

filosofía
para **niños**

Diálogos y encuentros con menores infractores

Víctor Andrés Rojas
Editor



filosofía
para **niños**

Diálogos y encuentros con menores infractores



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Sistema UNIMINUTO

Leonidas López Herrán

Vicerrector General Sistema UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Rector Sede Principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Directora General de Investigaciones

Amparo Vélez Ramírez

Vicerrectora Sede Principal

Luz Alba Beltrán Agudelo

Director de Investigación Sede Principal

P. Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

Coordinadora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Filosofía para niños: diálogos y encuentros con menores infractores/Victor Andrés Rojas Chávez... [y 10 más]. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios. Dirección de Investigaciones, 2016.

256 p. il.

ISBN: 978-958-763-175-3

1. Filosofía -- Enseñanza 2. Filosofía para Niños -- Aspectos sociales -- Colombia
3. Pedagogía filosófica -- Aspectos sociales -- Colombia i. Rojas Chávez, Victor Andrés
Editor ii. Bejarano Celis, Juanita del Pilar iii. Beltrán Flétscher, Mercedes del Pilar iv.
Dumett Arrieta, Simon Antonio v. Gutiérrez Bonilla, Juan Carlos vi. Montaña Clavijo,
Luis Alejandro vii. Rojas Peralta, Marcela viii. Prías, Andrés Antonio viii. Rico Molano,
Alejandra Dalila ix. Rojas Chávez, Victor Andrés x. Santiago Franco, Didier Arnulfo

CDD: 108.43 F45f BRGH

Registro Catalogo Uniminuto: 81126

Archivo descargable en MARC a través del link: <http://tinyurl.com/hco5x2y>

Editor

Victor Andrés Rojas Chávez

Autores

Juanita del Pilar Bejarano Celis, Mercedes del Pilar Beltrán Flétscher, Simon Antonio Dumett Arrieta, Juan Carlos Gutiérrez Bonilla, Luis Alejandro Montaña Clavijo, Marcela Rojas Peralta, Andrés Antonio Prías, Alejandra Dalila Rico Molano, Victor Andrés Rojas Chávez, Didier Arnulfo Santiago Franco

Corrector de Estilo

Nelson Arango Mozzo

Diseño y Diagramación

Sandra Milena Rodríguez Ríos

Impreso en

Panamericana formas e impresos S.A.

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Primera edición: 2016

300 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Calle 81B No. 72B - 70

Bogotá, D.C., - Colombia

Esta publicación es el resultado del proyecto Marginalidad y Filosofía para Niños, financiado por la I Convocatoria para el fortalecimiento de la Investigación, de la Dirección General de Investigaciones en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Filosofía para Niños: diálogos y encuentros con menores infractores* son seleccionados por el Comité Editorial de acuerdo con criterios establecidos. Están protegidos por el Registro de Propiedad Intelectual. Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.



Contenido

INTRODUCCIÓN	3
PRIMERA PARTE	
Filosofía para Niños en perspectiva social	9
Capítulo 1: Filosofía para Niños, sentidos y enfoques en UNIMINUTO	11
▪ Un abordaje histórico de Filosofía para Niños	12
▪ ¿Qué es Filosofía para Niños?	15
▪ La influencia de Vygotsky en la concepción de <i>comunidad de indagación</i>	19
▪ La idea de pensamiento en Filosofía para Niños	20
▪ Concepto de Filosofía para Niños en UNIMINUTO	26
Referencias Bibliográficas	31
Capítulo 2: La comunidad de diálogo en Filosofía para Niños como itinerario de experiencia estética	33
▪ La <i>Comunidad de Diálogo</i> como una experiencia de encuentro	35

▪ En relación con el concepto de encuentro	37
▪ En relación con el concepto de “experiencia”	39
▪ El itinerario del diálogo desde la experiencia estética	41
Referencias Bibliográficas	47
Capítulo 3: Interpretación y praxeología: un acercamiento a la construcción de un sujeto social y marginal en Filosofía para Niños	49
▪ Diálogo y comprensión	49
▪ Sociedad, interacción y praxeología	53
▪ FpN y acción: un acercamiento a la praxeología	60
▪ Teoría y práctica de la marginalidad	65
▪ Filosofía para Niños en clave de diálogo y ciudad	69
Referencias Bibliográficas	71
SEGUNDA PARTE	
Filosofía para Niños entre marginalidad, identidad y menores infractores	73
Capítulo 4: Algunas consideraciones sobre la marginalidad y Filosofía para Niños	75
▪ La marginalidad y su relación con el <i>estado bienestar</i>	76
▪ La marginalidad en América Latina y Colombia	83
▪ Marginalidad y Filosofía para Niños	89
▪ Dialogando con los actores principales “El juzgamiento es feo, feo”	93
▪ Y los estudiantes ¿qué dicen?	102
▪ ¿Qué hace MARFIL?	103
▪ Repensando las relaciones con Filosofía para Niños	105
Conclusiones	105
Referencias Bibliográficas	108
Capítulo 5: Historias y representaciones: sobre el menor infractor y otras cuestiones no relacionadas con...	111
▪ De la vinculación, el encuentro y las <i>comunidades de diálogo</i>	113

▪ Historiografía de la infancia	116
▪ De las juventudes y la diversidad	120
▪ De las representaciones del menor infractor. Epistemes y creencias	122
▪ La entrevista como encuentro y sus implicaciones investigativas/interventivas dentro de un modelo de <i>comunidad de diálogo</i>	127
▪ Investigación formativa	137
▪ La meta de un largo viaje	140
Referencias Bibliográficas	141
 Capítulo 6: Tras las huellas de la identidad	 143
▪ Entre lo fijo y estable, lo dinámico y lo múltiple	146
▪ Identidad, consumo y territorio	151
▪ A manera de cierre	157
▪ Reflexiones de las confrontaciones, de las intersecciones y de los cruces de los estudiantes de las prácticas con los menores infractores	158
Referencias Bibliográficas	162
 Capítulo 7: Componente dialógico: del discurso individual al discurso colectivo	 163
▪ Construyendo relaciones sociales a partir de la individualidad	165
▪ Texto narrativo y dialógico: un acercamiento a las historias de vida	170
▪ El sentido del diálogo y la narrativa en los contextos marginales	175
Referencias Bibliográficas	182
 TERCERA PARTE	
Propuesta pedagógica para la práctica de Filosofía para Niños en contextos de marginalidad	185
 Capítulo 8: La práctica de la comunidad de diálogo	 187
▪ Encuentros para el diálogo	187

▪ Idea orientadora	188
▪ Encuentro 1: ¿Qué sentimos al relacionarnos con los demás?	195
▪ Encuentro 2: ¿Qué debo tener en cuenta para convivir con los otros?	198
▪ Encuentro 3: ¿Ser libre es hacer siempre lo que queremos?	203
▪ Encuentro 4: Mi concepción de libertad	206
▪ Encuentro 5: ¿Qué pasaría si no me relacionara con otras personas?	210
▪ Encuentro 6: Yo y los otros	212
▪ Encuentro 7: ¿Realmente somos diferentes?	215
▪ Encuentro 8: La Diferencia	217
▪ Encuentro 9: ¿Podemos volver a ser los mismos que éramos antes?	220
▪ Encuentro 10: Reconocimiento	225
▪ Encuentro 11: ¿A través del diálogo podemos construir relatos identitarios?	229
Referencias Bibliográficas	233
CONCLUSIONES	235



Autores

JUANITA DEL PILAR BEJARANO CELÍS

Psicóloga egresada de la Universidad de los Andes, especialista en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Programa de Psicología y miembro del Grupo de Investigación MARFIL en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

- Correo electrónico: juanitabejaranocelis@gmail.com

MERCEDITAS DEL PILAR BELTRÁN FLÉTSCHER

Psicóloga especialista en farmacodependencia, candidata a magíster en Estudios Sociales. Docente del Programa Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Bogotá. Coordinadora Semillero de Estudios de Género y coordinadora del Programa de Atención Integral al Estudiante.

- Correo electrónico: merceditasb@yahoo.es

SIMÓN ANTONIO DUMETT ARRIETA

Licenciado en Filosofía de UNIMINUTO, docente e investigador del Departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Especialista en Comunicación Educativa en UNIMINUTO.

- Correo de Contacto: simon.dumett@uniminuto.edu

JUAN CARLOS GUTIÉRREZ BONILLA

Psicólogo de la Universidad de Los Andes y magíster en Psicología Clínica de la Universidad Santo Tomás. Aspirante al grado de Doctor en Educación de la Universidad de Barcelona.

- Correo electrónico: juangutierrez@uniminuto.edu

LUIS ALEJANDRO MONTAÑO CLAVIJO

Licenciado en Filosofía y docente del Departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Magister en Ciencia Política de la Universidad Católica de Colombia. Integrante del proyecto MARFIL (Marginalidad y Filosofía para Niños).

- Correo electrónico: lalejanro1987@gmail.com

MARCELA ROJAS PERALTA

Antropóloga egresada de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Estudios Culturales. Experiencia profesional en áreas de la educación e investigación en contextos comunitarios.

- Correo electrónico: marceroja@gmail.com

ANDRÉS ANTONIO PRÍAS

Licenciado en Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, Especialista en Ética de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Músico y actual director de la Corporación Espíritu Joven.

- Correo electrónico: andresprias75@gmail.com

ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO

Filósofa de la Universidad Libre. Magister en Docencia de la Universidad de la Salle y especialización en Gerencia Social de la Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

- Correo de contacto: dalilarico@gmail.com

VICTOR ANDRÉS ROJAS CHÁVEZ

Licenciado en Filosofía y especialista en Gerencia Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Estudios de maestría en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Coordinador de la Red Colombiana de Filosofía para Niños y Director del proyecto MARFIL - Marginalidad y Filosofía para Niños de UNIMINUTO.

- Correo de contacto: vrojas@uniminuto.edu

DIDIER ARNULFO SANTIAGO FRANCO

Magíster en Filosofía de la Universidad del Rosario. Docente de tiempo completo de del Departamento de Humanidades y Formación Integral e investigador del grupo Fray Luis de Granada de la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Miembro del grupo MARFIL.

- Correo de contacto: didiersantiago@usantotomas.edu.co



Agradecimientos

A todo el grupo de jóvenes, educadores y administrativos del Centro Educativo Amigoniano “Escuela de Trabajo el Redentor” por darnos la oportunidad de aprender de sus historias, sueños y realidades.

A nuestras amigas catalanas Elena Martín López y Agnès Villanueva quienes compartieron largas travesías y se atrevieron a caminar con nosotros en un itinerario de diálogo y encuentro.

A los estudiantes de Licenciatura en Filosofía, Psicología y Comunicación Social de UNIMINUTO: Pablo Rodríguez, Yeny Marcela Gallegos, Lina Mejía, Cristian Camilo Niño, Jorge Espitia y Camilo Medina, quienes construyeron con el grupo Marfil importantes reflexiones basadas en su práctica profesional. Ustedes seguirán inspirando nuestro quehacer docente.

A nuestra amiga Angélica Sátiro, quien nos ha invitado a subir a su caravana de creatividad social y ciudadanía creativa, por su acompañamiento y cariño.

A nuestras familias, compañeros y amigos por darnos el ánimo para seguir contribuyendo en la formación de nuevas y mejores formas de vida.



filosofía
para niños



Introducción

“Cuando las personas se encuentran, el mundo se transforma”

El aventurarnos en un viaje suele ser un acto placentero y encantador para quienes amamos lo desconocido y disfrutamos explorar mundos distintos a los propios; por el contrario, quienes prefieren los lugares seguros, exigirán inmediatamente cartas de navegación, mapas y coordenadas precisas para emprender esos nuevos recorridos.

Así, en el descubrimiento de los nuevos horizontes de la propuesta de Filosofía para Niños (en adelante, FpN) en contextos sociales marginados, (conocida para efectos de este ejercicio investigativo como *MARFIL*), un grupo de profesionales de las Ciencias Humanas y Sociales iniciamos desde hace varios años la aventura de explorar la dimensión social de esta propuesta de educación filosófica. En un comienzo lo hicimos con

la certeza de querer transformar las vidas de quienes en situación de marginalidad demandaban la apropiación de iniciativas de orden social que permitieran superar condiciones como la pobreza, la desigualdad o la exclusión en general. En aquel entonces quisimos implementar planes de discusión y llegar con un maletín cargado de recursos académicos para lo que creíamos era una *práctica educativa*.

Con el paso del tiempo, y ante la presencia de situaciones coyunturales tales como la limitada permanencia de los jóvenes en los procesos que emprendíamos, la transitoriedad de los mismos investigadores, estudiantes y profesionales en formación, se fueron modificando los acercamientos y fuimos descubriendo otro tipo de riquezas, un tanto más alejadas de los objetivos centrales de la propuesta de Filosofía para Niños.

Sin embargo, con la claridad de que FpN es una propuesta no terminada y que las realidades de orden social también emergen y denotan situaciones muy localizadas que hacen que sus tratamientos y prácticas sean cuidadosamente pensadas, fuimos configurando al interior de UNIMINUTO lo que ahora se conoce como Proyecto MARFIL, (Marginalidad y Filosofía para Niños).

En esencia, somos un grupo de estudio de profesionales y estudiantes de distintas áreas, quienes gracias al establecimiento de una Comunidad de Diálogo nos hemos ido encontrando para identificar nuevas y mejores formas para pensar y crear mundos. De esta manera, la publicación que aquí presentamos muestra uno de los recientes horizontes que ha tomado la investigación de Filosofía para Niños en perspectiva social, adscrita al grupo de investigación *Pensamiento, Filosofía y Sociedad* de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO.

En la actualidad, la “caja de herramientas” que llevan los investigadores ya no pesa tanto. Los conceptos que enuncian los libros de texto, fuentes principales para los diálogos filosóficos, emergen ahora ante nuestra percepción, desde las propias realidades que narran los participantes. Los

planes de discusión, si bien son pensados y cuidadosamente programados, resultan ser mucho más potentes y vertiginosos en el momento en el que toman protagonismo, dentro de un contexto específico, jóvenes privados de la libertad, catalogados por la legislación colombiana como “menores infractores”.

Las líneas que a continuación presentamos son pues el resultado de los diálogos mantenidos entre un grupo de profesionales en Ciencias Humanas y Sociales, junto con jóvenes estudiantes universitarios, y jóvenes en *condición de marginalidad*. Diálogos en los cuales el acento principal ha sido la *persona humana*, comprendida desde y en su devenir histórico por el mundo de la vida. Diálogo en el que se puede hablar de sexo, de fiesta (‘rumba’ o ‘farra’), de drogas, de infracciones, de viajes, de sueños, así como de amores y desamores. Diálogos en los que la argumentación salta a la vista cuando es necesario buscar la comprensión de aquello que se piensa. En el caso de los jóvenes con quienes nos encontramos, *no siempre es posible hacer lo que se cree*.

Encontrarnos (los jóvenes y el equipo de MARFIL) significó un hallazgo importante para los investigadores que participamos del proceso: identificar que Filosofía para Niños es, sin lugar a dudas, algo más que un currículo de enseñanza educativa; es, definitivamente, algo más que un proyecto, más que un programa. Filosofía para Niños se ha convertido según nuestra perspectiva, como grupo y como individuos, en un auténtico estilo de vida, en donde *encontrarse para el diálogo* genera en la mayoría de ocasiones un interesante proceso de transformación que opera y se materializa en distintos órdenes, tanto en el equipo de investigadores como en los jóvenes participantes, eso sí, siempre y cuando el encuentro se realice en un ambiente real de *diálogo con el otro y consigo mismo*.

Dicha comprensión de FpN es presentada en la primera parte de este libro, haciendo especial énfasis en la dimensión social que ha adquirido la propuesta al interior de UNIMINUTO, abanderada por el proyecto MARFIL. Junto con este marco de referencia, se presenta luego el camino e

importancia metodológica que adquiere la Comunidad de Diálogo en este tipo de realidades, teniendo como base su marcada dirección praxeológica; es decir, el acercamiento a realidades de este orden implica una orientación específica que parte únicamente de las mismas realidades, con el fin de generar postulados reflexivos o críticos, llegando incluso al planteamiento de propuestas y acciones transformadoras desde y al interior de las comunidades.

Nuestro encuentro con jóvenes emprendedores, luchadores, entusiastas, creativos, críticos, juguetones, dinámicos, un tanto prevenidos, temerosos, y tal vez desesperados, nos llevó a encaminar nuestro trabajo hacia la búsqueda y recuperación de sus identidades. Orientación que permitió encuadrar como categorías centrales del ejercicio investigativo a las nociones de “identidad”, “marginalidad”, y la condición particular de ser “menor infractor”. Estos conceptos son tratados en la segunda parte del texto, estableciendo puentes de relación con FpN, y donde el carácter narrativo de las reflexiones será central, dado que las mismas historias de vida de los participantes nos llevarán a analizar el sentido que toma la práctica de FpN y su dimensión dialógica.

Así pues, luego de precisar que el carácter dialógico de FpN y la condición de encuentro han sido factores centrales en nuestra experiencia, junto con el hecho de resaltar la importancia del reconocimiento de la dimensión humana y de la carga emocional, ética y cognitiva de las personas que participan de las Comunidades de Diálogo, se presenta en la tercera parte de este libro un recurso pedagógico que puede ser entendido como un *Itinerario de la experiencia para un encuentro entre los participantes*. Dicho itinerario de los llamados *encuentros para el diálogo* no pretende ser asumido como punto de llegada de la investigación, ni como receta universal para la realización de Comunidades de Diálogo con población marginada; sino como una provocación para generar encuentros entre seres humanos que, pensando por sí mismos y abriéndose realmente a los otros, susciten transformaciones individuales y sociales.

El objetivo de la presentación de este itinerario para los lectores, como lo plantearía Lipman, es garantizar que en estas experiencias se ofrezcan rutas o modelos que puedan servir como puntos de partida para todos aquellos que deseen favorecer la construcción de identidades desde la materialización de un encuentro real con el otro y consigo mismo, valiéndose de múltiples textos, y que estos, como las obras de arte, despierten una fuerte provocación en los sujetos que interactúan con las propuestas estéticas.

La transformación a la que llegamos ha sido, pues, la de nosotros mismos. La de quienes aquí aparecemos como autores y sentimos con fuerza la nostalgia de no poder dar los nombres reales de aquellos que también han sido creadores de las disertaciones aquí ofrecidas. Nos referimos a esos jóvenes que han motivado nuestras prácticas, y que tal vez por decisiones de vida y azares del destino, ahora se encuentran privados de la libertad en algún lugar de este mundo. A ellos y a ellas, está dedicado este ejercicio.

Sus nombres, por razones institucionales, han sido cambiados en esta publicación, sin que con ello se excluyan sus ideas, sus preguntas, historias y reflexiones. Transformarnos desde el encuentro es el significado de lo que podría ser la Comunidad de Diálogo en contextos de marginalidad, y lo que ha sido lo más importante para quienes hemos participado.

Se constata en este ejercicio un compromiso vital, asumido y en constante renovación, con la propuesta de FpN, que va más allá de las condiciones institucionales que posibilitan la realización del proyecto. Compromiso que se expresa en el liderazgo y realización de prácticas en las cuales la valoración de las identidades se constituye en el vector central en nuestros quehaceres académicos y sociales. Los investigadores, hoy MARFIL, ofrecemos a los lectores una interpretación de nuestra experiencia, junto con la ilusión de continuar en esta aventura de la perspectiva social de FpN.

Finalmente, consideramos que este trabajo representa una nueva mirada hacia la relación entre marginalidad y Filosofía para Niños, identificando límites tales como las condiciones estructurales que impiden un ejercicio sistemático y procesual con personas que se encuentran privadas de la libertad y que son internados durante un tiempo en este tipo de instituciones, dependiendo de la magnitud de su delito. Así mismo, constatamos como un importante alcance la apertura de un diálogo interdisciplinario, en el que profesionales de diversas áreas, especialmente de las humanidades, lograron confluír para articular una propuesta que en adelante se llamará MARFIL y que estará enmarcada dentro de las acciones formativas de una Facultad que se encamina hacia el pensamiento humano y social.

VÍCTOR ANDRÉS ROJAS CHÁVEZ



Primera Parte

Filosofía para Niños en perspectiva social





Capítulo 1

Filosofía para Niños, sentidos y enfoques en UNIMINUTO

DIDIER ARNULFO SANTIAGO FRANCO Y VÍCTOR ANDRÉS ROJAS CHÁVEZ

Como punto de partida para la reflexión sobre el devenir que ha tomado Filosofía para Niños en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, proponemos un acercamiento a la obra del filósofo norteamericano Mathew Lipman, creador del proyecto de Filosofía para Niños (FpN) en 1969, con el ánimo de describir las motivaciones que generaron el surgimiento de esta experiencia de formación filosófica, e identificar y analizar algunos de los conceptos que están a la base de su propuesta como lo son: “comunidad de indagación” y “pensamiento multidimensional”. Posteriormente, realizaremos una exposición de la apuesta metodológica y conceptual que se ha venido construyendo en UNIMINUTO a partir del proyecto de investigación MARFIL (Marginalidad y Filosofía para Niños), adscrito al Departamento de Filosofía de esta institución, en la ciudad de Bogotá.

■ Un abordaje histórico de Filosofía para Niños

El profesor Mathew Lipman, después de haber enseñado durante varios años cursos introductorios de lógica en la Universidad de Columbia en 1969 (Moriyón, 2011), empezó a preocuparse por comprender las razones del bajo nivel de sus estudiantes en el ámbito de los procesos de formación lógica, pues aunque lograban comprender sus reglas generales, les resultaba muy complejo aplicarlas a situaciones de la vida cotidiana. De ahí que Lipman se preguntara sobre los múltiples beneficios que tendrían sus alumnos al estudiar lógica: ¿podrían mejorar sus formas de razonamiento al estudiar lógica?, y de ser así, ¿cuál podría ser una vía de solución para que tal mejora fuese posible?

Al parecer, esa vía no podría ser encontrada en el marco de la Educación Superior, puesto que estudiantes y profesores habían estado sometidos al mismo sistema de formación y quizás todos compartían las mismas ideas erróneas sobre la educación. Fue así como dirigió su atención a la educación de los niños, identificando que es en la educación primaria en donde deberían reforzar sus habilidades para razonar y hacer buenos juicios (Puig, 1997).¹

En virtud de estos intereses iniciales por la educación de la infancia y el contacto con un grupo de niños neurológicamente discapacitados, Lipman escribió la primera novela del programa de Filosofía para Niños (FpN): *Harry Stottlemeier's Discovery* (1969), en español *El Descubrimiento de Harry*, con el objetivo de ayudar a los niños y niñas a que mejoraran su pensamiento a través de la lógica. La historia, en palabras de Lipman (1997), buscaba recrear a un grupo de niños comprometidos con una búsqueda cooperativa de modos de pensar más efectivos, es decir, el texto ficticio se debería convertir en el modelo a seguir para los niños de la comunidad real.

