentes en los diferentes recorridos, los han reconocido como una herramienta de gran impacto. Recientemente y profundizando en el conocimiento de Medellín, se publicó “*Historia de las ciudades e historia de Medellín como ciudad*”.

También, participamos de manera decidida en la Junta técnica que elaboró el “*Plan estratégico para Medellín y el Valle de Aburrá*”, allí se construyeron líneas y proyectos, pensados de manera colectiva para dotar a la ciudad de alternativas sociales y espacios

públicos que posibiliten la construcción de ciudadanías. Y se desarrollaron estudios y asesorías a diversas ciudades y municipios desde la *Propuesta de Ciudad Educadora*, en perspectiva de la construcción de una nueva noción de ciudades, al servicio de los derechos de las personas.

Región ha realizado acciones comunicativas, afiches, concursos de video y series de radio y televisión para incentivar el conocimiento, apropiación, uso, disfrute y sentido de pertenencia de Medellín, desde las diferentes miradas y realidades de la ciudad. La series de televisión “*Tenemos nuevos vecinos*” y “*Multitud invisible*” y la campaña “*Esta es tu casa*” muestran la realidad del desplazamiento forzado y las debilidades que existen para que quienes padecen este flagelo sean incluidos y les sea reconocido el derecho a la ciudad.

3.7. Desarrollo económico al servicio del desarrollo humano.

El modelo y las políticas económicas imperantes no generan un crecimiento que favorezca, al mismo tiempo, la productividad y el desarrollo sostenible y equitativo; ni reducen la pobreza y las desigualdades. Las acciones efectuadas desde los derechos y por la ampliación de la democracia, deben promover acuerdos y definir políticas que permitan construir nuevas estrategias económicas, que además de dar respuesta a las necesidades de producción, atiendan la calidad de vida de las personas. En este eje, la actuación de Región se ha realizado en alianza con otras organizaciones, buscando incidir especialmente en escenarios públicos y políticos donde se discuten temas como la redistribución, el ingreso y políticas que faciliten la construcción de una sociedad más equitativa. La participación en espacios interinstitucionales y producciones escritas como la propuesta de “*Una Generación libre y con derechos*” y “*Una agenda redistributiva para Medellín*” son muestra del trabajo en este eje temático.

3.8. Acciones para la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.

El propósito de construir relaciones sociales regidas por los principios de la ética pública, la ética ciudadana y democrática, es un énfasis de Región desde su fundación. El reto pedagógico ha sido el respeto y defensa de los derechos humanos, la transformación democrática de la sociedad y de las instituciones, el rechazo al uso de la violencia y el fortalecimiento de la justicia y la negociación política de los conflictos.

Región siempre ha dedicado todas las energías de su potencial humano y sus recursos, a la vida, a la creatividad, a la celebración, diciendo no a la violencia y a la muerte. Hemos participado en múltiples espacios, haciendo estudios, análisis, expresando postura frente a la necesidad de una salida negociada al conflicto armado en Colombia.

En este sentido se han acompañado procesos pedagógicos a diferentes grupos, con estrategias como la reconstrucción de la memoria, en la cual quienes participan, reflexionan de manera crítica sobre los conflictos y la violencia. Proyectos como “*La Piel de la Memoria*”, los “*Semilleros infantiles en Derechos Humanos*” y la formación de “*Procuradores comunitarios*”, lo mismo que el fortalecimiento de las *Casas de Justicia de Medellín* y otros municipios, han sido aportes para que desde el respeto a los derechos, se alcancen mayores niveles de convivencia.

En el contexto escolar se han propuesto con la participación de estudiantes, jóvenes, docentes, directivas y comunidad educativa, el “*Desarrollo de centros de interés libres y creativos*”, como alternativa que aporta, desde la innovación pedagógica, al mejoramiento de la democracia escolar.

3.9. Profundización y fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana.

La promoción del espíritu democrático, el estímulo a los consensos y la construcción de acuerdos colectivos desde el respeto por la diversidad y la diferencia, son tareas inaplazables. Necesitamos una ciudadanía que participe activamente, se organice y se comprometa con los asuntos de la ciudad, y una gestión gubernamental democrática y transparente en el manejo de los bienes públicos. Desde el punto de vista pedagógico, éste es un tema que institucionalmente, ha generado muchos retos, uno de ellos ha sido mantener el equilibrio entre las miradas tradicionales de la democracia y la participación formal, y reconocer los nuevos códigos y lenguajes en las formas de hacer política y en las maneras en que, especialmente la juventud interactúa e interviene en los diferentes asuntos de la vida política, económica y cultural de la sociedad. Los desafíos pedagógicos se han centrado en construir y experimentar nuevas maneras de acometer el ejercicio público y político, facilitando la emergencia de nuevos liderazgos para que hombres y mujeres disfruten de la igualdad de oportunidades para incidir en el desarrollo de sus comunidades y de su entorno.

En este tema Región ha efectuado talleres, encuentros, foros y seminarios con diversos actores sociales y políticos. El apoyo y participación en los “*Congresos ciudadanos*”, y el proyecto “*Red de participación ciudadana*” realizado en el 2006, en 119 municipios de Antioquia, en asocio con la gobernación, buscaba consolidar los procesos de participación ciudadana en el departamento. También, conjuntamente con otras instituciones, se promovió el proyecto para el control a los recursos públicos: “*Formación para el control ciudadano*”, se adelantó el estudio sobre la “*Pedagogía electoral y la cultura política en Medellín*” (2007) y se ejecutaron acciones de apoyo y asesoría a 42 iniciativas ciudadanas de veeduría y control ciudadano.

El ejercicio público y político ha sido una tema clave en Región, profundizar la democracia ha estado íntimamente relacionado con la noción de derechos y con la necesidad de que en la ciudad y el país, existan proyectos democráticos que vayan más allá de la forma clientelista, tradicional y muchas veces corrupta, que tanto daño le ha hecho a esta sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

BERNAL, Jorge y otros. (2006) Panorama Social de Medellín. Diagnóstico social de Medellín y Evaluación del Modelo de intervención de la Secretaría de Bienestar Social. Corporación Región, Alcaldía de Medellín.

BERNAL, J y Álvarez L. (2005). Democracia y Ciudadanías. Medellín. Corporación Región.

DAHRENDORF, Ralf, (1990), El conflicto social moderno, Madrid. Mondadori-Grijalbo.

MATURANA, H. (2004). La democracia es una obra de arte. Bogotá. Editorial Magisterio.

NARANJO, Gloria, Hurtado Deicy, Peralta Jaime. (2001). Ciudad y ciudadanía. Bajo la lente del conflicto urbano. Palabras Más. Corporación Región.

RAWLS, J., (1971). "Teoría de la Justicia". Cuarta reimpresión. México. Fondo de Cultura Económica.

RUBIO, Carracedo, José, (2005). Democracia mínima. El paradigma democrático. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005

SEN, Amartya. (1999). Desarrollo como Libertad. Bogotá: Editorial Planeta

T. H. MARSHAL. (1998). "Ciudadanía y clase social". En T. H. MARSHALL & T. Madrid: Alianza Editorial.

WEBGRAFÍA

BORJA, Jordi. (2001). Urbanista. Asesor de múltiples proyectos en España y América Latina. Conferencia pronunciada en el "Forum Europa". Barcelona, junio de 2001. <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/borja17.htm>. Consultado Marzo 18 de 2009.

RETOS DE LA ESCOLARIZACIÓN EN CONTEXTOS ADVERSOS

Clara Helena Serna Arenas

Si algo ha caracterizado la acción de la Corporación Región desde sus inicios, es el acompañamiento a procesos educativos que aporten a la superación de la desigualdad y la exclusión social. En esta tarea, ha dirigido sus esfuerzos a la educación formal fomentando, en las instituciones educativas, experiencias que contemplen la diversidad cultural de infantes y adolescentes, y que ofrezcan alternativas de desarrollo de su autonomía, al ritmo de los cambios y transformaciones de la sociedad.

Se cimienta este trabajo en la convicción de que la realización del derecho fundamental a la educación de las nuevas generaciones, pasa necesariamente, por la escuela. La institución escolar tiene sin duda fuertes cuestionamientos, se le critica desde innumerables flancos; pero mientras no se diseñe algo mejor, la escuela es un instrumento insustituible para construir aprendizajes y talentos básicos para el desempeño de las personas en la sociedad y para la realización de sus proyectos de vida. De hecho hoy, estar por fuera de la escuela, es estar excluido de la sociedad y abocado al no futuro.

En momentos en los cuales la guerra del conflicto armado y del narcotráfico, convertían a los jóvenes de la ciudad, en víctimas y victimarios de la violencia que padecía la ciudad, proyectos como *Jóvenes, Escuela y ciudad*, desarrollado por la Corporación Región de 1998 al 2002, acompañó a treinta instituciones educativas de Medellín en la construcción de apuestas formativas para afrontar las violencias que se les iban instalando en los colegios y ante las cuales se sentían impotentes para acoger y proteger a la población juvenil.

Con estrategias como *La Escuela Elegante*, *Ambientes Escolares Preventivos* y *Cualificación del Gobierno Escolar*, se les proponía convertirse en alternativa para hacer frente a las problemáticas vividas por la población juvenil, con ofertas atractivas, métodos de enseñanzas y técnicas activas y participativas, desde relaciones cercanas con el entorno, ambientes escolares respetuosos, sin discriminación, generadores de confianza y con una mejor comunicación entre los actores escolares; es decir, se les propuso convertirse en una escuela más formativa, “*una escuela con-sentido*”.

En el desarrollo de estas experiencias con diferentes participantes de la comunidad educativa, y de los gobiernos escolares, aprendimos que “es posible construir ofertas más atrayentes para la juventud, formar grupos de interés creativos, incorporar el contexto al trabajo del aula, investigar de manera sistemática con los grupos estudiantiles sus temas de interés, consolidar equipo de trabajo dentro de los gobiernos escolares, priorizar líneas de acción, diagnosticar el grado de desarrollo institucional, revisar la cotidianidad escolar y el estado de la convivencia; además se inició con mucho entusiasmo el conocimiento y experimentación en temas

novedosos como la dimensión corporal, la perspectiva de género, el uso del video como herramienta de indagación y de expresión de sus hallazgos (Toro, 2003).

En estos procesos educativos, valoramos la escuela como un espacio privilegiado para la socialización y la formación de las nuevas generaciones; como punto de referencia de la sociedad para construir horizontes de sentido a la vida, en un mundo complejo. Ante las demandas de una sociedad cambiante, es necesario reconocer como “uno de los valores de la educación, en sus formas institucionalizadas –léase: escuela- reside en ser un espacio público por excelencia, un ámbito de acogida y socialización que relaciona la enseñanza, el aprendizaje y la formación con el espíritu de la época”. (Arellano, 2005).

En tal sentido, entendemos la escuela como un escenario de construcción de lo público, de proyectos referentes para la vida y la acción humana y de la convivencia democrática; un espacio de todos y para todos, un lugar común para integrar el derecho a la libertad, la seguridad y la solidaridad, con valores fundamentales como el respeto por el otro, el pluralismo, la diversidad, la tolerancia, la discusión y la creatividad.

La educación y la escuela deben posibilitar a los sujetos acercarse poco a poco, a lo deseado, por lo tanto, se requieren estrategias y experiencias que activen la capacidad de crear, de tener visión de futuro, de tomar y asumir decisiones que se consideren valiosas para sí mismo y su entorno, además, deben formar personas críticas, responsables, honestas y reflexivas. En una palabra, proactivas; lo cual, le posibilitará incorporarse de manera pertinente, valiosa, deferente y segura, a la sociedad de la cual forma parte. (Saldarriaga, 2009)

Es innegable que la educación es considerada como un factor generador de bienestar, equidad, solidaridad y crecimiento, en toda sociedad y, además, está consagrada como un derecho fundamental, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales suscrito en 1966, a través del Protocolo de San Salvador y en nuestro país, como derecho y servicio público en la Constitución Política de Colombia; reflejando con ello la aspiración de una educación incluyente y de calidad para sustentar la construcción de la nación democrática.

La Constitución no se limita simplemente a afirmar la existencia de un derecho a la educación y de un servicio público educativo. La Carta dota a la educación de un contenido específico y le otorga un papel preponderante en nuestro proyecto nacional, fundamental para el desarrollo de los seres humanos, la solidez democrática de la república, el desarrollo económico y la riqueza cultural de la nación. (Defensoría del Pueblo, República de Colombia, 2005)

El derecho a la educación está profundamente ligado a la dignidad humana, porque de él depende la realización del proyecto de vida de cada persona y su vinculación y participación en proyectos colectivos, sociales, culturales y políticos (Moncada, 2007), además, porque la educación contribuye a la realización de otros derechos en tanto incide en la calidad y disfrute del derecho al trabajo, a la participación social y política, entre otros.

El reconocimiento del derecho a la educación, ha permitido que en los últimos años tanto en Medellín como en el país, se avance significativamente en la financiación, calidad y crecimiento del sector educativo hacia la universalidad, la equidad y la inclusión, sin embargo, la lectura del contexto de la ciudad de Medellín hoy, deja ver un entramado de múltiples y

diversas situaciones políticas, sociales, culturales y económicas, que evidencian problemas de inequidad en la distribución de la riqueza y el debilitamiento del Estado en la regulación del orden social. Las consecuencias de esta situación, son la exclusión y la vulnerabilidad a la que están sometidos grandes sectores de la población, principalmente la infancia, y la adolescencia que vive en ambientes adversos, en los cuales existe una negación o una amenaza para el crecimiento y desarrollo de su ser y de sus potencialidades. (Saldarriaga, 2006). Esta adversidad afecta gravemente su dignidad en tanto se constituye, simultáneamente, en la negación de los derechos fundamentales y en la ausencia del reconocimiento de la población infantil y juvenil como portadora de derechos.

Factores de desescolarización

Con la estrategia “*La Escuela Busca Al Niño-a*”, inicialmente diseñada para afrontar el fenómeno de la desescolarización en comunidades en situación de extrema pobreza, exclusión y vulnerabilidad, se ha ido ganando en la construcción y consolidación de un marco de reflexión propio, que deja cada vez más claro, que este fenómeno es apenas la punta de un iceberg, cuya base se encuentra en el entrecruce de un conjunto de situaciones que deben resolverse, mediante el concurso simultáneo de múltiples actores y con el diseño e implementación de acciones muy diversas que no se agotan en la mera disponibilidad de cupos. (Sandoval, 2008).

El acercamiento a las comunidades más pobres de la ciudad, ha permitido identificar en dichas poblaciones, factores que limitan su acceso al sistema educativo y dificultades para la permanencia y desempeño en la escuela de niños y niñas, lo que nos exige mayor comprensión de la dinámica misma de la extrema pobreza y de las presiones que actualmente soportan comunidades marginales, ante la exacerbación de los conflictos sociales y políticos que colocan muy especialmente a la infancia y la adolescencia en una situación de vulnerabilidad extrema.

Cuando analizamos las causas de la desescolarización infantil y juvenil, nos damos cuenta de que están asociadas a factores relacionados con las políticas públicas y la voluntad política, el contexto, con la escuela misma y con el desarrollo infantil.

1. Factores de desescolarización asociados a políticas públicas y voluntad política: por más que estén vigentes mandatos constitucionales y legales, y compromisos firmados por el Estado colombiano frente al derecho a la educación, éste no se garantiza a millones de niños y niñas en Colombia. En muchas oportunidades, es simple y llanamente, falta de voluntad política para reconocer y atender el problema. En el año 2001, la Corporación Región, acompañó la presentación de más de 400 acciones de tutela para que se reconociera el derecho a la educación de ese número de niños y niñas, porque la administración municipal de la ciudad de Medellín de ese entonces, simplemente se negaba a aceptar que hubiera tal cantidad de menores por fuera del sistema educativo; más del 90% de esas tutelas, fallaron a favor de las niñas y los niños y se ordenó a la Secretaría de Educación Municipal abrirles cupo.

Otro factor que podría contribuir de manera sustancial a la universalización de la educación, sería su gratuidad pero en esto, las resistencias en todos los niveles del Estado son férreas. Aún, con la capacidad financiera de asumirlo, una decisión así, no se ve reflejada en las

políticas públicas pues los presupuestos de las entidades territoriales, sólo reconocen el no cobro de derechos de matrícula de manera focalizada.

2. Factores de desescolarización asociados al contexto: entre estos, se encuentran los referidos al entorno barrial, a los bienes materiales disponibles en los hogares, a las prácticas culturales, la escolaridad de los padres y otros elementos menos fáciles de captar, que tienen que ver con las interacciones que se dan en cada grupo social y que pueden ser más o menos favorables para la educación.

Las poblaciones más vulnerables de la ciudad de Medellín encuentran barreras para acceder al sistema educativo por la precaria situación familiar, expresada en la escasez de recursos económicos para dotar a sus hijos de uniformes, textos escolares, alimentación y transporte, requeridos para la permanencia en la escuela. La falta de recursos para el sostenimiento del hogar y los bajos niveles de escolaridad de los padres, hacen que las familias se vean obligadas a aceptar que niños y niñas, realicen trabajos informales para contribuir al sustento familiar, o a dejarlos en sus casas, asumiendo las actividades domésticas y el cuidado de infantes menores, mientras los progenitores trabajan en actividades generalmente del mercado informal.

Otra causa notoria de la desescolarización, es la alta movilidad o itinerancia de las familias, debida principalmente a las violencias del entorno, el desplazamiento forzado o la incapacidad para asumir los costos de la vivienda.

En los contextos barriales, la población infantil y juvenil, soporta altos niveles de violencia intrafamiliar, callejera y social, en medio de relaciones afectivas y sociales atravesadas por la violencia dentro de estructuras familiares inestables que les hacen víctimas frecuentes de la explotación sexual y el abandono afectivo.

3. Factores de desescolarización relacionados con la institucionalidad escolar: Entre estos se cuentan los que tienen que ver con los procesos pedagógicos y los relacionados con el acompañamiento de los familiares en el proceso educativo, entre otros.

En las instituciones educativas se identifican barreras en el acceso, permanencia y desempeño de infantes y adolescentes, relacionadas con la vigencia de currículos desligados de su vida, su cultura y sus problemas familiares. La utilización de metodologías tradicionales poco creativas, tampoco brindan satisfacción a la población estudiantil. La poca atención individualizada, limita el conocimiento y por tanto, se alejan de sus necesidades de desarrollo y de los problemas socio afectivos que afectan sus procesos de aprendizaje y que se manifiestan como baja autoestima, auto-concepto, auto-cuidado, poca capacidad de concentración, vocabulario reducido, dificultades para desarrollar procesos de comprensión y reflexión, motricidad fina deficiente, dificultad para retener lo aprendido, mínima capacidad para resolver positivamente los conflictos, entre otros. Además, en la escuela, situaciones como la extra-edad, las necesidades de atención especial y las experiencias escolares negativas, se constituyen en causantes significativos de la deserción.

4. Factores relacionados con el desarrollo infantil y adolescente: Las evaluaciones psicopedagógicas, la observación directa, las visitas domiciliarias y de motivación para el ingreso al sistema educativo, realizadas por la “Escuela Busca Al Niño-a” en el 2008, en un

sector de la ciudad con un grupo aproximado de 200 niños y niñas, facilitaron la identificación de niveles de desarrollo heterogéneo en aspectos de carácter cognitivo, psicosocial, psicomotor y lingüístico.

En infantes cuyas edades están entre 3 y 6 años, es notoria la desprotección, indefensión y carencia afectiva, pues por su corta edad, suelen permanecer bajo el cuidado de hermanos mayores que se ubican en los rangos de niñez intermedia y adolescencia. En su desarrollo, se identifican retrasos madurativos, particularmente en el aspecto físico, talla y peso, asociados a carencias en requerimientos de salud como el auto-cuidado y la higiene personal, lo que produce afecciones de la piel, el cabello y los dientes. En un grupo importante se observaron dificultades específicas a nivel del desarrollo del lenguaje expresivo verbal, estos se consideran como retrasos madurativos, en la medida en que se presentan durante el periodo crítico de la adquisición de las capacidades lingüísticas.

En la población infantil con edades comprendidas entre los 7 y 12 años, se encontró que muchos han desertado del sistema escolar o nunca han ingresado. En los aspectos de su desarrollo, se hallaron características de retraso escolar y dificultades de aprendizaje. En este sentido es reconocible por ejemplo un proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura que oscila entre la transición del nivel silábico alfabético, al alfabético propiamente dicho; es decir, con errores propios del proceso de adquisición. En el aprendizaje escolar relacionado con el área del pensamiento lógico-matemático, se reconoce un nivel inicial de realización de operaciones matemáticas, en el plano de las operaciones y el pensamiento concreto que requiere avances hacia un nivel de cálculo y operatividad mental con mayor nivel de simbolización y representación.

En la dimensión del desarrollo psicosocial encontramos múltiples situaciones de riesgo externo por exposición a ambientes sociales, culturales y familiares inmediatos.

En el grupo de preadolescentes y adolescentes con edades entre 13 y 17 años, éstos permanecen por fuera del sistema educativo principalmente por trabajo, dado que asumen la búsqueda diaria del sustento familiar y desarrollan actividades económicas con sus familiares o con personas independientes. Se han identificado algunos que viven en soledad y en ciertos casos realizan actividades ilegales.

En términos generales, las dificultades educativas de estas poblaciones, obedecen a causas ambientales, psicosociales y culturales, como: malnutrición y consumo de psicoactivos como la marihuana y el pegante; la explotación sexual, la privación psicoafectiva manifiesta en maltrato y abandono físico y emocional, ausencia de la figura materna/paterna y en menor medida, necesidades educativas especiales asociadas a limitación auditiva, discapacidad cognitiva, motora y déficit de atención con hiperactividad.

A nivel familiar, se expresa interés por la educación de los hijos, y se prodigan cuidados desde otras miradas de protección, como el encierro y la limitación de espacios de interacción con otros; acciones que obedecen a condiciones mínimas de habitabilidad, y no permiten construir un acompañamiento integral, que supere las situaciones de riesgo para su desarrollo.

La precariedad económica y la exacerbación de los conflictos sociales y políticos que colocan muy especialmente, a la infancia y la adolescencia en situaciones de extrema vulnerabilidad,

interpelan nuestra capacidad para construir alternativas pedagógicas que les hagan atractivo el mundo escolar. Los retos de la escolarización no solo están adentro de la institución educativa, también, están afuera y pasan por desentrañar y comprender la dinámica misma de la extrema pobreza y de las presiones que soportan las comunidades marginales, ante el creciente aumento de la población desplazada afectada por el conflicto.

Con la descripción de estas situaciones tan adversas y desfavorables, respondemos a la pregunta de ¿por qué muchos niños y niñas no asisten a la escuela?, y nos preguntamos ¿qué estrategias habría que desarrollar para garantizar el derecho a la educación de toda la población infantil y juvenil de Medellín, especialmente, de aquellos cuya desescolarización está asociada a situaciones de vulnerabilidad?

Responder a esta pregunta implica la confluencia de esfuerzos de los diversos actores de la sociedad, en un acto de corresponsabilidad que priorice el interés superior por reconocer a la infancia y la juventud, su diversidad, pluralidad y la singularidad de sus situaciones familiares, teniendo en cuenta que cuando son vulnerables, es necesario enriquecer el ambiente escolar con vínculos, organizaciones, redes y espacios interinstitucionales, que generen factores protectores y facilitadores de su desarrollo.

Claves pedagógicas para enfrentar los retos de la desescolarización

A continuación presentamos algunas de las lecciones aprendidas en uno de los proyectos más interesantes y fecundos que venimos ejecutando y en donde estos temas, son el eje de la acción: *“La escuela busca al niño-a”*.

La experiencia, **LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO-A** es un buen ejemplo de la materialización de este propósito. Aún en las peores condiciones de vulnerabilidad económica y social, es posible generar políticas públicas para la accesibilidad a oportunidades educativas desde las expectativas y necesidades del contexto para superar la pobreza. (Ver: Alcaldía de Medellín y otros, 2009). Algunas claves de la experiencia se exponen a continuación.

Desde el Estado local, además de la inapelable responsabilidad en la garantía del derecho a la educación (Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad) para todos los niños y niñas, es indispensable la voluntad política que permita la convergencia en la institucionalidad escolar, de programas garantes de una alimentación adecuada, atención en salud, protección contra las formas de violencia, maltrato y explotación sexual, como soporte de una propuesta de educación inclusiva con calidad; entendiendo que la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presenta la población estudiantil. Esto por fortuna se ha conseguido en los dos últimos periodos de gobierno de la ciudad.

Desde la escuela, se requiere desarrollar capacidades en la vía de convertirse en instituciones educativas incluyentes; construyendo conocimiento, a través de investigaciones diagnósticas de las problemáticas psicosociales de la infancia y la juventud y de su impacto en los procesos personales y educativos, como base para desarrollar, tanto en el interior como en el entorno de las instituciones, estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad.

Es necesario además, desarrollar estrategias para la superación de los factores que inciden en la desescolarización y deserción de la población socialmente vulnerable, especialmente en aquellos que son del resorte del sistema educativo local y de las instituciones educativas, de sus funcionarios y docentes como por ejemplo la adopción de modalidades educativas para la flexibilización curricular, apuestas continuas de atención en salud, nutrición, apoyo psicosocial y ofrecer soluciones a documentación básica para el ingreso al sistema.

Conformar colectivos de docentes desde un proceso sistemático de formación y reflexión en torno a pedagogías y metodologías incluyentes como alternativas a la situación de vulnerabilidad. Para ello es fundamental recoger y documentar sus experiencias y convertirlas en referentes para las acciones escolares a promover.

Son fundamentales las reflexiones éticas que consideren la inclusión como un asunto de derechos, de valores y estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada que reconozca estilos de aprendizaje y capacidades diferentes y, en consonancia, ofrezcan alternativas de acceso al conocimiento, atendiendo las necesidades educativas de la población estudiantil con especial consideración de quienes sean más vulnerables a la marginación y la exclusión.

Reconocer la necesidad de acompañar y fortalecer a la población infantil y juvenil, para que aprenda a enfrentar estas situaciones adversas, también es necesario actuar con el convencimiento de que la escolarización se convierte en la mejor alternativa para desarrollar las vivencias de cada etapa de su crecimiento físico y psíquico, sin apurar sus tiempos, reconociendo sus potencialidades, sus características, y acercándoles de diversos modos, al conocimiento de sí mismos. Conversar, escucharse, construir relatos.

Incorporar al trabajo formativo de la escuela, el arte y el deporte que proporcionan autovaloración y sensibilización, en tanto exigen ser responsable, trabajar en equipo, comunicarse y comportarse con respeto por sí mismo y por los demás.

Fortalecer la capacidad familiar y comunitaria para vincularse a la institución educativa y reconocer tanto el valor de la educación y de su importancia como derecho fundamental, como del apoyo y el aporte que desde las familias y la comunidad ha de hacer a la formación y permanencia de los niños y las niñas en el sistema educativo.

Escolarizar en tiempos adversos supone apostar por un modelo pedagógico en el cual, se procura que infantes y adolescentes se sientan acogidos, construyan una vida feliz y contribuyan a la construcción de una comunidad y una sociedad equitativa y democrática. La experiencia de LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO-A arroja interesantes resultados que han permitido escolarizar, en los años recientes, a centenares de niñas, niños y adolescentes, que se encontraban por fuera del sistema educativo, condenados a una vida de exclusión. Las claves pedagógicas construidas en el contacto cotidiano con las necesidades de todas estas personas, son un gran paso adelante. Pero más significativo es que un grupo de instituciones públicas, privadas, académicas y sociales, se hagan cargo de sus responsabilidades en la realización de un derecho definido como fundamental para el individuo, la familia y la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

ALCALDÍA DE MEDELLÍN, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, CORPORACIÓN REGIÓN. (2009) La escuela busca al niño-a. Una estrategia de escolarización para la inclusión educativa. Sistematización Etapa I. Medellín.

ARELLANO Duque, Antonio. (2005): “Mirar la pedagogía desde tiempos inciertos”. En: La Educación en tiempos débiles e inciertos. Anthropos Editorial, Bogotá. Convenio Andrés Bello.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO COLOMBIA. República de Colombia. (2005). El derecho a la educación en la constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales. Pág. 33

MONCADA Ramón. El derecho a la educación: un derecho completo. Corporación Región, documento, 2007.

NACIONES UNIDAS. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Diciembre 10 de 1948, Art. 28

_____ Protocolo de San Salvador, Art 13

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Constitución Política de Colombia, Art. 67.

SALDARRIAGA, V. Jaime Alberto. Educar en la adversidad. Corporación Región. Medellín. Serie Palabras Más. 2006

SALDARRIAGA, V. Jaime Alberto. ROLDÁN Vargas, Ofelia. Sistema educativo e inclusión social en Medellín 1994 – 2005. Corporación Región – CINDE. Investigación. 2009

SANDOVAL, C. Carlos Arturo. Sistematización Etapa II La Escuela Busca Al Niño-a 2007 – 2008. Diciembre 2008. (Inédito)

TORO, Javier; Villa, María Eugenia; Saldarriaga, Jaime; Serna, Clara; Tamayo, María Aidé. (2003): “Una escuela con-sentido”. Propuesta metodológica para enseñanzas y aprendizajes con sentido, ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares. Corporación Región. Medellín, Pág. 9

LA EXPERIENCIA COMO SABER Y LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS

Por
Jaime Alberto Saldarriaga Vélez

“La educación tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra vida, con un tiempo que está más allá de nuestro propio tiempo, con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo.”
(Jorge Larrosa)

“Entonces, lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...”
(Carlos Jiménez)

Este artículo busca recoger algunos rasgos y connotaciones de la noción de *experiencia*, en tanto clave pedagógica, reconocida y valorada como fundamental, en el trabajo educativo y pedagógico de organizaciones que como la nuestra, pretenden contribuir a la transformación social y al encuentro de formas de vida y de organización, democráticas y equitativas.

La experiencia

Sin lugar a dudas, la expresión ‘*experiencia*’ es una de las más usadas en el trabajo educativo, tanto por quienes hacen parte de los procesos de formación, como por las personas que los animan. En el uso común tiene varios significados y se le asigna diferente valor. Hay quienes tienen a la experiencia como verdad incuestionable, otros la consideran uno de los fundamentos del autoritarismo o, fuente de error en tanto afirmación testaruda de preconceptos y prejuicios.

Es frecuente que en el uso cotidiano de la noción de *experiencia*, se le identifique y confunda con la *vivencia*, es decir, con aquello que nos ha sucedido, y con la interpretación y valoración de verdad que *espontáneamente* otorgamos a lo que nos acontece, pues nos confiere ante los demás, un lugar de autoridad desde la cual podemos hablar sin riesgo de ser controvertidos.

¿Por qué reconocer hoy la experiencia como fuente de conocimiento y como una clave pedagógica? ¿Qué nos posibilita, qué nos condiciona o limita, el darle reconocimiento a la experiencia? ¿Puede haber una construcción de conocimiento, un desarrollo cognitivo ajeno a la experiencia? Responder estas preguntas nos conduce necesariamente, a la reflexión sobre

los significados de la experiencia como noción fundamental en las ciencias, en la filosofía y en la ética; tarea que emprenderemos aquí a grandes rasgos.

La epistemología clásica ha concebido la experiencia como conocimiento de lo singular, como punto de partida para acceder a lo universal, y aunque la considera necesaria, generalmente la ha tenido bajo sospecha por resultar un obstáculo para el conocimiento (Platón, Aristóteles). La ciencia moderna y su apuesta por formalizar el conocimiento en un conjunto de leyes que expliquen objetivamente el mundo y permitan a los humanos prever y ordenar el desarrollo de la naturaleza y de las sociedades, convirtió la experiencia en experimentación, al ‘normalizar’ y normativizar las fases de indagación mediante precisos procedimientos de repetición y convalidación, buscando eliminar del conocimiento formal (ciencia normal) toda subjetividad, valorada ésta como fuente de error.

Algunas corrientes de la filosofía tienen a la experiencia en un lugar secundario. El racionalismo, el idealismo en sus diversas variantes, e incluso el materialismo —que busca encontrar en la naturaleza y en la sociedad leyes positivas—, han identificado la experiencia con el conocimiento sensible. Con excepción del empirismo, la experiencia se ha identificado, en oposición a la episteme, con la ‘opinión’, el sentido común, la ignorancia, la doxa y se afirma que los sentidos engañan, que hay que alejarse de la experiencia para alcanzar la verdad y el conocimiento.

Sobre esta base, la modernidad estableció el saber científico como saber hegemónico:

El establecimiento del saber científico como saber hegemónico en la modernidad fue posible mediante un procedimiento de exclusión que, primero, delimitó los campos del saber científico por oposición al saber de la religiosidad y la escolástica medievales; y, segundo, delimitó el terreno del saber científico con respecto al saber cotidiano. La vida cotidiana y los saberes vinculados a ella fueron relegados a un plano menor, pues sólo el saber científico “positivo” era considerado capaz de conducirnos al conocimiento verdadero. Así, la riqueza de la vida cotidiana fue omitida, y se la consideró como pasividad receptora de los avances de la ciencia y el conocimiento científico. (Sotolongo y Díaz, 2006: 72)

No obstante, otras concepciones epistemológicas e investigativas con gran fuerza hoy en las ciencias sociales, ven en la experiencia una vía para conocer y comprender fenómenos sociales singulares pues da mejor cuenta de la complejidad de la realidad social, que no es tan fácilmente explicable y previsible, como lo esperan las ciencias positivas. Enfoques cualitativos en investigación social, como la hermenéutica, la fenomenología, la etnometodología, entre otros, dan gran valor a las historias de vida, los estudios de caso, la vida cotidiana, pues conciben la realidad como una construcción social, en la cual los sujetos, su vida, su palabra, su experiencia, se reconocen como fundamento de dicha construcción. La apuesta por la experiencia apunta a “dignificar y reivindicar todo aquello que la filosofía y la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...” (Larrosa, 2003: 2).

Desde un punto de vista ético, estas corrientes, además de argumentar la necesidad de un giro antropológico en las ciencias sociales, que aporte significativamente a la construcción de sentido en los seres humanos, individual y colectivamente; lo que pasa por la subjetividad, la variabilidad, la finitud, las emociones, la imprevisibilidad, y la singularidad; también,

advierten, sobre las consecuencias éticas, pedagógicas y psicosociales que podrían desprenderse de la poca o ninguna valoración de la experiencia por parte de la filosofía y de la epistemología de las ciencias. De manera breve, nos referiremos a algunas de ellas:

La primera consecuencia ética es la clasificación de los seres humanos en dos grupos, los que saben y se rigen por ‘la ciencia’ (científicos, filósofos, expertos) y los que no saben, ignorantes y “legos”, (es decir, el resto de la humanidad) que se guían por el sentido común. Semejante jerarquización evidentemente generaría discriminación.

Derivada de la anterior, la segunda consecuencia es la validación social, la autorización y legitimación sólo de quienes ‘saben’, para tomar las decisiones políticas, morales y técnicas, impidiendo o restringiendo al máximo, la participación de ‘los legos’, pues incorporarles a procesos decisorios, resultaría irracional y peligroso. Esta exclusión ocasionaría graves perjuicios a la democracia.

Pensar que la falta de conocimiento científico, impide a los ‘ignorantes’ tomar decisiones racionales y considerar como ilegítimas y transgresoras las iniciativas y determinaciones en las que participan, es la tercera consecuencia ética pues significaría, profundizar la estigmatización social.

La cuarta consecuencia consiste en colocar en condición de heteronomía, de no-sujeto, a quienes no se les reconozca como poseedores del saber legítimo. Esto es, que quienes no porten un saber convalidado, no pueden conducir su vida ni la sociedad, por eso, ‘los expertos’ y el Estado, se encargan de tomar las decisiones por ellos. Esto implica reducir, a los llamados ‘ignorantes’ a la condición de ‘menores de edad, poniendo en entredicho su ciudadanía y, por ende, su autonomía.

Visto así, afirmamos que la apuesta ética por la democracia implica reconocer el valor de los sujetos y legitimar su experiencia como saber. Pero ¿puede considerarse que la vivencia por sí misma, constituye un saber? De eso nos ocuparemos a continuación.

¿La experiencia como un saber?

El panorama del debate epistémico y filosófico sobre la experiencia, nos alerta sobre su validez y nos obliga a preguntarnos por las condiciones epistemológicas que puedan dar a la experiencia, un estatuto de saber. ¿Es suficiente que un sujeto, individual o colectivo, se nombre a sí mismo y legitime su vivencia como fuente de conocimiento para que se le otorgue un estatuto de saber? ¿En qué sentido podemos hablar de la experiencia como un saber?

Desde el campo pedagógico y psicosocial, la experiencia es la dimensión subjetiva, es el proceso de construcción de sentido de lo vivido, desde el cual se piensa y se actúa en la vida social; también, es el proceso de lectura que se hace del mundo, en un espacio – tiempo, en un “aquí y ahora”, a partir de esquemas mentales socialmente construidos y heredados de la tradición. Es la mirada mundo realizada a partir de la vivencia, desde la óptica elaborada en los ámbitos en que se ha vivido. En este sentido la experiencia como lectura del mundo surge y se desarrolla independientemente de la voluntad.

No obstante, aun siendo parte de la vida colectiva, no hay experiencia que no esté tamizada por lo individual, por lo tanto es particular, única e irrepetible. Si bien todos construimos los sentidos con los referentes colectivos que nos han correspondido, nadie vive la experiencia de la misma manera.

En cuanto tal, la experiencia como mirada del mundo a partir de lo vivido, solo puede considerarse por sí misma un saber, si pasa por el tamiz de la reflexión, esto es, por el análisis y autoanálisis de los esquemas cognitivos desde los cuales se construye la mirada del mundo y se significa y re-significa lo vivido.

Larrosa (2003: 4) al argumentar la necesidad de reivindicar la experiencia, propone darle “tanto amplitud como cierta precisión a la palabra experiencia” para lo cual sugiere:

1. No hacer de la experiencia una cosa; no buscar objetivarla ni homogeneizarla ni convertirla en ‘experimento’.
2. Quitarle a la experiencia toda pretensión de autoridad: “que nadie deba aceptar dogmáticamente la experiencia de otro, y que nadie pueda imponer autoritariamente su propia experiencia a otro” (2003: 4)
3. No confundir experiencia con acción. La experiencia es reflexión “del sujeto sobre sí mismo” que involucra su subjetividad, su ‘pasión’.
4. La experiencia no es conceptualizable. Escapa a la posibilidad de definirse, de formalizarse, en tanto los sentidos construidos no pueden ser contenidos en una definición
5. No hacer de la experiencia un fetiche, una verdad en sí misma.

El saber de la experiencia como proceso de reflexividad e intencionalidad pedagógica

Al poner la experiencia en relación directa con la vida, (Larrosa, 2003) con las vivencias, como referente para la comprensión de sí mismo y de los otros, la propia vida se convierte en un texto a ser analizado, comprendido, valorado y transformado. Este ejercicio de reflexividad que pregunta por lo que pensamos y por lo que actuamos, nos acerca a la comprensión del mundo del otro-a, como descubrimiento y construcción de la vida personal y colectiva. Bourdieu (1995) afirma que la reflexividad otorga un dominio de las categorías propias de pensamiento y acción.

La reflexividad impide sacralizar la experiencia y convertirla en verdad en sí misma. Evita que la referencia a la experiencia se establezca como verdad por sólo invocarla: que la singularidad de la experiencia no me encierre en ‘mi verdad’. Por ello, para darle legitimidad a la experiencia como un saber, es preciso dotarse y aplicar mecanismos pedagógicos que posibiliten la contrastación, que permitan decantar y ampliar el campo de la propia experiencia. Al respecto la confrontación de saberes facilita la comunicación. El acto pedagógico en relación con la experiencia, se da propiamente en la contrastación y el diálogo que permita su discernimiento y aprovechamiento. La legitimidad de la experiencia, surge de la reflexividad, del debate y la confrontación de los saberes.

Experiencia y diálogo de saberes

Para hacer de la experiencia individual un saber social reconocido y legitimado, para decantarla y potenciarla, existen iniciativas socioculturales y pedagógicas que valoran la experiencia como fuente de saber, y se desarrollan conceptos como el “diálogo de saberes” y la “negociación cultural” (Ghiso, 2001) que dan a la experiencia un estatuto epistemológico; así lo plantean Sotolongo y Delgado (2006):

Un aspecto fundamental en el diálogo de saberes corresponde a la irrupción de los saberes desplazados, estigmatizados o simplemente devaluados por la preeminencia del saber científico en la modernidad. El diálogo de saberes necesita y está promoviendo hoy el rescate de la legitimidad de esos saberes vinculados a la cotidianidad, incluido el hombre común, sus conocimientos, valores y creencias. (...) Este es uno de los aspectos más álgidos, pues persisten las conformaciones de *poder-saber* disciplinario, las que ejercen una notable influencia en aras de la anulación del diálogo y la omisión de los saberes no científicos. Los modos de irrupción del “lego” en el saber contemporáneo son variados.

Desde lo cognitivo, la contrastación de la experiencia mediante el diálogo de saberes, facilita que se constituya un ‘aprendizaje significativo’ (Ausubel: 1976)

“La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas relacionadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el sujeto ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él” (Ausubel, 1976: 57).

El diálogo de saberes, entendido como ‘reconocimiento del otro en cuanto otro’ (Maturana, 2004), a través del lenguaje como conversación, se constituye en el crisol de la experiencia, en vehículo de la reflexividad, que permite superar el marco de la subjetividad para convertirse en saber de la experiencia, útil y valioso para todos.

El saber de la experiencia en la acción pedagógica de Región: dos proyectos significativos.

Tomar la vida como acontecimiento desde el cual se reconstruye y se potencia la vida misma, y colocarla de manera intencionada, deliberada y planificada en los distintos procesos educativos, ha sido un móvil fundamental de la acción pedagógica de Región. Dos proyectos evidencian la centralidad de la experiencia como dispositivo de construcción de sentido de la vivencia, de conocimiento y de acciones transformadoras: La *Escuela Elegante* (Toro, J. y Tamayo, M. A., 2003)¹ y *Ambientes Escolares Preventivos*².

La Escuela Elegante

1 La Escuela Elegante: Enseñar y aprender con-sentido. Proyecto Coordinado en diferentes momentos por Javier Toro Vanegas y María Aidé Tamayo. (1994-2003)

2 Ambientes Escolares Preventivos: Una propuesta pedagógica de centros de interés libres y creativos. Proyecto Coordinado en sus distintas fases por María Eugenia Villa Martínez y Jaime Saldarriaga (1998-2006)

Una escuela poco atrayente, desconectada de la vida y de los intereses infantiles y juveniles, con mínima incidencia en la potenciación de sujetos y de subjetividades, negadora de maestros y maestras, genera preocupación y da origen al proyecto *La Escuela Elegante*, una propuesta de formación para maestros, a partir del reconocimiento de su mismidad, permitiendo la conexión e interlocución con el mundo estudiantil, de tal manera que se puedan construir, o reconstruir, sentidos de vida.

Esta iniciativa trata de posibilitar a educadoras y educadores, adentrarse en los mundos de sus estudiantes, desde la reflexión, el trabajo pedagógico y la interlocución (conversación) permanente sobre su quehacer, partiendo de la recreación de sus experiencias y saberes como docentes. La población estudiantil por su parte, logra convertir en objeto de conocimiento, aquellas realidades y preocupaciones que les rodean, yendo más allá de los intereses y temática curriculares. El conocimiento académico es una *experiencia*, en tanto el proceso de conocimiento, incorpora la *capacidad de asombro*, emociones como la *indignación o la admiración*, mueve sentimientos que les invita a transformar su entorno, a interesarse por actuar y en ello, a *saber hacer*, teniendo en cuenta *saberes y vivencias previas*. La confluencia de las dimensiones emocionales, cognitivas y prácticas permiten hacer del conocimiento escolar, un *aprendizaje significativo* —asunto bastante extraño en la escuela convencional—.

Un elemento esencial de *La Escuela Elegante* es el aprendizaje propuesto como construcción intersubjetiva, con lo cual, además de las dimensiones señaladas, quienes participan, experimentan procesos de desarrollo moral como el *descentramiento*, *la sensibilidad empática*, *la coordinación de diversas perspectivas*, *la contextualización sistémica*, *la argumentación y la reflexión crítica* (Toro, J.: 48). Esto hace que la experiencia individual se fortalezca sin perder de vista a las demás personas, en un proceso de permanente interlocución.

En procesos como “*Historias de Barrio*” e “*Investigación escolar del contexto*”, se plasman estrategias de diálogo de saberes, entre el saber escolar y diferentes vivencias juveniles, en las cuales sus vidas, sus historias personales y familiares, sus preocupaciones y expectativas, se convierten en objeto de conocimiento y son tratadas con técnicas e instrumentos de la investigación social. De esta manera, las vivencias reflexionadas de manera sistemática a través de metodologías fundadas en el diálogo de saberes, y llevadas al nivel de experiencia, adquieren estatuto de conocimiento, validado también, en el mundo académico.

Ambientes Escolares Preventivos

Este proyecto nace en 1996 buscando salidas al incremento, en la población estudiantil, del consumo de sustancias psicoactivas, que se había convertido en una alternativa de vida, y como respuesta a la estrechez en la comprensión de los programas de prevención existentes, que partían de la negación y aislaban a la juventud de la experiencia de las drogas como vivencia significativa (propósito, por demás, impertinente para la época).

El objetivo del proyecto es fortalecer a los sujetos, individual y colectivamente, proponiendo estrategias pedagógicas (como los *centros de interés libres y creativos*), las cuales permiten a los estudiantes, “hacer libremente sus propias búsquedas, con sus potencialidades, valores, intereses, gustos y sensibilidades, y construir sus propios argumentos y reflexiones”. Desde el encuentro con sus propios intereses, se confronta la oferta de consumo de drogas que el medio

les ofrece como alternativa de vida. El fortalecimiento de los sujetos se logra propiciando el *hacer y el crear* en artes y oficios, sumados a la *comunicación* y la *expresión libre*.

En el marco de la escuela formal, mediante la conformación de grupos con intereses libres y creativos (llamados *Centros de Interés*), se pretenden acercamientos entre la población infantil y juvenil con personas adultas y entre todos, desde una comunicación libre y profunda, propiciada por el encuentro de intereses comunes, y la animación de la conversación desde la vida, potenciando aspectos tales como: el estímulo a diferentes expresiones del ser, la generación de ambientes, espacios y relaciones de confianza, la expresión franca del mundo interior infantil, el autoconocimiento, el estímulo al pensamiento autónomo moral e intelectual, la argumentación y la toma de decisiones, el fomento al pensamiento crítico frente a temas socialmente controvertidos y a las ofertas consumistas, y la construcción y gestión de proyectos personales y colectivos.

A partir de sus propias sensibilidades, intereses, aficiones, gustos y preferencias estéticas, chicas y chicos entran en contacto con saberes técnicos, estéticos y comunicativos formalizados, los cuales les permiten explorar, profundizar y hacer visible, comprensible y público, individual y colectivamente lo que permanecía en las vivencias individuales.

La conversación intersubjetiva y el diálogo de saberes son de nuevo la palanca que lleva la vivencia, al plano de la experiencia, permitiéndoles legitimarla como un saber socialmente válido y reconocido.

Claves Pedagógicas

Los procesos de construcción de tejido social y de sociedades democráticas e incluyentes, pasan necesariamente por el reconocimiento social de los sujetos, esto es, de sus vivencias, de sus emociones, de sus intereses, de sus saberes. Pero este reconocimiento —en una sociedad que ha hecho hegemónicos los saberes científico-técnicos—, no es posible sin un proceso pedagógico que convierta las vivencias y saberes espontáneos en experiencia.

La reflexividad como acción pedagógica, que permite a los sujetos preguntarse por lo que hacen, por los preconceptos y prejuicios que soportan su pensamiento, por los intereses que subyacen a sus acciones, se ha convertido en el mecanismo que posibilita el encuentro de grupos de la sociedad, desde lenguajes, intereses y saberes diversos. Así, sujetos y saberes interactúan, se transforman y establecen relaciones de reconocimiento, de diálogo e intercambio.

Hoy, no es posible adelantar procesos democráticos de transformación social sin valorar a los sujetos e incluirlos a partir de su subjetividad, pero este reconocimiento no es posible sin que sus saberes y vivencias espontáneas sean reflexionados, y dialoguen con los saberes que la sociedad legitima y convalida. Se hace pues indispensable, el trabajo educativo y pedagógico que permita construir un saber de la experiencia.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, David (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Luis. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo

JARAMILLO, Antonio. (2007) *Escuela, cuerpo y biopoder*. Cuadernillo No. 44. Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos.

JIMÉNEZ, Carlos. (2006). *Desobedecer para convivir. Construcción de ciudadanía y campo psicosocial*. Medellín: Picacho con futuro.

MATURANA, Humberto. (2007). *Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Sentidos de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO.

_____. (2004). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Editorial Magisterio.

TORO, J., Villa, M. E., Saldarriaga, J., Serna, C., Tamayo, M. A. (2003). *Una Escuela consentido. Propuesta metodológica para enseñanzas y aprendizajes con sentido, ambientes escolares preventivos y cualificación de los gobiernos escolares*. Medellín: Corporación Región

TORRES, Carlos Alberto (2001) *Democracia, educación y multiculturalismo. Dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. Buenos Aires: Siglo XXI.

WEBGRAFIA

GHISO, Alfredo. (2001). Potenciando la diversidad. www.bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf. Revisado el 8 de marzo de 2009.

LARROSA, Jorge (2003) Algunas notas sobre la experiencia y los lenguajes. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf Revisado el 30 de noviembre de 2008.

SOTOLONGO, Pedro y Díaz, Carlos (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En: *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/CapituloIV.pdf>. Revisado el 30 de mayo de 2009.

VENCER EL OLVIDO Y ROMPER EL SILENCIO, PARA RECONSTRUIR LA MEMORIA

Por Isabel Sepúlveda Arango

Nos parecía que teníamos algo que contar, cosas enormes que contar a cada uno de los alemanes y que cada uno de los alemanes tenía que contarnos a nosotros, sentíamos urgencia de echar cuentas, de exigir, de explicar y de comentar... Me parecía que todos habían tenido que interrogarnos, leernos en la cara quienes éramos y escuchar con humildad nuestro relato... pero ninguno nos miraba a los ojos, ciegos y mudos, pertrechados en sus rutinas como un reducto de voluntaria ignorancia, todavía fuertes, todavía capaces de odio y de desprecio, prisioneros todavía del viejo complejo de soberbia y de culpa.
Primo Levi - Sobreviviente de los campos de concentración Nazi

La Corporación Región en sus 20 años de historia, ha desarrollado procesos de formación con población infantil, juvenil, mujeres y hombres adultos, encontrándose entre ellos con personas que por diferentes razones se constituyen en víctimas de la violencia que azota nuestra ciudad. Estos encuentros han ido generando reflexiones sobre nuestro quehacer, que desde el enfoque de derechos que defendemos y promovemos se van constituyendo en elementos centrales a tener en cuenta en el trabajo con este tipo de población: la importancia de nombrar las pérdidas y permitirse sentir el dolor que ellas generan, la necesidad de elaborar los duelos individuales y colectivos, la posibilidad de reconstruir los proyectos de vida, e integrarse a proyectos colectivos. Todos estos elementos se conjugan y dan forma a una estrategia que tienen como eje articulador LA MEMORIA.

Pecaut plantea que “nunca la memoria había ocupado un lugar tan destacado como en los años recientes, no solamente en las ciencias sociales, sino en la presentación que los individuos suelen hacer de sí mismos” (2003). La memoria es pues una expresión de la subjetividad asociada a la experiencia humana, es una fuente para la indagación de los significados atribuidos por los individuos y colectividades a las acciones que protagonizan o a las acciones de otros que afectan sus realidades concretas.

Sin embargo, y paradójicamente, dice Pecaut (2003) “nunca antes se había presentado una ruptura tan marcada entre pasado, presente y futuro”. La memoria parece perder sentido en la medida en que no se logra ubicar su lugar entre el presente y el futuro. Las personas, los pueblos, las víctimas, todos parecen recordar y olvidar con la misma facilidad, en una especie de espiral que no permite apropiarse de la experiencia vivida, reconocer su influencia en el presente y sus determinaciones para el futuro. Y Colombia como nación no parece ser la excepción a esta regla, negándose a apropiarse de las experiencias vividas por las miles y miles de víctimas que se encuentran a lo largo y ancho del territorio de un país empeñado en olvidar.

Un país como Colombia que ha padecido periodos interminables de violencia, necesita encontrar estrategias para elaborar duelos individuales, sociales y públicos que arrojen nuevas alternativas de convivencia, para lo cual es indispensable reconstruir la memoria colectiva. Sin embargo, tal como lo demuestran experiencias de países que han desarrollado diversos y difíciles procesos para la recuperación de las “memorias atrapadas en la guerra” (Blair 2002: 10) tales como Sudáfrica, Chile, Argentina, Guatemala, El Salvador y Nicaragua, entre otros, esta reconstrucción no es nada fácil.

Aunque cada país ha implementado estrategias distintas de acuerdo con sus particularidades, todos coinciden en un componente fundamental para realizar dichos procesos: *la palabra de las víctimas*. Es decir, se reconstruye desde el convencimiento de que los recuerdos sepultados de las víctimas, no son patrimonio particular sino que le pertenecen a una nación entera que necesita saber lo que realmente ocurrió (Uribe, 2003: 5). En el caso colombiano, un país que aún no sale del conflicto, los obstáculos son mayores, pues no se ha logrado aclarar el lugar de la verdad y al parecer no es mucho lo que se quiere saber sobre lo que ocurre, porque sigue ocurriendo y la palabra de las víctimas en este escenario, está condenada a desaparecer.

En este sentido, el silencio y el olvido se convierten en los mayores obstáculos que la reconstrucción de la memoria afronta. El dolor es tan fuerte, las marcas en el cuerpo y en el alma tan evidentes, el miedo tan real y la presión de los victimarios tan marcada, que las personas lo que más desean es olvidar. Olvidar para no saber, olvidar para no reconocer, olvidar para que deje de doler. El olvido se convierte en la única opción para seguir viviendo y para olvidar es necesario callar.