¹ Gracias a su preocupación por la educación básica obtuvo una beca del NEH (National Endowment for the Humanities) en 1969.

El título de la historia hace referencia directa al fundador de la lógica formal, Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.). La primera experimentación con todo el libro se llevó a cabo con niños de quinto grado, siguiendo la tesis de Piaget (1998), según la cual, el estado de operaciones concretas se desarrolla hacia los once años.

Lipman organizó dieciocho sesiones con los diecisiete capítulos en los que estaba dividido el texto, uno por semana, distribuyendo el tiempo en veinte minutos para la lectura y veinte para la discusión. Antes de comenzar la tarea, se realizó el test de California con los alumnos del grupo experimental y del grupo de control para determinar su madurez mental. Una vez terminada la experiencia, el test determinó que los chicos tenían una madurez mental correspondiente a once años y ocho meses. Cuando se tomó el test nuevamente, después de algo más de cuatro meses de trabajo, se descubrió que los chicos del grupo de experiencia habían elevado la madurez mental a trece años y ocho meses mientras que los del grupo de control permanecían invariables.

Lipman, a partir de esta práctica, se empeñó en capacitar otros docentes tanto para evaluar los resultados como para organizar un grupo de trabajo. Aprovechando que en las instituciones en las que iba a realizar la experiencia se contaba con evaluaciones realizadas por los estudiantes al comenzar el año, se comparó al finalizar el mismo y se descubrió que el rendimiento de los alumnos que habían participado del trabajo con las novelas era significativamente mayor en todas las áreas, con excepción de la ortografía. Dos años después se evaluó nuevamente los grupos experimentales y los cambios se mantenían. Como producto de sus logros y gracias al apoyo del Montclair State College (1972) y con la colaboración de la profesora Ann Margaret Sharp, fundó el *Institute for the Advancement in Philosophy for Children* —IAPC— (1974).

En los años que siguen, Lipman construye las bases del nuevo instituto y consolida el currículo de Filosofía para Niños desde el preescolar hasta los 18 años, con el propósito fundamental de hacer una dramatización

de los grandes problemas de la filosofía occidental a través de las historias y personajes de las novelas. Además busca despertar el entusiasmo hacia las grandes prácticas del pensamiento filosófico, en especial desde la actitud investigativa. Pensamiento, que en términos de Lipman, surge de la duda, de la pregunta y del diálogo como excelentes modos de investigación filosófica.

Los libros de texto siempre están añadiendo más y más información, mientras que las novelas tienen una unidad orgánica. Cada elemento funciona simultáneamente con el fin de crear un movimiento, y éste es el movimiento propio de la investigación. Los niños de ficción de las novelas están explorando, están investigando, intentan descubrir los significados que necesitan para seguir. Así, el texto es importante como un instrumento que facilita la investigación y, a la vez, es un instrumento que sirve para ejemplificar el propio proceso de investigación. (Lipman, como se citó en Miranda, 2007, p. 4).

A continuación se presenta el currículo (Lipman, Sharp, & Oscanyan, 1992, p. 126):

Tabla 1		
Currículo de Filosofía para Niños (IAPC)²		
Etapas	Novela	Manual
Preescolar	Elfie	Relacionando nuestros pensamientos.
7-8 años.	Kio y Guss	Asombrándose ante el mundo
9-10 años	Pixie	En busca del sentido
11-12 años	El descubrimiento de Harry	Investigación filosófica
13-14 años	Lisa	Investigación ética
15-16 años	Suki	Escribir: cómo por qué
17-18 años	Mark	Investigación Social

² Existen traducciones y adaptaciones de este currículo inicial al español dentro de ellas: Ediciones De la Torre en España y Diego Antonio Pineda para Colombia.

En la actualidad, este programa ha sido discutido por profesionales de distintas disciplinas y se ha llevado a la práctica en diversas instituciones de educación básica y media en Colombia, contando además con especiales desarrollos en diferentes países de Iberoamérica (Lago, 2013) y del mundo en general. En el contexto colombiano, es conocido el protagonismo de algunas personas como el profesor Diego Antonio Pineda, además de prestigiosas instituciones que promueven su aplicación y evalúan los alcances de esta propuesta en realidades y contextos determinados. Tal es el caso de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, en donde se ha venido investigando en torno a los límites y alcances del proyecto de Filosofía para Niños en sectores sociales marginados.

■ ¿Qué es Filosofía para Niños?

Una vez identificado el origen de lo que hoy es conocido como Filosofía para Niños, pasemos a revisar algunos de los conceptos fundamentales en la propuesta de Lipman. En primer lugar ahondemos en el concepto de “comunidad de indagación”, para pasar luego a la noción de “pensamiento multidimensional”.

Inicialmente, recordemos que FpN es considerado por Lipman como un programa de formación filosófica centrado en la práctica del pensamiento autónomo, es decir, en un proceso en el cual las personas logran pensar por sí mismas; práctica que es promovida a través del encuentro con las historias de las novelas, y con sus personajes a manera de modelos de pensamiento, ayudando a los participantes a pensar por sí mismos de manera crítica, creativa y cuidadosa. Este ambiente de razonabilidad no sería posible sin la conversión de las aulas tradicionales en lo que se denomina *comunidades de indagación*:

La idea de Comunidad de Indagación tiene su origen en la idea de comunidad de investigación, desarrollada por el filósofo norteamericano Charles Sanders Peirce para dar cuenta del modo como se construye la ciencia por medio del esfuerzo cooperativo entre una comunidad de investigadores.

Teniendo en cuenta que para Peirce se trataba de una comunidad de investigadores científicos, Lipman busca ampliar esta idea, con el fin de entender, por una parte, que, así como puede haber una comunidad de investigación científica, puede haber también una comunidad de investigación filosófica; y, por la otra, que dicha comunidad no tiene por qué estar restringida a un grupo de “sabios” o especialistas, sino que puede estar abierta para todo hombre razonable, e incluso —ésta es la gran novedad— a los propios niños. (Santiago, 2011, p. 30).

La *comunidad de indagación* vendría a constituir el escenario desde el cual los niños y niñas pueden llegar a pensar por sí mismos, se escuchan con respeto, construyen sus pensamientos con base en los de los demás e indagan sobre aquellas cosas que les interesan en una dinámica de colaboración y diálogo.

Cuando se anima a los niños a pensar filosóficamente, el aula se convierte en una Comunidad de Investigación. Una comunidad semejante muestra un compromiso con los procedimientos de la investigación, con las técnicas responsables de búsqueda que presuponen una apertura a la evidencia y a la razón (Lipman, 1998, p. 118).

Además del encuentro con Peirce, hay otro autor que va a influenciar de manera notoria la propuesta de FpN, John Dewey. Lipman reconoce que recoge muchas de las ideas de Dewey en su tesis doctoral (1952), (Moriyón, 2011, p. 16). Una de las ideas más relevantes es que la *comunidad de indagación* viene a constituirse como el ambiente propicio para la consolidación de la democracia. En este sentido, Lipman afirmará la idea de la democracia como un modo de vida desde donde se valora sustancialmente a la persona humana:

Es la fe efectiva en las posibilidades de la naturaleza humana. La creencia en el hombre común es un artículo familiar del credo democrático. Esta fe carece de base y de sentido a menos que signifique fe en las potencialidades de la naturaleza humana tal como ésta se expresa en cada ser humano e

independientemente de consideraciones de raza, color, sexo, nacimiento, familia o riqueza material o cultural. (Dewey, 1977, p. 226).

Esta fe en las potencialidades del ser humano, en el reconocimiento y respeto por el otro va a ser una de las bases de la *comunidad de indagación*.

La *comunidad de indagación* vendría a ser, pues, la encarnación del ejercicio democrático en el ámbito escolar, así como un espacio para el encuentro entre el pensamiento y la acción desde la experimentación, el asombro, la pregunta y la imaginación como movimientos del pensamiento a partir del diálogo filosófico. Esta postura se traduce en seis objetivos específicos, a saber: a) la formación del pensamiento analítico, crítico y reflexivo; b) el desarrollo de la comprensión ética; c) el crecimiento personal e interpersonal; d) el fomento de la creatividad; e) el desarrollo de diversas habilidades lógico-lingüísticas; y f) la formación de valores cívicos para la convivencia democrática.³

En tal sentido, Filosofía para Niños se constituye como una propuesta innovadora en el campo de la enseñanza de la filosofía y que pretende contribuir a la construcción de un nuevo tipo de educación basado en el filosofar, en la generación de actividades de pensamiento, la mejora de la capacidad de juicio, la recuperación de la ingenuidad, el desarrollo de destrezas de razonamiento y la formación de un pensamiento reflexivo.

Tal pretensión de promover un nuevo tipo de educación basado en el filosofar se relaciona estrechamente con los planteamientos de Estanislao Zuleta, en su noción de educación filosófica. Señala el autor que la educación filosófica ha de ser aquella en la que no se privilegie la transmisión de información o los mecanismos de instrucción —rindiendo cuenta por sus resultados— sino más bien un tipo particular de educación que suscite escenarios de diálogo y participación democrática donde el individuo sea capaz de pensar por sí mismo (Zuleta, 1995).

³ Estos objetivos son presentados por Diego Pineda, (2004, pp. 67-73).

En este mismo sentido, Maximiliano López (2008) señala la relación entre el pensamiento de Lipman y el de Dewey en lo referido a la noción de experiencia y democracia. Al respecto afirma:

Fiel a una tradición pragmática ligada principalmente a la figura de John Dewey, el pensamiento lógico y el diálogo democrático forman un compuesto indivisible en el planteo de Lipman. Estos dos elementos, pensamiento riguroso y discusión democrática, se traducirán en la propuesta de hacer del aula una “Comunidad de Indagación”, una especie de comunidad científico-filosófica en miniatura, que actúa como un dispositivo pedagógico que procura tornar más dialógicos y razonables a los niños. (López, 2008, p. 19).

Vale la pena señalar entonces, que la concepción de democracia que se encuentra a la base de dicho planteamiento constituye uno de los ejes fundamentales de FpN, por cuanto se asume como una forma de vida más que como una estructura específica, cuyos mecanismos institucionales tienden a garantizar la participación y la defensa de los derechos individuales.

Esta comprensión de democracia se pone en práctica en el desarrollo de un ambiente participativo y deliberativo, el cual se constituye como el escenario nuclear de la propuesta de Filosofía para Niños, en tanto que es el *ethos* de la práctica filosófica y el eje para promover el pensar por sí mismo, no como un acto aislado y solitario, sino como una praxis vincular en la cual se valoran los intereses individuales de los sujetos y se cultivan hábitos, actitudes y disposiciones éticas, estéticas, lógicas y políticas tales como: sensibilidad al contexto, traducción, participación, escucha, percepción, indagación, entre otras.

En consecuencia, la propuesta de Filosofía para Niños despierta el valor mismo de la filosofía y el lugar del pensamiento en la experiencia vital de los individuos, destacando de esta manera el ejercicio del pensar por sí mismo como un acto dinámico en el cual el diálogo es el vehículo en que los sujetos ponen en común sus intereses y experiencias para construir nuevos saberes y formas de vida.

■ La influencia de Vigotsky en la concepción de *comunidad de indagación*

La concepción de *comunidad de investigación* tiene como uno de sus invaluable referentes pedagógicos el aporte de Lev Vigotsky (1896-1934), para quien la construcción del *contexto social* influye en el aprendizaje, tiene una profunda influencia en cómo se piensa y en lo que se piensa. Por ello, los sujetos logran construir su conocimiento en relación con los otros.

En tal sentido, la construcción de saberes se legítima a partir de la interacción social. No basta simplemente con que el individuo se relacione con su entorno para promover una experiencia de aprendizaje, sino que ante todo ésta se deriva de la continua vinculación con otros sujetos, con quienes se comparten experiencias, cosmovisiones y sentidos de vida. En tal sentido, es el vínculo con la “*otredad*” o —como lo denominaría Vigotsky— es en la “*zona de desarrollo próximo*” donde se tejen los vínculos necesarios y requeridos para la construcción de un saber validado social y culturalmente.

Lipman define su comprensión de la *comunidad de diálogo* teniendo en cuenta dicho aporte, entendiendo que existe una diferencia en la capacidad que tienen los sujetos —especialmente los niños— para resolver problemas como personas individuales y la capacidad para resolverlos colaborativamente (Lipman, 1998). En tal sentido, se hace necesario fomentar una comunidad de hablantes, una *comunidad de indagación* al interior de las aulas (y fuera de ellas) desde las cuales emerjan escenarios de diálogo que promuevan actitudes, hábitos y disposiciones donde se fomente la capacidad para pensar y actuar en relación con otros, más que individualmente.

Desde esta perspectiva, la *comunidad de indagación* en el contexto de Filosofía para Niños ha de constituirse en un espacio que propicia no solo el desarrollo de habilidades de orden superior, sino también la promoción de actitudes y el cultivo de las emociones desde las cuales se promuevan

espacios que generen una continua interacción con el otro; interacción que está enmarcada en la posibilidad de concebir experiencias significativas en la medida en que estas no se pueden “transmitir a” otros, sino más bien “construir con” ellos.

Por lo mismo, afirma Lipman que en la medida en que estemos interesados únicamente en relación con lo que decimos individualmente sin tener en cuenta la dirección del diálogo con otros y desde otros, no se puede decir que estemos participando plenamente en una Comunidad de Diálogo. Más aún, en la medida en que no consiga realizar un serio esfuerzo para seguir el diálogo y aportar una contribución que parezca pertinente y significativa, no se puede considerar que estemos participando.

“El diálogo, a diferencia de la conversación, es una forma de investigación, y desde el momento en que seguimos la investigación allá donde se dé, nuestra conducta dialógica no puede darse sin la consecución de ciertas metas”. (Lipman, 1998). Es así como desde la concepción de la *zona de desarrollo próximo*, formulada por Vigotsky, se estructura y valida la concepción lipmaniana de la *comunidad de indagación*, uno de los aportes más significativos en la comprensión de la perspectiva de Filosofía para Niños.

■ La idea de pensamiento en Filosofía para Niños

Dado que es el planteamiento del filósofo norteamericano Mathew Lipman el que da origen a lo que hoy se conoce como Filosofía para Niños, es necesario plantear un análisis de los postulados que dieron origen a su noción de pensamiento y así a la consideración de FpN como un proyecto orientado hacia el desarrollo del pensamiento, y en particular hacia la práctica del pensar por sí mismo.

La propuesta de Lipman hace parte de una filosofía aplicada que justifica la necesidad de la filosofía en la escuela como un instrumento valioso para la educación de individuos pensantes. Filosofía para Niños

hace parte de esta propuesta, ya que busca desarrollar un tipo de pensamiento en las personas desde el momento en que estas comienzan a interrogarse acerca del mundo y del porqué de las cosas.

Como se afirmaba anteriormente, una de las tradiciones que dieron pie a la noción de pensamiento en Lipman es precisamente el pragmatismo norteamericano y en especial la obra de John Dewey. Es desde ella que Lipman acuñará sus postulados sobre el pensamiento crítico y sobre la valoración de la experiencia como ambiente propicio para el cultivo del pensar y el desarrollo de habilidades de razonamiento.

Los planteamientos de Dewey

Lipman, como se señalaba anteriormente, hace un acercamiento a las tesis de Dewey respecto al movimiento del pensamiento crítico y señala que este autor fue muy influyente para que se dinamizara el pensamiento crítico en el siglo XX, especialmente por sus afirmaciones respecto al pensamiento reflexivo. Dewey a su vez recibe un gran aporte del pensamiento de Charles Sanders Peirce en lo que se refiere al pragmatismo, entendido este no solo como una doctrina, sino como un método susceptible de ser aplicado posteriormente a la ciencia, al arte, a la lógica, a la educación y a otras áreas del aprendizaje.

Para Dewey, una sociedad civilizada y una escuela verdaderamente satisfactoria solo son posibles cuando los estudiantes se conviertan en investigadores preparados para participar en una sociedad comprometida con la investigación como método fundamental para tratar los problemas (Lipman, 1998). Dewey plantea toda una revolución en las corrientes pedagógicas y marca un nuevo camino para los sistemas educativos. Para él, preguntarse por la verdad o falsedad de una idea no es la pregunta fundamental, la idea será verdadera en la medida en que demuestre ser un instrumento útil para la vida. El camino para el conocimiento se construye a partir de la reflexión que a su vez surge del enfrentamiento a problemas (Lipman, 1998).

En cuanto a la educación, Dewey representa un cambio fundamental del que se han nutrido la mayor parte de las experiencias pedagógicas de nuestro siglo. Concebía la enseñanza tradicional como completamente anquilosada, y pensada para una transmisión de saber “de arriba-abajo”.

Pero, puesto que todo saber nace de una situación problemática real, debe ponerse al niño en una situación en la que tenga que enfrentarse a problemas, para que sea capaz de inventar hipótesis, deducir consecuencias de éstas y llevarlas a la práctica. Debe, entonces, ser una enseñanza “de abajo-arriba”, y orientada no solo a la educación para el saber, sino a la educación para la convivencia democrática.

Una de las principales obras que significó cambios sustanciales en el ámbito educativo fue *Cómo pensamos* (1909). En ella Dewey hace una distinción de lo que considera pensamiento ordinario y pensamiento reflexivo; este último es definido como aquel pensamiento que es consciente de sus causas y consecuencias (Lipman, 1998, p. 163).

En esta obra, Dewey afirma que hay varios tipos de pensamiento, de los cuales el mejor y del que se ocupa en su texto es el *Pensamiento reflexivo*. Este pensamiento se basa en el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. Esto significa que el pensamiento reflexivo busca establecer juicios sobre bases firmes que sean evidentes a partir de la experiencia y la racionalidad.

El pensamiento reflexivo surge a partir de la duda, ya que es esta la que impulsa al individuo a buscar sólidas razones para fundamentar o solucionar la perplejidad. Es por lo tanto a partir de la duda como se fortalecen los procesos de investigación y se genera así un tipo de pensamiento reflexivo que supera toda pereza mental y sobrepasa juicios y opiniones no fundamentadas que se han presentado simplemente como sugerencias para solucionar una cuestión.

Según Dewey (2010), la experiencia también adquiere un papel importante en la construcción de un pensamiento reflexivo, ya que este no se produce a partir de principios o máximas generales, sino a partir de todo tipo de vivencias que en el momento de la reflexión salen a la luz y permiten tomar una decisión o emitir un juicio. Cuando el examen y la prueba se convierten en investigación, precisamente entonces aparecen las diferencias entre pensamiento reflexivo y pensamiento defectuoso.

Para ser auténticos seres pensantes debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como a no aceptar ninguna idea ni realizar ninguna afirmación positiva de una creencia hasta que no se hayan encontrado razones que la justifiquen.

Para Dewey es importante conocer las condiciones por las cuales se piensa, ya que esto posibilita una liberación de la rigidez intelectual así como un conocimiento del significado de las ideas, que a su vez descansan para el pragmatismo sobre rasgos sumamente prácticos. Otra de las obras de Dewey y quizá la más importante es *Democracia y educación* (1916). En ella mantiene la preponderancia de la investigación científica como modelo para la educación, pero hace énfasis en la importancia educativa del pensamiento. Plantea que los educadores deben preocuparse por enseñar a los niños a pensar por sí mismos (Lipman, 1998. p. 163).

Pensamiento de orden superior o *pensamiento multidimensional*

El *pensamiento multidimensional*⁴ es para Lipman el punto de llegada de un modelo basado en la reflexión, la autonomía, el diálogo y dado en torno de una Comunidad de Investigación. Un ejemplo de cómo lograr

⁴ Las traducciones realizadas del texto “Thinking in Education” de Mathew Lipman han planteado el concepto Lipmaniano de “Thinking” como Pensamiento de Orden Superior, como Pensamiento Complejo o más recientemente, como Pensamiento Multidimensional. Aquí hablaremos de Pensamiento Multidimensional y nos referiremos al postulado de Lipman en el cual se entiende el pensar como un recurso flexible, múltiple y complejo en el que el ser humano fusiona las capacidades reflexivas, creativas y éticas. Será un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio.

un pensamiento de orden superior en la escuela es mediante la filosofía, siempre y cuando esta asignatura promueva la reflexión y la discusión en medio de una Comunidad de Investigación. Lo que se debe buscar es el debate de los contenidos disciplinares a partir de una metodología de pensamiento crítico y creativo, es decir basada en el razonamiento y el juicio crítico, y la destreza, el arte y los juicios creativos respectivamente, para llegar a la formación del pensamiento.

El pensamiento de orden superior se genera de acuerdo a las ideas reguladoras de verdad y significado, ya que al despertarse el interés en un sujeto por encontrar las verdades subyacentes en una idea particular, y el sentido de ella misma, se perfeccionan las destrezas cognitivas, dando paso a un tipo de pensamiento menos simple y más complejo. Todo esto en el escenario de una Comunidad de Investigación, pues es en ella donde se emplea el diálogo y se puede constituir un verdadero grupo social.

Así mismo, los sentimientos cumplen un papel fundamental en la formación del *pensamiento multidimensional*. Estos pueden llegar a promover o a obstruir un razonamiento, puesto que el comportamiento humano casi que es determinado por las afecciones. Cuando un sujeto se siente implicado en algo que le importa, su pensamiento tiene un fuerte componente emotivo. Lipman, para proceder a determinar las características del pensamiento crítico, introduce en su presentación la idea de un pensamiento de orden superior que es en el que están contenidos el pensamiento crítico, el creativo y el cuidadoso (Lipman, 1998).

Al hablar de complejidad, Lipman hace referencia a aquello que no está en la superficie, que no es simple ni evidente desde la pura percepción sino que es problemático o complicado. Un pensamiento complejo es por lo tanto un tipo de pensamiento mucho más elaborado, más riguroso, rico en recursos, metacognitivo, es decir que va más allá de lo que se conoce de manera parcial. A nivel educativo, un pensamiento complejo es aquel que conlleva una reflexión sobre la propia metodología y sobre el contenido que se trata, alejándose de todo tipo de prejuicios y autoengaños que impiden una verdadera argumentación (Lipman, 1998, p. 67).