“Pero no es solo que las víctimas no quieran hablar, es que casi nadie las quiere oír. De esta manera, y sin que necesariamente intervenga un actor externo que le imponga, se configura un pacto social por el silencio: las víctimas temen hablar y quienes no son víctimas directas se niegan a oír y saber, porque también tienen miedo. Entonces el miedo colectivo se convierte en el garante del silencio y en el guardián del olvido; es como si en coyuntura de guerra y conflicto, la consigna fuera olvidar y el imperativo callar” (Uribe, 2003: 10)

A partir de la relación directa con las víctimas y sus tragedias y desde el convencimiento de nuestra responsabilidad como representantes de la sociedad civil organizada, de romper los ciclos de la indiferencia que nos convierte en cómplices, y de no hacer parte del “pacto social por el silencio y el olvido”, Región le ha apostado a propiciar espacios para saber de las víctimas, para escuchar con humildad, para que sean ellos y ellas quienes hablen, recuerden, venzan el olvido, rompan el silencio y reconstruyan la memoria.

En los procesos de formación de actores y actoras sociales, emerge una pluralidad de memorias, que en menor o en mayor grado, evidencian la visión impuesta por la memoria dominante que asimilamos como historia oficial, forjada generalmente por los grupos hegemónicos. El propósito de los procesos de formación ciudadana, es rescatar la experiencia de esa historia que se trasmite, para que las memorias no dominantes, las memorias de las víctimas, con vista a una aplicación futura, reivindicativa, sean incorporadas de pleno derecho a las memorias que la sociedad reconoce como suyas, que deben ser, aunque muchas veces no

lo sea, de carácter colectivo, para permitir elaborar los fundamentos democráticos que deben enmarcar el presente y el futuro.

Lo anterior, implica proporcionar a quienes participan de estos procesos, la posibilidad de acceder a conocimientos y experiencias para tomar posiciones críticas frente a la realidad que viven, esto se logra facilitando la emergencia de las otras memorias, la de los vencidos, la de las víctimas, la del barrio, la del grupo, las propias, las que tienden a permanecer tras el velo, las que no llegarán a los libros, pero que son las que permiten ir construyendo nuevos sujetos que rompen los condicionamientos sociales impuestos por las relaciones de poder, al tiempo que surgen y se reconfiguran nuevas subjetividades que, en el colectivo, se reconocen y se comprenden pues cada sujeto encuentra su lugar en él.

Estrategias pedagógicas en los procesos de memoria

Las preguntas sobre cómo aproximarnos a la dimensión de la memoria en los procesos de formación ciudadana con población que reconocíamos y se reconocía como víctima, eran cotidianas y están recogidas en dos planteamientos hechos por María Teresa Uribe (2003) acerca de ¿cómo trascender de las memorias autobiográficas y los relatos más o menos parciales y puestos en público, hacia lo que Todorov llama “la construcción de una memoria ejemplar”?³ Y sobre todo ¿de qué manera esa memoria ejemplar logra transformar las experiencias traumáticas de los sujetos en aprendizajes políticos, entendidos estos, como los procesos mediante los cuales la gente modifica sus creencias, sus valores, sus acciones, sus estrategias culturales y sus comportamientos sociales a causa de crisis severas, frustraciones, sufrimientos y dolores en el entorno de periodos bélicos o violentos? (Todorov: 2000)

La perspectiva de las memorias ejemplares, según Uribe, parte de un principio ético muy importante: si la puesta en escena del dolor y el sufrimiento propios y la confrontación con el ajeno, no tiene propósitos curativos, es decir, si no tiene una orientación hacia el aprendizaje social para transformar las condiciones que hicieron posible el drama político que golpeó a las víctimas y envolvió a los victimarios, se pierde el carácter liberador de la memoria biográfica puesta en lo público, y las sociedades pueden quedar encerradas en el laberinto de los espejos. “Un laberinto donde la víctima de ayer es el victimario de hoy, una cadena semejante a la de la serpiente uróboros que siempre se muerde la cola hasta su total aniquilación” (Uribe: 2003).

Acatando este principio ético, la Corporación incursiona en el campo metodológico, sabiendo de que la pregunta por las estrategias es compleja, y no se contesta con recetas, puesto que está determinada por los contextos en que se desarrolla y por los sujetos a quienes se dirige, sin embargo, consideramos posible identificar estrategias metodológicas que se van convirtiendo en clave pedagógica para emprender estos procesos, centrados en la reconstrucción de la memoria.

Para Hannah Arendt, (1974) la esfera íntima de las personas es muy difícil de expresar, sobre todo cuando existen situaciones de violencia, por eso para ella, sentimientos como el amor, el dolor, los afectos y las pérdidas, sólo pueden darse a conocer a través del arte y la literatura.

³ La memoria ejemplar es para Todorov la que permite que la experiencia privada se convierta en una lección pública, en una situación de la que se puede aprender y que, en este sentido, es buena para los demás y por ello, es un acto de justicia con las víctimas que se conozca.

Es posible que existan otras estrategias igualmente pertinentes, sin embargo, la experiencia de trabajo de la Corporación se identifica con los dos elementos propuestos por Arendt haciendo, de **El relato y las expresiones estéticas** claves pedagógicas que se convierten, por lo significativas, en ejes estructurantes de este tipo de procesos.

Paul Ricoeur (1995) plantea que los relatos “son una forma privilegiada por medio de la cual reconfiguramos nuestra experiencia temporal confusa, informe y en última instancia muda.” Los relatos expresan memoria histórica colectiva, pero al mismo tiempo, como una especie de superposición de memorias, muestran los tintes de la subjetividad, de las sensaciones, estímulos, miedos e imágenes de heroísmo, angustias y frustraciones de quienes relatan y se autoafirman en la narración, porque el contenido narrativo es un mundo de acción humana con un espacio y un tiempo definidos.

La inmensa riqueza de los relatos como mecanismo para reconstruir memoria y generar vínculos entre el presente, el pasado y el horizonte futuro, radica en la capacidad del sujeto de, a la vez que narra una situación o anécdota, en un tiempo y espacio dado, resignificar la experiencia vivificándola, revistiéndola de contemporaneidad.

Con el relato, se exploran otros lenguajes que facilitan la circulación de símbolos, imaginarios, sentidos y significados con los que se construyen nuevas historias más incluyentes y cohesionadoras, compuestas de las memorias de ciudadanas y ciudadanos y de sus experiencias como colectivo. La acción pedagógica del relato se sustenta en la construcción de una narración histórica, “ampliamente reconocida que pueda servir de soporte al trabajo de la memoria”. (Pecaut, 2003:45)

Pero para que el relato sea un dispositivo eficaz debe tener *significación social*, esto es, capacidad de identificación con el otro y pertinencia. Igualmente, debe encarnar una *correspondencia histórica* que permita una relación dialéctica entre la historia oficial o relato mítico, como Pecaut le llama, y las memorias individuales y colectivas que se sostienen en ese piso común, pero que son capaces de modificarlo. Es importante además que haya un *sujeto de la enunciación*, es decir, que se identifiquen claramente los actores, los relatados como el que relata, con el mayor sentido de responsabilidad y solidaridad. Es en este contexto que *Las historias de vida* toman fuerza como una de las formas privilegiadas del relato en los procesos con víctimas.

En cada historia de vida aparece el sujeto nombrándose así mismo, como protagonista de lo que relata, articulando a los otros a su historia, dándole sentido a los acontecimientos, reconociendo sus pérdidas, mostrando su dolor, uniendo su pasado con su presente; y contándose, se acerca a quienes lo escuchan, a esos otros que también tienen una historia de dolor, y entre todos van relatando un pasado que por diversas razones los ubica en el mismo presente...

Tuve una buena niñez, estudié hasta séptimo, me casé y mi marido me dejó. Tuve 6 hijos: 2 mujeres y 4 hombres. De los cuales me han matado 3. Uno a los 16 años en 1990 en Medellín, otro en el año 2000 en El Peñol a los 22 años, él era el que trabajaba para ayudarme en la casa, lo mataron los paramilitares por haber estudiado con amigos que se fueron para el monte, lo mataron en la casa, yo salí y a las dos cuerdas escuché los tiros, le dieron muchos tiros. Este evento me dejó muy

afectada y llegué a Medellín absolutamente deprimida. Al tercer hijo me lo mataron en el año 2002 en el Popular. Ahora vivo en el Popular 2, donde las bandas de la zona nos intimidan a todos, a mi hijo menor lo forzaron a ser vendedor de droga⁴.

Testimonios como éste, fuertes y desgarradores, aparecen en medio de los talleres de memoria evidenciando que los sujetos que participan de éstos necesitan poner afuera de ellos todo el dolor que cargan dentro, de allí la importancia de que el espacio colectivo del taller esté preparado para resistir y contener estos relatos, no como simples narraciones míticas, sino como lo plantea Riaño: “Contar historias individuales en un ámbito colectivo marcado por el respeto y la escucha permite un reconocimiento horizontal entre quien cuenta y quienes escuchan, y con esta base común se activa una mirada que relaciona la experiencia pasada con el presente y con las experiencias de otros, buscando colectivizar las heridas sociales de los eventos traumáticos” (2006, p.100)

En este punto se hace necesario trascender la historia de vida de cada sujeto para dar paso a los relatos colectivos que crean vínculos entre quienes participan, permitiéndoles sentirse parte de algo, de un grupo, de una comunidad, de un país, pues una de las consecuencias simbólicas de la violencia es la ruptura de los lazos sociales provocando miedo y desconfianza. Por lo tanto, es fundamental reconstruir estos vínculos encontrando en sus narraciones, elementos que les identifiquen con la historia de los demás y desde allí contemplen la posibilidad de retomar el camino al lado de otros.

Cuando uno es una víctima tiene dos opciones: Victimizarse o empoderarse. La propuesta política de La Rueda no es la victimización pero hay que colocar esta palabra en el mapa porque es una señal de alerta de que ése no es el mejor camino. ... La Rueda nos congregó para que hiciéramos Solidaridades, es decir, para que realizáramos un tejido. ...Con todo ese tejido que se ha ido formando hemos ido construyendo Sueños y ellos son los que nos dan la Razón de vivir⁵

Los talleres de memoria permiten que poco a poco el discurso de las y los participantes se mueva del singular en el que se nombran a sí mismos, al plural en el que aparecen los otros con sus historias que se convierten en testimonio de la posibilidad de construir un presente con mejores opciones. Este movimiento se da mediante un proceso simbólico en el que se va construyendo “un dispositivo de reconocimiento que conforma un nosotros temporal entre quienes comparten sus historias y recuerdos. Este dispositivo activa una comunidad de memoria, una comunidad de escucha y de habla que permite transformar los modos de ver, hacia una mirada que dota de sentido la experiencia” (Riaño 2006, p.102)

Una de las formas más efectivas de hacer y transmitir la memoria de los conflictos armados y las historias de violencia en general, ha sido desde siempre, el arte. La relación entre arte, violencia y memoria es estrecha y antigua, ya que a través del arte perviven en nuestra

4 Mujer participante. Relatoría Proyecto “La Rueda: Encuentros de personas en situación de desplazamiento forzado para la reflexión, la creatividad y la solidaridad”. desarrollado por la Corporación Región con 40 personas adultas en situación de desplazamiento forzado, que vivían en la ciudad de Medellín, el Área Metropolitana y el Oriente cercano, en los años 2006 y 2007.

5 Hombre participante. Relatoría Proyecto “La Rueda: Encuentros de personas en situación de desplazamiento forzado para la reflexión, la creatividad y la solidaridad”.

memoria una serie de acontecimientos históricos, leídos e interpretados por artistas y espectadores de diversas maneras.

Si bien la palabra contiene parte de la magia necesaria para curar algunos dolores, no siempre logra expresar todo lo que debe ser dicho y contado. Se requieren otros puentes entre la experiencia y las representaciones. En los procesos de formación no se reúnen artistas, se trata de personas comunes y corrientes que llevan el dolor a cuevas y que son capaces - cuando cuentan con alternativas estéticas, es decir, otras formas, otras lógicas, otros lenguajes - de darle vida a su propia historia y dejarla allí plasmada para sí y para otros. Poder poner en juego estrategias y didácticas que facilitan plasmar el dolor, el sufrimiento, la resignación, la resistencia y la esperanza, permite resignificar lo cotidiano y darle sentido a la vida aquí y ahora.

Las mujeres cocinan y mientras eligen los víveres que utilizarán para hacer los platos tradicionales, van recordando ingredientes, técnicas y combinaciones utilizadas en la preparación de los alimentos, durante su vida en el campo, antes del desplazamiento. Describen los alimentos que producían, los que compraban, intercambiaban, cazaban o recogían en el monte, cómo los preparaban, quiénes los hacían y en qué ocasiones; al mismo tiempo cuentan cómo esto ha cambiado desde que están en Medellín, pues aquí les toca comprar o esperar las donaciones, condicionando la preparación y el consumo, al limitado número y la mala calidad de los productos adquiridos, dejando a un lado las preferencias al momento de elegir qué comer. De esta manera la receta se presenta como un texto contenedor del universo culinario de las mujeres, sus familias y sus memorias cargadas de violencia y dolor⁶.

Las personas adultas intentan con sus cuerpos, formar esculturas para realizar una instalación estética política que le muestre a la ciudad, su experiencia vital en relación con la violencia y el desplazamiento; mientras lo hacen, evocan la necesidad de tener entre ellos una comunicación efectiva, creativa y productiva, indispensable para reflexionar nuevamente en torno al cómo organizarse y generar estructuras que les permitan superar la violencia, el dolor y la pérdida, para volver a empezar y recomenzar los proyectos de vida individuales y colectivos⁷.

Los jóvenes cantan y en sus letras expresan a otros, aquello de lo que aún tienen que convencerse ellos mismos. Mediante una intervención artística que se vuelve fiesta, se habla con la ciudad sobre una inclusión real, que parta de las memorias de los cuerpos, de los territorios y de las diversidades juveniles. Una puesta en escena estética contemporánea, atravesada por la interculturalidad, los conflictos y los mestizajes entre mujeres y hombres, ruralidad y ciudad, rechazos y hospitalidad, y sobre todo, propuestas de alegría, placer y dignidad.⁸

6 Proyecto “Laboratorio De Memoria Culinaria” Desarrollado Por La Corporación Región Con Mujeres Del Asentamiento Pacífico De La Zona Centro Oriental, Comuna 8 De La Ciudad De Medellín, En El Año 2006

7 Proyecto “La Rueda: Encuentros de personas en situación de desplazamiento forzado para la reflexión, la creatividad y la solidaridad”.

8 Proyecto “Sandungueo: Sentimientos jóvenes para la ciudad” desarrollado por la Corporación Región con 40 niños, niñas y jóvenes afectados por el desplazamiento forzado, en el año 2007

Lo más importante en este proceso no es el desarrollo de la técnica artística, lo realmente importante es, sin lugar a dudas, que las expresiones estéticas permiten a grupos y comunidades, realizar producciones colectivas llenas de significado, las cuales contribuyen a reconstruir el tejido social debilitado por las violencias padecidas, al tiempo que facilitan a cada persona, resignificar su experiencia, elaborar sus duelos y pensar en su proyecto de vida.

Son varios los procesos de reconstrucción de la memoria que durante estos años y con estos referentes pedagógicos ha acompañado la Corporación. Sin embargo, hay uno, especialmente significativo, por las reflexiones que exigió, los retos metodológicos que planteó, los resultados que alcanzó y las enseñanzas que dejó. ***La Piel de la Memoria. Barrio Antioquia: Pasado, Presente y Futuro***, fue una maravillosa experiencia de arte comunitario promovida por cuatro instituciones (Corporación Presencia Colombo Suiza, la Secretaría de Educación y Cultura del Municipio de Medellín, Comfenalco y la Corporación Región) entre 1997 y 1999, cuyo objetivo fue reconstruir las memorias de una comunidad que no había podido hacerle duelo a todo el dolor que la violencia le había dejado. Nos propusimos facilitar formas de exorcizar los recuerdos ingratos, perdonar, perdonarse y empezar a reconstruir su debilitado tejido social, abriendo caminos para nuevas formas de convivencia.

Este proyecto partió de la idea de que la elaboración del duelo es un elemento vital en el proceso de convivencia de una comunidad, que se manifiesta individual, social y culturalmente, y considera posible la recuperación de los recuerdos dolorosos y significativos del pasado para evitar el congelamiento del odio que se perpetua como único referente que alimenta la venganza y la inmovilidad. “La clave aquí fue cómo el recordar puede permitir la elaboración creativa, cómo el pasado puede utilizarse para transformar” (Hoyos, 2001,25)

En la primera fase de ***La Piel de la memoria*** se pone el énfasis en el relato logrando entrecruzar las historias individuales y colectivas en el espacio simbólico del barrio, permitiendo a quienes participan, recobrar el sentido de comunidad.

Desde el principio el proyecto tuvo intencionalidades formativas explícitas. En un primer momento se optó por reconocer el pasado desde las narrativas y diálogos que se propiciaron en los talleres de Historia de Barrio. Mediante los talleres se entretajeron relatos que mezclaban tiempos, espacios y eventos que permitieron aflorar hitos propios del barrio, la ciudad y el país, esto possibilitó que durante el tiempo de ejecución el hilo conductor estuviera determinado por la historia individual y colectiva. (Hoyos, 2001,86)

Para la segunda fase del proceso: ***Arte Público Comunitario***, fueron las expresiones estéticas las que indicaron el camino a seguir, a través de talleres preparatorios para la creación colectiva de una instalación *Performance* con la participación de los habitantes.

El criterio pedagógico se hizo más explícito aquí. Se buscaba profundizar en los conocimientos y en el diálogo de saberes que se había suscitado, para articularlo con conocimientos de orden estético, urbanístico, antropológico e histórico que permitieran la construcción de una propuesta colectiva de socialización e integración de todos los habitantes del barrio en torno a un objetivo público. La intervención plástica en la vía pública denominada “El barrio es la casa de todos” dejó ver el

papel del arte como motor de reconocimiento del sufrimiento social y como facilitador de la elaboración del duelo colectivo;(Hoyos, 2001:)

Ingenuo sería pensar que esta vivencia cambió de manera fundamental el tejido relacional, las tensiones y conflictos en el barrio Antioquia. Sin embargo, sí puso en movimiento una serie de posibilidades que abarcan tanto la experiencia estética, como el complejo universo de resignificación cultural y la elaboración emocional y reflexiva, entre aquellos a quienes la intervención estético-comunitaria tocó de una u otra manera. Así lo evidencian los duelos elaborados, las pequeñas reconciliaciones, el exorcismo de ciertas penas y la posibilidad del perdón a nivel local. Estos procesos, resignificados en la interacción social a través del arte público, ilustran la trayectoria y emociones que acompañan apuestas sólidas de construcción de paz a nivel local. (Riaño: 2004)

Acompañar procesos de elaboración de duelos individuales y colectivos, que faciliten retomar los proyectos de vida y reconstruir los vínculos sociales, se ha constituido para la Corporación Región, en el objetivo del trabajo con víctimas. El componente pedagógico desde el cual se orientan estos procesos tiene dos estrategias claves, *el relato y las expresiones estéticas*, que buscan, a través de la dimensión política de la memoria, que la verdad que surge del pasado de las víctimas proporcione al presente de la sociedad, la capacidad de no olvidar, de romper con la historia de dolor e imponerse a sí misma, la garantía de no repetición.

BIBLIOGRAFÍA

ARENDR, Hannah. (1974).La condición Humana. Barcelona. Seix barral.

BLAIR, Elsa. (2002).Memoria Narrativa: La puesta del dolor en la escena pública. EN: Estudios Políticos Institutos, N0 21.Medellín. Universidad de Antioquia.P.10

GÉRARD Genette. (1989). El discurso del relato. Barcelona, Lumen.

HOYOS, Mauricio. (2001). La Piel de la Memoria, Barrio Antioquia: Pasado Presente y Futuro. Medellín. Corporación Región.

RIAÑO, Pilar (2006). El desplazamiento interno y los trabajos de la Memoria. En Bello, Marta Nubia (edit).Investigación y Desplazamiento forzado. Colombia. REDIF-COLCIENCIAS

RICOEUR, Paul (1995). El relato en Perspectiva, estudio de teoría narrativa. México. Siglo XXI Editores

PECAUT, Daniel. (2003) Violencia y política en Colombia. Medellín. Hombre nuevo editores

TZVETAN, Todorov. (2000). Memoria del mal, tentación del bien. Barcelona. Península

URIBE María Teresa (2003). Estado y Sociedad frente a las víctimas de la violencia. EN: Estudios Políticos N 23. Medellín. Universidad de Antioquia. pag. 9-25

WEBGRAFIA

RIAÑO, Pilar. (2004) Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias. www.city.vancouver.bc.ca/commsvcs/planning/dtes.pdf. Revisado el 15 de mayo de 2009.

CLAVES PEDAGÓGICAS DESDE UN ENFOQUE DE GÉNERO

Por: Luz Mery Arias Muñoz

La incorporación de la dimensión de género en Región, se viene haciendo de forma consensuada y progresiva, con el claro propósito de partir de las vivencias personales y las experiencias institucionales para articular conceptos y categorías, a las apuestas y estrategias pedagógicas de los diferentes programas y proyectos. En el Plan 1998-2000, una de las metas del Programa de Fortalecimiento Institucional fue desarrollar un seminario interno sobre el tema, como una forma de instalar la pregunta por el género de manera más organizada en la vida interna. Desde ahí, se ha concretado de distintas maneras un interés por incluir esta dimensión humana tanto en sus reflexiones internas como en las acciones formativas que desarrolla.

La memoria institucional da cuenta de un número significativo de acciones encaminadas a este propósito, dando especial relevancia a momentos de reflexión teórica y formativa sobre el enfoque y la perspectiva de género, con el apoyo de entidades como Diakonía⁹, de mujeres y hombres que han participado en los procesos de reflexión interna¹⁰ y de dos comisiones asesoras, una interna¹¹ y otra externa¹².

En estos años se han propiciado espacios de sensibilización como tertulias¹³, talleres¹⁴ y cursos en los que se ha reconocido que, en las diferentes acciones institucionales, la pregunta por las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres ha estado presente. Hay consenso sobre la necesidad de interpelar el sistema patriarcal, procurando no perder de vista que lo que nos convoca, no es sólo asumir una postura con respecto al género, sino también, dilucidar la

9 Agencia de Cooperación Sueca que ha aportado: en formación permanente a la institución en el tema de indicadores de género, masculinidades y feminidades, construcción de herramientas para formadores y más recientemente, apoyo al desarrollo de acciones conjuntas en el tema de género con contrapartes entre las que la Corporación Región ocupa un papel reconocido. En segundo lugar, ha financiado el desarrollo de acciones con el fin de alcanzar un enfoque de género en la vida institucional.

10 Se destaca el papel desempeñado por Olga Amparo Sánchez, consultora con la que se desarrolla un proceso de formación interna que produce un documento de diagnóstico, contextualización y directrices a seguir en el año 2005.

11 Conformada en su momento por: Fulvia Márquez, Lina María Correa, Jorge Bernal, Orlando Luján

12 Comisión integrada inicialmente por: Clara Inés Mazo, Lucía Mercedes Ossa, Lilian Rocío Jiménez, Rocío Pineda, Beatriz Montoya. Actualmente por las tres primeras mencionadas.

13 En las tertulias se debatieron los siguientes documentos: Jiménez B. Rocío. "Goticas para los ojos". Medellín, julio de 2003; Mazo L. Clara Inés. "Feminismo, cotidianidad, cuerpo, afectividad y construcción de nuevos sentido, una nueva ética y una nueva cultura democrática". Medellín, mayo 28 de 2002; Pineda, Rocío: "Amor y poder"; Montoya, Beatriz: "Mujeres y género". Conversatorio con la Corporación Región. Medellín, octubre de 2004.

14 Dos ciclos de formación y deliberación sobre la categoría de género y dos talleres sobre feminidades y masculinidades con hombres y mujeres de la institución.

forma como se construyen las estructuras de poder en diferentes espacios de la vida y en la actuación de todas y cada una de las personas que hacen parte de la vida institucional.

Al reflexionar sobre claves pedagógicas con enfoque de género, queremos contribuir tanto a una mayor comprensión del tema en la institución y en las organizaciones sociales, como al fortalecimiento de los procesos de formación ciudadana que se desarrollan en la ciudad, y tienen como reto ineludible, incluir esta dimensión si quieren hablar genuinamente de procesos democráticos.

¿QUÉ ES EL GÉNERO Y SU IMPORTANCIA PARA LA INSTITUCIÓN?

Tomamos como punto de partida lo expresado por Joan Scott, en el año 1996:

“El concepto de **género** se refiere a la construcción social de las relaciones entre hombres y mujeres, aprendidas a través del proceso de socialización, que cambian con el tiempo y que presentan una gran variedad entre las diversas culturas y, aun, dentro de una misma cultura. Hay un consenso general acerca de la diferenciación del concepto de sexo y el concepto de género. El sexo de una persona es una característica biológica determinada por el nacimiento y tiene un carácter universal. Por el contrario, el concepto de género alude a las diferencias sociales construidas que, por lo tanto, se aprenden y, sobre todo, pueden modificarse. Llamamos género al conjunto de relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, que se traducen en símbolos culturales, conceptos normativos, instituciones y organizaciones sociales e identidad subjetiva” (Scott, 1996)

Este concepto de reciente aparición en las ciencias sociales, ha permitido desnaturalizar prácticas, valores y expectativas tejidas sobre el “ser hombre” y “ser mujer” a lo largo de la historia de la humanidad, pero aún más valioso, ha sido identificar el valor social y político de su aporte. El **género como categoría de análisis**, amplía la visión de la realidad, en tanto se constituye en una manera de visibilizar e interpretar las desigualdades sociales existentes, permitiendo desentrañar desde el origen de la humanidad, prácticas de inequidad sobre las mujeres, basadas en la diferencia sexual.

Al analizar las relaciones de género en el seno de la sociedad, descubrimos la existencia de un sistema sexo/género que asigna lugares y atributos de dominancia, y poder a un género sobre el otro, subordinado y sometido, estableciendo relaciones jerárquicas entre las mujeres y los hombres, entre el género masculino y el femenino. Este sistema constituye la raíz misma de la cultura, y se expresa en los procesos de socialización y del lenguaje, en categorías complementarias y mutuamente excluyentes y en actividades, actitudes, valores, objetos, símbolos, expectativas que adjudican una posición preferencial en la vida pública a los hombres, y en el ámbito doméstico a las mujeres.

La **dimensión de género, su enfoque y perspectiva**, se desarrolla como un cuerpo teórico cuyos conceptos y categorías permiten entender, enfrentar y transformar los procesos sociales derivados del sistema sexo/género:

“Integrar la perspectiva de género al análisis de la sociedad y a las intervenciones públicas, implica considerar la situación diferenciada de hombres y de mujeres, así como reconocer las consecuencias que las diferentes acciones tienen sobre la población. La perspectiva de género integra, además las subjetividades, buscando afinar la mirada. Las consideraciones de género en las políticas permiten ver y abordar las diferencias que resultan injustas y la manera de incidir sobre ellas para lograr el desarrollo de una ciudadanía plena de mujeres y hombres” (Falivente y otras 2007:34)

LAS REPRESENTACIONES SOBRE MUJERES Y HOMBRES

La variedad de representaciones contenidas en los procesos de socialización tienen asiento en las prácticas cotidianas, en las relaciones familiares y de parentesco, en el entorno laboral, en los organismos educativos y políticos y en las organizaciones sociales sobre las cuales, también es posible hacer un análisis al respecto. En particular, la Corporación Región se motiva a aplicar estas claves a partir de una experiencia de sensibilización interna dirigida a la caracterización de las masculinidades y las feminidades¹⁵, desde la cual se logra identificar gran variedad de vivencias y representaciones en la construcción de género en un contexto específico¹⁶. Las siguientes fueron las preguntas que guiaron la reflexión que se presenta en este informe¹⁷: ¿Qué es lo que más le gusta y menos le gusta de ser mujer y de ser hombre?, ¿Qué es lo que más gusta y menos gusta a la sociedad de las mujeres y hombres?

LAS MUJERES

Acerca de lo que más les gusta a las mujeres de “ser mujer”, prevalece una visión construida a partir de sus propias experiencias vitales, que de una u otra manera tienen como punto de partida una lucha personal por conseguir un lugar propio, en la familia, en la relación con el hombre, en su vida profesional y la necesidad de hacer rupturas en estos mismos espacios. De esta forma valoran con insistencia las ganancias que como mujeres han obtenido en autonomía, interacción y toma de decisiones.

Rescatan de manera significativa el rol de la maternidad, considerándolo uno más entre múltiples roles, evidenciando de esta manera la negación a que éste se convierta en el destino

15 Arias Muñoz, Luz Mery; García, Carlos Iván. (2005). Taller interno de la Corporación Región - Masculinidades y Feminidades. Medellín, 30 de septiembre.

16 Siguiendo a García, pueden identificarse en el caso de los **hombres**, las siguientes pautas: - Endurecimiento o insensibilización física: Control de límites y umbrales del dolor, la sensibilidad, el frío, el calor, el hambre, la fatiga. - Dominio corporal para la expresividad emocional: Control sobre deseos de abrazar y pedir caricias, sobre sensaciones de temor y de miedo. - Contracción de las posturas corporales. Generalmente como cuerpo a la defensiva de gestos de afecto, de acogimiento, de libertad (alegría, risa, efusividad). - Linealidad en los movimientos: Rigidez para caminar, sentarse, saludarse con otro hombre. (...) Las **mujeres** en cambio son construidas desde otras rutas, aunque con similares resultados: - Mayor sensibilización física. Pudiera decirse mayor conexión con la sensibilidad corporal, mayor permiso para reconocer sus límites del dolor, del cansancio, la fatiga. - Más calidez en los movimientos. - Más cercanía a una ética del cuidado físico. García Suárez Carlos Iván, Ruiz Arroyave Javier Omar. (Colectivo de masculinidades). (2008) Masculinidades, hombres y cambios. Manual conceptual. Diakonía, Bogotá, Pág 22.

17 En este aparte, se resalta la labor de análisis realizada por la Antropóloga Cristina Agudelo H. en el marco del taller mencionado.

único de sus vidas. Las mujeres prestan una importante atención al detalle y a la sensibilidad, al cuerpo como lugar de expresión de esta sensibilidad, el erotismo y la sensualidad. Finalmente, expresan distancia de los discursos feministas a los que denominan “radicales”.

Las posiciones sobre la experiencia de “ser mujer” contrastan mucho con la percepción que ellas tienen acerca de que lo que “más gusta en la sociedad de las mujeres”, una priorización social inclinada hacia el cumplimiento del rol de la maternidad y el cuidado, la cohesión y la mediación, sobrevaloración que resta a su vez protagonismo a la paternidad. La mujer sigue siendo separada, polarizada, escindida; así se evidencia en los roles de ama de casa y de mujer seductora. Respecto a esto último, las participantes identifican que los medios de comunicación vienen definiendo el modelo de mujer agenciado por una sociedad de consumo *light*, que privilegia a la mujer provocativa, voluptuosa y bella para mostrar y para exhibir, promoviendo el polo seductor del sexo opuesto y tanto bien le hace a la sociedad de consumo.

Otras polarizaciones que se mencionan dan cuenta de la manera como muchos hombres definen su relación con las mujeres “propias y ajenas” por ejemplo, cuando “las mujeres que no son la del hombre” son las bellas y “las que son del hombre” son las recatadas, puras, vírgenes, buenas esposas, buenas madres y buenas amas de casa. Estas imágenes conservadoras de la mujer privilegian los valores femeninos en la mujer sumisa, servicial, consejera abnegada, que escucha, ayuda, orienta, aquella que facilita siempre y comprende el dolor del otro. En el sistema sexo/género, estas cualidades de la feminidad, se maximizan para mantener la posición subordinada de la mujer, al servicio del hombre, pero el análisis y la reflexión de estas mismas características llamadas “femeninas”, desde el enfoque y la perspectiva de género, posibilita desentrañar el sentido “ético del cuidado” en las relaciones interpersonales en la sociedad.

Finalmente se reconoce cómo la cultura alienta y valora los múltiples lugares, roles y funciones que cumplen las mujeres en la sociedad, en tanto éstos son funcionales al sistema patriarcal. Sin embargo, en su afán por ser al mismo tiempo, madre, bella, exitosa, buena esposa y amante, las mujeres intimidan al hombre que termina por dejarlas solas.

Pese a todas las ganancias nombradas por estas mujeres, reconocen que el hacer rupturas con el modelo de feminidad tradicional, trae consigo costos como la dificultad de encontrar y establecer vínculos afectivos con hombres capaces de asumir la relación de pareja en igualdad de condiciones. Ellas alcanzan a identificar entre los aspectos que menos les gusta de ser mujeres, los sinónimos con los que se relaciona la palabra mujer, entre ellos la debilidad y la sumisión, la vulnerabilidad a la violencia sexual, la manera como las mujeres compiten entre sí por ser más bellas y agradables a los hombres, la manera como las mujeres buscan agradar a otros menos a sí mismas, incluso a costa de su propia salud física y mental.

Precisamente gran parte de lo que ellas identificaron con lo que “menos gusta de las mujeres en la sociedad” es lo que ha dado valía y sentido a sus propias vidas, por ejemplo, de la mujer no gusta aquella que discrepa, que es autónoma, que piensa, que toma la iniciativa sexual, que opta por no ser madre, la mujer que busca satisfacción afectiva y no se conforma con relaciones que la puedan hacer infeliz. Igualmente identificaron otros aspectos que no gustan de la mujer en la sociedad como que sea *cantaletosa* y chismosa, que delegue a los hombres tareas y responsabilidades, la mujer que asume una opción sexual diferente a la tradicional y cuando la mujer no cumple con los roles domésticos.

LOS HOMBRES

En el trabajo con el grupo de hombres primó desde el principio una dificultad para ubicarse singular y subjetivamente a responder las preguntas. Permanentemente interpelaron ¿De cuál hombre vamos a hablar?, ¿De cuál hombre estamos hablando? Si trataba de referirse a las vivencias propias de los que estaban presentes o del imaginario social de los hombres en la sociedad.

Es de anotar que algunos se basaron en el aspecto biológico para definir su ser de hombres en oposición al ser de las mujeres, como por ejemplo no tener ciclo menstrual y asuntos relacionados con limitaciones y exigencias físicas y prohibitivas que se hacen a las mujeres. De esta manera, en el gusto por ser hombres, predomina la idea de libertad, de tener acceso a la noche, a la independencia, a salir a la calle, a no ser vigilados y estar exentos por ejemplo, de tenerse que arreglar, peinar, posar, cuidar los modales y el lenguaje.

Gusta mucho ser hombre pues se reciben cuidados de las mujeres, se disfruta penetrarlas, ser su proveedor y, en relación con otros hombres halaga tener poder. Los hombres participantes en este ejercicio, confieren un especial valor a la paternidad biológica y a ser reconocido por ser y ocupar el lugar de padre. Resaltan la diferencia, una cosa es ser madre y otra es ser padre e insisten en mantener diferenciadas estas funciones. Reconocen que el hombre puede asumir conductas y cualidades propias de las mujeres o definidas como femeninas sin renunciar a su masculinidad, y trasgredir el modelo paterno sea por oposición al padre o como producto de movimientos subjetivos manifiestos, por ejemplo, en construcciones del cuerpo, opciones sexuales, nuevos vínculos y relaciones de pareja. La homosexualidad, no implica necesariamente, la renuncia a la masculinidad.

En la construcción de ser hombres, reconocen la libertad como un terreno ganado, y privilegio que no tiene la mujer, y el deseo de ser cuidados y aceptados desde los estereotipos de masculinidad. Novedosa es la manera como nombran la paternidad como un deseo que es independiente de la madre y las peleas con los modelos que han recibido para la construcción de su masculinidad.

Frente a la pregunta ¿Qué es lo que más gusta de los hombres en la sociedad?, algunas respuestas dan cuenta del deseo de muchas mujeres de tener un hombre macho, proveedor, fuerte, que toma la iniciativa sexual, encargado de la seguridad, la protección, el orden y el control, la brusquedad, la imagen de salvador. Se mantienen socialmente, la valoración de la figura del hombre avivato, tramposo, infiel como modelo masculino, y la penetración como un acto “consagrado”.

Los hombres han encontrado que entre los aspectos que menos les gusta de estos modelos de masculinidad, están las dificultades para manifestar los afectos y sentimientos lo que también identifican con torpeza afectiva y limitaciones para atender los detalles. Igualmente la exigencia de comportarse y actuar para encajar en el patrón de macho que implica el uso de la fuerza, la verraquera, ser proveedor, hasta llegar al punto de la hiper-masculinidad. En esta misma línea se leen conflictos con el tipo de padre cuyos comportamientos agresivos son

ejemplo para evitar la imagen de debilidad. A esto se suma la molestia que les produce que una expresión de la sensibilidad sea leída como fragilidad, poca racionalidad y bajo perfil.

Preocupa la aceptación social que existe de la violencia masculina y que ésta se admita como normal bajo el esquema y la lógica del guerrero. También virilidad en la respuesta sexual de la penetración que no admite el disfrute de otras formas de erotismo como las caricias, besos, abrazos. Y las inequidades, el machismo, la excesiva racionalidad y la obligación de ser coherente.

Entre las características de hombre que “menos gustan en la sociedad” encontramos tres:

- ✓ El que se parezca a una mujer, débil, afeminado, el prototipo de “la loca”, el homosexual, negro o con SIDA.
- ✓ El insensible, recto, brusco, lineal, desordenado, sucio, poco saludable, a quien le faltan fuerzas.
- ✓ El inútil: mantenido, vago, no productivo, desempleado.

Tal y como se percibe en este ejercicio, el cuerpo se constituye en el vehículo fundamental para comprender cómo se van construyendo las relaciones de género en la vida de cada sujeto, así mismo permite identificar la relación de este sujeto con los otros y en particular, la manera como los hombres se apropian de los cuerpos de las mujeres en relaciones de poder que se traducen generalmente en mecanismos de control, subordinación y dominio. La estructura patriarcal otorga al hombre poder, ventajas y privilegios en el ámbito privado y en el público, asunto que se fortalece y reproduce desde los imaginarios individuales y colectivos de quienes ejercen y quienes se subordinan a dicho poder.

La reflexividad de la acción de la Corporación en clave de género, nos ha permitido identificar en todos los espacios de participación social en los que nos movemos, la lógica jerárquica patriarcal y el ejercicio del poder como dominación, sometimiento y control, no solo en la relación entre los hombres y las mujeres. Incluso en procesos innovadores como el Presupuesto Participativo, la marca de los micropoderes se encuentra en la figura del hombre que impone actitudes de manipulación, coerción e intimidación sobre otros hombres y las mujeres quienes, a su vez, incorporan estas lógicas desempeñando entre otros roles, los adscritos a una feminidad subordinada.¹⁸ Pero aún más dicentes han sido las marcas institucionalizadas del macropoder que traen a este espacio la estructura de los liderazgos patriarcales que se reproducen en lugares, tiempos, formas y dinámicas propios de este sistema y que deja de lado tanto las necesidades prácticas como los intereses estratégicos de las mujeres.

CLAVES PEDAGÓGICAS PARA ENFRENTAR EL SISTEMA DE GÉNERO

Debido al carácter emancipatorio del concepto, se requiere para su asimilación, comprensión y compromiso de cambio ya que el género nos confronta con la forma como la sociedad ha ordenado roles sexuados, normas sociales, valores, creencias, símbolos, actitudes y los efectos que este orden produce sobre la vida de los hombres y las mujeres.

¹⁸ Alcaldía de Medellín-Secretaría de las Mujeres. Edición Alcaldía de Medellín y Corporación Región. (2008). Desde la ciudadanía femenina... una mirada al presupuesto participativo. Medellín. 64 Págs.

Los Cuerpos

Henrietta Moore (2004), en su obra *Antropología feminista*, aporta la primera clave para comprender el camino a seguir cuando se está dispuesto a enfrentar el sistema de género, porque permite comprender la forma como el orden de género se ha instalado en las vivencias y subjetividades de hombres y mujeres y evidenciar los efectos diferenciados de estos órdenes: mitos, ritos, dichos, pistas que identifican los mandatos socio-culturales sobre los cuerpos.

“Un aspecto simbólico atinente a mitos y símbolos que evocan de manera diversa –muy a menudo contradictoria– representaciones de la diferencia sexual. Un aspecto normativo que expresa las interpretaciones de estos símbolos y se manifiestan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, políticas o jurídicas que definen qué es, qué debe hacer y qué se espera socialmente de un varón o de una mujer” (Viveros, 2000: 58)

Masculinidades y feminidades son entonces el producto que resulta de los atributos sociales y culturales asignados según el sexo y que se aplican a la vida cotidiana por medio de la crianza, la socialización, la comunicación y las diversas ideologías. Cobra especial atención traer a la memoria de estos cuerpos de hombres y mujeres, actitudes y roles adquiridos desde esta lógica de construcción del género, para analizar sus efectos y costos tanto individuales como sociales, “la división sexual del trabajo y la asignación de mayor ingreso a los hombres respecto de las mujeres para las mismas labores, por ejemplo, da cuenta de lo anterior así como también la manera como está establecida desde la subordinación, la participación de la mujer en la vida política, económica, religiosa, científica, en las organizaciones comunitarias, en las entidades sociales”. (García y Ruiz, 2008:18)

La pregunta específica y directa por lo masculino y por lo femenino y su relación.

El conjunto de personas que hacemos parte de la vida institucional y de las acciones educativas que desarrollamos, compartimos el sistema sexo/género, por lo cual es necesario conocer cómo se expresa y manifiesta en la vida individual y colectiva para transformarlo. Por ejemplo, ¿cuántas mujeres que hacen parte de nuestra institución, se han preguntado si alguna vez han vivido situaciones de desigualdad por el hecho de ser mujeres?, ¿qué situaciones de discriminación han tenido que enfrentar?, ¿si la discriminación social a las mujeres también, la viven los hombres?, ¿cuántas veces los hombres se han preguntado por los privilegios que han tenido en la vida por el hecho de ser hombres?, ¿por el lenguaje compartido con otros hombres cuando se refieren a las mujeres o a los homosexuales? ¿A qué pruebas han sido convocados por la familia o el grupo social más cercano para demostrar su sexualidad?

Si bien son preguntas que pocas veces nos hacemos, son situaciones a las que nos enfrentamos cotidianamente en la institución y en las acciones formativas que desarrollamos. Lo que las personas hacen y las interpretaciones que estas personas tienen acerca de lo que hacen y lo que dicen, son determinantes para analizar causas estructurales que determinan relaciones de desigualdad y de inequidad social ante las cuales, no somos la excepción.

La entrada pedagógica por los cuerpos sexuados, la simbolización y las prácticas adscritas a ellos, es fundamental para comprender las relaciones de inequidad de género y en esta medida relatar, interpretar, analizar y plantear estrategias de transformación de las relaciones de dominio y subordinación entre y al interior de los géneros. El cuerpo como territorio, el cuerpo como el lugar de la memoria social, el cuerpo como vehículo que representa las vivencias de género es también, la expresión de la existencia de múltiples relaciones patriarcales que relatan formas hegemónicas de dominio y subordinación de diversa índole. “Esto quiere decir que los modelos de género no se construyen sólo a partir de especificaciones culturales respecto del modo de ser hombre y de ser mujeres, sino que involucran otras variables sociales, de relaciones de poder, según los cuales se reconocen masculinidades y feminidades patriarcales en intensidades diferentes”.(García, 2008:10)

Espacios para cada grupo: hombres, mujeres y grupos mixtos

Con el propósito de facilitar la caracterización de las relaciones de género, se recomiendan estrategias metodológicas que posibiliten momentos de trabajo en grupos de hombres y de mujeres, acompañados por hombre y mujer con preguntas dirigidas a la vivencia sexo/género. Esto facilita la expresión abierta y la generación de confianza entre quienes facilitan y participan, desde la identificación con el propio sexo. Posteriormente se recomiendan momentos de reflexión conjunta en grupos mixtos, para socializar el análisis de las experiencias y la reflexión de las relaciones de género, sus efectos y las posibilidades de realizar cambios personales y culturales.

ALGUNAS PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS.

La Corporación Región ha interpelado desde el género, algunas de sus prácticas educativas y comunitarias:

- Hemos trabajado con instituciones educativas de la ciudad, sensibilizando y confrontando a la comunidad educativa en torno a estilos, prácticas y comportamientos diferenciados, hemos estimulado el ofrecimiento de espacios de participación y u ofertas pedagógicas que tengan en cuenta los intereses y necesidades relacionadas con los intereses prácticos y estratégicos de género. Caso concreto son los proyectos **“Equidad de género para la convivencia barrial”**¹⁹ desarrollado con un grupo de mujeres y población juvenil en los asentamientos Altos de la Torre y Pacífico, y los gobiernos escolares de 14 instituciones educativas ubicadas en la Comuna 8 -Zona Centro-Oriental del Municipio de Medellín- y el proyecto **“Formación en perspectiva de género. Institución educativa Sol de Oriente”** que contó con el apoyo de 70 hombres y mujeres docentes²⁰.

19 Restrepo, Leonor Marina y Ossa, Lucía Mercedes. (2004) Informe final del proyecto “Género y convivencia barrial”. Corporación Región y diafonía, Enero 30 de 2004.

20 Arias Muñoz, Luz Mery. (2005) Informe final del proyecto “Formación en perspectiva de género institución educativa Sol de Oriente”. Corporación Región y Diakonía, Septiembre-Octubre de 2005. Apoyo metodológico Ayde Tamayo y Ramón Moncada.

- Se realizó la actividad denominada “*Formación a dinamizadores y dinamizadoras en el componente de género*”²¹ con promotores y promotoras de los procesos educativos, con el fin de generar conciencia sobre los estereotipos de género y sus efectos en los procesos de formación que lideran y en su rol como formadores. Este proceso en particular, les condujo a elaborar campañas comunicativas con mensajes dirigidos a la transformación de los estereotipos de género.

- Con organizaciones juveniles se vienen analizado los roles y liderazgos de género y cuestionando la forma como el cuerpo ha sido utilizado como vehículo de la violencia, dejando marcas en la memoria social, cultural, política de hombres y mujeres. Se destacan las siguientes experiencias:

1. “Acompañamiento a Centro Juvenil Jóvenes con futuro”, asentamientos Altos de la Torre y Pacífico – Medellín²² en el que se analizan sus propios estereotipos femeninos y masculinos y la forma como afecta sus procesos organizativos. Uno de los participantes afirma:

“Lo que yo aprendí sobre género, es que ya nosotros al ser parte de un grupo no somos como parte de lo malo que hablan los hombres de las mujeres y viceversa, sino que ya tenemos muchos más conocimientos y ya no somos como éramos primero, y ya sabemos que las mujeres no son sólo para cuidar los hijos”.

2. “Jornada de reflexión cuerpo, sexualidad y violencia de hombres y mujeres jóvenes en situación de desplazamiento”, que hacen parte del grupo de teatro Sol Naciente del mismo sector ²³, a partir de la puesta en escena de la obra “El milagro de Ivancito”. Con este grupo se analizaron las escenas representadas, la concepción y vivencias que como jóvenes tienen con respecto al cuerpo, la sexualidad y la violencia de género.

3. Seminario interno “Cuerpos desplazados, sexualidades y violencias desde un enfoque de género”²⁴, construyendo un espacio para socializar y reflexionar procesos de formación con población juvenil y adulta en condición de desplazamiento forzado con la perspectiva de posicionar sujetos de derechos, en el contexto de una sociedad altamente excluyente.

Con mujeres habitantes de la ciudad, caracterizando, formando e informando alrededor del tema de sus derechos como mujeres a partir de sus experiencias como delegadas al Presupuesto Participativo Municipal. Actualmente se construye una reflexión pedagógica y

21 Cruz, Catalina e Sepúlveda, Isabel (2005) Informe proceso “Formación a dinamizadores y dinamizadoras en el componente de género”. (Asesoría técnica: Luz Mery Arias) Corporación Región y Diakonía, Marzo-abril de 2005. Talleristas.

22 Sepúlveda Isabel y Marín Adrián. Informe general. (2005). Informe proceso “Acompañamiento a Centro Juvenil Jóvenes con futuro”, asentamientos altos de la torre y pacífico”. (Asesoría técnica: Luz Mery Arias y Juan José Cañas). Corporación Región y Diakonía. Medellín, septiembre a diciembre de 2005.

23 Fernández Fuente Sofía. Informe general (2006). Informa Jornada de reflexión “cuerpo, sexualidad y violencia de hombres y mujeres jóvenes en situación de desplazamiento”. (co-tallerista. Luz Mery Arias M.) Corporación Región y Diakonía. Medellín, Noviembre de 2006

24 Jaramillo, Antonio Javier, Cañas, Juan José, Arias, Luz Mery. (2006). Informe seminario “cuerpos desplazados, sexualidades y violencias desde un enfoque de género”. (Invitado especial Carlos Iván García-colectivo de Masculinidades). Corporación Región y diafonía. Santa Helena, 10 y 11 de Noviembre de 2006.

metodológica dirigida a generar habilidades y destrezas sociales y políticas para liderazgos empoderados dirigidos a la incidencia social y política en escenarios de participación²⁵.

En este recorrido poco nos hemos adentrado en las lógicas de poder y dominación patriarcal que ejercen los hombres sobre otros hombres, la forma como estas lógicas han afectado su calidad de vida y la manera como estas relaciones han incidido en la vulneración de los derechos humanos. La atención prestada a este tema por parte del “colectivo de masculinidades”, abre las puertas a nuevos aprendizajes, teniendo como punto de partida el papel cumplido por las mujeres en la reivindicación de sus derechos, a la equidad y la igualdad.

“Ha sido gracias a este movimiento que algunos hombres empezaron a reaccionar frente al sistema patriarcal, al descubrir que junto a los privilegios, estaban aquellas situaciones que han afectado profundamente su calidad humana y han conducido a la vulneración de los derechos humanos en general. Estos hombres han entrado en un proceso de replanteamiento (tanto por la solidaridad con las mujeres como por su propia necesidad de resignificarse), en una dinámica que van desde el cuestionamiento ideológico del poder patriarcal en todas sus formas, pasando por procesos personales de renunciar a las supuestas ventajas del poder patriarcal (no hacer oficio doméstico, no cuidar a los hijos, por ejemplo), para pasar entonces, mediante un proceso de deconstrucción, a una nueva manera de **empoderarse** desde una nueva concepción de lo que es el poder (camino en el cual se encuentran con las mujeres)” (García, 2008:34)

Plantear cambios y modificaciones en las relaciones entre los géneros, parte de las preguntas que cada individuo se hace a sí mismo acerca de las creencias, y comportamientos heredados por la cultura respecto a las relaciones de poder entre los sexos y la necesidad de transformarlas desde el cotidiano individual, social, político y cultural.

Como se expresó al inicio de este texto, en Región seguimos trabajando, puliendo y adecuando nuestras propuestas pedagógicas en clave de género, estructurando preguntas sobre los procesos de formación y educación de sujetos democráticos, sobre los sujetos de la democracia promulgados por la filosofía política moderna, sobre la manera como la visión sobre la democracia y la ciudadanía, posiciona a hombres y mujeres en las diferentes esferas de la vida privada y pública, y sobre los derechos que reconoce y promulga esta ciudadanía y a su vez niega y desconoce.

El camino de transformación del patriarcado es largo y requiere que mujeres y hombres se cuestionen su ser, su quehacer y su lugar en las estructuras de poder que imperan. Allí tenemos una apuesta ética y política que esperamos poder seguir construyendo con la participación de todas las personas con quienes la Corporación comparte su acción y reflexión.

BIBLIOGRAFÍA

25 Municipio de Medellín, Secretaría de las Mujeres. (2008). Informe final “Modelo de entrenamiento para el liderazgo social y político de las mujeres de Medellín”. En convenio con la Unión de Ciudadanas de Colombia y la Corporación Región. Medellín, enero de 2009.

ALCALDÍA DE MEDELLÍN - Secretaría de las Mujeres. Edición Alcaldía de Medellín y Corporación Región. 2008. Desde la ciudadanía femenina... una mirada al presupuesto participativo. Medellín. 64 Págs.

FALIVENTE, Graciela. Montolío, Estella y Moret, Luisa. Curso URB-AL "Liderar en Clave de Género". Modulo A: Género y participación política. (2008) Editorial Centro Eurolatinoamericano de Formación Política Mujeres y ciudad. Quito.

GARCÍA, Suárez, Carlos Iván; Ruiz Arroyave, Javier Omar. (Colectivo de masculinidades). (2008) Masculinidades, hombres y cambios. Manual conceptual. Diakonía, Bogotá.

MOORE, Henrietta L. (2004). Antropología y feminismo. Ediciones Cátedra, Madrid.

SCOTT, Joan (1996). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, Marta Lamas (comp.), México, D.F., Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG).

VIVEROS Vigoya, Mara. (2000) "Notas en torno a la categoría analítica de género". En: Puyana Yolanda, Robledo Ángela Inés. (Compiladoras) Ética: masculinidades y feminidades, LitoCamargo, Bogotá.

PROCESOS EDUCATIVOS Y ENFOQUE DIFERENCIAL

Por: Catalina Cruz Betancur

En este artículo expondremos los procesos de formación adelantados por la Corporación Región desde *el enfoque diferencial*, herramienta pedagógica fundamental para avanzar en el logro del derecho a la igualdad, reconociendo la diferencia como posibilidad real de contribuir a una sociedad más equitativa y democrática.

Este enfoque, resulta de un largo recorrido lleno de reflexiones teóricas y políticas. Entre su producción conceptual compleja y en tensión, se encuentran: la igualdad, la diferencia, la identidad, el reconocimiento y el multiculturalismo. Vale aclarar que aunque son muchos los matices y variopintos los puntos de vista frente al enfoque diferencial, lo que explica la susceptibilidad política e incluso emocional que el asunto suscita, éste ha posibilitado el reconocimiento de diversas reivindicaciones identitarias y hoy, está incorporado en las políticas públicas globales y nacionales.

Asumir *el concepto de igualdad*, como un valor asociado a la modernidad, facilita el trabajo en contextos donde la diferencia ha sido sinónimo de desigualdad y exclusión, tanto en lo legal como en la realidad. La igualdad ha alcanzado mayor reconocimiento al establecerse como un derecho humano, prescrito desde los primeros renglones del preámbulo a la declaración Universal de los Derechos Humanos. Sin embargo, los movimientos descolonizadores de la posguerra, las luchas anti raciales en EEUU, el feminismo e incluso, el movimiento juvenil del Mayo del 68 francés, evidencian las dificultades que tiene, en la realidad, la práctica social de la igualdad y comienzan a sospechar por el uso y significado de la igualdad como homogenización y segregación social, a partir de un modelo masculino, blanco, de clase media.²⁶ Sin negar logros y avances en las sociedades actuales, debe reconocerse la persistencia de situaciones evidentes de desigualdad y discriminación, por ejemplo, contra las mujeres, las minorías étnicas y personas con orientación sexual diversa.