Para comprender este pensamiento basta señalar cómo en algunos casos un sujeto particular puede sostener convicciones sólidas sin conocer las razones o supuestos en las que se basan. Un pensamiento complejo implica pensar sobre las razones que soportan una idea o un prejuicio, sobre los propios procedimientos y sobre la materia objeto de examen, y está preparado para identificar los factores que llevan a la parcialidad y al autoengaño. El pensamiento complejo es consciente de sus propios supuestos e implicaciones, así como de las razones y evidencias en las que se apoyan sus conclusiones. Además, examina su metodología, sus procedimientos, su perspectiva y punto de vista propios.

Un pensamiento de este tipo es el que se debe dar en una discusión o Comunidad de Diálogo, pues de esta manera no se partiría de parcialidades en la argumentación de puntos de vista, sino de verdaderos recursos cognitivos. Para Lipman, como se afirmaba inicialmente, una de las maneras, y quizá la mejor, para incorporar este pensamiento en la escuela es mediante de la filosofía, ya que esta no busca establecer patrones de verdad, sino que le interesan los procesos de pensamiento para el descubrimiento de verdades. Aunque Lipman también afirma que cada disciplina debe preocuparse por estimular el *pensamiento multidimensional*, y puede utilizar la Comunidad de Investigación para provocar discusión y reflexión sobre su área de conocimiento, valorará la Comunidad de Investigación filosófica como el espacio privilegiado para desarrollar un ejercicio del pensar crítico, creativo y ético.

La incorporación de este tipo de pensamiento en una práctica educativa llevó a Lipman a la formulación de su propuesta curricular, tal como se afirmó inicialmente, y a la explicitación de la *comunidad de indagación*, de diálogo o de investigación, como el principal vehículo para una práctica real de pensamiento en el que los participantes construyan sus ideas, formulen juicios, propongan alternativas, superen errores argumentativos, escuchen las ideas de los demás, debatan puntos de vista, exploren significados, construyan creativamente mejores formas de ser y formulen las bases para una convivencia democrática, ética y comunitaria.

■ Concepto de Filosofía para Niños en UNIMINUTO

Después de hacer un breve recorrido por algunos de los conceptos y presupuestos que entraña Filosofía para Niños, hemos podido destacar todo su potencial para el establecimiento de un nuevo tipo de educación, en la cual el proceso de pensamiento sea central en la manera de construir sentidos y significados desde la experiencia. Ahora bien, la llegada de esta propuesta a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, desde el año de 1998 a través de espacios formativos en la asignatura de Didáctica de la Filosofía (Rojas, 2007), ha tomado rumbos específicos desde los cuales la propuesta ha armonizado especialmente con el componente social de esta institución universitaria.

En particular, Filosofía para Niños en UNIMINUTO se ha configurado como un ejercicio investigativo que en diálogo con las funciones sustantivas de la educación superior (investigación, docencia y proyección social), ha potenciado la comprensión de la Comunidad de Diálogo como elemento central para la generación de nuevos y mejores tipos de sociedades. De esta manera, en esta institución se ha buscado indagar los alcances de FpN en la educación no formal, desarrollando acciones formativas en ambientes alternativos y diferentes a la escuela tradicional, tales como comedores comunitarios, cárceles de menores, fundaciones y comunidades de base (Rojas, 2013).

Así pues, el interés por la implementación de prácticas en Filosofía para Niños surge de la necesidad de construir nuevas prácticas filosóficas que impacten de manera directa a la comunidad.

En respuesta al compromiso social y al interés por generar espacios de apoyo a la población marginada, las directivas del Programa de Filosofía de UNIMINUTO comenzaron a considerar el potencial de FpN para promover la transformación social, desde la formación de una conciencia crítica en las personas con las cuales se desarrollan sus programas sociales. (PCP, Estudios en Filosofía, 2011).

Desde ese punto de vista, Filosofía para Niños en UNIMINUTO entraña al menos las siguientes tres propuestas: a) una educación filosófica en perspectiva social; b) la construcción de comunidades de diálogo; c) encuentro entre filosofía, educación y ciencias sociales.

Educación filosófica en perspectiva social

Si bien la filosofía se ha entendido como un saber basado en la pregunta, la curiosidad, la especulación racional, la búsqueda de sentido, ¿qué implicaría una educación filosófica en perspectiva social? En primer lugar, una educación que retome como ámbito fundamental la problematización del conocimiento, la búsqueda de nuevas formas de aprender, el encuentro con los que desean aprender y la búsqueda de nuevos escenarios en los que se pueda aprender a pensar. Eso es precisamente lo que se ha venido haciendo en el Departamento de Filosofía de UNIMINUTO. Por un lado se ha conservado la perspectiva tradicional del aprendizaje de la filosofía, al mismo tiempo que se han involucrado nuevos horizontes en los que se desarrollan las prácticas de docentes y estudiantes.

Uno de ellos es la apertura de las prácticas de Filosofía para Niños en un centro de reclusión de menores infractores de la ciudad de Bogotá. Se pueden conjugar así varios de los conceptos de filosofía en Filosofía para Niños; el primero, la filosofía como una forma de vida que asumen los docentes y estudiantes que han decidido involucrarse en un campo de práctica filosófica en un centro de educación no formal, en el que pueden ayudar a los jóvenes a que piensen por sí mismos, a buscar nuevos cursos de acción para sus vidas, pero ante todo como una experiencia de encuentro con otros seres humanos que piensan y ven la realidad de manera distinta.

La promoción de una educación filosófica es la forma por excelencia de la búsqueda de ampliación de la democracia dentro del sistema educativo. Hay que promover una educación filosófica y no una información cuantificada, masiva, beatificada... No podemos cambiar la división del trabajo desde el aula pero sí podemos desarrollar desde allí una lucha restringida por la democracia. Un hombre que pueda pensar por sí mismo, apasionarse por la búsqueda del sentido o por la investigación, es un hombre mucho

menos manipulable... Este es un resultado que podría provenir de una intensificación, en nosotros mismos como educadores, de la búsqueda de una educación filosófica. (Zuleta, 1995, p. 7).

En ese sentido, la filosofía, desde una perspectiva social, es una práctica del pensamiento que surge del encuentro con las personas. Así, la escucha atenta, el respeto por el pensamiento del otro y la construcción de nuevas alternativas de diálogo y comprensión de los problemas sociales que afectan a los colombianos, se convierten en los horizontes fundamentales de reflexión y transformación para el grupo de personas que integran el equipo de trabajo.

La construcción de Comunidades de Diálogo

El concepto de comunidad en Filosofía para Niños está ligado de manera directa a la práctica en la que se construye el conocimiento, pensar por uno mismo es pensar con otros, es encontrarse con otras perspectivas que pueden ayudar a cada uno de los participantes a revisar sus propias posturas de pensamiento. Si bien es cierto dentro de la postura tradicional de FpN se habla de la implementación de Comunidades de Indagación en una aula, en esta perspectiva social el diálogo está por encima de la indagación, en tanto que ella en sí misma pierde sentido cuando no se realiza el encuentro, una Comunidad de Diálogo es ante todo encuentro, posibilidad, proyecto de transformación personal.

La Comunidad de Diálogo se convierte en un espacio abierto a la comunidad, no es un espacio reducido al aula tradicional de clase, sino la apertura al encuentro con todo aquel que quiera preguntar, narrar, buscar, construir y proponer. El imperativo es buscar que todo aquello que pueda ser pensado sea expresado en el ambiente de la comunidad.

Así lo expresa Lipman al plantear la Comunidad de Diálogo en su papel mediador entre la sociedad y el aula.

La comunidad del aula puede desempeñar un papel mediador entre la familia y la sociedad o entre las particularidades culturales y étnicas y la sociedad

global. Pero también puede mediar entre las distintas opciones de resolución de problemas sociales por consenso democrático, por investigación científica o en aquellos casos en que sólo se plantee la utilización del poder económico o de la fuerza social. En sus deliberaciones pueden arreglar problemas entre grupos, ayudando a distinguir entre aquellos que son de solución inmediata de aquellos que requieren un examen más profundo. De esta forma, la comunidad de investigación en el aula serviría de zona de amortiguación válida, pues vetaría la toma inmediata de decisiones en cuestiones que exigen más deliberación mientras que propondría la acción inmediata en los casos en que el juicio fuese ya definitivo y la acción obligatoria. (Lipman, 1998, p. 327).

Así entendida, una Comunidad de Diálogo constituye un ambiente propicio para la construcción de mejores formas de vida. Se trata de la práctica real de la democracia en tanto que los participantes, a partir de un ejercicio de reconocimiento, logran debatir acerca de los problemas que los aquejan buscando, mediante el diálogo, soluciones y posibilidades. Este modelo de diálogo es precisamente el que ha despertado el interés de UNIMINUTO, encontrando en la propuesta de Lipman una manera clara y concreta para proponer una educación filosófica que genere sociedades transformadoras de sus propias realidades y bajo la activa participación de sus integrantes.

Encuentro entre filosofía, educación y ciencias sociales

La filosofía en algunas facultades y departamentos universitarios se ha convertido en una saber solo para eruditos y especialistas que no están dispuestos a dialogar con otras disciplinas del saber. La perspectiva social de FpN que se ha venido consolidando en UNIMINUTO ha permitido el encuentro con otros saberes como la pedagogía, la psicología, el trabajo social, la antropología, haciendo que el trabajo de docentes y estudiantes sea cada vez más diverso; la construcción de Comunidad de Diálogo se hace evidente en el grupo de personas que hacen parte del equipo de trabajo.

Tales movimientos, suscitados en un interés investigativo por los alcances sociales de la propuesta de Filosofía para Niños, han motivado la configuración, al interior de UNIMINUTO, del proyecto MARFIL. Dicho proyecto —denominado así por la relación entre Filosofía para Niños y Marginalidad— es en términos generales una Comunidad de Diálogo integrada por profesionales de diferentes áreas del conocimiento, que impulsa el desarrollo de FpN en sectores sociales marginados desde procesos educativos, investigativos y sociales, con la participación de estudiantes, docentes y la comunidad en general con la clara intención de contribuir a la transformación de la sociedad.

Consideramos que este proyecto permite establecer un diálogo entre filosofía, pedagogía y ciencias sociales que contribuye no solo a la formación de personas integrales, comprometidas con el descubrimiento del sentido, sino también a definir la misión de la filosofía en nuestra sociedad, marcada por la desigualdad, la pobreza, la violencia y la exclusión. (Rojas, 2007).

La construcción de esta Comunidad de Diálogo al interior de UNIMINUTO ha valorado el lugar del trabajo interdisciplinario agudizando el sentido de la formación para el pensamiento más que la formación para la producción. Tener como foco central a la persona y en ella todo lo que implica pensar por sí mismo ha sido la apuesta de este proyecto de investigación, que anclado en una Facultad de Ciencias Humanas y Sociales aboga por una formación integral en la que los individuos sean filósofos, pensando por sí mismos y comprometidos con la transformación de sus propias realidades sociales.

■ Referencias Bibliográficas

- Dewey, J. (2007). [año de la traducción de Diego] Democracia creativa. Trad. Inédita de Diego Pineda del texto “Creative Democracy – The Task Before Us”. En J. A. Boydston, Carbondale, & Edwardsville, *The Later Works of John Dewey* (D. A. Rivera, Trad., pp. 224-230). London & Amsterdam: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (2010a). *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Dewey, J. (2010b). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García Moriyón, F. (2011). Matthew Lipman: una biografía intelectual. *Crearmundos* (9), 10-23.
- Kohan, W. (2002). Lipman y la Filosofía. Notas para pensar un concepto. En F. G. Moriyón, *Lipman: Filosofía y Educación* (pp. 49-69). Madrid: Ediciones la Torre.
- Kohan, W. & Waksman, V. (1997). *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Lago, J. C. (2013). El mundo de los centros de FpN en Iberoamérica. *Filosofía para Niños*, 8, 207-220.
- Lipman, M. (1997). Acerca de Cómo Surgió filosofía para niños. En W. Kohan, & V. Waksman, *¿Qué es Filosofía para Niños? Ideas y propuestas para pensar la educación* (pp.153-158). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Lipman, M., Sharp, A. M. & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1980). *Filosofía en el aula de clase*. Traducción inédita de Diego Pineda de *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.

- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones De la Torre.
- López, M. (2008). *Filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Ed. Novedades educativas.
- Miranda, T. (2007) M. Lipman: La función de la filosofía en la formación de la persona razonable. *Crearmundos* (7), 39–51.
- Piaget, J. (1998). *La equilibración de las estructuras cognitivas problema central del desarrollo*. México: Siglo XXI editores.
- Pineda, D. A. (2004). *Filosofía para Niños: el ABC*. Bogotá: BETA.
- Puig, I. d. (Septiembre de 1997). ¿Quién es Matthew Lipman? *Butlletí Filosofia* 6/18 , 30-31.
- Rojas, V. (2007). Diálogo filosófico y desarrollo de la autonomía en un contexto de reeducación con menores infractores. En Gómez, C. & Rojas, V. (Eds) *Filosofía para Niños: Ideas fundamentales y perspectivas sociales* (pp. 87-100). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Rojas, V. (2011). Creatividad en contextos de marginalidad: ¿sueño o realidad?. *Revista Internacional Magisterio* (48), 16-20.
- Santiago, Didier. (2011). El papel de la pregunta en la formación de personas críticas. *Revista Internacional Magisterio* (48), 28-31.
- Waksman, V., & Kohan, W. (2005). *Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en Clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia, un campo de combate*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.



Capítulo 2

La comunidad de diálogo en Filosofía para Niños como itinerario de experiencia estética

VÍCTOR ANDRÉS ROJAS CHÁVEZ

Uno de los planteamientos centrales en la propuesta lipmaniana de Filosofía para Niños es el de la *comunidad de investigación* o también llamada, *comunidad de cuestionamiento, de indagación o de diálogo*. Si bien ya hemos señalado cómo este planteamiento bebe de una tradición filosófica en lo que tiene que ver con el carácter social del conocimiento y cómo un entorno de diálogo y de deliberación favorece el acercamiento a saberes de distinto orden, a continuación queremos señalar la comprensión que tiene Lipman acerca de la *comunidad de diálogo* y en especial la orientación que se ha dado al *diálogo* en la investigación que nos ocupa con el proyecto MARFIL.

Esta noción, presumiblemente forjada por Charles Sanders Peirce, se aplicó en su origen de forma restringida a los practicantes de una investigación científica, a todos aquellos considerados como parte de una

comunidad cuyos miembros tienen en común el uso de procedimientos semejantes en la búsqueda de objetivos idénticos (Lipman, 1998b).

Lipman toma distancia de este tipo de tradiciones, especialmente al considerar que la *comunidad de investigación* no es solo un espacio para la producción de conocimientos científicos, sino para cualquier tipo de investigación. Su pretensión se centra especialmente en promover el sentido de comunidad, elemento fundamental en toda sociedad democrática, en ambientes tales como la escuela, en donde el cultivo de habilidades de diálogo, de cuestionamiento, de investigación reflexiva y de buen juicio puedan ser evidentes, acentuando su idea de un pensar por sí mismos o de un auténtico filosofar.

La incorporación en ambientes educativos de este tipo de *comunidad de diálogo* será el desafío que Lipman planteará en textos como *Filosofía en el aula* (1998a) o en *Pensamiento complejo y educación* (1998b). Más aún, sus propias novelas filosóficas están cargadas de experiencias y ejemplos, en los cuales las aulas se han transformado en *comunidades de investigación* donde los participantes han asumido un estilo propio de cuestionamiento, indagación, diálogo y de práctica vital.

En este orden, formular o configurar una *comunidad de investigación* es más un punto de llegada que de partida en donde toda una comunidad educativa ha optado por despertar el interés de los estudiantes para la construcción autónoma o acercamiento crítico de saberes y ha promovido un cambio en la mentalidad de sus docentes, quienes han de ser los primeros interesados en promover el diálogo en sus clases.

En el proceso de edificar una *comunidad de indagación*, el docente acepta la responsabilidad de despertar la confianza y el cuidado que, con el tiempo, harán suyos todos los participantes. La clase como comunidad es mucho más que una herramienta para la enseñanza del pensar, es una forma de vida para los niños que participan en ella, que incluso podría contrastar con sus vidas fuera de la clase (Sharp, 1996).

Este tipo de comunidad, por lo tanto, además de favorecer la construcción de ambientes educativos dialógicos, promueve en los participantes una práctica vital, en la cual el pensar está íntimamente relacionado con la cotidianidad y con habilidades sociales tales como: la escucha, el cuidado, la solidaridad, entre otras.

■ *La comunidad de diálogo* como una experiencia de encuentro

La mirada particular de Filosofía para Niños referida a la perspectiva social ha llevado a la identificación del lugar de la *comunidad de diálogo* más allá de escenarios tradicionales de educación, y la asume como un ambiente favorable para la formación de ciudadanos que interactúan en ambientes diversos de la cotidianidad como el parque, la calle, la empresa, y aun en espacios no convencionales como cárceles, zonas marginadas de las ciudades, comunas, favelas, comedores comunitarios, centros de asistencia social, entre otros.

Dicha aproximación a la *comunidad de diálogo* como un ambiente para la construcción de ciudadanía y para la participación e intervención social ha llevado a la lectura de la misma en términos de *Encuentro*. Orientación que nos ha llevado a una valoración sustancial del carácter multidimensional del pensamiento formulado por Lipman, en lo que tiene que ver con pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, y por consiguiente, en el lugar que tienen la cognición y la afectividad en la existencia misma de los sujetos que participan en una *comunidad de diálogo*.

Con estos presupuestos hemos comprendido que el valor de la *comunidad de diálogo* recupera el carácter integral del sujeto, promoviendo una formación que tiene en cuenta la persona en su conjunto, así como los ambientes sociales que modifican o influyen en su manera de pensar.

En este orden de ideas, hemos identificado cómo el carácter narrativo en Lipman es un punto central para la provocación de una discusión

filosófica, en la cual el sujeto no solamente indaga a partir de ideas preestablecidas o condicionadas por un docente, sino que también puede reflexionar partiendo de los intereses y motivaciones que provoca su encuentro con un determinado texto. Esta dimensión es fuerte en FpN a la hora de propiciar un encuentro entre los sujetos con un texto. En Lipman, la mayoría de las veces este texto es una novela filosófica que motiva al sujeto hacia la exploración de nuevas formas de pensar y de existir:

(...) la literatura podría situarnos en otras realidades y otras posibilidades. Sugerirnos otras formas de vida y de pensamiento sobre el mundo que habitamos, que seguramente chocarían con la convencionalidad y el sentido común. La literatura nos aporta modelos de pensamiento, de acción y de afectividad; y tememos su poder de seducción en las mentes moldeables de los niños. (Lipman, 1998b, p. 291).

De igual forma, la dinámica relación entre pensar y existir, así como entre el texto y la acción, son recurrentes en autores representativos de la tradición hermenéutica como Ricoeur, Heidegger o Gadamer. En nuestro caso, daremos una mirada más detallada a la perspectiva gadameriana de experiencia estética, en tanto se pretende justificar la mirada de la *comunidad de diálogo* como un ambiente de encuentro en el que se favorecen y se fortalecen las nociones de *comprensión* y *autocomprensión*.

De esta manera, destacamos cómo la experiencia artística con su riqueza creativa y con su dimensión trascendente sugiere un recorrido similar al que se desarrolla en torno a una *comunidad de diálogo*. Ya Lipman valorará el encuentro con el texto como el encuentro con una obra de arte, puesto que ellas modelan tanto la racionalidad como la creatividad (Lipman, 1998b).

Es así que pretendemos considerar el encuentro con un texto, propuesto en FpN, como una experiencia artística para mostrar el movimiento o itinerario que tendría lugar en la práctica de una *comunidad de diálogo*. Para tal efecto, tomaremos el texto en el mismo nivel de la obra

de arte, ampliando así las posibilidades de selección de textos narrativos hacia otro tipo de expresiones culturales (textos) tales como la música, la pintura, el cine o el teatro.

A continuación delimitamos como factor distintivo a la experiencia en cuanto tal es entendida como acontecimiento vital que amplía las posibilidades trascendentes que supone la dimensión creativa del ser humano en relación con la expresión artística.

Para desarrollar el pensamiento complejo necesitamos textos que incorporen, y por ello modelen, tanto la racionalidad como la creatividad. Ya he clarificado anteriormente que la racionalidad permite el autoconocimiento en la voz de la tercera persona; pero lo que hace emerger al sujeto en primera persona es la creatividad. (Lipman, 1998b, p. 292).

Las *comunidades de diálogo*, así entendidas, recuperarán el sentido de la experiencia, entendida como el acontecer del sujeto desde la provocación de una realidad que lo confronta, que lo seduce, que lo interroga y lo emociona. Realidad que para Lipman será apropiadamente un texto y que en nuestra investigación podrá ser una obra de arte.

■ En relación con el concepto de “encuentro”

En primer lugar se tomará la categoría “encuentro” como posibilidad de identificación de los ambientes y realidades humanas que participan en el acto creativo. En el caso particular de la experiencia artística, López Quintas (1991) entiende la condición humana como una realidad de encuentro. Según Rof Carballo (1973), el hombre —el ser humano—, es un *ser de encuentro*, en la medida en que se constituye, desarrolla y perfecciona realizando encuentros con las realidades circundantes.

Desde esta perspectiva, su propia realización se ve situada en categoría de *Encuentro* con las realidades circundantes, entendiendo éstas no como meros objetos que están fuera, sino como “ámbitos” que conforman

su propia realización. Así, la presencia de *lo otro*, en nuestro caso una obra de arte, será también un acontecer en la medida en que ella —la obra— participe de mi realidad vital, me afecte, se conecte conmigo.

Para López Quintas (1991), la dimensión del encuentro toma los matices planteados por Von Balthasar (1998), cuando entiende que el hombre da sentido a la realidad en el encuentro, siendo el encuentro participación, relación. Dicho lo cual, lo otro (la obra de arte) toma un matiz particular como un modo de ser y se cruza con un sujeto que ya no sólo admira, sino que se descubre y aparece. En este sentido, se puede evidenciar que en el encuentro hay dos realidades que se buscan, que aparecen, que aplican y desarrollan movimientos de distinta índole.