Considerado como el “principal valor de la posmodernidad”, *el concepto de la diferencia*, se opone a la abstracción y homologación universal, (Fariñas, 2005) permitiendo reconocer a los seres humanos en sus distintos contextos socioculturales de co-pertenencia. *La diferencia*, que en principio aparece opuesta a la igualdad, cuestiona la homogenización como tendencia asociada a la globalización y, evidencia la existencia de identidades particulares y diversidad de contextos socioculturales, ampliando el derecho a la igualdad y convirtiéndose en posibilidad y potencia. *El concepto de identidad*, surge al reconocer la existencia de una gran variedad de categorías a las que pertenecemos simultáneamente (Sen, 2008:44), y frente a las cuales, adquirimos sentido de pertenencia, ya sea por identificación o distanciamiento de acuerdo con la relevancia del momento y el contexto, lo que hace a las identidades, dinámicas y diversas. Según Amartya Sen, estas reflexiones permiten arraigar la creencia de que todos

²⁶ Una síntesis de este movimiento igualdad / diferencia, en el marco de los Estados nacionales, se encuentra en Grimson (2001)

somos iguales, y reconocer que “somos diversamente diferentes”, lo que conlleva situaciones de desigualdad, dominación y exclusión.

Otro concepto bastante polémico y de connotaciones diversas, es *el multiculturalismo*, entendido en ciertos ámbitos, como meramente descriptivo de la coexistencia, en todas las sociedades, de diversos grupos con identidades culturales propias. Este hecho que no es nuevo, resulta de visibilizar grupos sociales antes desconocidos o ignorados.

Algunos autores entienden el multiculturalismo de forma negativa, como ideología del capitalismo global que al permitir categorizar y distanciar del resto, “trata a cada cultura local como el colonizador al pueblo colonizado: como nativos, cuya mayoría debe ser estudiada y respetada cuidadosamente”. (Díaz-Polanco, 2005 :18), en aras de mantener lo diferente bajo control.

Una acepción más proactiva del multiculturalismo, lo reconoce como un enfoque teórico-político pues, al contener una concepción acerca de la diversidad, debe insertarse en el sistema de dominación y, consecuentemente, recomienda un conjunto de prácticas o políticas públicas, adaptadas al respeto por las diferencias, entre las que se encuentran las denominadas acciones afirmativas y de discriminación positiva.

La discusión sobre el multiculturalismo está marcada por la complejidad y la contraposición de los debates; para ciertos sectores ha significado encontrar respuestas y alternativas en el reconocimiento y goce efectivo del derecho a la igualdad, desde lugares que potencian las diferencias socioculturales que existe en todas las sociedades.

Una de las respuestas encontradas para superar la inequidad y la exclusión, ha sido el uso del *“enfoque diferencial”* como herramienta que evidencia la particularidad de las necesidades de personas y grupos, de acuerdo con su pertenencia a categorías como el género, la generación, la etnia, las opciones sexuales y los contextos socioculturales; permitiendo tener en cuenta, los diferentes lugares, posiciones y requerimiento de la gente, tanto en el momento de la identificación de los problemas, como en la implementación de las acciones, su desarrollo y seguimiento. Este enfoque se fundamenta en el derecho a la igualdad, y también, en el derecho a la diferencia, lo que redundaría en mayor pertinencia al enfrentar las situaciones de desigualdad y proponer formas para superarlas. El principio de igualdad establece que las personas en situaciones análogas, deben ser tratadas de forma igual, y que quienes están en situaciones diferentes, deben recibir un trato acorde y proporcional a dicha diferencia. Es claro entonces, que no todas las diferencias de trato constituyen “discriminación”, siempre y cuando los criterios para tal diferenciación sean razonables, objetivos y persigan un propósito legítimo (Comité de Derechos Humanos. Observación General No.18, párrafo 13 por ACNUR: 2004).

Formación con enfoque diferencial en la Corporación Región.

*La diversidad es lo característico, tanto en gustos
como en prácticas, de la juventud.
(Tomado del texto Umbrales, 2000:12)*

Región, en su propósito de ampliar, fortalecer y construir democracia y ciudadanía, ha tenido un interés especial por la población juvenil, reconociéndola como sujeto de derechos y como actor social y político, cuando ésta no era vista como tal por la mayoría de la sociedad. El trabajo con jóvenes ha implicado una reflexión y una acción diferenciada; la investigación y lectura del contexto en que se desenvuelven y el análisis e interpretación de sus intereses, han sido clave en el diseño de procesos de acompañamiento que tengan en cuenta sus deseos y necesidades específicas, en la promoción de su participación en las dinámicas sociales y en los espacios de construcción y gestión de lo público, de ciudadanía, (Arboleda, 2000), facilitando su incidencia en la construcción de políticas públicas.

La reflexión permanente sobre lo juvenil, implica una revisión sistemática de las prácticas pedagógicas y de la gestión de lo público, lo que a su vez, amplía y flexibiliza la lectura de las dinámicas sociales y juveniles (Arboleda, 2000: 68). Desde estas reflexiones, las expresiones estéticas y comunicativas, se consideran herramientas metodológicas y estrategias de gran utilidad para el trabajo, pues tienen en cuenta la especificidad de ese lugar de diferencia que caracteriza a la juventud.

Reconocer y valorar las construcciones propias del mundo juvenil y sus múltiples formas de ser y estar en la ciudad, han cualificado nuestra acción pedagógica, y consolidado el enfoque *comunicacional-relacional*, donde también se encuentra el componente estético. Este enfoque busca:

Dar cuenta de las relaciones que se construyen desde la praxis cultural y social de los sujetos y los referentes de entorno que ellos y ellas construyen, y cómo esas dinámicas se evidencian en escenarios de diálogo como los planteados para la intervención pública. Por otro lado, este enfoque intenta ser el eje transversal y vinculante a través de todos los momentos en que se realiza el proceso de formación, planeación, realización y socialización, con estrategias mediáticas tanto desde los medios tradicionales como en el campo de los nuevos medios. (Corrales, 2009).

Las estéticas como lugar diferencial, son entendida como “*una manera de estar en el mundo, de una experiencia, de una cualidad, o un sentimiento de placer, de una facultad de percepción de lo que alguien comunica, de la facultad de la percepción, de asumir lo bello...; en fin, habla de un conocimiento que no se instaura en la razón, sino parte desde la propia sensibilidad como manera de apropiación de la realidad, y que indudablemente esta experiencia se presenta limitada por condicionamientos históricos, sociales y culturales*” (Villegas, citado por Corrales, 2009:20).

Estos dos componentes, orientan las estrategias institucionales para generar aprendizajes significativos en la población juvenil, en donde lo comunicacional, lo estético y el arte son medios para identificar sus intereses y colocarlos en lo público; reconociendo el ejercicio de la ciudadanía juvenil como un asunto cultural más que estrictamente político (Arboleda, 2000: 68).

Algunas de las propuestas institucionales más relevantes son: ***El Seminario de Periodismo Juvenil***, evento anual dirigido a fortalecer y promover el trabajo que realizan jóvenes de la ciudad con medios de comunicación. La socialización y reflexión en torno a sus aprendizajes, logros, dificultades y retos, convierten este seminario en un espacio de participación,

interlocución y reconocimiento de otras experiencias y dinámicas enriqueciendo su quehacer comunicativo. *La Fábrica de Proyectos Juveniles* encaminada a capacitar, asesorar y apoyar la gestión de iniciativas propias de los grupos juveniles partiendo de sus intereses, deseos y entornos, desde una estrategia de formación y acompañamiento organizativo.

Otro asunto, en el que se ha profundizado el enfoque diferencial como elemento transversal a la formación, producción de conocimiento y deliberación pública, ha sido la discusión interna y la postura institucional, sobre la perspectiva de género, lo que implica: involucrarse en el debate igualdad vs diferencia, reconocer las desigualdades y la discriminación asociadas al sexo y la necesidad de establecer estrategias encaminadas a superar la discriminación y exclusión histórica de las mujeres.²⁷

Un fenómeno que ha dado lugar a un sinnúmero de reflexiones sobre el accionar institucional en general, sobre la acción pedagógica en particular, y la aplicación del enfoque diferencial en especial, es el desplazamiento de miles de familias víctimas de la guerra que llegan a la ciudad. Este hecho ha cuestionado la suficiencia y los límites de nuestras acciones pedagógicas para acompañar procesos de elaboración y superación de los efectos que la violencia y el desplazamiento dejan en su vida personal y familiar. La inestabilidad emocional y material y sus huellas en la memoria, en el cuerpo y en la sociedad, nos movilizan a encontrar alternativas y nuevas formas de intervención diferenciadas según el daño, las historias individuales, las condiciones socioeconómicas, la edad y el género, entre otras._

Es así como, en los procesos de formación con población víctima del desplazamiento forzado, nos hemos ocupado de los requerimientos psicosociales que, desde una visión integral, contemplan tanto las personas, sus cuerpos, subjetividades e interacciones, como sus condiciones sociales, económicas y ambientales. El trabajo de recuperación de la memoria ha cumplido una “función liberadora”, al permitir evocar, nombrar, sentir y socializar los relatos de dolor y sufrimiento con las demás personas participantes del proceso. Este ejercicio, facilita una lectura de los hechos que trasciende la posición de víctima individual, pues al conocer las historias de pérdida de las otras personas, se resignifica la sensación de fatalidad y al comprender la victimización colectiva de la que han sido objeto, se reconocen como ciudadanos, sujetos de derecho, lo que origina solidaridades que favorecen la reconstrucción de sus proyectos de vida personales y colectivos.

Un asunto en el que se ha trabajado desde el enfoque diferencial, debido a los bajos niveles educativos de las mujeres en situación de desplazamiento forzado, ha sido el desarrollo de habilidades comunicativas y de lecto-escritura. Los ejercicios de motricidad fina, repetir, memorizar y entonar canciones, construir y presentar socio dramas, lo permiten; todo esto, redundando en sus dinámicas organizativas y mejora la relación con otras organizaciones y con el Estado. Igualmente a través de metodologías como los conversatorios, video-foros, la pedagogía autobiográfica, se facilita el intercambio y análisis, desde las experiencias personales, de los efectos de las lógicas patriarcales, las relaciones de poder, sumisión, dominación, subordinación y de las múltiples violencias, buscando potenciar la equidad de género y el reconocimiento de nuevas feminidades y masculinidades.

27 Este punto, dada su importancia para la acción institucional tendrá un desarrollo especial en el texto Claves Pedagógicas.

También, ante la complejidad de la dimensión jurídico-política y la dificultad de las personas ajenas a estos discursos para acceder a ellos y comprenderlos, fue necesario encontrar formas de aproximación a la reflexión sobre las leyes, las políticas, las entidades, lo público y lo privado, el derecho a la ciudad y las diversas dinámicas de la población en situación de desplazamiento forzado. Los recorridos urbanos, el acercamiento e intercambio con las entidades del Estado, en especial aquellas a las que concierne la atención a la población desplazada y el conocimiento de experiencias de exigibilidad social, jurídica y política, han potenciado estos aprendizajes.

Recientemente, se inició un acercamiento con comunidades rurales, como una apuesta institucional para avanzar en el *reconocimiento de la diversidad cultural, y la integración sin subordinación; es decir, apoyar la diferenciación en términos de la diversidad cultural, el pluralismo en valores y la mayor autonomía de los sujetos, rescatando y respetando diferencias propias de lo rural, al mismo tiempo que garantizan la inclusión de los históricamente excluidos en el cumplimiento de sus derechos civiles, económicos, sociales y culturales.* (Sepúlveda, 2008: 7), este trabajo también exige una mirada diferenciada y la puesta a prueba de estrategias pedagógicas que nos acerquen a la comprensión del lo rural.

Para la Corporación Región, reconocer la diferencia, no es aceptarla como categoría discursiva o tolerarla pasivamente; es potenciarla como suceso sociocultural en la riqueza de la diversidad de saberes y sentidos que interactúan, desde la singularidad, para crear colectivos democráticos. El enfoque diferencial es una clave pedagógica fundamental para validar y legitimar a cada ser en la diversidad, lo que implica una dimensión y una apuesta política. “Este es el tipo de enfoque que necesitamos para enfrentar los retos de nuestro tiempo. La tarea es integrar los ideales igualitarios del paradigma de la redistribución con aquellos que sean auténticamente emancipatorios en el paradigma del reconocimiento”. (Fraser, 1997:272).

Esperamos haber logrado mostrar en este texto, como el trabajo formativo y la acción reflexiva de la Corporación Región, además de ser interpelada y cualificada por grupos y personas de diferente rango generacional, de género, condición y situación, jóvenes, mujeres, población rural y desplazada, nos ha permitido desde el reconocimiento de sus particularidades, hacer apuestas políticas e impulsar estrategias pedagógicas diferenciadas que consultan y respetan las necesidades de cada sujeto individual o colectivo con quien nos relacionamos.

BIBLIOGRAFÍA

ACNUR. (2004). Balance de la política pública de prevención, protección y atención al desplazamiento interno forzado en Colombia, agosto 2002 - agosto 2004. Bogotá. Páginas 102-122

ARBOLEDA, H. (2000). Jóvenes y Ciudad. (C. Región, Ed.) *Desde la Región* (30), 61-69.

| CORRALES, F. (2009). *Enfoque de Juventud*. (documento inedito).Medellin.

DÍAZ-POLANCO, H. (2005) (s.f.). *Diez Tesis sobre Identidad, Diversidad y Globalización*. Recuperado el 5 de mayo de 2009

FARIÑAS, J. (2005). *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*. Recuperado el 6 de mayo de 2009, de <http://www.uv.CEFD/2/Farinash.html>

FRASER, N. (1997). *Justitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Siglo del Hombre Editores. 330 p.

GRIMSON, Alejandro. (2001) *Interculturalidad y comunicación*, Bogotá, Norma,

SEN, A. (2008). *Identidad y Violencia*. Argentina: Katsz Editores.

SEPÚLVEDA, Herrera. (2008). *Pasa la Voz, Madres y padres promueven y exigen el derecho a la educación*. Medellín. Región.

“UN REENCUENTRO CON EL CUERPO” LOS CUERPOS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

Por: Catalina Cruz Betancur

*No podía haber una verdadera revolución si el pueblo no la sentía en el cuerpo
Sennet, Carne y Piedra.*

La Corporación Región ha tenido como eje de acción la formación de actores sociales, esto ha hecho de la reflexión sobre los enfoques y las metodologías en los procesos educativos, una práctica sistemática; resultado de ello es la diversidad de currículos, formas, estrategias, contenidos temáticos y herramientas construidas, según los objetivos y la intencionalidad de las propuestas que se adelantan.

La cualificación en lo educativo y lo pedagógico, se evidencia en las nuevas lecturas y enfoques que cuestionan la histórica división mente-cuerpo. Durante mucho tiempo, sólo se reconoció la mente como “lugar único” de los procesos de aprendizaje, y por ende, el énfasis se hacía en la dimensión de la conciencia, de la razón, siendo las principales herramientas pedagógicas, el discurso, la charla, la conferencia. Hoy se reconoce que además de la razón, existen otras dimensiones humanas, la sensorial y la emocional que posibilitan conocimiento, y se rescata el cuerpo, como recinto de los sentimientos, espacio de construcción y reconstrucción de las subjetividades y por tanto, objeto de la acción formativa.

La articulación de estas dos tendencias, facilita una visión integral del ser humano como sujeto no segmentado que, al mismo tiempo, es cuerpo, mente, sentimiento y emoción; por eso, además del discurso y la charla, se apela a otras herramientas pedagógicas que interpelan las dimensiones del cuerpo y la subjetividad, a través de las estéticas, el arte, la comunicación y el rito, entre otras.

Referentes teóricos para la reflexión sobre los cuerpos.

Es evidente que las ciencias sociales en general, invisibilizaron el cuerpo, partiendo del hecho de que tanto los cuerpos, como las percepciones y representaciones que se tienen, están en constante movimiento. Las razones de esta omisión en palabras de Martínez Barreiro (2004: 128), quien a su vez cita a Turner, es que la teoría social clásica descuidó y reprimió el cuerpo, justificándose por un lado, en la herencia del dualismo cartesiano que priorizaba la mente y sus propiedades de conciencia y de razón, sobre las de emoción y de pasión. Se argumenta también, que la sociología clásica intentó evadir las explicaciones del mundo social que consideraban al cuerpo, centrándose en el actor humano como creador de signos y significados, y en el cuerpo como un fenómeno natural, no social y, por consiguiente, objeto no legítimo para la investigación sociológica (Martínez, 2004: 128).

Esta omisión fue corregida por la historia y la antropología, al reconocerle al cuerpo, la primera, una historia que lo respalda y lo convierte en objeto de estudio principal de la teoría social (Martínez, 2004: 129); y la segunda, al señalarlo como mediado por la cultura y medio de expresarnos en un entorno determinado.

Por su parte, la teoría social feminista hizo visibles los cuerpos, a partir del cuestionamiento de los roles asignados a hombres y mujeres en función del sexo, lo que instaure las relaciones de subordinación y desigualdad para las mujeres. El cuerpo adquiere importancia, en este caso el de las mujeres, al ser nombrado como “el primer territorio”, “lugar-espacio”, en el cual se palpa el impacto de la guerra y de las múltiples violencias en la vida de las mujeres; Las consignas contra la guerra y contra toda forma de discriminación y violencia contra las mujeres, abren espacios para nombrar y visibilizar las afectaciones y las huellas que las relaciones de dominación dejan en los cuerpos infantiles, juveniles y de adultos mayores, mujeres y hombres, evidentes en las miradas, gestos, reflejos, posturas y en las enfermedades, que expresan y dan cuenta de lo que está sucediendo o lo que ya sucedió.

Actualmente, algunas vertientes de las ciencias sociales y humanas reconocen que el cuerpo no es simplemente el soporte de la mente, puesto que la mente misma es cuerpo. Entienden los cuerpos, no como organismo, sino como territorio donde se manifiestan todas las fuerzas: políticas, sociales, económicas, eróticas, etc. (Pabón, 2001: 2). En palabras de Foucault, el cuerpo está directamente inmerso en el campo político, donde las relaciones de poder operan sobre él (Martínez, 2004: 132). A través del cuerpo nos relacionamos con el entorno, realizamos diversas acciones y también, las padecemos. Los cuerpos son entonces construidos socialmente. Según el tiempo y el espacio, se les atribuyen roles, posibilidades, limitaciones, características como flexibilidad, resistencia, y cuando hablamos de marcas en el cuerpo, le conferimos memoria. Los cuerpos entonces no son sólo el lugar desde el cual llegamos a experimentar el mundo, sino que a través de ellos llegamos a ser vistos en él (Merleau-Ponty, 1976, citado por Martínez 2004: 135); y para el campo educativo esto no es una excepción; así lo expresa Bourdieu cuando plantea el importante papel que cumple la educación en la formación de hábitos y como estos, condicionan los comportamientos y disposiciones corporales. Las formas de percibir y relacionarse con el Otro dependen en gran parte (aunque no exclusivamente) de los sistemas educativos (Bourdieu citado por Goetschel, 2009: 14).

Algunas corrientes contemporáneas como la pedagogía crítica, que se pregunta por el actuar pedagógico, y por la educación como posibilidad de transformación social y formación de sujetos emancipados; también, se interpela por el cuerpo, y la labor pedagógica frente a éste; avanza al concebirlo como un constructo cultural discursivo, ubicado en un momento histórico determinado (Torres, 2003: 25), y propone que en la formación como actividad liberadora, se reconozcan las limitaciones y vulneraciones que le impone el contexto; así, en la encarnación, proceso donde el sujeto es y se produce, se atienda la generación y la incorporación de ideas a través del lenguaje crítico, donde el cuerpo sea redimido de las opresiones, y logre un cierto grado de descolonización, que lo libere de un consumismo acrítico (Torres:29), incorporando la resistencia cultural.

Los cuerpos, clave pedagógica en las propuestas formativas de Región

En la Corporación Región, los procesos de formación buscan cada vez más, articular otras dimensiones del cuerpo, como la emoción, la intimidad y la subjetividad. El punto de partida, es reconocer su incidencia, tanto en la rigidez y el sometimiento disciplinar de los cuerpos como en su liberación y empoderamiento; evidencias de estas búsquedas se encuentran en artículos como: **Trayectos y Perspectivas de la Corporación Región en sus diez años**, donde a la pregunta por los sujetos desde un lugar más amplio, se responde lo siguiente: “*Si reivindicamos el sujeto, es necesario entender que éste no es sólo sujeto político, que no es únicamente ciudadano ¿Qué lugar tiene allí lo íntimo? La formación de la autonomía no es sólo un acto racional, pasa también por la exploración de nuevas sensibilidades*” (Región, 2000: 7). Igualmente, planteaba Saldarriaga, la dimensión subjetiva, lo socio afectivo, el cuerpo, los sentidos, la vinculación de sentimientos, saberes y pensamientos, vuelven a cobrar importancia, al reconocer que es insuficiente y parcial una formación de un sujeto ciudadano que no incorpore todo su ser (Saldarriaga, 2000: 91). De forma más explícita Villa sostenía la importancia de los cuerpos, al plantear que hoy en día, no resulta fácil sostener esta división dados los múltiples estudios en relación con el cuerpo y con la mente que argumentan la interconexión entre estas dos dimensiones (Villa, 2001:11); además invitaba a dejar de lado la visión dicotómica cuando expresaba:

...es necesario volvernos más amigos de las paradojas, de las dudas, de la relatividad y de las preguntas mafaldescas. Todo esto, para cuestionar el mundo en que vivimos, nuestra cultura, pero también cuestionar-nos a nosotros mismos, para mirar afuera pero también adentro, para escuchar la genialidad de la razón pero también los latidos del corazón, para acoger lo conciente pero también lo inconciente, para expandir el logos pero también la corporeidad, para acceder a la objetividad pero también a la subjetividad, para sentir que somos vida pero también muerte, para sentir que somos luz y también oscuridad, que somos luna y sol, que somos tierra y cielo pero, sobre todo, para sentir que somos todo y somos nada y somos nada y somos todo. (Villa, 2001:11).

Esta apuesta se ha plasmado en propuestas formativas dirigidas a jóvenes, a docentes, se ha realizado en la educación formal, y espacios organizativos con población en situación de desplazamiento forzado. En los recorridos urbanos y los proyectos comunicativos, se ha puesto en juego la relación conocimiento, cuerpos, subjetividades y estéticas, buscando integrar mente, emoción y cuerpo. En ese mismo orden de ideas, los procesos de formación con niñez y juventud se han convertido en aprendizajes, de cómo las subjetividades²⁸, los cuerpos, la estética y el arte, juegan un papel central, y en la actualidad se aplica de forma más estructurada y consciente en el trabajo con mujeres y con víctimas de la violencia.

Recientemente y como resultado de los aprendizajes de estos años, se pusieron a funcionar de manera intencional, dos propuestas con la estrategia de no desconocer la complejidad de los seres humanos, y entrelazar los procesos de formación y el cuerpo, como vehículo y destino para la información y la transformación. Estas prácticas se realizaron entre los años 2006 - 2007 por el Programa Convivencia y Derechos Humanos; una con población adulta en situación de desplazamiento forzado, se denominó: *La Rueda: Encuentros para la reflexión, la creatividad y la solidaridad*. La otra, *Ensamble de Expresiones Estéticas* se ejecutó con

²⁸ Subjetividad entendida como campos de fuerza, ordenados por relaciones de poder inmanentes al orden sociopolítico, que son actualizadas permanentemente desde la experiencia y la posibilidad de libertad de cada sujeto.

población juvenil. La propuesta educativa tenía al cuerpo y la subjetividad como un lugar central, como eje transversal y permanente del desarrollo de los contenidos teóricos, sin desconocer la razón, el sentimiento, la sensación y la emoción.

En estas dos experiencias, se realizaron actividades de reconocimiento del cuerpo propio y del otro, momentos de masaje y auto masaje que además de permitir el acercamiento a sí mismos y a los demás, proporcionan descanso y relajación tanto mental como corporal; la fotografía, el vídeo y el manejo de la imagen, entre otros, también se implementaron buscando apoyar la reflexión personal y el auto-reconocimiento.

Igualmente, la acción y la reflexión se orientaron a que, desde los cuerpos y las mentes, se dispusieran, a vivir de manera diferente situaciones ya aprehendidas y socializadas, especialmente aquellas relacionadas con la asignación de lugares, funciones y roles de género, debatiendo y deliberando, sobre ¿cómo nuestro entorno sociocultural impide o facilita hacer o no?, y sobre los controles sociales que limitan nuestra constitución como sujetos de derechos.

También se analizaron situaciones de dolor y sufrimiento, en las que los cuerpos amenazados, acorralados, temerosos y dóciles, crean y aceptan el referente identitario de la víctima sometida y, abandonan sus proyectos de vida. Se resignificaron las identidades construidas y destruidas, a partir de hechos de violencia, ligadas a las condiciones socioeconómicas que enfrentan al perder sus hábitos cotidianos, relacionados con la alimentación, el trabajo, el territorio, las prácticas culturales y los roles sociales, y al ser afectados en su estatus, lenguaje, relaciones y transacciones de solidaridad y reciprocidad. Para facilitar estas vivencias se propusieron lugares que permitieran reconocer la flexibilidad corporal como una cualidad y un atributo del cuerpo que nos hace creativos, resistentes, y persistentes en tanto descubrimos otras formas de movimiento y posicionamiento, connaturales a cualquier cuerpo, que no dependen de las formas del mismo. Ésta es una apuesta por la re-construcción de un nuevo cuerpo, re-creando sentidos asociados a éste. (Ángel, 1999:12).

También, se reconoció la necesidad de potenciar la capacidad de agencia y empoderamientos de estas personas, tanto en lo relacionado con sus derechos, como con la posibilidad de pensar proyectos colectivos y creativos; para ello, la construcción de confianza, el intercambio de experiencias, el conocimiento de la ciudad y de las entidades y organizaciones, se tuvieron en cuenta en el proceso educativo.

Desde el enfoque diferencial, se plantearon estrategias según las personas con las cuales se interactuaba, algunas herramientas pedagógicas utilizadas contemplaron los siguientes asuntos:

La disposición y ambientación de los espacios, para que los lugares de encuentro fueran cómodos, agradables y facilitaran los procesos de conocimiento; la utilización de símbolos como flores, velas, objetos elaborados por las personas participantes para generar sentidos y lograr apropiaciones. El ritual por su parte, como una faceta de los seres humanos en su dimensión cultural, en donde la música, la danza, el canto, son una forma activa de abrir y propiciar espacios de experiencia individual y colectiva (Ángel, 1999: 14) pero además permiten la construcción de confianzas y con el tiempo de tejido social.

Las expresiones estéticas y artísticas como el teatro, la música, el baile, permiten la comunicación de vivencias y experiencias, en especial cuando aluden a temáticas de difícil comprensión o cuando se trabaja sobre vulneración de derechos o hechos de violencia en la vida de los sujetos.