En este caso el concepto “encuentro” también puede tomar rasgos de la perspectiva hermenéutica de Heidegger desde la cual las categorías “comprensión” e “interpretación” serán fundamentales. Con tal acento, el acercamiento a la realidad tiene como foco de interés las propias dinámicas de acontecer en las que el sujeto, mediante un encuentro —diálogo—, desarrollará maneras claras para su realización. Gadamer acuñará de una manera más clara el concepto “diálogo” al sustentar esta relación en una dialéctica de participación en la que dos realidades se entrecruzan posibilitando un camino de comprensión. Para él, el texto centrará su atención dado que se puede entender como una manera del acontecer de la historia humana.

Las categorías planteadas nos acercan a Gadamer en *Verdad y método* (1999), así como a textos fundamentales como *La actualidad de lo bello* (2010) y *Estética y hermenéutica* (2006), dado que en ellos se puede identificar cómo el sujeto acontece desde el encuentro con la obra de arte.

Por otro lado, la identificación de la categoría “experiencia” supondrá revisar los acercamientos y diferencias que permitan encontrar un camino hermenéutico en el encuentro entre un espectador y una obra de arte. López Quintas comprende e indaga por las realidades que dan lugar a este

tipo de experiencias señalando que la realidad común aparece cuando el hombre siente su apelación y la escucha y la acoge activamente, ganando una libertad eminente y perfeccionando su personalidad (López Quintas, 1991).

Según esta apreciación, en la cual el encuentro toma un carácter estético similar al que sucede cuando un sujeto se relaciona con una obra de arte, se está comprendiendo la *comunidad de diálogo* como una experiencia estética en la que, como se afirmaba inicialmente, se provoca una relación entre los movimientos del pensamiento y el carácter emocional y vital de la existencia. Esta relación se ha entendido a partir de la consideración de la *comunidad de diálogo* como un acontecimiento que involucra al sujeto en su dimensión integral, favoreciendo especialmente la comprensión de sí mismo y del otro.

■ En relación con el concepto de “experiencia”

Para continuar en la aventura de la comprensión del concepto “experiencia” puede ayudar la revisión de los planteamientos de John Dewey. Si bien, éste se encuentra inscrito en la tradición pragmatista norteamericana, se pueden ver relaciones con la hermenéutica gadameriana en su comprensión sobre el arte y la experiencia estética. Ya un autor como Rorty buscará la proximidad de estas dos tradiciones: el pragmatismo y la hermenéutica, señalando cómo en estas vertientes hay un camino común en el carácter interpretativo de la realidad y en la distancia con la epistemología de corte moderno en el cual se ha entendido, de forma limitada, la noción de experiencia.

A este respecto, John Dewey en *El arte como experiencia* (1998) muestra la experiencia artística como un continuo fluir, una superación de estados, que no tienen como fin un conjunto de creencias o conocimientos sólidamente fundados, sino la apertura hacia nuevas experiencias (Rodríguez, 2003).

En el caso de Dewey, la experiencia estará asociada a todo el conjunto de vivencias en las cuales está inmerso el individuo, aun en su cotidianidad, y desde las cuales el pensamiento y la expresión artística se desarrollan. Para él, la experiencia ordinaria y la experiencia estética han de estar relacionadas dado que es desde lo concreto, en una conjugación entre razón y emoción, como se produce el estado de contemplación. En el texto citado se mostrará, muy en relación con Gadamer, el distanciamiento con los planteamientos estéticos tradicionales, en los que la consideración de lo estético se aleja de las condiciones de la razón humana.

Finalmente, tenemos como registro de esta separación, aceptada como si fuera normal, las filosofías del arte que lo sitúan en una región no habitada por ninguna otra criatura, y que enfatizan fuera de toda razón el carácter meramente contemplativo de lo estético. (Dewey, 2008, p. 11).

Para Dewey, la experiencia estética será un modo de relación en la cual ambos, obra de arte y espectador, cobrarán una dinámica propia en la medida en que cada uno desarrolla unos propios modos de ser y de estar relacionándose en la cotidianidad con maneras de percepción y expresión. Sin duda, la dinámica del presente trabajo no tomará un acento tan particular y marcado en este enfoque, al desear comprender la experiencia estética como un acontecimiento en el que el proceso de encuentro va generando una manera de comprensión de la propia realidad, de la obra de arte y, por ende, en nuestro caso, del *otro* como realidad que trasciende la propia dinámica del itinerario.

Es así que para la ruta sugerida en la *comunidad de diálogo* se pretende identificar a ésta como una experiencia en la cual se producen los citados diálogos, generándose un fluir continuo de ideas, percepciones, sentires y saberes que juegan en un ambiente educativo o social, en un movimiento dinámico de contemplación, interpretación y aplicación.

Tal itinerario llevará a modificar las maneras tradicionales de entender la clase o los ambientes de formación, para dar paso a la comprensión

de un nuevo lugar centrado en el *diálogo entre los sujetos, el diálogo con el texto y el diálogo consigo mismo*. Esta relación supone un alto esfuerzo para promover la participación, en tanto que el texto ha de centrar la atención de los sujetos movilizando afectos, sensaciones, saberes, reflexiones y acciones en las que los individuos se comprometen en la búsqueda de la comprensión; esto supone un esfuerzo por el reconocimiento del otro en tanto que la escucha y el respeto fortalecen la acción dialógica dando lugar a preguntas y respuestas, a interpretaciones y a conocimientos diversos.

Es esto un esfuerzo por la relación consigo mismo como práctica cuidadosa en la que las personas construyen creativamente ideas, pensamientos, acciones y planteamientos de forma autónoma una vez que el texto y el encuentro con los otros han contribuido en el fortalecimiento de juicios, experiencias y conocimientos.

■ El itinerario del diálogo desde la experiencia estética

Hablar de “itinerario” implica dar una mirada profunda al proceso particular que se desarrolla a la manera de *comunidad de diálogo*, entendiendo ésta como *encuentro* entre *la obra de arte y el sujeto*, detallando los acentos y modos particulares de un posible diálogo en tres direcciones: *comprensión de la obra, interpretación de la obra, aplicación de la obra*. Estas categorías de diálogo conducen a una reflexión que puede ser abordada desde una categoría hermenéutica. A continuación se tratará de describir la característica básica de estos posibles diálogos: diálogo con el texto, diálogo con el otro y diálogo consigo mismo.

Diálogo con el texto

Cuando una persona del común se *encuentra* con una obra de arte, se pueden suscitar inicialmente algún tipo de afecciones emocionales (percepción sensible) en las cuales el espectador se sumerge en una experiencia casi mística, en la que siente, percibe, descubre y ama.

En este posible primer estadio, la intencionalidad está centrada primordialmente en la comprensión de la obra desde un carácter fuertemente emocional: ¿Qué dice la obra?, ¿qué me hace sentir? Este primer momento del itinerario lo llamaremos *diálogo con el texto* y explica el momento en el cual los sujetos se aproximan a una obra, que en este caso es un texto narrativo, audiovisual, lúdico o artístico (pintura, escultura, dibujo, grabado, etcétera). Dialogar con ella supondrá una práctica relacional en la que se percibe, se lee, y se observa. En este diálogo toma un lugar muy importante el *qué se enseña*, puesto que este puede ser el punto de partida para la activación de un primer acercamiento.

Pensando de forma especial en el desarrollo de una *comunidad de diálogo*, este momento se puede equiparar con la provocación que generan los diversos textos que propone un facilitador, intentando propiciar el acercamiento de las personas que participan del *encuentro*. Tales textos serán, pues, centrales a la hora de pretender motivar el acercamiento de los participantes a un tema particular y a un hecho particular: hacemos referencia entonces, a la *idea orientadora*.

En la propuesta de FpN, Lipman presentará las novelas como ese importante texto en el cual los participantes descubrirán un modelo especial de pensamiento y de acción que los conducirá a transformar por sí mismos sus propios modos de pensar y de ser.

La novela filosófica en sí misma proporciona un medio para demostrar que cada niño tiene su propio estilo de pensamiento y conducta. Los niños en las novelas pueden servir de modelos que refuerzan la idea de que los niños no son meramente pequeños bultos, sino personas que están empezando a construir un estilo de vida y una dirección para esa vida. (Lipman, 1998a, p. 291).

Tal movimiento, en nuestro caso, buscaría además generar un encuentro real (no ficticio), con el texto a la manera de experiencia estética, en donde el texto hable, interpele y discuta con el lector, generando la

aproximación a realidades diversas, no siempre pensadas y programadas. Si bien, en FpN este diálogo real es el que suscita el texto en el momento de la discusión filosófica (Lipman 1998b), para nuestra comprensión, este primer encuentro con el texto ha de ser lo suficientemente real en tanto que en ese encuentro, el lector también participe desde su propio horizonte de comprensión, desde su observación, desde sus saberes y pre saberes, así como desde las propias vivencias con las cuales parte para dicho encuentro.

Diálogo con el otro

Así mismo, el participante de una *comunidad de diálogo* emprende un camino de interpretación en el cual se interpela desde el encuentro con el texto; la obra le habla, le revela algo, le susurra sus más profundos misterios. Es el tiempo en el que la pregunta surge al interior del participante, es el momento en el que el sujeto se busca, es movido hacia su propia interioridad en una dinámica de descubrimiento, de indagación, de juicio. En esta etapa, la intencionalidad tendría un carácter más racional que emocional preguntándose *¿qué me dice la obra?*

En este episodio del itinerario se produce un segundo diálogo que llamaremos *diálogo con el otro*, en tanto que las preguntas y las interpretaciones se comunican a otro generándose la discusión filosófica. Uno de los aspectos que vale la pena resaltar en este tipo de diálogo es el del *reconocimiento del otro* como condición de posibilidad para la configuración de un juicio crítico y para el desarrollo de la razonabilidad y de la creatividad. No quiere decir esto que el desarrollo del pensamiento sea una cuestión ajena al propio sujeto, sino que se da de forma cooperativa. Esta categoría de diálogo es próxima a autores como Gadamer, para quien la posibilidad de interpretación de sí mismo se da a partir del encuentro con el otro en una dinámica de relación a la manera tú-yo.

Este movimiento, en el que el sujeto se relaciona con el otro para la generación de un diálogo, es nuclear en la comunidad a la que nos referimos, dada la importancia de la valoración del carácter intersubjetivo de la práctica del pensamiento y de la construcción de identidad. Así

mismo, la indagación, fomentada desde la construcción espontánea de preguntas de parte de los participantes, denota un movimiento crítico y riguroso en las personas, puesto que surge una búsqueda auténtica por generar reflexiones de temas que les afectan y se conectan consigo mismos.

En la investigación que nos ocupa, el carácter diálogo al que hacemos referencia en este segundo momento se asocia a la práctica intersubjetiva en la que los participantes de una *comunidad de diálogo* se reconocen a partir de sus propias identidades. El trabajo con poblaciones marginadas ha despertado un profundo interés en el grupo MARFIL de UNIMINUTO precisamente ante la sentida necesidad de partir del otro y de su historia de vida para la práctica de cualquier propuesta formativa o actividad académica.

En un primer momento de la investigación, y tal vez con el “credo” de los académicos ilustrados, pretendíamos establecer un diálogo centrado en nuestros propios interés y motivaciones. Tal vez con el sensato propósito de fomentar mejores formas de vida llegábamos con planes de discusión profundamente rígidos que a la hora de ser llevados a la práctica, pasaron a segundo lugar, dado el aflorar de experiencias, sentidos y narrativas de los propios participantes de las *comunidades de diálogo*.

En los artículos posteriores, veremos precisamente algunas narrativas surgidas en estas comunidades que hemos querido llamar “Encuentros para el Diálogo”. “Encuentros”, tal como lo planteamos anteriormente, dada su carga vital a la hora de desarrollar la experiencia, y “Diálogo” en una consideración social, al ser entendido como aproximación e interacción con el otro y desde el otro.

Así entendido este segundo momento, el *diálogo con el otro* será una manera de confrontar las condiciones de marginalidad en las cuales están inmersos los participantes del proceso, valorando sus propias historias y superando la estigmatización en la cual la sociedad o la legislación los ha reducido. Los Encuentros para el Diálogo y en particular, el *diálogo con el otro*, presentarán un modelo especial de práctica social en la cual

se superen los estigmas dados por lo normal, lo político o lo religioso y se ofrezca un modelo para *pensar juntos* y *ser con el otro*.

La Comunidad de Indagación ofrece un modelo para pensar estos procesos como empresas de diálogo y reflexión en las que los miembros de un grupo se comprometen con la búsqueda de una comprensión transformadora, la cual puede llevar a identificar, tomar postura y plantear cursos de acción ante problemas comunes, pero sobre todo, puede hacer de la crítica, la creatividad y la solidaridad formas duraderas de relacionarse con el mundo y construir la realidad. (Gómez & Rojas, 2007, pp. 112-113).

Diálogo consigo mismo

En un tercer momento el encuentro con la obra podría generar una búsqueda de expresión de parte del hombre, una especie de aplicación o actualización de la obra desde las propias realidades del espectador. En esta dirección este sujeto desarrolla un movimiento de salida en el cual quiere expresar todo aquello que ha tomado forma en su interior, quiere comunicar sus profundas afecciones, quiere trascender hacia el encuentro consigo mismo.

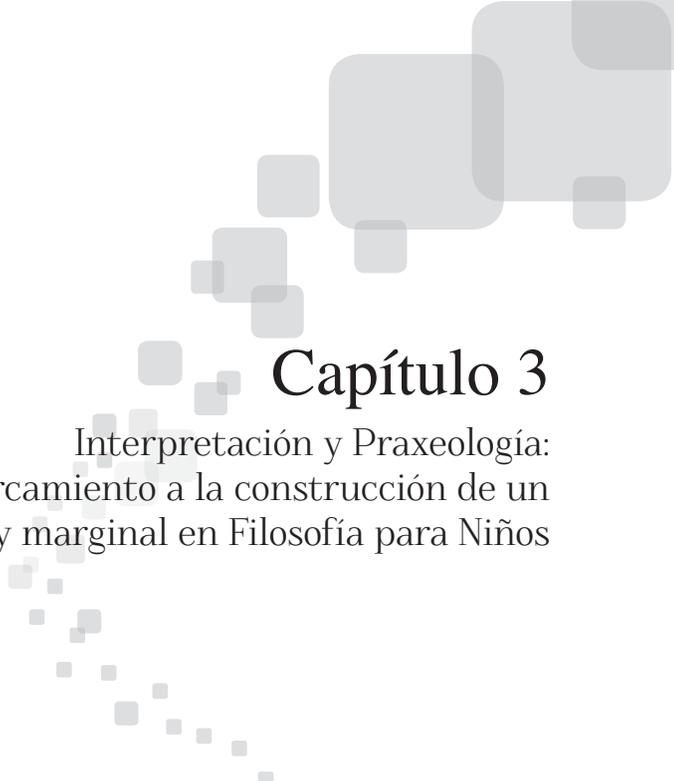
Este último momento podría incluso generar el surgimiento de una nueva expresión artística, dando paso a una especie de dialéctica de la experiencia. Momento que entenderemos aquí como *Diálogo consigo mismo*, y que hace referencia a una condición más ética que epistemológica, en tanto que en ella, el sujeto busca alcanzar un nivel mayor de autonomía reflexionando sobre el principio de sus actos, sobre los alcances existenciales de sus planteamientos y preguntas, sobre el sentido de las afirmaciones en relación con su propia historia. Como característica de este momento, estaría entendiéndose el acto creativo mismo y en él la práctica didáctica como un movimiento hacia el sujeto en el cual hay un descubrimiento y reconocimiento de las propias facultades y conocimientos. “La experiencia de una obra de arte nos abre nuevos mundos, porque el arte no es sólo percepción de lo fáctico, sino también creación y conocimiento” (López, 2000, p. 102).

Esta dinámica de camino, *contemplación*, *búsqueda*, *indagación* y *expresión* se ha querido llamar *itinerario* precisamente para hacer referencia a la experiencia artística como un camino y a la *comunidad de diálogo* como un encuentro, es decir, como algo que se va creando, que no es estático, que toma formas diversas y que supone movimiento.

En este sentido la *comunidad de diálogo* se entenderá como experiencia artística en tanto que juegan de forma clara la comprensión, la interpretación y la aplicación en un movimiento o camino praxeológico de ver, juzgar, actuar y devolución creativa. Para este ejercicio de itinerario, la propuesta de encuentros para el diálogo se ha presentado en tres momentos provocando una experiencia que puede propiciar de forma particular un movimiento del sujeto en el cual la comprensión y el reconocimiento del otro serán centrales.

■ Referencias Bibliográficas

- Dewey, J. (2008). *El Arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H-G. (1999). *Verdad y método*. Madrid, España: Sígueme.
- Gadamer, H-G. (2010a). *Estética y Hermenéutica*. España: Tecnos.
- Gadamer, H-G. (2010b). *La actualidad de lo bello*. México D.F.: Paidós.
- Gómez, C. & Rojas, V. (2007). *Filosofía para Niños: Ideas fundamentales y perspectivas sociales*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Lipman, M. (1998a). *La Filosofía en el aula: La filosofía y el desarrollo del razonamiento*. Madrid: De la Torre.
- Lipman, M. (1998b) *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- López, M. (2000). *El arte como racionalidad liberadora*. Madrid: Uned Ediciones.
- López Quintas, A. (1991). *Para comprender la experiencia estética y su poder formativo*. Navarra: Ed. Verbo Divino.
- Rodríguez Espinosa, G. (2003). “Consecuencias del neopragmatismo. El espectro crítico de Richard Rorty”[Tesis doctoral]. Universidad de la Laguna, España.
- Sharp, A. (1996). *La otra educación: filosofía para niños y la Comunidad de Indagación*. Buenos Aires: Manantial.



Capítulo 3

Interpretación y Praxeología: un acercamiento a la construcción de un sujeto social y marginal en Filosofía para Niños

LUIS ALEJANDRO MONTAÑO CLAVIJO

El presente texto busca presentar de forma sencilla una de las relaciones que es posible establecer entre nociones como sujeto, asombro, curiosidad y diálogo; de igual manera, intenta exponer cómo desde el reconocimiento de un *otro* se pueden crear nuevas prácticas sociales, para lo cual puede servir de guía el modelo planteado por la praxeología. Por último, se hace un acercamiento a rutas de acceso dialógicas, como la Filosofía para Niños, entendida como una alternativa que permite un *punte* de las relaciones entre el sujeto y el *otro* en condiciones de marginalidad.

■ Diálogo y comprensión

La sociedad, los sujetos que la compone, los deseos de esos sujetos y la posibilidad de actuar y reflexionar dentro de un contexto determinado, sirven de marco al hombre en su labor de intérprete de realidades sociales,

intérprete de su vida y actor fundamental de ambas; así pues, la tarea de interpretación es la que le brinda la posibilidad al hombre, por mediación de sus relaciones intersubjetivas, dentro del marco del lenguaje y esbozada por su carácter hermenéutico, de conocerse en contextos determinados y saberse con la posibilidad de actuar sobre ellos.

Estudiar, por ejemplo, la intencionalidad del lenguaje, o hacer un análisis comparado que permita observar la dificultad de establecer *una* interpretación de conceptos semejantes que están presentes en diferentes lugares y diferentes espacios de tiempo, deja ver claramente algunos problemas que surgen en la comprensión que el individuo tiene de sí mismo y de los *otros* que lo rodean. Es necesario recordar entonces que, aunque la comunicación no es propiedad exclusiva del ser humano, el lenguaje es lo que lo diferencia de otros animales (Frías Conde, 2000); y es el lenguaje el que permite establecer un diálogo, una base para generar, o por lo menos intentar una comprensión de *otro* que coexiste en un mismo contexto.

Pero yendo más allá se presenta un pilar fundamental en la construcción de la comprensión a partir de un proceso dialógico. Tal pilar es la capacidad del ser humano para gustar de lo desconocido, capacidad que acaba convirtiéndose en una especie de necesidad. Como Gadamer (1985) sostiene que “el esfuerzo de comprensión empieza así cuando alguien encuentra algo que le resulta extraño, provocador, desorientador” (p. 182).

Al momento de encontrar, en palabras de Gadamer, algo desconcertante, algo atípico que atrae al hombre, la relación que este tiene con aquello genera asombro, y parece crear una transformación de necesidades, es decir, el asombro da pie para la indagación y la posibilidad de comprender a un *otro* desconocido; ahora bien, el hombre al poseer expectativas preestablecidas adquiridas por un entorno social que gira en la misma dinámica, va perdiendo esta capacidad del asombro: es como si todo estuviera hecho y dicho; no hay nada nuevo, no hay nada que nos genere curiosidad.

Si se sigue esta lógica, en la cual los hombres están inmersos en expectativas sociales preestablecidas que impiden el asombrarse frente al mundo, la curiosidad para descubrir lo desconocido y el encontrar nuevas posibilidades de diálogo que permitan llegar a la comprensión del *otro*, no es difícil deducir que, para este ejemplo, es el niño el que tiene todo un mundo por descubrir, por indagar y por dialogar con todo lo que lo rodea, ya que es este niño el que no ha adquirido un modelo esquemático, o por lo menos, estos modelos no están aún lo suficientemente marcados para que se deje de preguntar, de cuestionar sobre su contexto, de profundizar en 'el mar de lo desconocido'.

Tomando en cuenta lo anterior, es posible descubrir que la necesidad de asombrarse frente al mundo y de intentar comprender *lo desconocido* tiene una base sólida en la comprensión dialógica a partir de la cual todos, si entramos en ella, nos transformamos y nos construimos. La corresponsabilidad dentro del diálogo genera no una posición subjetiva, sino una necesidad de coincidencia entre dos partes que entran en discusión sobre el mundo, y es así que se da tanto la comprensión de un contexto circundante como la comprensión de la otra persona y, por ende, la posibilidad de generar una serie de diálogos en donde podamos crear sociedad.

La opinión común y general, como lo menciona Gadamer (1985), se forma cuando se establece desde el habla y la conversación un vínculo entre dos sujetos (Lipman, 2002, pp. 12-13), en otras palabras podemos decir que somos textos por leer, historias de vida que intentan ser leídas y que intentamos leer, una hermenéutica de una sociedad que tiene mucho por contar; así pues, se llega al entendimiento de las cosas que rodean a los dos implicados en el diálogo.

Es necesario tomar en cuenta, como ya se dijo líneas atrás, que el cambio en la interpretación de conceptos, que obedece a factores de diversa índole, como aspectos de espacio y tiempo, y muchos otros, genera lenguajes diferentes que dificultan el consenso; sin embargo, los obstáculos

que allí puedan surgir pueden superarse, según Gadamer, gracias al proceso comunicativo en el cual se interpreta desde las partes actantes unas características dialógicas del contexto social.

Reconocer un *otro* con el cual se es posible socializar, vivir, coexistir y de esta forma aprender a cuidar, respetar y reconocer en él una experiencia consciente, como también descubrir en ese *otro* que existen otras visiones, otros puntos de vista que se asientan en juicios propios y poseen argumentos que defienden un gusto subjetivo, una forma diferente de percibir el contexto y de explicarlo, es uno de los objetivos que se intenta plantear desde la misma interpretación y comprensión de un *otro*. El diálogo permite establecer una serie de habilidades que, con base en la argumentación lógica, solventan las dificultades de comprensión del *otro* y entran a trabajar en el respeto y el cuidado.

El ejemplo que utiliza Gadamer de la fiesta ejemplifica claramente la posibilidad de interactuar con el *otro* y de entenderlo, ya que es en la fiesta en donde se observa una dinámica común, comunitaria, una forma de establecer comunidad; no hay aislamiento en la celebración de una fiesta, una colectividad en la que cada sujeto pertenece.

Si hay algo asociado siempre a la experiencia de la fiesta, es que se rechaza todo el aislamiento de unos hacia otros. La fiesta es comunidad, es la presentación de la comunidad misma en su forma más completa. La fiesta es siempre fiesta para todos. Así, decimos que “alguien se excluye” si no toma parte. (Gadamer, 1991, p. 46).

De igual manera, en el diálogo se presenta una dinámica similar a la de la fiesta, o por lo menos eso sería uno de los propósitos, ya que es el diálogo un momento que propicia la relación con el *otro*, la posibilidad de compartir saberes y de entender a todos los participantes. En esta *fiesta filosófica* en donde el diálogo es el protagonista, se trata del simple hecho de escuchar al otro, y al mismo tiempo suscitar la integración en torno a objetivos comunes.

De este modo, el que una fiesta se celebre nos dice también que la celebración es una actividad. Con una expresión técnica, podríamos llamarla actividad intencional. Celebramos al congregarnos por algo y esto se hace especialmente claro en el caso de la experiencia artística. No se trata sólo de estar uno junto a otro como tal, sino de la intención que une a todos y les impide desintegrarse en diálogos sueltos o dispersarse en vivencias individuales. (Gadamer, 1991, p. 47).

■ Sociedad, interacción y praxeología

La experiencia supone la interacción entre un sujeto que experimenta y un mundo por experimentar, las cosas llegan a ser aprehendidas por este sujeto al arriesgarse ante lo desconocido; la manera con la cual dicho sujeto califica esta experiencia es por medio de emociones y de juicios, forma como otra persona puede identificar si tales experiencias fueron o no del agrado de quien comunica; Así pues, la comunicación entre los sujetos, ya sea verbal, no verbal o gráfica, es uno de los principios con los que damos a conocer y se nos da a conocer esa experiencia sobre el mundo que nos circunda.

El diálogo filosófico planteado desde juicios lógicos, sirve de catalizador —si se puede decir así— entre el punto de vista de uno de los miembros que participan del diálogo y un punto de vista diferente de esas percepciones que se le presentan a otro; entre el entendimiento y el consenso mediante el diálogo se establece la necesidad de forjar una voluntad de comprensión por medio de la cual el malentendido es superado.

Ahora bien, la forma de actuar de un sujeto dentro de la sociedad, tanto en un sentido cultural, político, económico, como su visión religiosa, es un factor que sin duda afecta el proyecto del diálogo como práctica filosófica, debido a que el proceder filosófico se ha construido como un saber reflexivo que posibilita al hombre tomar decisiones que concuerden con las necesidades tanto propias como de su entorno, lo cual implica exponerse a una pluralidad de formas de pensar que en ocasiones difieren

de la visión propia. De acuerdo con lo anterior, la necesidad de socializar y construir con los sujetos herramientas dialógicas desde la perspectiva de la filosofía parece importante para afrontar los retos que se encuentran en las sociedades actuales y, de esta manera, promover en ellos la participación en su entorno y el análisis crítico-reflexivo sobre sí mismo y su posición en la sociedad.

Dentro de las sociedades civilizadas se ha establecido como necesario un conjunto de normas que permitirán un ideal de convivencia entre los miembros de la comunidad, sin embargo, eso no sería posible si cada individuo dentro de su subjetividad no reconoce el funcionamiento de dichas normas y la importancia de convertirse en un sujeto interpelante de factores adversos de su entorno. El ser humano no solamente es un reproductor por ósmosis de conductas y comportamientos, sino que tiene la capacidad, y la obligación, de estar en constante cambio desde su acción en un contexto social determinado. Es así que se puede afirmar que:

La persona humana es un ser praxeológico, es decir, es un ser que actúa, que reflexiona sobre su actuar, que busca mejorar sus acciones y, en últimas, ser feliz. Ser auténticamente humano consiste, entonces, en buscar incansablemente, una y otra vez, la fórmula de la vida humana. (Juliao, 2011, p. 22).

La anterior afirmación ubica al desarrollo natural del ser humano como la piedra angular del modelo praxeológico y además plantea que el hombre, ante la necesidad de *mejorar* las acciones que ha ido realizando dentro de su entorno social, se plantea la posibilidad de *reflexionar* sobre su forma de actuar en el mundo, es decir, no basta con actuar en un entorno condicionado y condicionante de sujetos, pues se presenta la posibilidad natural de reflexionar sobre cada una de las opciones; decimos natural en este momento con el fin de hacer énfasis en que los síntomas, como son la reflexión y el actuar, son condiciones naturales del ser humano, propias e inalienables.

Ahora bien, pensemos al hombre como un sujeto puesto en un mundo y buscando su felicidad: se encuentra ligado a la inevitable condición de compartir el mundo con otros como él que están en la misma línea, es decir, hombres diferentes que están puestos en el mundo y cada uno de ellos están buscando su felicidad. Ya anteriormente habíamos mencionado la posibilidad y la necesidad de comprender al *otro*, sin embargo, este proceso tiene como eje central la capacidad de descubrir una pluralidad que marca una diferencia social en torno a un sujeto determinado; salirse de lo homogéneo y observar que hay otros miembros de la sociedad que construyen sus propias realidades otorga la posibilidad de observar que al tiempo que el sujeto descubre otras formas de pensar, se identifica como un ser único y diferente.

Cultivar la pluralidad significa negarse a la homogenización de los individuos... no existe el ser humano (o mejor, la naturaleza humana), sino los seres humanos, con su inevitable variedad de posturas. Es claro que cuando reconocemos la presencia del otro, como otro, nos descubrimos como personas únicas e irrepetibles. Pero eso implica dejar que el otro se revele y exprese en su unicidad. (Juliao, 2011, p. 22).

¿Cómo sé que el *otro* es diferente, si no me doy la posibilidad de conocerlo o dejarlo expresar?, al parecer se hace complicado y casi imposible reconocer la diferencia en algo que no se conoce. No podríamos establecer unas categorías de análisis que nos dieran una apreciación de comprobación y luego de identidad entre una cosa y otra; no nos podríamos comparar y plantear una identidad propia frente a otras personas sin conocerlas.

Ahora bien, no simplemente se plantea la idea de estipular una serie de características en las cuales uno de los sujetos participantes dentro del diálogo observe la diferencia en los otros participantes e identifique en ellos una serie de construcciones sociales diferentes a las propias; no es simplemente darse cuenta de la no homogenización, ya que si lo miramos de esa forma, las relaciones entre dos personas desconocidas que

se encuentran en un autobús, en una cafetería, en la fila de un banco, no serían diferentes. Aceptar la pluralidad social tiene de fondo ver al otro como un germen:

La aceptación de la pluralidad supone admitir la imprevisibilidad del otro como germen de crecimiento en la relación social y educativa. Admitir al otro como imprevisible significa escuchar su palabra y su acción como una ocasión en la que se puede develar algo nuevo y diverso. (Juliao, 2011, p. 22).

¿Ver al *otro* como un germen?, definición curiosa de la que podríamos decir que gracias a ese *otro* se nos brinda la posibilidad de seguirnos construyendo como sujetos sociales. Lo diferente se convierte, como ya se ha mencionado anteriormente a propósito de Gadamer, en lo extraño, provocador, desorientador; todo lo anterior en términos positivos, es decir, *lo extraño* es algo que me gustaría conocer por más extraño que sea (una mirada diferente del mundo), *lo provocador* estimula mi curiosidad (quiero conocer más), *lo desorientador* me orientará a pensar si yo también estoy desorientado (¿para dónde voy?).

Todo lo anterior requiere la posibilidad de dialogar, escuchar e interpretar al *otro* como posibilidad de transformación, es así que podemos identificar en el diálogo una serie de aportes a esa percepción, si podemos llamarla así, praxeológica. Ann Margaret Sharp (1991) sostiene que desde los comportamientos sociales al interior de lo que se conoce como *comunidades de diálogo* es necesario que los participantes estén dispuestos a entrar en un diálogo donde se encuentren diferencias y se aprendan de ellas:

(...) escucharse unos a otros, apoyarse unos a otros ampliando y corroborando sus respectivos puntos de vista, someter las opiniones de otros a la investigación crítica, dar razones para apoyar la opinión de otro aun sin estar de acuerdo, tomar en serio las ideas de otros respondiendo y alentando a que cada uno exprese sus puntos de vista. El grupo manifiesta un cierto cuidado, no sólo por los procedimientos lógicos sino por el crecimiento de

cada miembro de la comunidad. Este cuidado presupone una disposición a ser abierto, a ser capaz de cambiar sus opiniones y prioridades en vistas a tener cuidado por el otro. En un sentido real, cuidar del otro supone la voluntad de ser transformado por el otro —de ser afectado por él ... (Sharp, 1991, p. 31-34).

Lo anterior demuestra un grado de responsabilidad y corresponsabilidad dentro de las márgenes de la *comunidad de diálogo* que perfectamente podría ser proyectado, como parece ser el objetivo de la praxeología, en su escenario, es decir, fuera de esas márgenes. Una forma de proyectar un proceder humano y social dentro de contextos determinados, un ver, un juzgar y un actuar, todo esto tomando como base las ricas variantes y posibilidades de la diferencia de pensamiento que el *otro* otorga; dejarse afectar por el *otro* es la condición clave de la interpretación del sujeto y de la sociedad como tal, pero dando un paso más allá, podría ser la forma de establecer una deconstrucción social con el fin de reestructurar un nuevo concepto de sociedad y de relaciones sociales entre los sujetos que de ella participan.

En definitiva, puede observarse con claridad que la acción humana está encadenada a las diferentes reacciones sociales de los individuos que constituyen un determinado contexto sociocultural; es decir, las acciones de un sujeto puesto en un contexto determinado son acciones mediadas por las diferentes acciones de los otros miembros, sin embargo es necesario hacer una distinción entre interacciones sociales instrumentales y otras que no lo son ; al respecto, es claro que en las interacciones sociales de carácter instrumental, la posibilidad para dejarse tocar del otro se reducen. Señala Juliaio,

(...) asumimos el riesgo de lo novedoso, en relaciones humanas no instrumentales, hace notoria la fragilidad constitutiva de la acción y, por ende, de nuestra contingente condición humana, la acción humana nunca es solitaria; se realiza en una comunidad que interactúa siempre con nuestra capacidad de actuar, modificándola. (Juliao, 2011, p. 22).

Es así que, por ejemplo, la relación que yo instaure con mi jefe, dentro de unas condiciones laborales cotidianas estarán condicionadas a una serie de acciones que no van más allá de la funcionalidad de mis acciones como empleado y las acciones del jefe como el encargado de supervisar esa acción funcional, tomando en cuenta un simple proceder mecánico de conversación; al respecto, Zygmunt Bauman (2007) sostiene que:

El contenido de las interacciones que se dan en estos lugares puede ser funcional, por ejemplo, cuando se retira dinero de un banco, se hace una visita al dentista o se compra comida en un negocio. Entonces tienen lugar relaciones guiadas por nuestro propósito y a menudo no tenemos interés en la persona con las que nos encontramos, salvo por su capacidad para desempeñar esas funciones. (p. 42).

Ahora bien, otro es el escenario cuando las relaciones entre los individuos van más allá del marco puramente funcional y trascienden a lo emocional. La cercanía despierta en las personas la disposición a interrogarse e indagar sobre el entorno y las prácticas sociales que en él acontecen. La cercanía, en este punto, es indispensable para romper el paradigma funcionalista y, de esta manera, hacer la pregunta con la cual el sujeto indaga su entorno desde lo cognitivo: ¿Qué sucede?, pregunta importante para que él logre ver lo que sucede en su entorno y con sus prácticas sociales.

Una vez despierta esta inquietud, sigue entonces la natural reacción a lo visto y vivido por el sujeto al interior de su entorno, que lo afecta a él y a los otros con quienes comparte. Ante realidades alternas a las propias, el sujeto se interroga ¿qué puedo hacer?, reconoce diferentes opciones que, tras la observación llevada a cabo, ofrecen la posibilidad de construir alternativas de análisis de la práctica social en la que se desenvuelve.

Ahora bien, luego del planteamiento del *ver* y del *juzgar*, se llega a un punto vertebral del proceso praxeológico: el *actuar*; es en el actuar en donde se reconoce propiamente su finalidad:

La praxeología, “ciencia de la acción” constituye un discurso reflexivo y crítico (*logos*) sobre la práctica, la acción sensata (*praxis*) y es entendida como un campo de conocimiento, al que se le reconocen usos en el trabajo social y comunitario, en la formación y educación, que versa sobre las acciones humanas y que a partir de sus sinergias integra la experiencia de los sujetos en la construcción de su propio proceso formativo, a partir de lo vivido, de lo cotidiano, de lo objetivado por el discurso, de la investigación solidaria y cooperativa de un proyecto, de la autogestión en general, de los conocimientos validados por la experiencia. (Daza, 2008, p. 4).

El ¿qué hacemos en concreto? representa la pregunta que evidencia un proceso en el cual el sujeto tiene la posibilidad de actuar reflexivamente de acuerdo a su práctica social; como lo menciona Carlos Juliao (2012), una serie de sujetos activos capaces de generar conocimiento a partir de su práctica cotidiana (praxeología) y de emprender acciones que permitan la transformación de la realidad. La práctica reflexionada sería una de las vías a través de las cuales se plantea un cambio social (p.76).

Según todo lo anterior, un planteamiento de práctica reflexiva dentro de lo que se considera una práctica social representa un cambio estructural de las formas de concebir las diferentes construcciones sociopolíticas, culturales y económicas.

Para finalizar el trabajo praxeológico, aparece una pregunta que lo deja abierto al futuro: “¿qué aprendemos de lo que hacemos?”¹, en este momento se plantea un aprendizaje de la acción en la práctica social, un aprendizaje que genera una visión de un planteamiento reflexionado dentro la misma acción, un ver hacia el futuro, una prospectiva:

¹ Las cuatro preguntas que aparecen en la descripción del recorrido praxeológico –¿qué sucede?, ¿qué puedo hacer?, ¿qué hacemos en concreto?, ¿qué aprendemos de lo que hacemos?– son tomadas del texto *Praxeología* de Andrés Mauricio Barragán como guía para ejemplificar el proceso; tomando en cuenta que son preguntas que amplían el marco de referencia y permiten abordar de una manera más ambiciosa los escenarios donde se construye esta teoría de la acción.

La prospectiva es una representación que procura orientar el proyecto y la práctica del agente; donde se plantea a priori el futuro como un ideal. Tiene una función de sueño, deseo y anticipación. Ella pretende iniciativas y nuevas vías de acción, un cambio y no una simple descripción de lo que va a pasar; en otras palabras, es una dimensión evaluativa desde otro futuro. (Juliao, 2002, p. 156).

En concordancia con el modelo planteado por el autor, es posible sostener que es el sujeto, profundamente involucrado dentro de su práctica, el que tiene en sus manos la facultad de injerir desde su acción reflexiva, en una forma diferente de comprender y construir a futuro lo que ha derrumbado hasta el momento el componente social. De igual manera, la interpretación también es indispensable dentro de este proceso, ya que en esa planeación del *ver*, *juzgar*, *actuar* y esperar una devolución dentro de un contexto, se vuelve un reto conocernos y reconocernos desde la interpretación y comprensión de un *otro*.

Dentro del recorrido realizado en esta última parte es posible identificar una serie de conceptos claves de gran beneficio para el desarrollo del proyecto de Filosofía para Niños. Ellos son herramientas útiles para generar nuevas posibilidades de comprendernos como sujetos y hacer frente a un mundo pluralista que presenta percepciones del mundo totalmente diferentes que buscan ser oídas y comprendidas; conceptos que permiten reconocer que, como ya se ha mencionado, existe un *otro* que interpela, cuestiona, critica y posee un ideal de comprender y ser comprendido.

■ FpN y acción: un acercamiento a la praxeología

Un ejemplo concreto y exitoso que se ha dado en los últimos años y en el cual es posible observar la construcción de comunidades dialógicas en donde se posibilita el desarrollo del sujeto social a partir de capacidades como el pensamiento crítico, creativo y el cuidadoso, es el proyecto de Filosofía para Niños MARFIL, que ha logrado dar forma al trabajo

con población vulnerable, instaurándose como un proyecto educativo alternativo que se sitúa más allá de las aulas de clase convencionales de cualquier institución de educación básica, media o superior; los nuevos escenarios están encaminados a aportar un análisis con respecto a los alcances de FpN en la construcción y desarrollo de habilidades sociales en espacios como los centros de menores infractores.

No obstante, la nueva mirada del proyecto tiene como base metodológica lo que hemos denominado en el presente texto como la *ciencia de la acción*, es decir, la *praxeología*. *Ver, juzgar, actuar* y obtener una *devolución creativa y reflexiva* es la apuesta que se sincroniza perfectamente con la investigación que el proyecto ha querido desarrollar en estos nuevos escenarios en los cuales existen problemas sociales a niveles exponenciales que, en casi todos los casos, superan a los que se dan en un aula de clase ‘normal’. *Ver, juzgar, actuar* y tener una *devolución creativa y reflexiva* son los pasos articuladores que los miembros de las prácticas en el proyecto FpN siguen dentro de las *comunidades de diálogo*, con el fin de poder establecer puentes dialógicos que permitan el reconocimiento de interlocutores válidos y constructores de sociedad.

El primer día de mi práctica, al encontrarme con el nuevo sitio, sentí un poco de conmoción y de temor ya que tenía algunos indicios de cómo podrían ser las actitudes de los jóvenes y eso me preocupaba; inicié el momento de la práctica, trabajando en primera instancia con la sesión nombrada “superación” en el horario de 2:00 pm a 3:15 pm realizando un proceso de observación, analizando las actitudes de los muchachos y planteando posibles estrategias de trabajo; en general los muchachos se mostraron bien dispuestos para realizar el proyecto de FPN con ellos, lo que me generó una tranquilidad². (Diario de Campo 1, febrero 24 de 2012, Centro Educativo Amigoniano Redentor).

² El presente fragmento corresponde a uno de los testimonios que en diferentes diarios de campo los practicantes han registrado como herramienta que permite recoger aquellas vivencias dentro de las comunidades de indagación y que sirvan como caldo de cultivo para establecer nuevos ejes articuladores y puntos de anclaje que promuevan el fortalecimiento de la investigación.

Ver es el momento en el cual nos preguntamos todos ¿qué sucede?, pero es un “¿qué sucede?” que no solamente se refiere a los sujetos con los cuales yo, como practicante y guía de las *comunidades de diálogo*, interactúo; es un “¿qué sucede?” que indaga por ellos y por mí, por el entorno y por lo que en ese momento me esté sucediendo; “¿qué sucede?” como pregunta que quiere escudriñar la identidad de los sujetos que en ese momento se reúnen en el diálogo, un “¿qué sucede?” que interroga la identidad que se ha construido social y judicialmente del menor infractor, de sus comportamientos frente a la sociedad, de la autodeterminación frente a la ley y de su relación como sujeto marginal.

Así pues, la tarea en esta etapa es doble: por un lado intenta responder esa pregunta ¿qué sucede?, por medio de la observación de una comunidad completamente ajena al practicante; pero la otra tarea es plantearse uno mismo esa pregunta como sujeto que entra a ser parte de esa comunidad, indagando cómo lo afecta esta situación, independientemente del rol que maneje en el nuevo contexto.

De esta manera, se podrá observar las formas de construir y de poder comprender este entramado identitario. Este primer acercamiento y autoreconocimiento genera expectativas importantes para afrontar el trabajo a futuro con los menores infractores ya que las dinámicas que se establecen dentro del Centro Educativo Amigoniano —CEA—, no se diferencian en gran medida de la forma de ser y de actuar de los muchachos en una condición de extramuros, es decir, la convivencia dentro del centro educativo de resocialización parece determinar al joven solamente en espacio sin tener el alcance de determinarlo con respecto a un orden social preestablecido; por el lado del practicante, se ha podido establecer mediante el análisis de los diarios de campo, que el primer contacto con los grupos genera en ellos “indisposición” y “temor al trabajo”, esto debido a la apatía que los jóvenes internos en el CEA generan frente a actividades que ellos mismos han denominado como *terapiar* y que hace referencia a los ejercicios y talleres que se desarrollan con ellos con el apoyo de profesionales como psicólogos, trabajadores sociales, escuelas culturales, entre otros, y que intenta hacer un proceso de resocialización del menor

infractor. Así pues, *terapiar* se convierte en este punto, en un referente con el cual se intenta establecer un entramado de comportamientos sociales y éticos, que permitan la transformación del sujeto (*menor infractor*), en un entorno controlado en donde las libertades son mínimas y dónde hay una serie de jerarquías que se respetan más por miedo que por otra cosa.

El trabajo realizado en este día llenó muchas de mis expectativas y generó una serie de dificultades a la vez, ya que en primera instancia mi sentimiento de temor al realizar el trabajo con los muchacho me invadía y no podía sentir una tranquilidad, luego al tener un acercamiento con ello sentí que las cosas tomaban otro rumbo y que el trabajo que yo venía a aplicar con los muchachos era posible, pero solamente en ciertas instancias, ya que no todos contaban con el deseo de participar, lo cual haría tediosa la clase.

Lo que noté fue un poco de indisposición por parte de los muchachos a querer ser partícipes del proyecto que quería implementar, lo cual generaba en mí una serie de retos para poder realizar mi práctica. (Diario de Campo 1, febrero 24 del año 2012, Centro Educativo Amigoniense Redentor).