Los recorridos de ciudad con una perspectiva asociada a la percepción y los sentimientos que ésta genera en las personas, potencian el conocimiento y la apropiación y el sentido de pertenencia, igual sucede con el intercambio de experiencias organizativas.

También la palabra, la lectura, la escritura facilitan el compartir, el acceso a la información y actividades prácticas como las manualidades logran desarrollar capacidades y destrezas como la motricidad fina, y aprender canciones y cantar como una forma para fortalecer la memoria.

Hemos intentado exponer en este texto, cómo los procesos formativos que adelanta la Corporación Región, avanzan desde diferentes estrategias reconociendo: la complejidad de los seres humanos con la convicción de que la mente es cuerpo, y el cuerpo es a su vez histórico y cultural; que la subjetividad y la emoción favorecen los aprendizajes; que facilitar en las personas el re-conocimiento y la potencia de sus cuerpos, como clave pedagógica, permite estructurar propuestas formativas más integrales. Creemos haber demostrado que el camino recorrido, está fundamentado en el conocimiento del contexto, de las realidades y las necesidades e intereses de las personas con las que interactuamos, desde una acción planificada de forma intencionada con seriedad, responsabilidad y mucha creatividad, pero sobre todo, desde la reflexividad que aclara y afirma todas nuestras apuestas políticas, éticas y educativas.

BIBLIOGRAFIA

ÁNGEL, Beatriz. (1999). Ritual y Teatro, una propuesta pedagógica para la educación de la actitud. Tesis de grado. P. 80

GOETSCHER, Ana María (2009). Compiladora. Perspectivas de la Educación en América Latina. FLACSO Ecuador. 2009

MARTÍNEZ, Ana (2004). La construcción Social del Cuerpo en las Sociedades Contemporáneas. P. 127-152. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1075020>

PABÓN, Consuelo (2001). Construcciones de Cuerpos. Instituto de Derechos Humanos Guillermo Cano. ESAP.

CORPORACIÓN REGIÓN (2000). Trayectos y Perspectivas de la Corporación Región. En: Desde la Región N° 30. P.p. 5-13. Medellín: Corporación Región

SALDARRIAGA, Jaime (2000). En: Desde la Región N° 30. P. 81-94. Medellín: Corporación Región.

SENNET, Richard (1997). Carne y Piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental. Madrid: Alianza Editorial.

TORRES, Jair (2003). La Formación del Cuerpo: Una mirada desde la Pedagogía Crítica. En: Uni-pluri/versidad volumen 3, N° 2. P. 25-31.

VILLA, María Eugenia (2001). Lo Masculino y lo femenino, más allá de ser hombre o mujer. En: Desde la Región N° 35. P. 4-11. Medellín: Corporación Región

EDUCACIÓN Y CIUDAD: EL VÍNCULO PERMANENTE

Por: Ramón Moncada Cardona

En el presente texto, se presenta la relación entre educación y ciudad como una indispensable y valiosa clave pedagógica para los procesos educativos emprendidos por la Corporación Región, que proponemos también como clave pedagógica para procesos educativos que realicen otras organizaciones e instituciones, convencidos de que las relaciones entre educación-entorno y educación-ciudad contribuyen al fortalecimiento de nuestra acción pedagógica y al logro de propósitos culturales, sociales y políticos de la educación y la ciudad.

La primera parte del texto explora y fundamenta la relación entre educación y ciudad; la segunda parte presenta aspectos de la experiencia de la Corporación Región en la relación entre educación y ciudad; la tercera parte, comparte algunas claves y criterios pedagógicos en la relación entre educación y ciudad; y al final se sugiere una bibliografía sobre estos temas, con algunos textos que pueden consultarse en el Centro de documentación de la Corporación Región y otros que pueden hallarse en otros centros de documentación, bibliotecas y librerías.

1. La relación entre ciudad y educación

La ciudad es una creación del ser humano, ella se ha venido configurando a través de la historia de las sociedades y las culturas, determinada por condiciones geográficas, físicas, territoriales, temporales, espaciales y también por proyectos culturales que son los que ponen la marca de la ciudad, dotándola de unas características socioculturales particulares.

Estas concepciones o proyectos culturales se han expresado a través de modelos o de proyectos educativos, de tal manera, que podemos decir que a cada modelo o proyecto de ciudad, ha correspondido un modelo o proyecto educativo, que aparece explícito o implícito y que puede leerse por la organización de su espacio, en el tipo de instituciones y organizaciones que la conforman y las relaciones entre ellas, por la dinámica que la caracteriza y por los contenidos culturales, educativos y valores que socializa.

Ciudad y educación, han sido dos conceptos históricamente inseparables. En la ciudad se vivencian aprendizajes culturales, sociales, tecnológicos, académicos y funcionales, ella es un gran ambiente y un gran sistema complejo en donde interactúan diferentes instituciones, espacios y procesos educativos. En la ciudad se construye y se desarrolla el sujeto individual desde su singularidad, desde su particular proyecto de vida y también se construye y desarrolla el sujeto colectivo, como grupo y comunidades humanas que comparten territorios y proyectos comunes. Lo privado y lo público son dos dimensiones permanentemente interactuantes en la ciudad. La ciudad no es exclusivamente para lo privado y tampoco lo es exclusivamente para lo público, es para la complementariedad y la sinergia de estas dos dimensiones de lo humano

y lo social. Esta es justamente la vía de construcción de la ciudadanía, como ámbito de constitución de sujetos individuales y colectivos y como entorno regulador de sus relaciones.

La educación permite también la comprensión y la aprehensión de la ciudad, promueve un acercamiento a ella como objeto de aprendizaje y de investigación, y facilita el aprovechamiento de todo su potencial educativo a través de todas las instituciones, espacios y procesos que desarrollan tareas educativas explícitas o que cumplen con una función educadora implícita.

Debe entenderse la cultura como progenitora de la educación; comprenderlo así, significa reconocer que toda sociedad genera un modelo o proyecto cultural (implícito o explícito) y que ellos originan y determinan las finalidades, los contenidos y las formas de la educación que para ellos se requiere. Es decir, es la cultura la que dota de sentido y de contenido a la educación. Y estamos entonces comprendiendo a la cultura y a la educación en su más amplio concepto, para alejarnos de las maneras simplistas de entenderlas, especialmente en el mundo escolar, en donde se ha reducido la cultura al campo de lo artístico y la educación solamente a la escolarización. La educación es especialmente, un dispositivo de la cultura para reproducirse y transmitirse pero también para recrearse y transformarse.

Aquí se observan claramente, dos rasgos de la educación en relación con la cultura: la tradición y la innovación, rasgos éstos que han sido equivocadamente comprendidos como polos opuestos, como contradicción innecesaria, connotando inclusive a la tradición como mala e indeseable y a la innovación como único camino. No es útil oponer tradición a innovación, porque ellos son sentidos y conceptos interdependientes, ya que una cultura requiere de transmisión y reproducción –es decir de tradición– y simultáneamente, ella misma genera y requiere también de recreación y transformación –es decir innovación–.

Y es aquí donde la educación juega también su papel en esta permanente relación entre tradición e innovación, como rasgos interconectados y dinámicamente presentes en todos sus procesos, por lo que es innecesario y contraproducente, mantener la oposición en el concepto y el deseo entre estos dos rasgos de la cultura; no es conveniente, por lo tanto, observar solamente con el espejo retrovisor o mirar únicamente con el vidrio panorámico que se tiene enfrente; es precisamente esta mágica y dinámica combinación entre tradición e innovación, la que hace trasegar a la cultura y a la educación.

Cultura ciudadana

La *cultura* como concepto genérico se refiere a todas las dimensiones de las sociedades, manifiestas de forma material e inmaterial, constituidas en referentes colectivos y a los cuales se da un sentido y significado en razón de las elecciones que cada sociedad o cultura construye y reconstruye de manera permanente.

Como resultado de los procesos de concentración de habitantes en ciudades (aproximadamente el 75% de la población mundial vive hoy en cascos urbanos) y de las formas de vida, de relaciones y de regulación, se ha hablado de la *cultura urbana*, para referirse fundamentalmente a los modo de vida en el ámbito de la ciudad, aunque el concepto de lo urbano trasciende a la misma ciudad (la ciudad se acaba en la ciudad pero lo urbano va más

allá de sus fronteras). A pesar de esta necesaria distinción entre la ciudad y lo urbano, cultura urbana se ha referido principalmente a las formas de vida que se dan en el ámbito de la ciudad o generadas por ella.

La **Cultura ciudadana** tiene dos vertientes o dimensiones para su comprensión: la primera, relacionada con la **ciudadanía** entendida como el proyecto desarrollado por la modernidad especialmente basada en los derechos humanos (en todas sus generaciones) y más recientemente con el concepto de responsabilidades, compromisos, comportamientos y autorregulación, en este sentido la cultura ciudadana promueve la consolidación de la ciudadanía articulada profundamente con la **democracia** como horizonte político, a lo que se debe la fuerte relación que se da entre cultura ciudadana y **participación ciudadana**.

La segunda vertiente o dimensión de la cultura ciudadana, tiene que ver, como se ha mencionado antes, con la **cultura de la ciudad** (muy cercana al concepto de cultura urbana), es decir, a los modos de vida, de relaciones, de valores, comportamientos, actitudes, usos y sentidos del espacio urbano, la relación entre lo público y lo privado, lo individual y lo colectivo, lo singular y lo diverso en el ámbito de la ciudad. Uno de los temas o campos relacionados con esta acepción es el de la convivencia ciudadana, es decir, las relaciones y regulaciones que se dan entre sujetos que comparten un mismo territorio físico y sociocultural.

La **educación o formación ciudadana** tiene como propósito la promoción y construcción de la cultura ciudadana mediante **procesos formativos o educativos** que se dan no solamente a través del sistema escolar, sino también en ámbitos educativos no formales e informales; en este sentido la educación ciudadana tiene una determinante **intencionalidad pedagógica** en relación con las dos vertientes o dimensiones de la cultura ciudadana, en relación con los modos de vida en la ciudad y con la ciudadanía como campo de derechos y de responsabilidades. La educación ciudadana es una de las formas de comprender y de llevar a la práctica el concepto de **Ciudad educadora**, si bien, esta propuesta es mucho más amplia y abarca otras dimensiones.

Ampliación del horizonte pedagógico

La relación educación y ciudad nos ubica obligatoriamente en un contexto interdisciplinario; educación y pedagogía cohabitan en la ciudad con otros campos del saber y disciplinas, por esta razón no bastan sólo los maestros o la educación en la ciudad, de la misma manera que no bastan los políticos o la economía. La ciudad y la realidad son plurales y diversas y por eso requieren de la concurrencia y convergencia de diferentes campos del conocimiento. La ciudad requiere entonces de una mirada y una acción interdisciplinarias.

La escuela ha tenido a la pedagogía como su disciplina principal de referencia, así reconozca fronteras con otras disciplinas. La relación educación y ciudad, mantiene las preguntas clásicas de la pedagogía, pero amplía su horizonte, veamos una a una estas preguntas y veremos el gran el espectro que de ellas se abre.

- ¿Para qué se enseña y se aprende en la ciudad? (El sentido, la finalidad)
- ¿Qué se enseña y qué se aprende en la ciudad? (Los contenidos, “el currículo de ciudad”)

- ¿Quién enseña y quién aprende en la ciudad? (Los agentes educativos, los sujetos que aprenden)
- ¿Dónde se enseña y dónde se aprende en la ciudad? (Los espacios, los lugares, los escenarios urbanos, las instituciones)
- ¿Cómo y con qué se enseña y se aprende en la ciudad? (Los recursos, los medios, los materiales, los dispositivos)

Vemos entonces, no solamente una ampliación del horizonte de los sujetos *enseñantes*, o agentes educativos sino también del espacio donde esto ocurre, en el que los maestros siguen cumpliendo un papel de especialistas en el espacio escolar y en él ámbito disciplinar de la pedagogía, pero así mismo maestras, maestros y escuelas cohabitan con otros agentes educativos en el barrio, la vereda, el municipio y la ciudad a través de los cuales, se realizan también mediaciones pedagógicas; así mismo, la escuela cohabita con otros espacios e instituciones en donde también se enseña y se aprende, otros ámbitos educativos.

2. La relación educación y ciudad en la Corporación Región

Desde sus inicios, la Corporación Región, identificó la necesidad de profundizar en el estudio de la ciudad y la comprensión de las dinámicas urbanas, sobre lo cual existen diversas publicaciones, varias de ellas resultantes de procesos investigativos, como lo son por ejemplo Medellín en Zonas (1992), Entre Luces y Sombras (1997) y En la Encrucijada (1998).

Ya más específicamente en el vínculo entre educación y ciudad, se han realizado diferentes publicaciones que abordan el concepto y la propuesta de Ciudad Educadora, la promoción del conocimiento de la ciudad y la reflexión y desarrollo de la potente estrategia pedagógica de los Recorridos urbanos educadores. Veamos algunas de estas publicaciones:

Desde la Región (No.21 de Agosto de 1996). En este número de la revista institucional, se promueve por primera vez en publicaciones institucionales la propuesta de Ciudad Educadora y se comparten reflexiones de varios autores acerca del vínculo entre educación y ciudad.

Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta. (1997) publicado en asocio con la Consejería Presidencial para Medellín, el Plan Estratégico de Medellín y del Área Metropolitana, la Mesa de Educación de Medellín y el Proyecto La Educación un Propósito Nacional. Esta publicación fue muy importante para el momento de elaboración participativa del Plan Estratégico de Medellín y el Área Metropolitana (formulado entre 1996 y 1997) en el cual tuvo una importante acogida la propuesta de Ciudad Educadora hasta el punto de ser identificado el programa allí formulado, como el de mayor fuerza sinérgica.

Cuatro escuelas sociales (1997). Este texto fue publicado en asocio con la Secretaría de Educación de Medellín como resultado de un seminario donde se abordaba la ampliación del horizonte educativo de la ciudad presentando cuatro espacios, ambientes y dinámicas educativas de la ciudad: la familia, la escuela, los medios de comunicación y la ciudad misma.

Memoria y Ciudad (1997) En esta publicación se incluyen artículos de varios autores donde se aborda la importancia de la memoria, sugiriendo asimismo pistas valiosas para comprender y emprender el vínculo entre la educación y la ciudad.

Ciudad Educadora en Colombia (1998) Publicado en asocio con el Proyecto La Educación un Propósito Nacional. Esta publicación es resultado de un estudio investigativo realizado por Marta Villa y Ramón Moncada en el que se hace una lectura de once iniciativas de Ciudad Educadora que se realizaban en igual número de ciudades del país.

Recorridos Urbanos (2000). Esta publicación concreta la reflexión sobre los Recorridos Urbanos a partir de la experiencia institucional de la Corporación Región, enfatizando en su carácter y su potencialidad pedagógica para el conocimiento de la ciudad.

Aprender la ciudad (2002). Publicado en asocio con la Corporación Viva la Ciudadanía. Este texto es realizado por la historiadora Martha Lía Giraldo, quien jugó un papel importante en esta experiencia institucional y colaboró en la profundización y concreción de la promoción del conocimiento de la ciudad y de los Recorridos Urbanos.

Ciudad y Escuela. Guía pedagógica (2003) Publicado por el proyecto interinstitucional Conoce Tu Ciudad, coordinado por la Corporación Región. En esta publicación se compilan ofertas de diferentes instituciones de la ciudad con el fin de promover su aprovechamiento en las instituciones educativas.

Medellín para enseñar y aprender (2004), coedición de la Fundación EPM, la Alcaldía de Medellín, la Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín y el Proyecto interinstitucional Conoce Tu Ciudad coordinado por la Corporación Región. Esta publicación resulta de la iniciativa específica de la Fundación EPM con el propósito de profundizar en el marco teórico y pedagógico para su programa institucional Una Aventura por mi Ciudad.

Recorrer para desentrañar la ciudad (2004) publicado en asocio con Comfenalco y la Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín. En este texto se continúa la reflexión acerca de los Recorridos Urbanos y se muestra de manera específica el diseño de dos recorridos en el centro de la ciudad.

Historia de las ciudades e historia de Medellín como ciudad (2007). Este libro, coordinado por Ramón Moncada es resultado de la Cátedra Medellín (2005 -2007) realizada en acuerdo entre el Proyecto interinstitucional Conoce tu ciudad y la Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín. Diferentes autores abordan la historia de la ciudad en el mundo, la ciudad latinoamericana, la ciudad Colombiana y dos de los artículos profundizan específicamente sobre Medellín.

Ciudad y ciudadanía bajo la lente del conflicto armado (2001) Este texto hace parte de la publicación seriada institucional de la Corporación Región denominada Palabras Más. Fue escrito por Gloria Naranjo, Deicy Hurtado y Jaime Peralta como parte de un estudio investigativo realizado por el Instituto de Estudios Políticos de la Universidad de Antioquia al que se asoció la Corporación Región. En este texto se realiza un análisis acerca de la comprensión de la ciudad y de la formación ciudadana en un contexto de conflicto armado; proponiendo además el concepto de ciudadanías mestizas.

Aprendizajes significativos sobre la ciudad en jóvenes que han vivido el desplazamiento forzado. (2003). Este texto hace parte también de la publicación seriada Palabras Más. Fue escrito por Clara Gómez, Rubén Fernández y Juan Fernando Vélez como resultado de su tesis de grado para la Maestría en Educación y Desarrollo. El texto aporta elementos para la aprehensión y promoción del conocimiento y uso de la ciudad por parte de las personas en situación de desplazamiento forzado que llegan como nuevos habitantes a Medellín. Aborda buena parte de su análisis desde el enfoque de Aprendizajes significativos.

Por fuera de las publicaciones específicas, se han realizado diferentes artículos que reflexionan sobre estos temas y en los que se cuenta la experiencia institucional de la Corporación Región en relación con la promoción del conocimiento de la ciudad. Varios de estos artículos han sido incluidos en publicaciones de otras instituciones. En particular se resaltan artículos escritos por Javier Toro, publicados en varios textos y revistas donde se cuenta de manera específica la experiencia de las historias de barrio; Aidé Tamayo quien ha escrito también sobre historias de barrio y memoria; Martha Lía Giraldo, quien además de su participación directa en todas las publicaciones sobre recorridos urbanos ya nombradas, escribió diferentes artículos sobre esta experiencia y propuesta, publicados en libros y revistas de otras instituciones. Ramón Moncada quien coordinó la estrategia de promoción del conocimiento de la ciudad entre 1996 y 2007; además de la participación como asesor pedagógico y co-autor en publicaciones ya nombradas; realizó diferentes artículos sobre el tema que han sido incluidos en otras publicaciones nacionales e internacionales. Rubén Fernández quien participó directamente en los inicios de la propuesta de Ciudad educadora incluida luego en la formulación del Plan Estratégico de Medellín y del Área Metropolitana y quien ha sido también autor de diferentes artículos relacionados con la promoción del conocimiento de la ciudad. Marta Villa, quien ha participado en diferentes estudios investigativos relacionados con políticas y dinámicas urbanas y quien ha escrito también diferentes artículos relacionados con la historia y el conocimiento de la ciudad.

Además de las publicaciones impresas, la Corporación Región ha producido diferentes videos y series orientados a la promoción del conocimiento de la ciudad, como lo son la serie temática “Medellín Actas del 2000” en la cual se muestra mediante diferentes temáticas urbanas varias de las dinámicas sociales y culturales de Medellín en el cruce de siglos, con las dolorosas secuelas de la última década del siglo XX y con la esperanza necesaria con que se abre para la ciudad el siglo XXI. Otra serie de videos es la de Recorridos urbanos donde se muestran diferentes tópicos urbanos, tratados visual y pedagógicamente como recorridos por la ciudad. Otras series de videos más recientes abordan de manera particular la problemática del desplazamiento forzado y su expresión en la ciudad y se han constituido también en valiosos productos periodísticos y pedagógicos. Para todas estas series de video se han logrado valiosas concertaciones para su difusión con los canales de televisión de Medellín y Antioquia.

Varios procesos y proyectos han sido emprendidos a lo largo de la historia institucional para abordar este vínculo entre educación y ciudad y para promover especialmente el conocimiento de la ciudad. Por su carácter y potencial demostrativo, nos vamos a referir específicamente a tres de ellos:

Historia de Barrios. Este proyecto conocido también con el nombre de La escuela elegante fue desarrollado en varios momentos con diferentes instituciones educativas del Valle de

Aburrá (finales de los años 90) en el cual se profundizó en la investigación escolar sobre la ciudad y se realizó un valioso intercambio entre grupos de estudiantes y profesores que trabajaron en torno a temas y problemas urbanos identificados por cada institución educativa. Permitted que la ciudad fuera objeto de estudio y de aprendizaje en las instituciones educativas para que profesores y estudiantes interactuaran y aprendieran conjuntamente acerca de sus barrios y su ciudad. Existen dos artículos donde se describe más específicamente este proyecto: uno elaborado por Ramón Moncada y Javier Toro, publicado en la revista Educación y ciudad (1997) del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP- de Bogotá y el otro elaborado por Javier Toro e incluido en el libro La escuela que se mueve (1998) como resultado de un ejercicio de sistematización de experiencias educativas promovido por la desaparecida Red de Innovaciones Educativas de Antioquia –RIEDA- y la Corporación Región.

Ciudad Educadora y Conoce tu Ciudad. La propuesta de Ciudad Educadora y el proyecto Conoce tu Ciudad han sido principalmente resultado de la concertación y la acción interinstitucional a las que se vincularon diferentes instituciones gubernamentales, no gubernamentales y privadas. La primera fase de la propuesta incluyó su formulación e inclusión en el Plan Estratégico de Medellín y el Área Metropolitana y su esfuerzo por articularse a los planes de desarrollo y sectoriales de los gobiernos municipales. El programa inicial de Ciudad Educadora en el Plan Estratégico estaba constituido por seis proyectos interdependientes: Familia y ciudad, Escuela y ciudad, Universidad y ciudad, Empresa y ciudad, Espacios públicos educadores y Servidores públicos educadores. Dado el carácter no obligante del Plan Estratégico y la baja comprensión de su importancia por los gobiernos municipales, Ciudad Educadora al igual que la mayoría de sus programas, no lograron desarrollarse ni articularse estratégicamente a los planes de desarrollo municipal.

Desde el año 2000, se precisa el proyecto interinstitucional Conoce Tu Ciudad como una forma de concretar y materializar la propuesta de Ciudad Educadora mediante acciones que pudieran ser emprendidas por organizaciones sociales y académicas las cuales se congregaron a través de sus tres estrategias de trabajo denominadas La ciudad en la escuela, Recorrer y conocer la ciudad y Coordinación y comunicación interinstitucional para la promoción del conocimiento de la ciudad. El proyecto Conoce tu Ciudad logró desarrollarse en sus primeros años con el apoyo del Ayuntamiento de Barcelona (España) de quien se conoció su valiosa experiencia denominada inicialmente Barcelona en la escuela, reconocida luego con el nombre de Coordinación de actividades pedagógicas, destinadas a promover el aprovechamiento y uso pedagógico en la escuela de toda la gran oferta educativa no formal e informal de la ciudad. Mediante el proyecto Conoce tu Ciudad se logró realizar y proponer a la ciudad los Recorridos Urbanos como estrategia pedagógica y de lo cual hay valiosas publicaciones descritas antes en este texto, en las que se reflexiona sobre su enfoque pedagógico y se presentan también diversas recomendaciones metodológicas para su implementación. Entre los años 2005 y 2007 mediante acuerdo con la Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín, se realizó la Cátedra Medellín como un espacio público mensual en el que abordaron diferentes temáticas sobre la ciudad y el mundo urbano, organizados en núcleos temáticos semestrales. Como resultado y memoria de la Cátedra Medellín, se eligió uno de sus núcleos temáticos para realizar la publicación coeditada entre la Corporación Región y el Proyecto Conoce Tu Ciudad, denominada Historia de las ciudades e historia de Medellín como ciudad.

La Corporación Región ha contribuido igualmente en calidad de entidad asesora a la planeación y diseño participativo de programas municipales de Ciudad Educadora en las ciudades de Armenia (como propuesta integradora para la reconstrucción luego del terremoto), Caldas (2003) y Sabaneta (2007) en Antioquia. Asimismo, asesoró la planeación participativa (2007 y 2008) del Plan Educativo Municipal de Concordia desde un enfoque de ciudad educadora. En estas experiencias se ha logrado la participación de diferentes actores municipales gubernamentales y no gubernamentales con el fin de realizar una mirada estratégica municipal y formular un programa que permita la orientación de los procesos municipales para constituirse como ciudades educadoras en una comprensión amplia de la educación no referida exclusivamente al sistema escolar pero incorporándolo también como subsistema importante e indispensable del gran sistema educativo municipal.

3. Claves y criterios pedagógicos

Los Recorridos Urbanos

Si bien no ha existido en la Corporación Región, un proyecto específico denominado como tal, ésta ha sido sin duda la estrategia de promoción del conocimiento de la ciudad más implementada dentro de los diferentes programas y proyectos que hemos desarrollado desde el nacimiento de Región en el año 1989.²⁹ Veinte años conociendo y recorriendo la ciudad podría ser un justo nombre conmemorativo de las dos décadas en las que la Corporación Región se ha interesado, entre otros propósitos, por la promoción del conocimiento de la ciudad. Varias experiencias y publicaciones dan cuenta de las reflexiones y realizaciones en el campo de los recorridos urbanos concebidos como una potente estrategia educativa para el conocimiento de la ciudad, fundamentados en que no se quiere lo que no se conoce, y por lo tanto, su propósito no es exclusivamente recorrer y conocer la ciudad, lo que tiene también en sí un valor importantísimo, sino también el fortalecimiento del vínculo afectivo, de valoración, respeto y compromiso de los habitantes con la ciudad; por lo tanto, al recorrer y conocer la ciudad se está contribuyendo a la educación ciudadana y a la promoción de un mejor relacionamiento de los habitantes con su ciudad.

En varias de las denominaciones se ha optado por nombrar como recorridos pedagógicos urbanos o recorridos urbanos educadores; lo que muestra, por fuera de la pertinencia o impertinencia de tales adjetivos, la intencionalidad pedagógica explícita de los recorridos urbanos, por lo que se ha enfatizado en su planeación mediante preguntas orientadoras de cada recorrido y en su énfasis en reconocer a la ciudad como una gran fuente de información y el descubrimiento y aprovechamiento de muchas y variadas fuentes de información sobre la ciudad, sin la centralidad en el guía o acompañante de los recorridos, quien no es un recitador incansable de datos e informaciones inconexas; sino que acompaña cada recorrido en función de las preguntas de observación y permitiendo especialmente que los participantes del recorrido se asombren de lo monumental y de lo pequeño en la ciudad; que se reconozca especialmente la pluralidad y diversidad como características y dinámicas inherentes a toda ciudad y los contrastes como expresión; también las diferencias y las tensiones que ven y se viven en la ciudad. Esta intencionalidad pedagógica nos ha llevado a proponer y recomendar cada vez que sea posible, la realización de los Recorridos Urbanos mediante tres momentos

²⁹ Ya desde antes, algunos miembros fundadores de la Corporación Región desarrollaban este tipo de metodologías en la formación de líderes barriales (Escuela de Liderazgo de Pedregal, IPC, 1987)

diferenciables y preferiblemente en días diferentes: 1) Taller sobre la ciudad y preparación del recorrido, 2) Recorrido basado en preguntas de observación, y 3) Taller de aprovechamiento de aprendizajes y evaluación del recorrido.