Todo lo anterior es crucial para el proyecto de FpN, pues va a permitir a los practicantes poder llegar al segundo momento, el *juzgar*, con una perspectiva más frente a lo que él quiere hacer dentro de las *comunidades de diálogo*, pues gracias a esto, él tendrá herramientas suficientes que le permitan hacer una exégesis crítica frente a lo visto en el primer momento. ¿Qué puedo hacer?, como pregunta que intenta generar un tipo de reflexión en el practicante y en general dentro de la propia investigación, con el fin aportar en la comprensión y transformación de las prácticas que se llevan dentro del CEA y que, en algunos casos son tildadas de forma despectiva por los muchachos como “terapias”.

¿Qué puedo hacer?, como principio de construcción teórico-práctica que dé respuesta a unas necesidades evidenciadas y que son determinantes para identificar, en este caso, la construcción de identidad de los menores infractores como menores infractores y lo que ellos piensan frente a estas etiquetas con peso social y judicial que los determina a estar confinados a

lugares tanto físicos (barrios marginales, centro de reeducación, cárceles, entre otros), como en espacios abstractos (imaginario social y colectivo que les da ese tipo de etiquetas).

La preparación de las *comunidades de diálogo* en torno a unas variables de análisis son claves para que, con apoyo de la información suministrada en la primera etapa —*ver*—, se pueda consolidar una base que permita observar hasta qué punto puede llegar un proyecto como FpN en lo que respecta al fortalecimiento de habilidades sociales con menores infractores. Para la investigación existen referentes claves para este propósito, como los conceptos de marginalidad, menor infractor, identidad, familia, etc., con los que se estructuran las ideas orientadoras que sustentan las actividades y la reflexión que se espera de las comunidades.

En el décimo día de práctica, me enfoqué en realizar la actividad del análisis de las familias como tema central dentro de la sociedad, trabajé con las sesiones de “superación” en el primer bloque y “génesis” en el segundo; haciendo un análisis de la importancia de las familias en la sociedad en la que nos encontramos. En la reflexión que hicimos pudimos llegar a la conclusión de la necesidad de la participación de las familias en la sociedad. (Diario de Campo 10, mayo 18 del año 2012, Centro Educativo Amigoniano Redentor).

Ver y *juzgar* se convierten en la columna vertebral que permite al proceso praxeológico afianzar el devenir de la acción en la práctica de FpN, pues en estos dos primeros momentos se estructura el armazón conceptual desde el cual es posible redefinir algunos puntos de vista que se suponían al entrar por primera vez a dialogar con menores infractores y que a medida que la experiencia avanza, se van reconstruyendo, lo cual permite un mejor articulación con las pretensiones de FpN.

Los dos momentos restantes, el *actuar* —¿Qué hacemos en concreto?— que se perfila como la puesta en escena que subyace a los planes de discusión y permite que en las *comunidades de diálogo* se promueva un sujeto tan autónomo y responsable de sus actos, como consciente de

sus argumentos, a partir de principios como la tolerancia, el cuidado y el reconocimiento del *otro*; una reflexión de la acción humana que puede orientar la posibilidad de optimizar las prácticas en donde el punto culminante viene siendo la construcción de sujetos que estén en la capacidad de actuar e interactuar en sociedad; y la *devolución creativa* permite que en las *comunidades de diálogo* se promueva un sujeto, no solamente que actúa, sino que sea un sujeto con la capacidad de reflexionar sobre su acción y la de los demás —¿Qué aprendemos de lo que hacemos?— como momento de reflexión y evaluación de la investigación que abre nuevas vías de análisis frente a las diferentes problemáticas sociales.

Los cuatro momentos de la praxeología son pasos que convierten al ejercicio en un *replantearse la investigación*, siempre en pro de descubrir o construir herramientas que sean útiles para comprender las dinámicas en las que los sujetos, y las sociedades a las que pertenecen, logran categorizar y estimular una construcción identitaria, como por ejemplo la de “menor infractor”, y cuáles son las consecuencias y responsabilidades sociales de estas nuevas dinámicas en torno a la identidad.

■ Teoría y práctica de la marginalidad

Es posible identificar diversas y nuevas formas de comprensión del concepto *marginalidad* a lo largo de la historia, que dan a entender las contradicciones entre una u otra condición socioeconómica y que estructuran a la vez formas diversas de posibles respuestas a un problema tan antiguo como el hombre mismo.

Sin embargo, desde inicios del siglo xx ha sido natural encontrar ejemplos de marginalidad en lugares determinados que reúnen características específicas según las nuevas formas de organización social; así, el capitalismo y la globalización marcaron el rumbo de procesos marginales, caracterizados como anomalías de un orden mundial, que giran en torno a la no adquisición de bienes materiales-capitales y a condiciones que se encuentran por fuera de lo ‘normal’ en una dinámica anormal y que resultan asfixiantes para el sujeto.

Partiremos entonces de dos condiciones de lo que puede entenderse como marginalidad y que, aunque son distintas en clase, llegan a coincidir en un mismo punto, o, si se quiere, acaban por convertirse en condiciones necesarias la una para la otra. Estas dos condiciones son la *marginalidad económica* y la otra es la *marginalidad ecológica*.³

La primera condición de marginalidad es ya conocida, y su forma de reproducción dentro del entramado social parece recaer en las dinámicas económicas a las cuales estamos atados desde hace ya unas cuantas décadas: medios de producción en donde el ser humano es cosificado por completo; acumulación de capital en donde se puede ver que la riqueza es de la cúspide de la pirámide; entidades bancarias que su labor hoy en día se asemejan a la función de una sanguijuela monetaria y sujetos asalariados esclavos de su trabajo y de lo que ganan por él. Estas son solamente algunas condiciones en las cuales los seres humanos entran en el juego del sistema; hablamos entonces de *marginalidad económica* cuando el sujeto no está dentro de tal dinámica del mercado y, por ende, se encuentra en una condición que no permite adquirir ciertos beneficios que perfilan una calidad de vida; así pues, por diferentes factores al sujeto no le es suficiente para tener una calidad de vida económicamente estable con la que pueda obtener algunos beneficios que hagan posible el ideal de “calidad de vida”.

La segunda condición se centra en entender el concepto marginalidad tomándola como definición *ecológica*, es decir, ligada a las condiciones geográficas en donde se ubica una comunidad con algunas características particulares y diferenciales: “el concepto de marginalidad en este enfoque hacía referencia a asentamientos humanos al margen de las grandes ciudades y carentes de ciertos requisitos mínimos de comodidad” (Infante, 2011, p. 23).

³ El doctor en ciencias políticas de la Universidad de Bologna, Italia, Miguel A. Infante, muestra en su libro *Mercado soberano, sociedad cautiva* (2011) la relación entre una marginalidad económica y de la cual se ha venido hablando ya desde inicios del siglo XX, y la formulación que aparece en la década de los 50 del mismo siglo sobre ciertos estudios en arquitectura y la planificación urbana en Latinoamérica.

Ahora bien, los dos conceptos reflejan una condición necesaria, con frecuencia la *marginalidad económica* es causa de una *marginalidad ecológica* y, por ende, caracteriza a un cierto tipo de población que se encuentra en lugares periféricos de las grandes urbes; es importante tener en cuenta que cuando hablamos de periferia y pensamos en ella dentro del paradigma espacial de las grandes ciudades de hoy, en el que podemos encontrar que el crecimiento desmesurado con el que se puede observar ese tránsito de la noción de *ciudad* a la de *mega-ciudad*, es un factor determinante a la hora de convertir al sujeto que la habita en un ser individualista, temeroso del *otro* que lo rodea y con el que comparte lugares e historias comunes.

Es posible afirmar que hoy nos encontramos en una convivencia artificial, en la cual nuestra interacción con el *otro* se limita estrictamente a relaciones funcionales, similar a la posición que presentan Bauman y May en su texto *Pensando sociológicamente* (2007); es el *otro* un factor de funcionalidad, un extraño, lo diferente, lo peligroso; la empatía como condición en la que un sujeto se identifica con las distintas formas con las cuales el *otro* es afectado, se ha desdibujado, se ha perdido. El *otro* está marginado, ya no solamente por la condición socioeconómica y geográfica, está marginado por ser el *otro* diferente, lo hemos marginado en la oficina, en los medios de transporte masivo, en la calle, etc.

Pensar en el *otro* como un sujeto, en primera instancia, exige cuidarle (reconociéndolo y dignificándolo en su condición de otredad) y posteriormente, implica romper con las márgenes establecidas en contextos diferentes. Este es un reto que el proyecto de Filosofía para Niños ha asumido en diferentes escenarios y a diferentes escalas; el diálogo es una base firme que genera nuevos horizontes de interpretación de las realidades y a su vez, mediante las *comunidades de diálogo*, también logra construir —y reconstruir— los lazos de confianza de los sujetos que participan en dichos escenarios.

Las experiencias que han surgido en contextos marginales son una respuesta que permite evidenciar un acercamiento a ese *otro* y además, hace posible construir herramientas dialógicas que acerquen a los sujetos. Estos nuevos espacios se han convertido en un pretexto en donde confluye el pensamiento filosófico, que está por fuera del aula de clase, y la praxeología, todos estos como ejes articuladores que facilitan la observación del problema de la marginalidad y la exclusión social, con el fin de intentar dar una solución, no final, pero sí que brinde la oportunidad de problematizar y seguir discutiendo con el *otro*, soluciones comunes.

Para concluir, podemos decir que al identificar una relación entre la marginalidad y el menor infractor, es posible establecer bases comunes dentro de la sociedad que posibilitan la estructura determinante de esta condición. Así pues FpN, y más precisamente el proyecto MARFIL de UNIMINUTO, han hecho un esfuerzo enorme por analizar de forma microscópica la construcción identitaria de los llamados “menores infractores” y las condiciones de marginalidad que promueven ciertas acciones que a su vez dan lugar a dinámicas que refuerzan esta condición de “infractor” en el joven.

La acción como ciencia (praxeología) ha permitido la reestructuración de un proyecto que en principio estaba enfocado específicamente en el aula de clase, pero que ahora se ha aventurado a entender y a reconocer unos espacios desconocidos pero ricos en matices y realidades, como lo son los centros de reeducación de menores infractores, en los que Filosofía para Niños no quiere simplemente encontrar sus límites y sus alcances desde una posición puramente teórico-conceptual, sino que, en esencia, pretende construir por medio del diálogo, diferentes tipos de herramientas que favorezcan la buena argumentación, el reconocimiento del *otro* y de lo *otro*, que es, pero no parece cercano, como también busca fortalecer el ejercicio constante de la autonomía y el desarrollo de las habilidades sociales.

■ Filosofía para Niños en clave de diálogo y ciudad

La idea de poder pensar en una sociedad que tenga como base sujetos que interactúen responsablemente entre sí y que estén en la capacidad de reflexionar sobre sus actos se ha convertido uno de los objetivos del proyecto de FpN y MARFIL; empoderar a los sujetos que participan de la sociedad que ellos mismos construyen es el punto de inicio para identificar nuevas prácticas sociales que rompen con esquemas determinados.

Cuando existe la posibilidad del diálogo, del conocimiento, del reconocimiento y autoconocimiento, el sujeto crece, no solamente como sujeto sino como actor determinante para su sociedad, gracias a la interacción con el otro; de esta manera el sujeto formula una serie de juicios propios con respecto a esas posibilidades desde una serie de deliberaciones, inferencias y cuestionamientos que se estructuran frente a lo desconocido, posibilitando una nueva perspectiva de la organización de su entorno.

La posibilidad de reconocer que él no es el único que crea sociedad y que, por ende, necesita de *otros* para tal fin, promueve un sentimiento de necesidad por ese *otro*, de cuidado de él, de comprender en la diferencia la posibilidad de ser y se da cuenta de la existencia de ese *otro* que lo juzga y lo cuestiona su forma de concebir su entorno; es claro que este juzgar y cuestionar es bidireccional y puede plantearse desde un dialogar en el cual prima el reconocimiento de un punto de vista diferente al propio y por ende un respeto hacia él. La necesidad de abrir un espacio para que los sujetos-ciudadanos puedan dialogar acerca de los valores y de la manera de intervenir en el mundo se piensa como algo importante en su desarrollo, puesto que sin esa reflexión él sigue actuando a través de unos mandatos que no reconoce dentro de su estructura social como propia y queda determinado por una normatividad arbitraria. FpN rescata la reflexión dentro de la noción de diálogo, la discusión y la puesta en marcha de un plan donde su protagonista es el sujeto-ciudadano, sus reflexiones

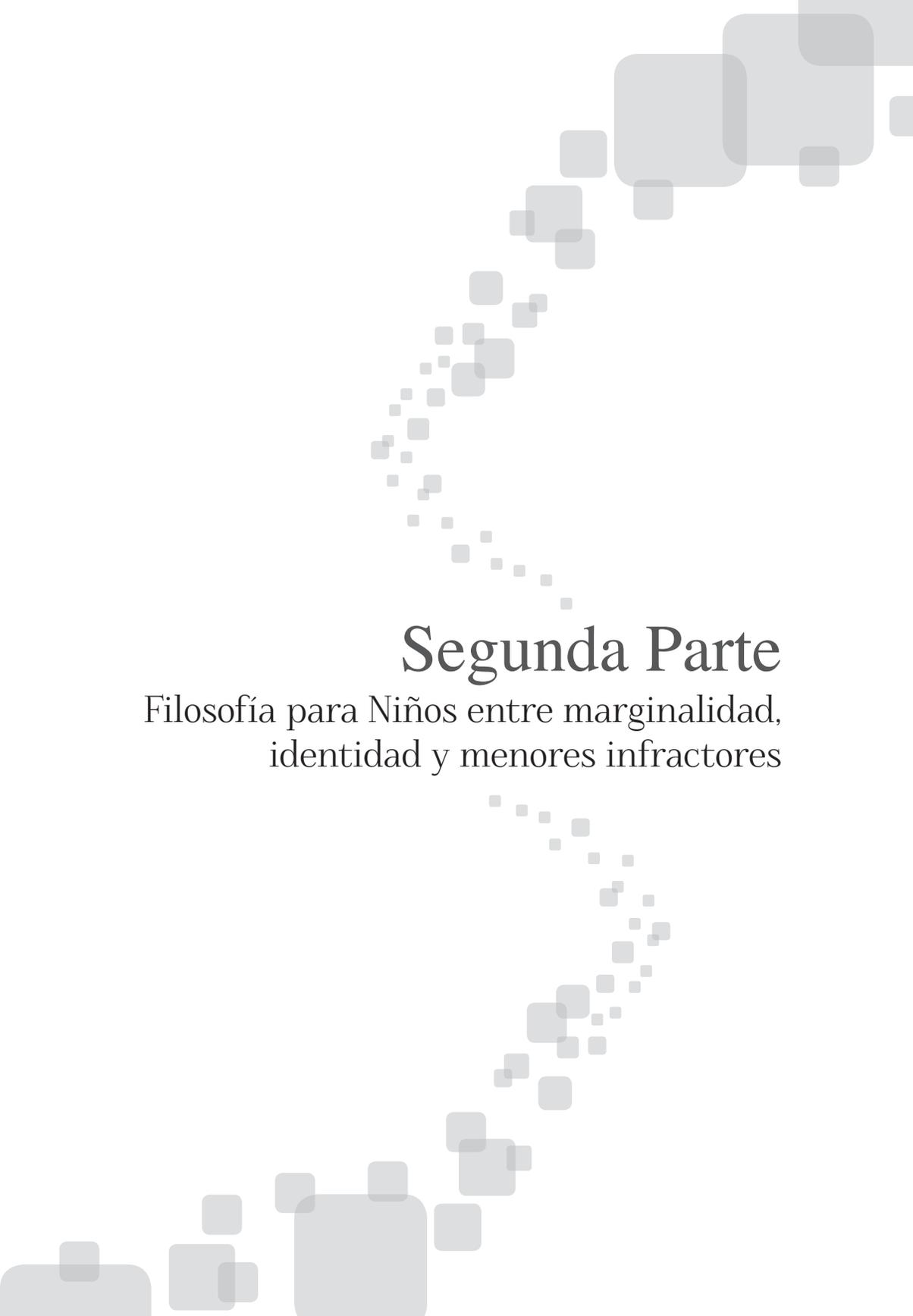
y opiniones frente al por qué se actúa de una manera y al reconocimiento de la norma no como doctrina sino como una opción de actuar en el mundo.

Bajo esta afirmación se deja en claro que la filosofía se concibe de manera práctica y real, presente en mundo de la vida, en los hombres, en los niños, en los sujetos, en el ciudadano. Es de este modo que los valores toman auge dentro de la fundamentación de FpN dando una nueva visión al reflexionar y actuar de los sujetos; en la medida en que se habla de un valor, inmediatamente se piensa en una actitud de una persona frente a cierta situación, en este caso, de la acción del ciudadano en una situación dentro de su entorno social que permite ser evaluada desde lo que en FpN se conoce como *pensamiento multidimensional*.

Finalmente, es conveniente sostener que dentro de las perspectivas pedagógicas actuales, pese a las imperantes propuestas rígidas y heteroestructurantes de la educación y la filosofía, existe una variedad de propuestas que están dispuestas a no desfallecer en el camino por aportar una solución a la educación tanto formal como no formal e informal, propuestas que no abandonan las esperanzas de la construcción de sujetos responsables, que sean los constructores de mejores tipos de sociedades demostrando que el conocimiento del mundo le pertenece a todos y no solamente a unos cuantos; propuestas que luchan contra la corriente del dogmatismo y que favorecen la diversidad, el pensamiento propio y, sobre todo, la construcción de un mundo mejor en el que sea superada la sombra gris del autoritarismo y la rigidez que ataca enfurecida las fibras de la sociedad actual.; es aquí donde el proyecto de Filosofía para Niños quiere dejar huella y decirle a ese mundo gris que hay otro camino.

■ Referencias Bibliográficas

- Bauman, Z, & May, T. (2007). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Daza, J. (2008). *Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología pedagógica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de www.revistas.unal.edu.co/index.php/email/article/view/1153
- Frías Conde, X. (2000). Introducción a la lingüística. *Ianua. Revista Filológica Románica. Suplemento 01*, 1-16. Recuperado de <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup01.pdf>
- Infante, M. (2011). *Mercado soberano, sociedad cautiva*. Bogotá: Planeta.
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- _____ (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Lipman, M. (2002). *La Filosofía en el aula: La filosofía y el desarrollo del razonamiento*. Madrid: De la Torre.
- Gadamer, H. (1985). *Verdad y método*. Madrid: Sígueme.
- _____ (1991). *La actualidad de lo bello*. México D.F.: Paidós.
- Sharp, A. (1991). *La comunidad de cuestionamiento e investigación filosóficas: Educación para la democracia*. Buenos Aires: Aguilar.



Segunda Parte

Filosofía para Niños entre marginalidad,
identidad y menores infractores



Capítulo 4

Algunas consideraciones sobre la marginalidad y Filosofía para Niños

DIDIER ARNULFO SANTIAGO FRANCO Y
MERCEDITAS DEL PILAR BELTRÁN FLETSCHER

El Grupo de Investigación MARFIL (Marginalidad y Filosofía para Niños), del Departamento de Filosofía de UNIMINUTO ha venido reflexionando sobre los límites y alcances que puede tener el proyecto de Filosofía para Niños en contextos socialmente marginados, especialmente en el Centro de Reeducación de Menores Infractores de la ciudad de Bogotá.

El texto consta de cuatro partes: en primer lugar, se ofrece un esbozo general sobre el concepto de “marginalidad” y su relación con el *estado de bienestar*; la segunda, aborda el tema de la marginalidad en América Latina y Colombia; posteriormente, se realiza un análisis acerca de la relación

existente entre Filosofía para Niños y marginalidad, para finalizar con la concepción de marginalidad que se puede dilucidar en el trabajo que ha venido haciendo el grupo MARFIL con *menores infractores* en el Centro Educativo Amigoniano —CEA—: Escuela de trabajo El Redentor ETER y Hogar Femenino Luis Amigó —HOFLA—.

La división en estos cuatro apartados tiene como intención mostrar, por un lado, algunas de las reflexiones teóricas en torno al problema de la marginalidad, especialmente las que obedecen a aspectos estructurales del sistema económico-estatal, y por otro, ampliar el concepto de marginalidad a otros ámbitos de la condición humana que abren horizontes de comprensión del fenómeno de la marginalidad desde las voces de quienes la padecen. En ese sentido, la primera parte sirve como ambientación del propósito de este trabajo que es la comprensión de la marginalidad desde los actores, en este caso, menores infractores, y su relación con el trabajo en Filosofía para Niños.

■ La marginalidad y su relación con el *estado de bienestar*

Este apartado va a estar dedicado a revisar la forma como el *estado de bienestar* reproduce la marginalidad dentro de sus estructuras, lo cual se debe en gran medida al esquema de acumulación de capital que hunde sus raíces en el modelo capitalista que se gestó dentro de la configuración del Estado Moderno y se consolida en la globalización neoliberal.¹

¹ Cabe aclarar que el análisis se va a centrar más en la noción de Estado de Bienestar y cómo allí emerge la marginalidad. Así mismo, por globalización Neoliberal aquí se comprende, siguiendo a Carlos Taibo (2002), el fenómeno que se ha suscitado durante los últimos años, especialmente en cuanto a la forma como los “flujos especulativos-financieros han propiciado, en paralelo, una activa concentración del capital. En sólo decenios se han multiplicados por siete los activos afectados por las fusiones, de tal suerte que hoy existen numerosas empresas cuyo volumen de operaciones es mayor que el producto interior bruto de muchos estados. Piénsese, por ejemplo, que el de General Motors es superior al Producto Interior Bruto de Dinamarca, o que el de Exxon-Mobil excede al de Austria” (p. 27).

El nacimiento del Estado Moderno, durante los siglos XVI y XVII en Europa, propició nuevas formas de comprender las relaciones entre los individuos y la sociedad, el individuo se convierte en el gestor de su progreso y el Estado en el ente que garantiza el desarrollo de los individuos que lo conforman. Surge así una corriente marcada por el individualismo, la acumulación de capital y la propiedad privada que constituye la base del modelo económico capitalista. Es así, que la época moderna escoge como modelo de desarrollo la acumulación y el producto del trabajo se convierte en objeto (Freire, 2013) como lo señala Karl Marx:

El obrero se vuelve más pobre cuanto más riqueza produce, cuanto más crecen el poder y el volumen de su producto. El obrero se vuelve mercancía más barata cuantas más mercancías produce. En correlación directa con el crecimiento del valor del mundo de las cosas crece la depreciación del mundo de los hombres. (Marx, 1979, p. 55).