Los recorridos urbanos pueden diferenciarse según el tipo de movilidad mediante los que se haga: recorridos a pie, recorridos in situ de observación (en el lugar, como observar sólo un parque o recorrer un museo), recorridos en bus, recorridos en metro, recorridos combinando dos o más formas de movilidad; cada forma de movilidad (algunas ciudades tienen valiosas experiencias de recorridos urbanos en bicicleta) permite observar aspectos y lugares diferentes de la ciudad. Las horas de día en las que se realiza el recorrido influyen también en los contextos y dinámicas de la ciudad que se recorren, porque la ciudad muestra matices diferentes durante la semana y en el fin de semana, en la mañana, en la tarde, en la noche y en la madrugada.

Por su foco geográfico también se diferencian los recorridos urbanos: hay recorridos para tener un acercamiento e idea general de diferentes zonas de la ciudad; se hacen recorridos seleccionando específicamente algunas zonas, comunas y sectores para ver los contrastes de ciudad; se realizan recorridos por una comuna, barrio o sector específico; también existen recorridos que conectan Medellín con otros municipios del Valle de Aburrá.

Por los temas o énfasis temáticos hay una variedad infinita de posibilidades de recorridos urbanos, veamos algunos ejemplos de algunos tipos de recorridos urbanos realizados en la experiencia institucional de la Corporación Región y también con su participación en el proyecto interinstitucional Conoce tu Ciudad: recorridos sobre algunos hitos de la historia urbanística de la ciudad, sobre patrimonio y memoria urbana, sobre espacios públicos; recorridos con énfasis y preguntas poblacionales, por ejemplo, ciudad y niñez, mujeres y ciudad, juventud y ciudad; recorridos sobre temas o aspectos específicos, por ejemplo: ciudad y economía, ciudad y diversión, ciudad y vivienda, ciudad y comercio, ciudad y presencia del Estado, ciudad y arte.

La experiencia de los Recorridos Urbanos desarrollada por Región, ha servido a otras organizaciones e instituciones para el desarrollo de propuestas de mayor alcance en la ciudad, como lo han hecho la Fundación EMP con el programa Una aventura por mi ciudad (ahora ampliada también a una aventura por el Valle de Aburrá), la Fundación Terpel con su programa Enseña Ciudad y la Secretaría de Educación de Medellín (en asocio con la Fundación Terpel) con el programa Medellín también educa. Estas iniciativas y otras que se realizan en Medellín y otras ciudades, han contado con la experiencia, reflexiones y propuestas implementadas por la Corporación Región durante sus veinte años de existencia institucional.

Intencionalidad pedagógica y política. La reflexión y las acciones en la relación entre educación y ciudad deben estar orientadas a finalidades educativas y políticas en relación con un enfoque de derechos humanos, del derecho de todas y todos a la ciudad; el respeto, reconocimiento y valoración de la diversidad y la pluralidad; la búsqueda de la equidad y de la inclusión cultural, social y política.

Educación más allá de escolarización. La relación entre educación y ciudad debe abordarse desde una comprensión amplia de la educación sin reducirla solamente al sistema escolar. Si

bien es importante fortalecer el vínculo entre sistema escolar y ciudad o la realización específica de acciones que fortalezcan la relación entre escuela y ciudad; es necesario que se piense en toda la dinámica, contextos, espacios y procesos educativos no formales e informales que se dan en el gran espacio de la ciudad. En este sentido, la educación o la formación ciudadana, son una forma de expresar este vínculo entre educación y ciudad, dentro del sistema escolar y fuera de él.

Diálogo de saberes e interdisciplinariedad. Puesto que la realidad y la ciudad son plurales y diversas, también es necesario que nos acerquemos a ellas desde diferentes saberes y disciplinas. La educación actúa como conectora y mediadora entre saberes y disciplinas para la reflexión y la acción en relación con la ciudad. Además de las disciplinas científicas y otros campos del saber más formales y académicos, es importante vincular también los diferentes saberes, no necesariamente académicos, que encontramos en habitantes y organizaciones de la ciudad. En este sentido, es importante reconocer a la ciudad como una gran fuente de información y a diversas y variadas fuentes de información en y sobre la ciudad.

Capacidad de asombro y sensibilidad por la ciudad. No se trata solamente de establecer un vínculo formal o académico entre educación y ciudad; si no también de promover con nosotros mismos y con los demás una sensibilidad por la ciudad, que nada de la ciudad nos sea indiferente; asombrarnos por lo que vive y se vive en la ciudad. Asombrarnos por las pequeñas cosas, por los pequeños detalles y asombrarnos también por lo monumental, asombrarnos por lo específico, por lo particular y asombrarnos también por lo general, por lo global. Acercarse y comprender la ciudad mediante acciones o procesos educativos supone la promoción y la educación de la sensibilidad para el asombro, para la capacidad de preguntarnos por las cosas y para generar también compromisos individuales y colectivos con la ciudad. En este horizonte, es importante reconocer a la ciudad como casa de todos; con las responsabilidades diferenciadas según los roles de cada uno de los actores que habita e interviene en la ciudad, pero con el convencimiento de que la ciudad necesita de todas y todos.

Historicidad de los procesos sociales. La relación entre educación y ciudad requiere necesariamente de la comprensión del carácter histórico de los procesos sociales, despejando a la historia de la definición restrictiva e inconveniente que la asocia solamente con pasado y asumiendo un enfoque dinámico de la historia donde la comprendamos como presente que se conecta con pasado y que se proyecta hacia el futuro. En este sentido, el enfoque y el concepto de memoria se relacionan fuertemente con esta perspectiva dinámica de la historia.

Ciudad diversa, plural y de contrastes. Investigadores y ensayistas sobre la ciudad insisten en decir que no hay una ciudad sino que coexisten varias ciudades dentro de la misma ciudad, para indicar justamente el carácter complejo, diverso, plural y dinámico de las ciudades. Conectado a esto, no se refieren ya, especialmente para el caso de las metrópolis y las megalópolis a un centro de la ciudad, si no a varias centralidades urbanas, no solamente desde el punto de vista espacial y arquitectónico, si no también desde el punto de vista cultural. Por esta razón es importante promover la relación entre educación y ciudad para una comprensión de este carácter diverso y de contraste permanente en la ciudad, evitando análisis o comprensiones reduccionistas que no reconozcan la pluralidad dinámica de toda ciudad, como un claroscuro que nos obliga a combinar diferentes referentes de observación y reflexión y a recorrerla y conocerla desde toda su rica y potente diversidad.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA

Publicaciones Corporación Región y Proyecto Conoce Tu Ciudad

Alcaldía de Medellín, Corporación Región (1997). Cuatro Escuelas Sociales. Medellín

Conoce Tu Ciudad, Comfenalco Antioquia y Secretaría de Cultura ciudadana de Medellín (2004). Recorrer para desentrañar la ciudad. Medellín.

Corporación Región (2000). Recorridos Urbanos. Una propuesta pedagógica para conocer la ciudad. Medellín: Corporación Región

Corporación Región (1997). Memoria y ciudad. Medellín.

Fundación Empresas Públicas de Medellín, Proyecto interinstitucional conoce tu ciudad y Secretaría de cultura ciudadana (2005) Medellín para enseñar y aprender. Medellín

GIRALDO, Martha Lía (2002) Aprender la Ciudad. Medellín: Corporación Región y Viva la Ciudadanía.

GÓMEZ, Clara, Vélez, Juan y Fernández, Rubén. (2003). Aprendizajes significativos sobre la ciudad en jóvenes que han vivido desplazamiento forzado en la ciudad de Medellín. Serie Palabras Más. Medellín: Corporación Región

MONCADA, Ramón y Fernández, Rubén (Comp) (1997) Ciudad Educadora un concepto y una propuesta. Medellín: Plan Estratégico de Medellín y Corporación Región.

MONCADA, Ramon y Toro, Javier (1997). Ciudad y escuela. En: Revista Educación y ciudad N° 2. Bogotá: Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Pp 76-86

MONCADA, Ramón (2001) La relación escuela entorno como entrada a la ciudad educadora. En: Revista Alegría de enseñar N° 44, Ministerio de Educación Nacional y Fundación FES. Bogotá. Pp. 58 –64

MONCADA, Ramón (2005). Ciudad, educación y escuela. En: Revista Educación y ciudad. Bogotá: IDEP.

MONCADA, Ramón (Coord.(2007). Historia de las ciudades e historia de Medellín como ciudad. Medellín: Corporación Región, Conoce Tu Ciudad.

NARANJO, Gloria; Hurtado, Deicy y Peralta, Jaime (2001) Ciudad y ciudadanía bajo la lente del conflicto armado. Serie Palabras Más No. 8. Medellín: Corporación Región

VILLA, Marta Inés y Moncada, Ramón. Ciudad Educadora en Colombia. Medellín: Corporación Región y La educación un propósito nacional.

Otras publicaciones recomendadas

ALDEROQUI, Silvia y Penchansky, Pompei (Comp.) (2002) Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano. Buenos Aires: Paidós.

Autores varios. Ciudad educativa y pedagogías urbanas (1996) En: Revista Aportes N° 45. Bogotá: Dimensión educativa.

BARBERO, Jesús Martín. Comunicación y ciudad. (1996) En: Pensar la ciudad. Fabio Giraldo y Fernando Viviescas (Comp.). Bogotá: Tercer Mundo Editores

BORJA, Jordi. Ciudadanía y espacio público. (2001) En: Revista Foro N° 40. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

GARCÍA CACLINI, Néstor y otros. (1996) La ciudad de los viajeros. Travesías e imaginarios urbanos. México: Grijalbo.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen y Vila, Ignacio (Comp). (2001) La ciudad como proyecto educativo. Barcelona: Ediciones Octaedro.

GIASANTI, Roberto (2003). A cidade e o mundo urbano. Sao Paulo: Acao Educativa.

Instituto para el desarrollo y la Investigación Pedagógica (2005). Ciudad Educadora. Experiencias nacionales e internacionales. Bogotá: IDEP

Organización de Estados Iberoamericanos (1998). Ciudad Posible. Estrategias educativas de la Ciudad. Bogotá: OEI

PRIETO CASTILLO, Daniel (2000). La comunicación en la educación Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Comunicación Social.

RODRÍGUEZ, Jahir. El palimpsesto de la ciudad. Fudesco y Espiral. Armenia, Colombia. 1999. 442 Págs.

SÁENZ OBREGÓN, Javier (2003). Cultura ciudadana y pedagogización de la práctica estatal. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Educación.

TONUCCI, Francesco. La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires: Unicef Argentina, Losada.

TORRES, Carlos Alberto y otros (Comp) (2002) La ciudad: hábitat de diversidad y complejidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

TRILLA, Jaume (1993). Otras educaciones. Barcelona: Antrhopos, Universidad Pedagógica Nacional

ZARONE, Giuseppe (1998). *Metafísica de la ciudad. Encanto y desencanto metropolitano*. Barcelona: Pretextos. Pp 7-52.

ZORNOSA Ricardo (1995). *Colombia educadora*. En: *Educación para el desarrollo. Misión Ciencia Educación y Desarrollo*. Tomo II. Bogotá: Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional. Pp 51-91

APRENDER A CUIDAR Y APRENDER A EDUCAR PARA EL CUIDADO

Otro propósito de nuestro papel como formadores en la sociedad

Por: Rubén Fernández Andrade

LA FÁBULA – MITO DEL CUIDADO

“Cierta día, al atravesar un río, Cuidado encontró un trozo de barro. Y entonces tuvo una idea inspirada. Cogió un poco del barro y empezó a darle forma. Mientras contemplaba lo que había hecho, apareció Júpiter. Cuidado le pidió que le soplara su espíritu. Y Júpiter lo hizo de buen grado.

“Sin embargo, cuando Cuidado quiso dar un nombre a la criatura que había modelado, Júpiter se lo prohibió. Exigió que se le impusiera su nombre. Mientras Júpiter y Cuidado discutían, surgió, de repente, la Tierra. Y también ella le quiso dar su nombre a la criatura, ya que había sido hecha de barro, material del cuerpo de la Tierra. Empezó entonces una fuerte discusión. De común acuerdo, pidieron a Saturno que actuase como árbitro.

Éste tomó la siguiente decisión, que pareció justa: «Tú, Júpiter, le diste el espíritu; entonces, cuando muera esa criatura, se te devolverá ese espíritu. Tú, Tierra, le diste el cuerpo; por lo tanto, también se te devolverá el cuerpo cuando muera esa criatura. Pero como tú, Cuidado, fuiste el primero, el que modelaste a la criatura, la tendrás bajo tus cuidados mientras viva. Y ya que entre vosotros hay una acalorada discusión en cuanto al nombre, decido yo: esta criatura se llamará Hombre, es decir, hecha de humus, que significa tierra fértil».

(Tomado de: Boff, 2002)

De nuevo la pregunta por el rol formador

El trabajo como formadores de sujetos, como educadores de una nueva ciudadanía ha hecho parte del quehacer de Región desde su fundación; es una de sus marcas más características. Ya en 1991, se definía el rol formador de Región en los siguientes términos: “1) que sea un pedagogo (...); 2) que sea un intelectual (...) y un intelectual orgánico (planteamiento inspirado en Gramsci); 3) con una necesaria actitud de apertura radical (...); 4) con una perspectiva de transformación estructural de esta sociedad (...); 5) que sea él mismo portador de una propuesta de hombre nuevo (...); 6) formado en una actitud propositiva para enfrentar los nuevos retos de los procesos de democratización.” (Fernández, 1991). Hoy, 20 años después, vuelven las preguntas por nuestro rol y papel en la sociedad, por la validez y vigencia de nuestros propósitos, por nuestras metodologías y didácticas, por nuestros enfoques pedagógicos.³⁰

³⁰ Para un seguimiento detenido de estos debates puede consultarse Desde la Región. No. 49. El papel de las ONG en la sociedad. Debate contemporáneo. Medellín: Corporación Región. Diciembre de 2007.

En nuestro primer Plan Trienal (1992 – 1994), uno de los 3 programas implementados era **“Alternativas educativas y culturales”**, tenía como objetivos: “1) Aportar a la construcción de alternativas pedagógicas y culturales en la educación formal y en la educación popular y 2) Ofrecer nuevas alternativas de socialización a los jóvenes, que contribuyan a canalizar su energía para los procesos del desarrollo y la paz.” En el último Plan Institucional (2008 – 2011) Región, dando continuidad a esta línea de trabajo, se propone promocionar “procesos educativos para la formación de sujetos sociales y políticos y para la ampliación y consolidación de organizaciones que se movilizan en defensa de sus derechos.”

Es larga la lista de proyectos de educación formal e informal, de asesorías pedagógicas a establecimientos educativos, de participación en el diseño y elaboración de políticas públicas educativas y de investigaciones y publicaciones sobre el tema. Como suele ocurrir en las vidas personales e institucionales, las respuestas de hace dos décadas se ven matizadas por la experiencia y por los nuevos contextos. En lo que le corresponde, este texto apunta a hacer públicos nuestros discernimientos pedagógicos, nuestros aprendizajes y nuevos retos.

Los fines de la educación que realiza Región se han dirigido, bajo distintas denominaciones a la formación de sujetos autónomos (como individuos y como organizaciones), conscientes de sus derechos y de sus responsabilidades políticas y sociales.

Estos propósitos, se han transformado en sus énfasis. El más importante desde el punto de vista pedagógico, es sin duda, la relevancia del sujeto individual en la tremenda singularidad de su historia, de su cuerpo, de su memoria, como factores decisivos a la hora de pensar en transformaciones profundas y duraderas. Por poner sólo un ejemplo, para nosotros es más claro hoy, que es importante que un hombre o una mujer “conozcan” que existen unos derechos que les son propios desde el punto de vista constitucional y legal pero, más importante aún, es que ese hombre o esa mujer, adquieran una imagen de sí, de su cuerpo, de su entorno que les permita tratarse a sí mismos con respeto, tratar a sus pares de idéntica manera y construir la voluntad de movilizarse con otros para exigir el respeto de sus derechos cuando éstos sean vulnerados. Hoy comprendemos mejor que constituirse como sujeto de derechos y reconocer a los otros y otras como tales, va mucho más allá de procesos intelectuales.

No estamos renegando de los mecanismos de transmisión de contenidos o de procesos educativos en donde, mediante recursos expositivos y discursivos, se entrega a grupos sociales, información sobre sus derechos y responsabilidades; pero sí tenemos claro que la formación de sujetos es más compleja que eso.

En medio de estas reflexiones nos encontramos recientemente con un pensamiento emergente que ha resultado fecundo para interpelar nuestra visión y nuestra acción: **“la ética del cuidado”**. Si bien los propósitos y fines de nuestra labor educativa, nunca se plantearon en términos de “ética del cuidado”, esta perspectiva de asumir la educación representa, abarca y enriquece, el marco de lo que hacemos como los agentes educadores que somos.

EL CUIDADO

Esta dimensión humana contemplada desde los mitos de creación de numerosas culturas,³¹ está en la esencia de lo humano. En la mitología hay dioses que tienen, como **Cuidado** –en la Fábula-mito citada en el epígrafe de este texto–, la custodia de los seres humanos. Es natural, pues sin cuidado no hay ser humano. Ser cuidadoso es un modo de ser que garantiza la sobrevivencia como especie, debido a que los bebés humanos son tremendamente incapaces para hacerse cargo de sí.³² El cuidado es una manera de autopoiesis, de auto-creación; de la mano del cuidado, el ser humano se auto-produce, como individuo y como especie. Se lo concibe como un rasgo característico de lo femenino, pero no es una peculiaridad de las mujeres. (Boff y Duraro, 2004)

Cuidado es responsabilidad, preocupación efectiva por los otros. Lo opuesto es la negligencia, la indiferencia, la incuria. El primer cuidado es la “compasión” consigo mismo: requerimos cuidado también del “sí-mismo” para sobrevivir y desarrollar nuestro potencial. Ser compasivos con nosotros mismos es un primer paso para el cuidado y la responsabilidad mutua.

El cuidado es una construcción social y cultural, profundamente impactada por el entorno; en cada contexto el ejercicio de cuidar adquiere características propias, que pueden diferenciarse altamente unas de otras. Igual lo es la ética del cuidado. Es algo que no está “dado”, puede aprenderse, impulsarse como propósito de la formación, hacer parte de currículos en diseños educativos o encarnarse en los estilos de trabajo de organizaciones e instituciones.

Ese modo de ser y estar en el mundo tiene que ver con ser cuidadoso de sí mismo, de las cosas que uno tiene a mano, de la sociedad que le forja como sujeto y produce y reproduce con su acción y, de la naturaleza que lo rodea en general. Se materializa en numerosos espacios y relaciones: El Planeta Tierra, el mundo circundante como nicho ecológico, la organización social y la sociedad, en el espacio laboral o de actividad cotidiana, en el otro, en el cuerpo. No es congruente ser cuidadoso en unos espacios y descuidado o displicente en otros. En este sentido, la ética del cuidado es un paradigma que interpela el conjunto de la existencia.

Leonardo Boff ubica varias “patologías del cuidado” que ayudan a comprender el significado mismo de la propuesta: La primera, es la negación del cuidado por la arbitrariedad del trabajo o el autoritarismo (el desplazamiento forzado es un ejemplo claro de esta situación); el exceso del cuidado, la obsesión, que no permite que el otro crezca y se desarrolle en libertad (el amor materno o paterno posesivo, es el ejemplo clásico aquí); y finalmente está la incuria, como despreocupación por el otro, e irresponsabilidad, propio de las sociedades de consumo.

Boff señala la existencia de dos paradigmas de modos de ser en el mundo: El Modo de ser ‘trabajo’: modo hegemónico de la modernidad: patriarcal, masculino, dominador de lo femenino, de la niñez, de otros, de la naturaleza. (...) y el Modo de ser ‘cuidado’, que implica,

31“Lo dijo el filósofo que mejor vio la importancia esencial del cuidado, Martín Heidegger (1889-1976), en su famosa obra *El ser y el tiempo*: «En cuanto totalidad estructural original, el cuidado es existencialmente *a priori* de toda "posición" y "conducta" fáctica del "ser-ahí", es decir, se halla siempre ya en ella» (Citado en Boff, 2002, p. 30)

32 “Lo dijo el filósofo que mejor vio la importancia esencial del cuidado, Martín Heidegger (1889-1976), en su famosa obra *El ser y el tiempo*: «En cuanto totalidad estructural original, el cuidado es existencialmente *a priori* de toda "posición" y "conducta" fáctica del "ser-ahí", es decir, se halla siempre ya en ella» (Citado en Boff, 2002, p. 30)

descentrar la preocupación existencial y obsesiva en el propio interés y en la compulsión por la producción y generación de riquezas, para ubicar los principales esfuerzos y la atención, en los otros y en “lo otro”. La ética del cuidado es concebida como una ética femenina (Boff-Duraro, 2004), que no exclusivamente de la mujeres, y que exige de la humanidad un cambio de paradigma, un descentramiento, un paso del foco en el trabajo (masculino) a la centralidad en el cuidado (femenino) como nucleador de la cultura.

La Ética del Cuidado surge desde varios campos de reflexiones: el feminismo en su discusión sobre los atributos que convencionalmente se les ha asignado a las mujeres y su crítica a la indolente sociedad patriarcal; también en el campo de la educación para la paz, en donde el cuidado se considera como un aporte en la lucha por la transformación de las relaciones violentas o de dominación; y en el ambientalismo que propugna por relaciones más armónicas con el entorno, que superen la mirada moderna de la naturaleza como mera fuente de recursos.

También, en la discusión entre ética y política, entra la cuestión de, si una ética del cuidado se opone a una ética de justicia. Irene Commnigs (2003), plantea que esta dicotomía se supera en tanto éste es un asunto complementario:

“Es claro que entre ética del Cuidado y de la Justicia, no hay contraposición: no se puede hacer una ética del cuidado sin principios de justicia para que no se convierta en una ética de opresión.”

Desde la Ética del Cuidado, se amplía y profundiza el espíritu del enfoque de derechos que va más allá del cumplimiento de la ley: es responsabilidad de todos los involucrados. No se complica en la aparente dicotomía derecho-deber y concibe que ambas dimensiones sean parte de la construcción de los sujetos. Por su parte, los derechos de infancia y el derecho a la educación, tienen fundamento antropológico en el desarrollo libre de la personalidad, lo cual no es otra cosa que el sentido último del cuidado: Desarrollo de la personalidad que responde, de manera libérrima, a las preguntas: ¿Qué quiero ser? ¿Cómo deseo que sea el mundo? ¿Qué quiero saber? Todo ello enmarcado en un proceso de construcción del proyecto de vida, como vida buena para sí, para su familia, para su comunidad, para su región, para su país y para el planeta.

Si se quiere ir más allá del mandato legal e impactar la cultura, hace bien entender que la garantía de los derechos humanos encuentra soporte ético en la ética del cuidado mutuo; la garantía de los derechos de todas las personas es una manera concreta de realizar el cuidado en la sociedad actual. Así entonces, la responsabilidad esencial del gobernante es el cuidado: las políticas públicas tendrán que entenderse como formas de organizar los recursos públicos para el cuidado de la población en general o de grupos específicos; la responsabilidad de las organizaciones sociales será constituirse como fuerza cuidadora, para dignificar a las personas y exigir el cumplimiento de sus deberes a todos aquellos que los tengan; y la responsabilidad de la educación en todas sus facetas, será la formación de seres cuidadores de sí y de los demás.

No se trata de reclamar más asistencialismo, puesto que esta práctica puede ser interpretada como falso cuidado o como una manera de cuidar que, por el hecho de no considerar como sujeto a quien recibe, termina produciendo un efecto más pernicioso que constructivo.

Como se decía, no hemos tenido un enfoque explícito sobre formación de sujetos desde una ética del cuidado. Sin embargo, haciendo una relectura de nuestra práctica formadora, hemos identificado algunas “claves pedagógicas” de esa construcción: una, la valoración de los conflictos, de la mano de Richard Sennet y su planteamiento sobre el respeto; y otra siguiendo a Humberto Maturana y su invitación a involucrar en la acción educativa y en todas las acciones humanas, el amor, la búsqueda de la justa medida, los derechos humanos, y la caricia. A continuación se presentan algunas notas al respecto.

FORMACIÓN PARA EL CUIDADO: CLAVES PEDAGÓGICAS

El reto de esta perspectiva es ¿cómo construir una noción y práctica del cuidado (de sí, de lo “otro”, de los otros y las otras, del entorno y del planeta), o sencillamente, “cómo aprender a cuidar”, desde un aprendizaje significativo? (Ausubel y otros, 1991)³³, es decir, un aprendizaje que dice algo relevante a la historia y los conocimientos previos de cada sujeto y que por lo mismo es útil para el sujeto por fuera de los contextos en los cuales se produjo el aprendizaje.

EL RESPETO

Un punto de partida de la pedagogía del cuidado es que tiene el desafío de construir relaciones de respeto entre los sujetos. Las relaciones entre sujetos nunca están dadas ni están por completo determinadas por el rol o la posición relativa de cada uno; siempre son una construcción y siempre son conflictivas y complejas; cuando esos sujetos son colectivos o institucionales, con mayor razón, pues entonces estarán atravesadas además de las lógicas formales, por las subjetividades de quienes deben encarar las relaciones, a nombre de sus instituciones y negociar con otros los acuerdos.

El reconocimiento del otro y el trato mutuamente respetuoso, son caminos y no son hechos “dados” en una relación. Valga recordar aquí unas palabras de Richard Sennett (2003) al concluir su libro *El Respeto*:

“El trato respetuoso a la gente no se consigue simplemente ordenándolo. El reconocimiento mutuo ha de negociarse; esta negociación compromete tanto las complejidades del carácter personal como la estructura social.” (263)

El primer paso para el trato respetuoso es el reconocimiento del otro como un alguien peculiar; distinto a mí por supuesto, pero también distinto a cualquier otro ser humano, aunque comparta con todos, marcas genéticas y sociales. Félix Guattari lo expone de manera elocuente: “Lo que quiero subrayar es el carácter profundamente pluralista, plurinuclear y heterogéneo de la subjetividad contemporánea, a pesar de la homogenización a la que está sometida por parte de los medios de masas”. (2007, p. 36) De no reconocerse esta

33 “Para que el aprendizaje significativo tenga lugar, deben darse tres condiciones: · Los nuevos (contenidos) deben ser potencialmente significativos (lógica y psicológicamente), es decir, suficientemente sustantivos y no arbitrarios para poder ser relacionados con las ideas relevantes que posea el sujeto. · La estructura cognoscitiva previa del sujeto debe poseer las necesarias ideas relevantes para que puedan ser relacionadas con los nuevos conocimientos. · El sujeto debe manifestar una disposición significativa hacia el aprendizaje, lo que plantea la exigencia de una actitud activa y la importancia de los factores de atención y motivación.” (Gómez y otros, 2003)

singularidad, las tentaciones de obrar con “modelos” o fórmulas de validez universal, dan al traste con uno de los retos de cualquier acto educativo en que se pretendan construir aprendizajes significativos: entrar en diálogo con la historia e intereses de quien aprende.