La crítica de Marx solo es una muestra de cómo el modelo capitalista convierte a los obreros en objetos, que se intercambian de acuerdo con los usos que promueva el mercado. Este ataque al modelo capitalista permite el desarrollo de nuevos sistemas de corte socialista que terminan reproduciendo nuevas formas de marginalidad, y que vienen a ser radicalizadas con los que son denominados los “grandes totalitarismos del siglo XX” en Europa: el fascismo en Italia, el nazismo en Alemania, el socialismo en Rusia y el franquismo en España, por mencionar algunos de los que han tenido una mayor relevancia.

Estas nuevas formas de configuración de las relaciones entre el individuo y el Estado terminan por reducir al primero a un ente que debe producir y pensar tal y como el Estado le dice que debe hacerlo, lo que culmina con las dos guerras mundiales que arrasaron con gran parte de la población y el territorio europeo.

La finalización de la Segunda Guerra Mundial en 1945 da paso a una serie de acciones socio-políticas y económicas que buscan darle pre-

valencia a la dignidad humana. Surge así la ONU, como organismo que busca unificar a todas las naciones del mundo, construir una identidad humana que regule la barbarie de la que había sido víctima gran parte de la población mundial. Thomas Marshall (1950)² y John Maynard Keynes³ plantearon que debía haber una unión entre los pueblos después de la tragedia, desde una triada pragmática: economía, sociedad y política, todo enmarcado en la visión de un Estado Benefactor. Una teoría que busca que los pueblos encarnen una sola identidad; allí se encuentran los orígenes de la globalización.

Según Enríquez (2007), el *estado de bienestar*:

Es el régimen que se propone universalizar los derechos asegurando que los beneficios en materia de salud, educación, vivienda y seguros sociales lleguen a todos los ciudadanos/as o, al menos a la mayoría de ellos. Este tipo de Estado, tal como lo ha destacado Offe (1996, p. 83),⁴ tiene la responsabilidad de lograr el bienestar de ciudadanos/as garantizando la seguridad social (o el bienestar) mediante transferencias monetarias, servicios, infraestructura física y políticas reguladoras en el área de salud, educación, vivienda, asistencia social, protección laboral y asistencia familiar. (p. 59).

Es la unificación de todos los servicios y derechos en un solo ente para que los ciudadanos puedan disfrutar de sus derechos fundamentales en cualquier lugar del mundo. Sin embargo, este modelo encarna una debilidad, puesto que sus bases están dadas desde la estructura del libre mercado y la consolidación de la propiedad privada, lo que reproduce un modelo de desigualdad: “el ideario del Estado benefactor tendía a instituir

² Estas ideas están recogidas en el ensayo: *Ciudadanía y Clase social* (1950) Tomado del artículo: Thomas H. Marshall. Url: http://es.wikipedia.org/wiki/Thomas_H._Marshall. Consultado 20 de noviembre de 2013.

³ Aquí seguimos la interpretación que hace Liliana Costante (2005), quien siguiendo a Keynes afirma que “El Estado de Bienestar fue utilizado entonces como una fórmula pacificadora de las democracias capitalistas avanzadas para el período subsiguiente a la Segunda Guerra Mundial, en el entendimiento de que las premisas de aquél limitan y mitigan el conflicto de clases, equilibrando la asimetría de poder entre trabajo y capital” (p. 134).

⁴ Offe, C. (1996). Un diseño no productivista para las políticas sociales. En R. Lovuolo (comp.) *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*. Buenos Aires: Ciepp/Miño y Dávila.

una dinámica que promovía más la ‘incorporación’ que la ‘marginación social’” (Enríquez, 2007, p. 60).

La postguerra dejó instituciones estatales fortalecidas para el dominio y control del bienestar social, es en ellas donde recae la responsabilidad frente a la incorporación de sus pueblos a los círculos de prosperidad, como ejemplo de lo ratificado por Enríquez: servicios, infraestructura física y políticas reguladoras en el área de salud, educación, vivienda, asistencia social, protección laboral y asistencia familiar. Europa desarrolló un proceso de reconstrucción económica que muestra un miedo palpante por recaer de nuevo en la debacle de una nueva guerra y sus consecuencias sociales, políticas, pero en especial, económicas.

Ahora bien, el caso del Estado benefactor se replica en Latinoamérica, desde el surgimiento de procesos de industrialización y la incorporación en un sistema productivo que le permite estar dentro de los márgenes de los países industrializados, es un ingreso a todos los factores del sistema, específicamente en el rango de lo económico-industrializado. Este régimen, incorpora los sujetos al sistema con ciertos beneficios, pero les exige ciertos deberes, que ayuden a constituir el modelo económico que impera el mundo actual.

Sin embargo, el impacto del *estado de bienestar* que opera en el marco de las limosnas y donativos, según Spiegel (2007) solo debe contemplarse como una posibilidad de ayuda única para situaciones de emergencia, y no para mantener a las poblaciones en situación de pobreza. Sugiere el autor que se requiere de una estructura social sólida que favorezca en la población los ingresos suficientes como base de su subsistencia y en ese sentido, el problema de la pobreza no tiene que ver con la manera como los sujetos ven el mundo, sino con la organización estructural del sistema económico que tiene implicaciones en lo cotidiano y en la vida material de las poblaciones que viven en condiciones de pobreza.

Además de ello, Adam Smith plantea que “el crecimiento de los mercados y la división del trabajo se asocian con el progreso material

de la sociedad pero no con su progreso moral” (Senett, 2000). De ahí que la división del trabajo ha impactado directamente en las relaciones cotidianas de la gente, que —para fortuna de muchos grupos sociales— actúa con acciones locales marcadas por la solidaridad, la cual es asumida en ocasiones por las comunidades marginales como ejercicio de resistencia a la vulneración de sus derechos, resultado de la acumulación de capital y la insuficiencia del *estado de bienestar* para ofertar la garantía de derechos de manera digna para estas poblaciones.

Un Occidente preminentemente capitalista ha logrado la concentración de grandes capitales en pocas personas, el aumento del comercio internacional, la especulación como motor de la economía, la explotación de los recursos naturales como principales fuentes de energía, el auge de los medios de información, la desaparición paulatina del Estado y la preeminencia y consolidación de las grandes transnacionales; todas estas son algunas de las características que encarna el nuevo sistema.

Según Loic Wacquant (2007) “Estas formas alimentan lo que puede describirse de manera sintética como un proceso de polarización por abajo, que multiplica las posiciones sociales inestables y mantiene a las poblaciones vulnerables a una distancia creciente de las instancias intermedias y superiores de la estructura de clases y lugares” (p. 295), mientras que se alimenta también un proceso de polarización por arriba en la que el poder y el capital se centran en unas pocas manos.

El crecimiento de la población urbana y el surgimiento de las megaciudades que se convierten en los grandes centros de poder mundial crean un nuevo régimen de marginalidad urbana, una nueva pobreza en las que las metrópolis son las principales reproductoras del fenómeno. Guetos ubicados en barrios populares, personas atrapadas en las esferas inferiores y zonas industriales en las que se muestra el poder de la nueva economía del mercado. Es una modernización de la miseria generada por la mercantilización y la retirada del Estado.

Una de las lógicas que, de acuerdo con Wacquant (2007), reproduce la miseria es: “la separación de la escala de las desigualdades en un contexto general de prosperidad y progreso de la economía” (p. 302) en la que solo unos pocos son los favorecidos, pues el crecimiento económico se caracteriza por la mejora de vida de las clases privilegiadas, y un aumento de la riqueza en los países más desarrollados, mientras se amplían las brechas: la opulencia y la indigencia, el lujo y las penurias, la abundancia y la necesidad han florecido al mismo tiempo o incluso en forma simultánea (Wacquant, 2007, p. 302).

Siguiendo a Wacquant esta lógica de crecimiento económico no tiene ningún efecto benéfico en las condiciones y posibilidades de vida de las comunidades marginadas, problema que se plantea en dos vías: la *fragmentación* y la *reconfiguración*, que pueden ser explicadas así:

- La *fragmentación* del asalariado: consistente en el deterioro y dispersión de las condiciones de empleo, es decir, una clase obrera que cada vez ve más cómo se disminuyen sus posibilidades para salir de su forma de vida, y el avance en la escala social es mínimo. La clase obrera poco a poco ha sido remplazada por una combinación de máquinas, mano de obra barata no calificada y trabajadores inmigrantes o extranjeros (Rifkin, como se citó en Wacquant, 1995, p. 307). Y otro aspecto es que el empleo ya no garantiza una posible salida de la pobreza por el surgimiento llamado “contingente”: horarios rotativos, trabajos temporales, contratación indirecta, los salarios de miseria y la privatización de los bienes sociales como la salud, la educación.
- La *reconfiguración* del Estado social, los estados de bienestar producen y determinan la forma de las desigualdades y la marginalidad urbanas con la misma participación de las fuerzas del mercado (Wacquant, 2007, p. 307). Los estados no solo amortiguan los efectos del sistema económico, sino que reproducen

prácticas que determinan desde arriba quién, cómo, cuándo y durante cuánto tiempo una persona puede permanecer relegada o integrada dentro del sistema.

El Estado abre o cierra la entrada al sistema educativo, establece reglas de empleo, jubilación o despido, estipulan las condiciones de trabajo y los criterios de consumo; distribuyen o no los bienes básicos de subsistencia como la vivienda, la salud e ingresos complementarios por medio de subsidios, transferencias sociales o servicios públicos... y codeterminan a la vez la intensidad material y la exclusividad y la densidad geográficas de la miseria a través de una multitud de dispositivos administrativos y fiscales que afectan el uso del espacio. (Newman & Thornley, 1996; Cullingworth, 1997, como se citó en Wacquant, 2007, p. 307).

Todas las dinámicas asistencialistas del Estado se convierten en formas de vigilancia y control, ya que lo importante es mantener las cifras de inversión social en educación, salud y atención a la población más vulnerable, para acceder a créditos y además mantener atractiva la inversión extranjera.

Los estados nacionales han ejercido siempre, y lo siguen haciendo, una influencia decisiva sobre la naturaleza y la amplitud de las desigualdades y sobre la distribución social y espacial de la pobreza, y siguen siendo perfectamente capaces de asegurar altos niveles de salario y protección social, y de contrarrestar la acumulación de dificultades dentro de las mismas poblaciones y los mismo espacios, por poco que tengan los dirigentes la voluntad de hacerlo (Gregory et ál., 2000; Huber& Stephens, 2001, como se citó en Wacquant, 2007, p. 309).

En ese sentido, los estados tienen una gran parte de responsabilidad en la reproducción de prácticas marginales, y una forma en la que ello se ha manifestado es a través de la dinámica espacial: concentración y estigmatización, entendida como la tendencia de que la marginación tiende a localizarse en lugares específicos, barrios o sectores prohibidos

y señalados como violentos por las formas de marginación que allí se reproducen.⁵

Son evidentes las nuevas formas de marginación, en las que el Estado se convierte en reproductor de prácticas que hacen que las personas que subsisten en estos lugares sigan siendo marginadas, es el señalamiento de estos sectores como focos de delincuencia que son intervenidos con medidas represivas que terminan criminalizando la pobreza, por medio de la contención punitiva de los pobres en los barrios decadentes cada vez más aislados y estigmatizados donde están reclusos, por una parte, y en los lugares de detención y las prisiones, por otra (Wacquant, 2007, p. 317). Es la constitución de guetos de miseria al interior de las ciudades.

La agudización del capitalismo a través de la globalización neoliberal termina, en primer lugar, aumentando las diferencias entre los dueños del capital y la clase obrera; las políticas estatales reproducen prácticas que alimentan el modelo del mercado, en tanto que el ejercicio político es determinado por la economía, lo que lleva al aumento de zonas marginales.

■ La marginalidad en América Latina y Colombia

Aníbal Quijano (2000) plantea que desde la época de la Colonia, se establece la categoría de raza, basada en las supuestas estructuras biológicas diferenciales entre los grupos que encuentran los conquistadores en

⁵ Por ejemplo, Medellín (Colombia), está dividida territorialmente en comunas dentro de las cuales se agrupan los barrios. Sin embargo, dentro de la misma ciudad la palabra “comuna” es usada como sinónimo de marginación, en tanto, que se refiere dentro del imaginario colectivo a grupos de personas o asentamientos en los que se reproduce la pobreza y la violencia.

Ahora bien, todos los habitantes de la ciudad habitan en comunas. *Verbi gratia* el barrio *El Poblado* hace parte de la comuna catorce (14), uno de los sitios en los que se ubican personas que pertenecen a los estratos más altos de la ciudad. Es así que la palabra comuna, en el contexto de la ciudad de Medellín se asocia a factores como: pobreza, delincuencia, narcotráfico, etcétera. Es una forma de estigmatización que es reproducida por los medios de comunicación, los habitantes de la ciudad. Para ver la división administrativa de Medellín se sugiere el siguiente enlace: http://es.wikipedia.org/wiki/Medell%C3%ADn#Divisi.C3.B3n_administrativa

América. El primer ejemplo se evidencia en el área britano-americana, en donde los negros eran explotados por su capacidad de trabajo, constituyéndose estos como la raza más colonizada, de allí los colonizadores se autodenominan 'blancos'. Esta idea de raza toma fuerza y legitima las relaciones de dominación, ya no solo sobre los negros sino también sobre los indios y mestizos.

Las relaciones que establece la categoría racial, marcan a su vez jerarquías, lugares y roles sociales, que constituyen una diferencia muy fuerte entre europeos y no europeos que legitiman las ideas acerca de la superioridad e inferioridad entre dominantes y dominados.

Para Castro (2005) no solamente la raza es un marcador del ejercicio de dominación, los estudiosos de las ciencias sociales también han creado un imaginario de 'subalterno' como 'el oriental', 'el negro', 'el indio', 'el campesino', 'el joven', 'la mujer', entre otros, que no solo legitiman el poder imperial en un nivel económico y político sino que también contribuye a la argumentación de modelos epistemológicos y generación de identidades personales y colectivas de colonizadores y colonizados (p. 18).

De otro lado, es importante tener en cuenta lo que nos plantea Pérez (2012) respecto a las misiones religiosas en el contexto de la Regeneración, a finales del siglo XIX, con la que se inicia la hegemonía conservadora; estas se constituyen en un fortalecimiento de la Iglesia a partir del Concordato, que propone la reconsolidación de la nación a través del uso del lenguaje hispánico y la transformación de formas de vida cotidiana que aportaran a la construcción de nación. La Regeneración buscaba, además del centralismo y el presidencialismo, realizar una fuerte alianza entre el Estado y la Iglesia, a través de lo que se denominó el Concordato.

A su vez, el poder que encarnaba la Iglesia durante la Regeneración, los frailes capuchinos se dispusieron a hacer todo un trabajo de catecismo y educación, que incluía la evangelización y la enseñanza del castellano, principalmente en Caquetá, Putumayo y La Guajira, en la Sierra Nevada.

Bajo la idea de consolidación nacional e inclusión de los indígenas en el sistema de producción occidental, enseñándoles la fabricación de manualidades como sombreros y canastos, la Iglesia fue apropiándose de territorios, cometiendo toda clase de injusticias, muchas veces porque los grupos indígenas no tenían la fuerza, el interés o la capacidad para resistir los atropellos a los que fueron sometidos.

Además de ello, la marginalización de las élites criollas frente a los grupos que no eran herederos del legado español fue plasmada a través de textos y pinturas que develan cómo los misioneros se mostraban como salvadores, en contraposición a los indígenas, que eran indefensos e incapaces. La condición de dependencia y debilidad que caracterizaba a los indígenas, según los capuchinos, inhibía su capacidad para defender sus propios intereses, por eso se les niegan los derechos civiles, y a poblaciones como la infantil se les ubica en los llamados orfanatos, en donde los niños empiezan a ser ‘evangelizados’ desde la idea de unos sujetos específicos para una idea de Estado específico. Además de ello, la sabiduría y el dominio se convierte en otra forma de justificar el uso de la población indígena como mano de obra en las caucheras y otros cultivos (Pérez, 2012).

Estas nuevas prácticas transforman el establecimiento y la perpetuación de relaciones de colonialidad en donde se expropia a los habitantes de sus tierras y estos son explotados a través del uso de su mano de obra con pagos muy bajos por ella, para aportar a las nuevas formas de producción establecida por el proyecto colonizador.

Harvey (2001) plantea que la explotación de los recursos naturales del país y la organización del espacio tiene que ver con un ejercicio de poder en donde se involucran fuerzas e intereses de diversos actores de la estructura social, es así como las instituciones educativas, religiosas, de gobierno, organizaciones laborales locales entre otras, influyen en la promoción local en la que confluyen políticas de coalición y establecimiento de alianzas que redundan en relaciones que marcan distinciones claras entre el centro (instituciones que manejan el poder) y la periferia (poblaciones y territorios marginados).

Los pioneros en el análisis de la marginalidad en América Latina fueron los estudios “ecológicos”. Se les llamó así por el hecho de abordar el tema sobre todo desde un punto de vista urbanístico con gran influencia de arquitectos y planificadores. El concepto “marginalidad” en este enfoque hacía referencia a asentamientos humanos al margen de las grandes ciudades y carentes de ciertos requisitos mínimos de comodidad. Centran la atención en los barrios ubicados en los alrededores de las urbes, sin servicios de agua, luz, sin adecuadas vías de acceso y frecuentemente enquistados en terrenos de invasión.

Es de reconocer, sin embargo, la presencia de estudios de impronta más sociológica como los de Aníbal Quijano y Jhon Turner⁶ asociados a esta escuela. En ellos se analizan los efectos que la urbanización provoca dentro de sistemas sociales en vía de industrialización como son: un Occidente preeminentemente capitalista en el que el motor de la economía es el consumo.

Otra característica de esta urbanización/industrialización tiene que ver con el fenómeno de la macrocefalia urbana, la desarticulación de la red urbana de ciudades, la enorme distancia social y económica entre el campo y la ciudad, la desigualdad regional, la aguda segregación socio-espacial en las ciudades, la gran cantidad de desempleados, la debilidad de los aparatos administrativos locales particularmente a nivel municipal y, por lo tanto, escasez de beneficios de uso colectivo (Mesa Sánchez, 1985), factores que han creado un distanciamiento social cada vez más grande y que redundan en la perpetuación de relaciones de poder mediadas por la concentración del capital y la utilización de las clases marginales para los bienes productivos de quienes administran el capital.

El abordaje sociológico extendió, de manera automática, la referencia de marginalidad urbanística a la población ubicada en el sector urbano. La marginalidad pasó a ser sinónimo de pobreza. Se consideraba que las condiciones sociales derivaban de las ecológicas y de la bipolaridad, asumida como coexistencia de dos polos: el hegemónico y el marginal.

⁶ Artículo sugerido de Jhon Turner. Enlace Web: <http://paulkarlmoeller.wordpress.com/article/john-kenneth-turner-3pj5r6n3uurvd-3/>

La referencia a las condiciones económicas fue central:

...nuestro interés se dirigirá más a establecer algunas consideraciones sobre el campo en el cual la marginalidad toma contacto con la urbanística, es decir, en el límite donde “marginalidad ecológica” y “marginalidad económica” son formas diferentes de observación de un mismo fenómeno en el que se analizan las condiciones de la marginalidad. En la intersección del plano económico y el plano físico, existe una población económica y ecológicamente marginada. (Casariego, 1980).

Se habló de pobreza, y aunque permaneció entremezclada con las casi innumerables manifestaciones de marginalidad, ésta tuvo su rol definitorio en términos de causa/efecto del fenómeno.

Otro elemento innegable en toda esta discusión es la planteada en *La invención del tercer mundo* (2005) de Escobar, quien cita la propuesta de Naciones Unidas relacionada con el diseño de políticas y medidas concretas “para el desarrollo económico de los países subdesarrollados”.

El discurso de las Naciones Unidas es que hay un sentido en el que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos, considerando que las filosofías ancestrales deben ser erradicadas, refiriéndose a las ideologías y formas de vida de los países latinoamericanos.

Plantean además que las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico (*United Nations*, 1951, p. I).

Esta mirada, por supuesto perpetúa la idea de las fuertes distinciones entre los pobladores de los países desarrollados o no y la justificación para ejercer el poder, dominio y soberanía no solamente en sus territorios,

sino en sus estructuras sociales, en sus modos de producción y sus formas de relación, sin importar los sueños, deseos y expectativas creados como sujetos y como nación, factor que transforma entonces las relaciones cotidianas pero también las relaciones con otros países en términos políticos, ideológicos y económicos.

La marginalidad en América Latina está ligada a su dependencia económica con países extranjeros (Turaine, 1977, p. 1105). Este es precisamente el origen de la marginalidad, una exclusión social que se genera desde las políticas económicas, sociales que asumen los estados para responder a un mercado cada vez más globalizado y excluyente. Colombia no se escapa a este modelo en el que las “reglas del mercado están por encima de las relaciones sociales, espaciales y ambientales de un planeta que hoy alberga más de la mitad de la población en concentraciones urbanas” (Millán, 2008, p. 119).

Este fenómeno, además, es acompañado en Colombia por el desplazamiento forzado de la población rural hacia los centros de concentración urbana, como consecuencia del conflicto armado que vive el país hace más de setenta años.⁷ Gracias a esta lógica se constituyen tendencias que resultan paradójicas; por un lado, el crecimiento de la economía,⁸ y por otro, las condiciones de pobreza y miseria que se mantienen para una gran mayoría de los colombianos.⁹ Si bien es cierto que la marginalidad no solo constituye un fenómeno económico, en la mayoría de los casos sí está muy

⁷ Los actores del conflicto han ocasionado el desplazamiento forzoso de 19 de cada 1.000 colombianos, de territorios rurales hacia las ciudades (CODHES) (Como se citó en Millán, 2008, p.122).