Es importante comprender también, desde una noción constructivista, que una relación entre sujetos, ni está exenta de tensiones, ni hay por qué esperar que lo esté; por el contrario, es útil asimilar que de las contradicciones pueden resultar oportunidades de crecimiento mutuo, siempre y cuando, exista el campo abierto para la negociación (en el sentido antes expuesto) y la construcción de acuerdos. Se trata de valorar el conflicto, como potencial para la extensión de las relaciones y acciones humanas, en lugar de evitarlo o negarlo. Es especialmente clave en este punto, la construcción de confianzas sobre la base de reglas de juego acordadas, que incluyen por supuesto, qué hacer en caso de desavenencia o de ruptura. (Fernández, 2007)

El trato respetuoso no implica exclusivamente las relaciones interpersonales; también las instituciones, las empresas, los grupos y gremios sociales, pueden emprender acciones para que sus integrantes asuman como responsabilidad el respeto como pauta para el encuentro con otros. Resulta útil recordar aquí a Alain Touraine (1997) quien hablaba de la “política del reconocimiento” como una síntesis del planteamiento democrático de hoy:

“Me parece que la expresión "una política del Sujeto" define mejor que cualquier otra fórmula la democracia de hoy: reconocimiento de la diversidad cultural, rechazo de la exclusión, derecho de cada individuo a una historia de vida en que se realice, al menos parcialmente, un proyecto personal (y colectivo), tales son las nuevas formas asumidas en la actualidad por los principios generales "Libertad, Igualdad, Fraternidad".” (p. 259)

REPERCUSIONES DEL CUIDADO

Asumir el paradigma del cuidado tanto para la acción política como para la acción educativa, pone a la pedagogía y a los educadores, desafíos de diversa calidad. Puede decirse que las repercusiones de esa asunción son claramente pedagógicas. Según Humberto Maturana (2007) las repercusiones de asumir un enfoque para la formación en el cuidado y para el cuidado son:

- Debe reconocerse el Amor como fenómeno biológico, entendido como cooperación y coexistencia, como actitud vital garante de la vida.
- El cuidado exige en la vida social la búsqueda de la “justa medida”; dimensión justa entre ‘soltar y agarrar’.
- El cuidado busca la “justa medida” como una construcción jurídica de la sociedad: su máxima expresión son los Derechos Humanos.
- La Caricia es el acto cuidador por excelencia (la mano actuando de manera cariñosa... la mano humana es el órgano de la caricia).

Un entorno amoroso como ambiente para el libre desarrollo y despliegue de los propios talentos no es ninguna novedad en pedagogía. Pedagogos y pedagogas de todas épocas y regiones han insistido en que el acto educativo, debe ser entendido y entablado como una

relación amorosa, si lo que se quiere como resultado son sujetos autónomos.³⁴ En las actividades formativas, se trata de reconocer que el amor en sí mismo es un sentimiento humano que induce al cuidado:

“Por otra parte, el amor es el anhelo de querer y preservar el objeto querido. Un impulso centrífugo, a diferencia del centrípeto deseo. (...) Y por eso, el amor implica el impulso de proteger, de nutrir, de dar refugio, y también de acariciar y mimar, o de proteger celosamente, cercar, encarcelar.” (Bauman, 2003, 25)

En esta lógica, en los trabajos con grupos juveniles, hemos encontrado que es clave que el grupo y las actividades educativas se construyan como espacios amables y de reconocimiento: “aquí cada uno vale por lo que es, es escuchado y atendido”, lo que implica poner a circular en el espacio y tiempo educativos, estéticas (visuales, sonoras) que estén en sintonía con la juventud en formación.

La búsqueda de la justa medida es quizás una de las tareas humanas y pedagógicas más difícil. Entre el apretar y el soltar, entre el exigir y acompañar, hay un universo de posibilidades que según su pertinencia, ayudan a construir sujetos o a enajenarlos. Nunca habrá fórmulas para esto y siempre, día a día, el sujeto educador tendrá que hacerse la pregunta por cuál es la medida más educadora para el sujeto que tiene en frente. Confrontar polaridades como indolencia vs obsesión, parte de la idea según la cual, los extremos suelen producir daño en los sujetos. Esa búsqueda se concreta en la ternura, como cuidado sin obsesión, y sin indolencia.

Una dimensión ligada a la anterior que es crucial en el mundo contemporáneo, tiene que ver con aprender a evaluar los riesgos, las consecuencias de nuestras acciones, no sólo en el presente, sino en el futuro, de manera tal que no ocasionen daños no previstos a terceros. Estamos en un mundo tan interconectado que, con las mejores intenciones, podemos ocasionar severos daños a otras personas o al medio ambiente, cercano o lejano, en el presente o en el futuro. Actuar de manera cuidadosa no es ya una responsabilidad referida de manera exclusiva al aquí y al ahora, es necesario incorporar la evaluación de los efectos de nuestros actos y sus consecuencias en el tiempo y en el espacio, más allá del entorno inmediato.³⁵ Aquí retomamos algunas ideas de Anthony Giddens (2000):

“El riesgo se refiere a peligros que se analizan activamente en relación a posibilidades futuras. Sólo alcanza un uso extendido en una sociedad orientada hacia el futuro” (p. 35) “El riesgo externo es el riesgo que se experimenta como viniendo del exterior, de las sujeciones de la tradición o de la naturaleza. Quiero distinguir éste del riesgo manufacturado, con lo que aludo al riesgo creado por el impacto mismo de nuestro conocimiento creciente sobre el mundo” (p. 39) “Vivimos en un mundo donde los peligros creados por nosotros mismos son tan amenazadores, o más que los que proceden del exterior” (p. 47)

34La pedagoga María Montessori (1870 – 1952) hablaba por ejemplo de que la educación se basa en el triángulo ambiente-amor-niño. En Emilio de Rousseau (1712 - 1778), él se dirige a las madres, primeras formadoras de los seres humanos en términos similares: “Me dirijo a ti madre amorosa y prudente que has sabido apartarte de la senda y preservar el naciente arbolillo...” (Rousseau, 2000, 8)

35 En el entorno de la ayuda humanitaria, se viene hablando de “acción sin daño”, como un enfoque de trabajo que está en clara sintonía con estos planteamientos. Ver:

Una forma de entender los derechos humanos en esta lógica, es como un mínimo fundamental construido por las sociedades contemporáneas para explicitar en qué consiste ser cuidadoso con los grupos humanos. Cuando alguno de esos derechos es vulnerado, la restitución del derecho es la actitud cuidadora consecuente. Región, por ejemplo, ha acompañado a centenares de niños y niñas y a sus familias para hacer realidad su derecho a la escuela en primer lugar y a una educación con calidad a renglón seguido. Utilizando desde mecanismos legales (como la Acción de Tutela) hasta la acción inter-institucional y el debate público, se han construido nichos para restituir el derecho a la educación. Esos procesos suelen constituirse en verdaderas experiencias formativas, para los padres, para las niñas y los niños, para sus maestros y maestras, para los servidores públicos relacionados con el tema; la movilización termina erigida como constructora, en las conciencias, de esa noción básica y esquiva del mundo moderno que reza: “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”.

Con los grupos de personas adultas, cuando se logra que puedan tocarse, poner en contacto sus cuerpos sin aprehensiones y con respeto, es porque se ha dado un gran paso; para ellos, que muchas veces han pasado duras pruebas existenciales, el abrirse a que otro les toque es todo un reto. La caricia, entendida como el acto de acercarse al otro en actitud amorosa y cuidadora, es una potente herramienta para crear ambientes propicios para aprendizajes significativos. La mano, órgano por excelencia para la caricia, se incorpora así como un dispositivo pedagógico para fortalecer dimensiones hondas del ser como la autoestima. Cuando en los trabajos educativos con adultos, cuyos cuerpos endurecidos por años de indolencia o violencia, se empiezan con ejercicios de caricias mutuas como el masaje, se ha comprobado que la actividad fluye con mayor facilidad que cuando no se posibilita el contacto corporal.³⁶

CODA PEDAGÓGICA

Aprender a cuidar y aprender a educar para el cuidado es otra manera de acercarse al propósito de constituir sujetos democráticos en la sociedad. Sucede que esta perspectiva ética y pedagógica involucra completamente al educando; aquí es muy cierto aquello de que no se puede pregonar sin ser. Uno de los métodos de aprendizaje más antiguos y más recomendados en la historia de la pedagogía, es el aprendizaje vicario, ese que se construye sencillamente acompañando, observando y entrando en contacto formador con quien sabe algo; es quizás el método más eficaz para la formación de actitudes: los otros aprenden a cuidar, en la medida en que ven cómo yo y otros cercanos, cuidamos de nosotros mismos y de los demás. El reto para las personas y los grupos educadores es pues enorme ya que implica la vieja exigencia de “predicar con el ejemplo”.³⁷

³⁶“Para hablar desde M. Foucault, sería asumir la vida como una obra de arte desde la posición ética del cuidado de sí. Ello significa un proceso de auto reflexión y análisis de los modos de producción de subjetividades, para optar por proyectos de vida democráticos y responsables consigo mismo, con los otros y otras, y con el mundo. Esa nueva forma de reconocer la vida, pondría en cuestión las visiones antropocéntricas, utilitaristas y patriarcales de la vida” (Jaramillo, 2007: 25)

³⁷ “Ya se que las virtudes de imitación son como las de los monos, y que una buena acción hecha, no porque lo es, sino porque la hacen otros, no es moralmente buena. Pero es menestra hacer que imiten los niños los actos cuyo hábito queremos que contraigan, pues que en su edad nada todavía siente su corazón, mientras llega tiempo de que por discernimiento y amor del bien puedan hacerlos. Imitador es el hombre; lo es hasta el animal; la

Pero también se puede ir más allá, propiciando “reflexividad” en los sujetos,³⁸ sobre sus propias experiencias y vivencias, sobre la comunidad, la sociedad y el mundo; generando espacios formativos donde los sujetos construyan nociones y valoren prácticas de su propia experiencia y la de los demás, en las cuales “los otros” y “lo otro” se reconozcan en su integridad y en su carácter de individuos únicos y, a su vez, miembros de la especie. Espacios en donde se identifiquen y dialoguen sobre las patologías del cuidado y se visibilicen formas genuinas de cuidar. Espacios acogedores en donde se viva el cuidado mutuo y se aprenda a cuidar de sí y de lo demás.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1991). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Medellín: Trillas.

BAUMAN, Zygmunt. (2003). Amor Líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.

BOFF, L. y Duraro. (2004) Femenino y masculino. Madrid: Editorial Trotta

BOFF, L. (2002) El cuidado esencial. Ética de lo humano y compasión por la tierra. Madrid: Editorial Trotta.

BORDIEU, Pierre y Wacquant Loic. (2008). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

COMMINGS, I. (2003) Ética de cuidado. Barcelona: U. Jaume I.

FERNÁNDEZ, Rubén, (1991). Tres asuntos pendientes para educadores populares de los noventa en Colombia. Corporación Región. (Documento inédito)

_____ (2007). Hacer y estar con otros es también una manera de ser. En: Desde la Región, No. 49. Medellín. Corporación Región.

GIDDENS, Anthony. (2000). Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Madrid: Taurus.

GÓMEZ, Clara, Vélez, Juan y Fernández Rubén. (2003). Aprendizajes significativos sobre la ciudad en jóvenes que han vivido desplazamiento forzado en la ciudad de Medellín. Medellín: Cinde-Universidad de Manizales

GUATTARI, Félix. (2007). Para una refundación de las prácticas sociales. En: Escuela, cuerpo y biopoder. Serie Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Cuadernillo No. 44. Medellín, septiembre de 2007. pp. 27 a 46

propensión a imitar sale de la naturaleza...” (Rousseau, 2000, 111)

³⁸ Respecto a la reflexividad puede consultarse el texto de Bordieu y Wacquant, 2008, especialmente el capítulo 2.

JARAMILLO, A. (2007) Escuela, cuerpo y biopoder. Cuadernillo No. 44. Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Medellín: Corporación Región

JIMÉNEZ, C. (2006). Desobedecer para convivir. Construcción de ciudadanía y campo psicosocial. Medellín: Picacho con futuro.

JIMÉNEZ, R. y otros. (2004). Develando mitos. Ensayos sobre subjetividad y ciudadanía. Medellín: Corporación Región. Serie Palabras Más, No. 9.

MATURANA, H. (2007). Educación desde la matriz biológica de la existencia humana. Sentidos de la educación. Santiago de Chile: UNESCO.

_____ (2004). La democracia es una obra de arte. Bogotá: Editorial Magisterio.

ROUSSEAU, Jean. Traducción de Ricardo Viñas (2000). Emilio o la educación. Buenos Aires. El Aleph.com. Documento descargado de <http://www.unsl.edu.ar/librosgratis/gratis/emilio.pdf>

SENNET, Richard. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona: Anagrama.

TOURAINÉ, Alain. (1997). Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ANEXO 1: PRODUCCIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA DE LA CORPORACIÓN REGIÓN

MATERIAL ESCRITO

TÍTULO	AUTOR/ES	CIUDAD/AÑO	PALABAS CLAVES
La educación popular, marco teórico básico.	Rubén Fernández Andrade Corporación Región	Medellín, 1990	Educación; desarrollo social; educación popular
Volviendo sobre nuestras huellas: un recorrido por nuestros planteamientos sobre educación popular.	Rubén Fernández Andrade. Corporación Región	Medellín, 1990 En: Re-Lecturas. --: Instituto Popular de Capacitación IPC. Vol. 4 No.9 (Mar). -- p. 13- 17.	Educación popular
Tres asuntos pendientes para educadores populares de los noventa en Colombia	Rubén Fernández Andrade Corporación Región	Medellín, 1991	Educación; educadores
Navegando en otras aguas.	Juan Fernando Sierra Corporación Región	Medellín, 1993.	Escuela; jóvenes; educación
Juventud y nuevos espacios de socialización: Un desafío para la educación secundaria.	Juan Fernando Sierra. Corporación Región	Medellín, 1993.	Jóvenes; socialización; educación
Región y los procesos educativos	Ramón Moncada. Corporación Región	Medellín, 1993. En: Desde la Región. No.12 (Ago). -- p. 4-7.	Desarrollo educativo
Una escuela viva: La experiencia del colegio Santa Juana De Lestonnac.	Juan Fernando Sierra	Medellín, 1993 Desde la Región. -- Medellín No.12 (Ago). -- p. 8-9	Desarrollo educativo
Ser joven en Medellín: Seis ensayos	Corporación Región	Medellín, 1993	Juventud; socialización; Colombia
Antecedentes de la crisis educativa local 1975-1993	Clara Inés Aramburo Siegert. Corporación Región.	Medellín, 1994.	Educación; educación-problemática
Participación juvenil escolar en Medellín.	María Eugenia Villa M.;	Medellín, 1994.	Educación; jóvenes; participación

TÍTULO	AUTOR/ES	CIUDAD/AÑO	PALABAS CLAVES
	Gloria Gómez. Corporación Región.		juvenil escolar
Los rumbos de la Educación local: Medellín 1975-1993.	Clara Inés Aramburo Siegert. Corporación Región.	Medellín, 1994	Educación; educación-historia; Medellín-educación
Qué habría que hacer con los jóvenes y las jóvenes para consolidar la paz en el país.	Rubén Fernández Andrade. Corporación Región.	Medellín, 1994	Jóvenes; juventud popular; juventud-violencia; educación
Agenda para un plan decenal de desarrollo educativo.	Ramón Moncada Cardona Corporación Región	Medellín, 1995. En: Desde la Región. No.18 (Oct) p. 19-21	Desarrollo educativo; plan decenal de educación
Participación Juvenil Escolar en Medellín.	María Eugenia Villa Martínez Corporación Región	Medellín, 1996.	Participación juvenil; juventud y educación; educación, democracia y participación
Ciudad educadora: Un concepto y una propuesta.	Corporación Región / Consejería Presidencial para Antioquia / Mesa de Educación de Medellín.	Medellín, 1996.	Educación; modelos educativos; propuestas-educación; educación-ciudad
Una ciudad con-ciudadanía. Los aprendizajes necesarios.	Rubén Fernández Andrade Corporación Región	Medellín, 1996 En: Ciudad Educadora. Un concepto y una propuesta.	Ciudad educadora
La ciudad educadora : Un concepto y una propuesta que construye a diario	Ramón Moncada Cardona. Corporación Región.	Medellín, 1996 En: Desde la Región No.21 (Ago). -- p. 17-20	Desarrollo educativo; ciudad educadora
El saber de la pasión	María Eugenia Villa Martínez -Compiladora. Corporación Región.	Medellín, 1996	Educación; desarrollo educativo; desarrollo pedagógico; convivencia escolar
En educación: ¡Hay que cambiar!	Abraham Magendzo Corporación Región	Medellín, 1996	Educación; sistemas educativos; Colombia
Cuatro escuelas sociales: familia, escuela, ciudad y medios de comunicación	Secretaría de Educación y Cultura de Medellín-	Medellín, 1997	Educación; familia-educación; sociedad; medios de comunicación;

TÍTULO	AUTOR/ES	CIUDAD/AÑO	PALABAS CLAVES
	EDUCAME Corporación Región.		ciudad; escuela
A pesar de lo recorrido...Quién está a gusto con la educación de hoy?	Rubén Fernández Andrade. Corporación Región	Medellín, 1997 En: Desde la Región. No.23 (Abr). -- p. 12-18	Desarrollo educativo
Educación y Desarrollo, una clave inseparable.	Rubén Fernández Andrade Serie Escritos No. 9. CEHAP – Universidad Nacional.	Medellín, 1997 En Escritos 9: EDUCACIÓN HÁBITAT Y AMBIENTE- Horizontes de unidad.	Educación, desarrollo
Más allá de la ley general de educación: Un intento de balance de sus aportes e impactos.	Hugo Hidalgo	Medellín, 1997 En: Desde la Región -- No.23 (Abr). -- p. 19-22.	Desarrollo educativo; ley general de educación
Los desarrollos legislativos en educación.	Ramón Moncada Cardona	Medellín, 1997. En: Desde la Región No.23 (Abr 1997). -- p. 29-34.	Legislación educativa; desarrollo educativo
La escuela que se mueve: Aportes y experiencias de sistematización de proyectos educativos	Corporación Región	Medellín, 1998.	Educación; proyectos educativos; escuela; experiencias educativas
Ciudad Educadora. Estado del arte en Colombia.	Marta Inés Villa Martínez; Ramón Moncada Cardona. Corporación Región	Medellín, 1998	Educación; ciudad educadora
Maestros pedagogos: Un diálogo con el presente.	Colegio Colombo Francés Corporación Penca de Sábila Corporación Región.	Medellín, 1998.	Educación; maestros; educación-historia; modelos educativos; pedagogía
Sistematización de experiencias de asesoría a instituciones educativas en el diseño, elaboración y mejoramiento de los manuales	Jaime Alberto Saldarriaga V.	Medellín, 1998	Educación; convivencia escolar; manuales de convivencia

TÍTULO	AUTOR/ES	CIUDAD/AÑO	PALABAS CLAVES
de convivencia.			
Educación y Ciudadanía. Notas desde la experiencia de Medellín.	Rubén Fernández; María Clara Echeverría.	Medellín, 1998. En: Revista Nómadas. No. 9, septiembre de 1998.	Educación, ciudad, ciudadanía
Programa de Asesoría en Manuales de Convivencia Escolar: lecciones aprendidas	Jaime Alberto Saldarriaga V.	Medellín, 1998.	Convivencia escolar; manuales de convivencia
Gustar es poder: La participación en la escuela.	Javier Toro V.	Medellín, 1998 En: Desde la Región No.26 (Sep). -- p. 17-22.	Participación escolar; desarrollo educativo
¡No subirse a las mesas!	Jaime Saldarriaga	Medellín, 1998 En: Desde la Región. No.26 (Sep). -- p. 23-27.	Convivencia escolar; manuales de convivencia
Asesoría al mejoramiento de la calidad de la educación básica: Memorias del taller.	Corporación Región.	Medellín, 1998.	Calidad de la educación; Antioquia-educación
Ese soy yo	Max Yuri Gil Ramírez. Corporación Región.	Medellín, 1999	Educación en derechos humanos; derechos humanos
Ésta es mi familia	Max Yuri Gil Ramírez. Corporación Región.	Medellín, 1999	Educación en derechos humanos; derechos humanos
Maestros pedagogos II: un diálogo con el presente.	Luis Guillermo Escobar Tobón; Ramón Moncada Cardona; Martha Lucía.	Medellín, 1999	Educación; desarrollo educativa; pedagogía
Consumo, libertad y democracia: Dos estrategias de prevención de la drogadicción: Ambientes escolares preventivos y fábrica de proyectos juveniles	Jaime Saldarriaga V., Juan José Cañas R. Corporación Región	Medellín, 1999	Toxicomanía; educación; programas sociales; escuelas
Programa Casas Juveniles: Pensando en la juventud de una manera diferente	Fulvia Márquez Valderrama; Marta Ospina Corporación Región	Medellín, 1999	Trabajo Social; Juventud; Programas; Educación, Colombia
Enfoques, debates y perspectivas en educación 1990-1999.	Jaime Saldarriaga V.	Medellín, 2000 En: Desde la Región No.30 (Ene).	Desarrollo educativo

TÍTULO	AUTOR/ES	CIUDAD/AÑO	PALABAS CLAVES
		-- p. 81-93	
Diagnósticos y anteproyectos de convivencia escolar por colegios.	IPC, Corporación Región	Medellín, 2000	Convivencia escolar; conflicto escolar; resolución de conflictos; desarrollo escolar; procesos educativos
Recorridos urbanos: Una propuesta pedagógica para conocer la ciudad	Martha Lía Giraldo Corporación Región	Medellín, 2000	Educación social; Educación urbana
Memorias del proceso educativo: relatorías.	IPC; Corporación Región.	Medellín, 2000	Convivencia escolar; conflicto escolar; resolución de conflictos; desarrollo escolar; procesos educativos
Materiales de apoyo	IPC: Corporación Región	Medellín:2000	Convivencia escolar; conflicto escolar; resolución de conflictos; desarrollo escolar; procesos educativos
Sistematización de la experiencia archivos históricos alternativa pedagógica.	Lucelly Villegas Villegas; Luz Eugenia Pimienta Restrepo; Jhon Jairo Patiño Suárez.	Medellín, 2000.	Desarrollo educativo; desarrollo pedagógico; desarrollo cultural; modelos pedagógicos
Modelo metodológico para la investigación de la historia local con base en los archivos históricos.	Lucelly Villegas Villegas; Luz Eugenia Pimienta Restrepo; Jhon Jairo Patiño Suárez	Medellín, 2000.	Desarrollo cultural; historia local; desarrollo educativo; modelos pedagógicos
Diagnóstico sobre la situación actual de los procesos de planificación educativa cultural en los municipios de Caldas, Fredonia y San Pedro.	Francisco Maya Lopera; María Eugenia Villa Sepúlveda.	Medellín, 2000	Desarrollo cultural; desarrollo pedagógico; desarrollo educativo; modelos pedagógicos
Modelo metodológico para la planificación Educativo Cultural.	Francisco Maya Lopera; María Eugenia Villa Sepúlveda.	Medellín, 2000	Desarrollo cultural; desarrollo pedagógico; modelos pedagógicos; desarrollo educativo
Sistematización del proyecto: El museo un aula mas en la Vida Cultural de los estudiantes.	Javier Toro; Martha Lía Giraldo; Luz Mary Hincapié.	Medellín, 2000.	Proyectos de aula; desarrollo pedagógico; desarrollo cultural; modelos pedagógicos; desarrollo educativo

TÍTULO	AUTOR/ES	CIUDAD/AÑO	PALABAS CLAVES
Modelos metodológicos y de acción para la valoración del Patrimonio cultural en los municipios de Antioquia.	Javier Toro Martha Lía Giraldo; Luz Mary Hincapié.	Medellín, 2000.	Patrimonio cultural; desarrollo cultural; desarrollo educativo; desarrollo pedagógico
Elaboración Participativa de Modelos Pedagógicos Culturales en los municipios Fredonia, San Pedro de los Milagros y Caldas.	Consortio: INER-IPC-REGIÓN Gobernación de Antioquia / Secretaria de Educación y Cultura /Dirección de Cultura.	Medellín, 2000.	Desarrollo pedagógico; desarrollo educativo; desarrollo cultural
Modelos Metodológicos para la incorporación de las expresiones artísticas a los procesos educativos.	Edgar Arias Orozco; Ana María Tamayo; José Fernando Villegas –asesor.	Medellín, 2000.	Desarrollo educativo; desarrollo cultural; desarrollo pedagógico; expresiones artísticas; modelos pedagógicos
La escuela	Max Yuri Gil Ramírez- coordinador-. Corporación Región.	Medellín, 2001	Educación en derechos humanos; derechos humanos-niños
La comunidad	Max Yuri Gil Ramírez- coordinador-. Corporación Región.	Medellín, 2001	Educación en derechos humanos; derechos humanos-niños
Propuestas para el mejoramiento de la asesoría educativa.	Juan Fernando Sierra Vásquez; Alfredo Ghiso Cotos.	Medellín, 2001	Asesora educativa; desarrollo educativo; sistema educativo; fortalecimiento educativo
Los padres de familia en las instituciones educativas de Medellín: Rol, situación, retos y estrategias.	Juan Fernando Sierra Vásquez; Clara Helena Serna Arenas; Elkin Pérez Zapata.	Medellín, 2002	Participación escolar; comunidad educativa; desarrollo educativo; democracia escolar
¿Qué reformó la Reforma Educativa? Un estudio para Medellín.	Jaime Saldarriaga; Javier Toro Corporación Región.	Medellín, 2002.	Reforma educativa; desarrollo educativo; Medellín-educación
Escuela con-sentido.	Javier Iván Toro; María Eugenia Villa; Jaime Saldarriaga; Clara Helena Serna; María Aidé Tamayo.	Medellín, 2003.	Desarrollo educativo; desarrollo pedagógico; innovación educativa

TÍTULO	AUTOR/ES	CIUDAD/AÑO	PALABAS CLAVES
	Corporación Región		
Develando mitos: Ensayos sobre subjetividad y ciudadanía	Rocío Jiménez B, Rubén Fernández A, Clara Elena Gómez V., Juan Fernando Vélez. Corporación Región	Medellín, 2004 Serie Palabras más N. 9	Subjetividad; sujeto moderno; desplazamiento forzado; jóvenes.
Educación en la adversidad: prácticas y estrategias escolares frente al impacto de la violencia en niños y niñas	Jaime Alberto Saldarriaga V. Corporación Región	Medellín, 2006 Serie: Palabras más N. 10	
Memoria culinaria de un territorio perdido.	Corporación Región. Investigadoras: María Cristina Álvarez A., Carmen Rosario Monsalve C.	Medellín, 2006	
Centros de interés libres y creativos. Reflexiones y herramientas para su implementación.	María Aidé Tamayo Hincapié. Corporación Región	Medellín, 2006	Centros de interés; desarrollo metodológico; sistematización
Una experiencia de inclusión social de niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento forzado por la violencia.	Juan José Cañas, Catalina Cruz Betancur, María Aidé Tamayo Hincapié, Martha Salazar Jaramillo. Corporación Región	Medellín, 2007	
Desde la ciudadanía femenina... Una mirada al presupuesto participativo.	Luz Mery Arias M. Alcaldía de Medellín- Secretaría de las Mujeres, Corporación Región.	Medellín, 2008	Participación política de las mujeres; democracia; política pública para las mujeres; presupuesto participativo.

MATERIAL AUDIOVISUAL