⁸ Según los pronósticos de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) la economía en “La región finalizará 2012 con una expansión de su Producto Interno Bruto (PIB) de 3,1 por ciento”, mientras que “la recuperación de Argentina y Brasil y el dinamismo de la demanda interna permitirán que la región crezca en torno a 3,8 por ciento el próximo año” y, aclara, que Colombia crecerá un 4,5% durante el 2012” (párr. 2). Recuperado de URL: <http://www.portafolio.co/economia/crecimiento-economia-colombiana-crecera-ano-cepal-98600>

⁹ Según el informe del DANE (Departamento Nacional de Estadística) y Planeación Nacional, los pobres en Colombia suman 19'899.144, en tanto que las personas que están sumidas en la pobreza extrema o indigencia suman 7'159.172. Hay 20 millones de pobres en Colombia. Más información en URL: <http://historico.elpais.com.co/paisonline/notas/Mayo012010/1pobreza.html>.

ligada a sus diferentes formas de constitución y desarrollo como lo sugiere Wacquant, en tanto que los marginados son separados en grupos que son señalados por otros con esa etiqueta, entre ellos los habitantes de calle, recicladores, vendedores ambulantes, que habitan determinadas zonas de cada una de las ciudades de Colombia.

La gran conclusión es que la marginalidad es un fenómeno social que surgió como consecuencia del capitalismo, y que ha sido reforzada por las nuevas lógicas de la globalización concentradas en grandes sectores de la población en lugares urbanos que son, en cierto sentido, reproducidas por las políticas económicas que mantienen a los estados frente a la población que los habita, y que a su vez desplazan a otros que se organizan socialmente a modo de guetos, que son catalogados como ‘marginados’ en la medida en que su ideología y formas de vida no corresponden a las ideologías dominantes.

■ Marginalidad y Filosofía para Niños

En este caso particular se toman como punto partida los trabajos que ha realizado el profesor Juan Carlos Lago (2006) en España. Desde este ámbito se hará un acercamiento al concepto de marginalidad y sus posibles relaciones con el proyecto de Filosofía para Niños; los marginados son presentados por él como grupos de personas que viven al margen de la sociedad institucionalizada, y que por tanto, no tienen la posibilidad de educarse y formarse para ser reconocidos como miembros de pleno derecho.

Siguiendo a Lago (2006), los marginados pueden ser clasificados en las siguientes categorías:

- “*Rechazados*”: personas que por la situación que atraviesan, su conducta y su forma de vida, la sociedad normalizada no los acepta y por tanto los mantiene al margen (homosexuales, drogadictos, enfermos de VIH, prostitutas, mendigos, etc....)

- “*Arrinconados*”: miembros de la sociedad que pasan a ocupar un espacio delimitado debido a problemas personales o modificaciones en su conducta (presos, presas, enfermos mentales, minusválidos, ancianos)
- “*Sobrantes*”: elementos sociales que son el resultado de una filosofía política y social que funciona en términos de oferta y demanda en la cual todos desempeñan un papel (jubilados, desempleados, jóvenes sin formación profesional). (p. 125).

La caracterización que realiza Lago puede llevar a enunciar diferentes tipos de marginalidad, pero al mismo tiempo identifica algunos rasgos comunes, que pueden constituir una identidad de la marginalidad, unos elementos que destacan su carácter con respecto a los miembros normalizados en una comunidad. “El marginal convive en el seno de la sociedad, el excluido es separado físicamente de ella” (Giles, 2011, p. 207).

Tal distinción ayuda a delimitar la posible frontera entre la marginalidad y la exclusión así: la marginación se presenta cuando se habla de un estado en el que el individuo hace parte de una determinada sociedad pero son considerados como “no-sociedad”, comunidad especialmente temible por su carácter de extraña al orden, idealmente representado por el grupo que utiliza este criterio (Giles, 2011, p. 211). Es decir, que no cumple con las reglas, parámetros sociales, jurídicos, económicos y culturales que los grupos dominantes han marcado para esa sociedad:

Los marginales mostrarían dos características a lo largo de diferentes situaciones históricas: la no concordancia con los valores éticos, morales o religiosos y su condición nómada (ambas como causa o consecuencia de su marginalidad).

Esta marginalidad se relacionaría con su anomalía en el plano económico, en tanto no se posicionarían en el lugar en el cual los sectores dominantes consideran que deberían cumplir, pues también salen de las estructuras sociales por causas económicas. (Giles, 2011, p. 217).

Hay todo un condicionamiento social que les determina como un grupo de personas que se encuentran al margen, mientras que la exclusión social es comprendida como un proceso de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan en un marco social.¹⁰

La exclusión social, así comprendida se caracteriza por una retirada del mundo laboral, la educación, vivienda, alimentación, por la pérdida de casi toda la protección social y por cierto aislamiento social. “Hay que entender la exclusión social como manifestación, expresión y resultado de una determinada estructura social y de una voluntad sistemática y deliberada de excluir a ciertas personas o grupos sociales considerándolos como elementos que cumplen una función en tanto que excluidos dentro de la misma sociedad” (Lago, 2009). Es así que la condición de excluido social implica factores culturales, sociales, físicos, raciales, estatales y económicos que hacen reconocer a una persona o grupo al margen de las estructuras socialmente aceptadas.

Uno de los puntos a tener en cuenta es: ¿el proyecto de Filosofía para Niños puede ser aplicado fuera del contexto de educación formal para el que fue creado? La respuesta de Lago es que antes de abordar su posible aplicación, es necesario preguntarse por el tipo de población en la que se va a llevar a cabo el trabajo. Si es, por ejemplo, el contexto de un centro de reeducación de menores infractores como en el que se ha venido llevando a cabo la observación e implementación del grupo MARFIL, el primer paso es definir si la población a la que se está haciendo referencia se le puede denominar con el concepto de “marginado” o “excluido social”. Si la respuesta es afirmativa, ¿desde dónde?, ¿desde qué discurso o lenguaje adquiere o reciben su significado?, ¿quién decide que se es un “excluido social” y qué papel desempeña esa denominación o clasificación? (Lago, 2013, p. 133).

¹⁰ Existe una discusión sobre los límites conceptuales entre la marginalidad y la exclusión social que no es del interés de este trabajo de investigación. Pues se busca comprender cómo un grupo que hace parte de una sociedad, es reconocido por ella (como menores infractores) y sufre condiciones de marginalidad. Para ampliar la discusión al respecto, consultar: (Giles, 2011).

Es así que el proyecto MARFIL ha dado un viraje desde su concepción previa, cuyo objetivo inicial era comprender los límites y alcances de la aplicación del proyecto de Filosofía para Niños en contextos sociales marginados, es decir la construcción de *comunidades de diálogo* al interior de los centros de práctica como el CEA Redentor y HOFLA, en los que se pretendía desarrollar un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso que les sirviera a los jóvenes de estos centros a desarrollar habilidades sociales¹¹ que les permitieran comprenderse como parte de una sociedad; a ver cómo la comunidad de diálogo se podía ver como un espacio para el reconocimiento y reconstrucción de la identidad de los agentes que participan en el proceso de investigación. Es ante todo un trabajo de comprensión de las diferentes narraciones que se encuentran y conectan a través del diálogo con el texto, con el otro y consigo mismo.

Es así que a la hora de comprender la marginalidad hay que hacerlo desde el contexto de los centros de reeducación de menores; pues solo en ese escenario es posible elucidar una posible noción de marginalidad desde el lenguaje de los jóvenes.

La noción de marginalidad está asociada a la separación que tiene un individuo o ciertos grupos de individuos de una forma normalizada de sociedad, alguien que está al margen y que por tanto no tiene los beneficios de los que gozan los miembros de determinado grupo humano, esas formas de marginación no solo están asociadas a lo económico-estructural como se había presentado en la primera y segunda parte del texto, sino que también dependen de factores políticos, raciales, culturales de una sociedad. De acuerdo a estos postulados se vio la necesidad de revisar: ¿Qué puede decir Filosofía para Niños desde la perspectiva de trabajo del grupo MARFIL sobre la marginalidad? La respuesta apunta a comprender la situación de los sujetos que participan en la construcción de Comunidades de Diálogo, pues ellos son las voces que pueden decir algo sobre sí mismos, en tanto marginados.

¹¹ Esta mirada se transformó pues la concepción de las habilidades sociales corresponde a maneras conservadoras de ver el mundo que van en contradicción con la posibilidad reflexiva y crítica que posibilita la propuesta de MARFIL.

En ese sentido, se trata de explicar el sentido de un proyecto de Educación Filosófica (FpN) desde una población que es catalogada por la sociedad normalizada como marginada, pero no en un régimen de proposiciones aplicadas a ellos, sino vista desde el reconocimiento de quienes padecen tal enunciación social. Es decir, aquellos que comúnmente son señalados como ‘los marginados’, los que la sociedad mantiene al margen en centros de reclusión para que se reintegren a los ámbitos que son considerados como normales. El siguiente apartado va a describir la comprensión que tienen los jóvenes (menores infractores), desde el diálogo sobre la noción de marginalidad y cómo esa noción puede encarnar ciertas de las reflexiones teóricas que se han presentado a lo largo de este texto y qué puede decir Filosofía para Niños.

■ Dialogando con los actores principales: “El juzgamiento es feo, feo”¹²

El encuentro con los y las jóvenes que se encuentran en las Instituciones del CEA, ha permitido al equipo investigador y a los estudiantes que desarrollan sus prácticas sociales y profesionales allí, deshomogeneizar¹³ y desnaturalizar concepciones previas y juicios de valor que histórica, social y culturalmente se han construido frente a los menores marginados y excluidos socialmente. Surge así una discusión interesante a la luz de la experiencia vivida por FpN en este contexto específico, y que cobra vida desde los lugares de enunciación de los actores partícipes de este proceso. Por ello se convierte en un diálogo de saberes que opta por una apuesta innovadora y transformadora en un contexto de exclusión social.

Es así que la hoja de ruta en esta última parte consiste en describir a partir de los discursos de los jóvenes infractores, de los estudiantes que realizan su práctica en el centro y de los docentes que acompañan los procesos, las diferentes construcciones y representaciones acerca de la marginalidad plasmadas en las diversas voces que hicieron parte de esta

¹² Palabras de uno de los jóvenes entrevistados.

¹³ Romper con las miradas normalizadoras, que estandarizan a todos los sujetos en una categoría universal.

experiencia, de acuerdo a preguntas como: ¿cómo comprenden la marginalidad?, ¿se sienten marginados?, si es así ¿qué tipo de relaciones se pueden establecer con la noción de marginalidad que se ha venido construyendo a lo largo de este trabajo?

Para dar respuesta a estas preguntas orientadoras, se encontraron percepciones de una marginalidad relacionada con lo estructural, es decir, los elementos macrosociales que la determinan y una marginalidad localizada. En este caso, en el contexto de la Institución.

“No existe tolerancia cuando hay mucha arrogancia”¹⁴

Estas ideas nos permiten corroborar, de acuerdo con Enríquez (2007), que tanto la *marginalidad* como la *exclusión social*, en cuanto rupturas de vínculos socio-económicos y descomposición del tejido social, siempre son consecuencia de un sistema socio-político y económico. Los jóvenes comprenden que la sociedad colombiana está determinada por una realidad material que condiciona las maneras como sus habitantes se mueven en ella: “Aquí en Colombia se vive realidad, todo lo que vivimos define la verdad y muchas cosas, realidades, verdades y desigualdades” (Infractores, Canción de rap, 2012).

Esta construcción de la realidad marginal constituye la mirada de una sociedad desigual que desconoce las condiciones de los sujetos que hacen parte de ella, y que en las dinámicas cotidianas se nota en los barrios periféricos, en las vidas cotidianas de sus habitantes, en los controles ejercidos sobre ellos. Pero lo más fuerte es el proceso de estigmatización, al considerar marginal a todo habitante de una vivienda de escasas condiciones de habitabilidad, atribuyéndole los aspectos deficitarios —por ejemplo, “a los villeros¹⁵ no les gusta trabajar”, “son vagos”, “tienen hijos con cualquiera y después los dejan tirados por allí sin siquiera darles

¹⁴ Fragmento de una canción de rap (*Infractores*, canción de rap, 2012).

¹⁵ Persona que habita una villa miseria, adjetivo despectivo que se refiere a la persona que habita en las villas o barrios pobres en la Argentina. <http://es.wikipedia.org/wiki/Villero>

de comer”, etc.—, cuando en realidad había clara evidencia del grado de heterogeneidad de los pobladores debido a la diversidad de situaciones que coexisten en las márgenes (Enríquez, 2007).

La construcción de juicios de valor y señalamientos carecen de una conciencia estructural acerca de la sociedad en la que vivimos y de las condiciones de pobreza que son consecuencia del modelo socioeconómico provocado por el capitalismo.

“La gente nos critica sin saber que todos tenemos que comer. La gente ya no mira... Nosotros los pobres cada día podemos decaer sin saber que ellos también lo pueden hacer” (Infractores, Canción de rap, 2012). Se sienten vulnerables por su situación de pobreza, pero al parecer el lado opuesto, que pueden ser las personas que acepta la sociedad como normales, también hacen parte de un sistema desigual que no garantiza los derechos básicos ni la subvención de necesidades ni las condiciones favorecedoras de una vida digna. Los jóvenes lo tienen claro, a veces más claro aún que la masa que los señala y juzga.

En la zona roja

Es muy importante analizar cómo el espacio también se ha constituido en una forma de exclusión. Los cinturones de miseria y los barrios periféricos representan también las relaciones sociales, políticas y culturales que se han construido dentro de las ciudades. Los procesos de gentrificación¹⁶ por ejemplo, han impactado fuertemente en el desplazamiento de los habitantes de su territorio original a otro que no le ofrece las mismas condiciones para su estabilidad. La transformación de las ciudades también implica un cambio en las dinámicas, las relaciones y los hábitos de la gente y estas desposesiones excluyen a los sujetos de unas posibilidades de vida en el centro que son muy distintas en la periferia.

¹⁶ Gentrificación es un proceso de transformación urbana en el que la población original de un sector o barrio deteriorado y con pauperismo es progresivamente desplazada por otra de un mayor nivel adquisitivo a la vez que se renueva. <https://es.wikipedia.org/wiki/Gentrificaci%C3%B3n>

Esta discusión entonces nos habla de los distanciamientos que se construyen en los diseños de ciudad y en los ideales que se tienen de los habitantes para esa ciudad; es decir que cada vez las condiciones arquitectónicas también van forzando a replantear la relación con el espacio.

Cuando los espacios geográficos no corresponden al ideal de ciudad, reciben nominaciones muy fuertes no solo por los tipos de vivienda, por la existencia o no de servicios públicos, sino también por las actividades que desarrollan quienes viven en ese lugar. Turaine (1977) plantea que los habitantes de las barracas y de las ciudades perdidas con frecuencia están en los escalones bajos de la jerarquía profesional y de la económica. No obstante, el análisis no puede partir de una definición de los marginados como “mal alojados”, también tenemos que pensar que el modelo socioeconómico actual no permite que estas personas posean condiciones de vida digna que favorezcan el ejercicio de sus derechos como ciudadanos y no tengan acceso al sistema de salud, educativo, laboral, entre otros; es por eso que muchos de ellos se dedican a actividades informales que les permitan la subsistencia en un modelo económico desigual.

“Hay mucha gente que dice que el barrio... ‘Ese barrio es caliente’, pero pues uno como vivía ahí. ‘Es Caliente’ significa que hay muchos ladrones” (Infractores, Redentor, 2012). Socialmente se han construido etiquetas para el barrio por las actividades que desarrollan sus habitantes, como consumo y expendio de drogas, robo, prostitución, entre otras; se ha constituido también como una forma de auto-marginación en la medida que estas actividades han sido naturalizadas, no son riesgosas para sus habitantes pero sí hay un reconocimiento de la distancia con otros actores de la sociedad.

“Me llevaron vendado a un lugar oscuro, me golpearon...”

Otro componente muy importante para el análisis tiene que ver con la violencia tanto simbólica como explícita. “La violencia tiene consecuencias porque un niño se desprecia. Todas miran lo malo, pero no miran lo bueno, cayendo en el pecado cayendo en el pecado que parece que es

eterno. Quisiera estar libre, hacer lo que más quiero, pero me encuentro encerrado. En mi barra hay un entierro, un socio que ha caído y al cielo se ha ido, Dios lo guarde en sus brazos es lo único que pido. Solo sur desde Soacha cantantes con rimas que matan” (*Infractores*, Canción de rap, 2012). Describe el lugar del que proviene: un ambiente violento que lo ha hecho terminar en el centro de reeducación.

En ese sentido, y como se ve en diferentes versos de la canción, el lugar del que provienen parece que determina el que estén privados de la libertad “me desespero que se entere el mundo entero, la violencia no sirve de nada, enterrando un cuerpo que se vaya un alma” (*Infractores*, Canción de rap, 2012). El lugar de la violencia y la muerte es una categoría muy importante que devela también lo que pasa en los territorios marginales, pero también desnaturaliza los juicios que existen acerca de la indolencia y la indiferencia ante la vida que la sociedad ha construido respecto a los jóvenes.

Se podría pensar en que las formas de poder que se ejercen sobre la vida cotidiana a través de clasificaciones de los individuos en categorías, los regula a través del establecimiento de normas y reglas que determinan su actuar al interior de un sistema social estructurado, que ejerce la dominación de tipo étnico, social y religioso, representado en el ejercicio del poder del Estado, las clases sociales y la Iglesia. Dicho ejercicio de poder los estigmatiza en un lugar, y les condiciona sobre las conductas que pueden tener dentro de la sociedad; así, los habitantes de determinados lugares de la ciudad, calificados como marginales, son representados como delincuentes, pandilleros, pobres u otros apelativos sociales que contienen una carga moral negativa para la sociedad.

Los ladrones, los jíbaros y prostitutas

Esas clasificaciones también tienen que ver con los estigmas construidos acerca de los habitantes de las zonas marginales, es así como se nominan como jíbaros, ladrones, prostitutas, chirretes, ñeros, entre otros. En este marco, los excluidos sociales no pertenecen al mundo de los

ciudadanos (Villareal, 1996), son sujetos inarticulados, invisibles, sin futuro, sobrevivientes que ni siquiera son reconocidos como indigentes o miserables que podían gozar el socorro —ayuda extraordinaria— del Estado (Redondo, como se citó en Enríquez, 2007).

Frente a estas posibilidades de ayuda del Estado y las protestas que distintos grupos sociales realizan frente a las desigualdades, los jóvenes se autoexcluyen, pues han construido una desesperanza ante el deber ser social y los hechos materiales que día a día contradicen los supuestos ideales sociales. “Pero uno pa’ que va. Cada uno en su mundo y que hagan lo que quieran” (Jóvenes, Redentor, 2012).

Esto nos hace pensar que se han naturalizado tanto esas condiciones de desigualdad, que los jóvenes saben que su voz es negada, no es escuchada y además de ello tienen la conciencia de que su realidad no ha sido transformada por las políticas estatales o los programas sociales. En ese orden de ideas los jóvenes hacen distinciones entre sus actividades y las de otros, autoexcluyéndose de posibilidades de participación.

“Uno necesita más laborar”

Otro factor importante tiene que ver con la desvinculación escolar para la vinculación laboral de los jóvenes, motivada por situaciones críticas en su contexto socio familiar. “Sí piensan eso, pero entonces muchas veces acá uno necesita más trabajar que estudiar porque la mamá está enferma o una cosa así” (Infractores, Redentor, 2012).

Aquí cabe anotar que las posibilidades laborales para un menor de edad se encuentran restringidas para los menores de edad desde el discurso de la igualdad y los derechos de la niñez y la juventud, en contravía con las situaciones cotidianas que promueven la subvención inmediata de necesidades y que lleva a los jóvenes a tomar este tipo de decisiones. Es por ello que se considera importante y vital replantear el imaginario de que todos los chicos son vagos, consumidores y que desconocen las maneras para emplear el tiempo libre de manera adecuada. Es así como

lo plantean: “A mí me hace falta estudiar, yo me arrepiento de haberme salido de estudiar, porque muchas veces es mejor estar usted en la calle estudiando y sabe que estudia medio día y se va pa’ la casa. Si hubiera seguido estudiando, no estaría acá” (Jóvenes, Redentor, 2012).

“Los vecinos cada nada me mandan la Policía”

La sospecha es un factor importante a la hora de realizar un análisis a propósito de la marginalidad. Es así como se encuentra que los mismos habitantes de los barrios también construyen imaginarios frente a los jóvenes por sus conductas, su forma de hablar o su forma de vestir. “Esa casa es una olla” (Infractores, Redentor, 2012).

Además los jóvenes son juzgados por el lugar en donde viven, es así como en ocasiones, se han hecho acuerdos entre vecinos quienes avisan a la Policía acerca de posibles conductas infractoras de los chicos, son señalados y perseguidos por ello.

En esas persecuciones se fortalecen los estigmas, pero también los jóvenes reciben violencia física ejercida por los policías o por grupos de limpieza social que violentan a los jóvenes de manera física o simbólica. “Yo iba en la moto, un policía de tránsito me paró y me puso mucho problema por los papeles” (Infractores, Redentor, 2012). En otro caso otro de los jóvenes comenta: “Una noche me pararon unos tipos en una camioneta de vidrios oscuros, me llevaron a un sitio alejado de mi casa, me golpearon fuertemente y me dejaron botado” (Infractores, Redentor, 2012).

Siguiendo a Foucault, los mecanismos disciplinarios tienen una tendencia a desbordar el marco institucional o local donde los individuos se encuentran. Cuando ello ocurre, estos mecanismos adoptan una dimensión estatal a través de aparatos como la Policía, es decir que la disciplina no solamente es institucional, sino también construida por grupos llamados “al margen de la ley” que también tienen unos intereses específicos sobre los jóvenes que viven en las márgenes y el ejercicio del dominio sobre sus conductas y sobre sus cuerpos, para mantener el orden social. Tomando

como base lo dicho por el filósofo, se puede afirmar que aunque las estructuras económicas modelan unas formas de marginalidad que se presentan como dominantes en los procesos de exclusión y marginación, no son las únicas, sino que hay otros matices que caracterizan a los procesos de marginación o de personas en situación de marginación. Es así que cuando buscamos las posibles relaciones entre la marginación, la exclusión social y los menores infractores, se está haciendo referencia a un fenómeno social que abarca procesos que van más allá de lo económico, sin desconocer que una gran mayoría de los jóvenes provienen de contextos en los que las situaciones de marginación económica son recurrentes.

“Estoy en cana”

Después de realizar una mirada estructural de la marginación, el análisis se realiza en el contexto de exclusión en donde se lleva a cabo el ejercicio investigativo. Para ello es importante retomar a Goffman (2001), quien plantea que las instituciones tienen tendencias absorbentes o totalizadoras. Impregna a sus miembros parte del tiempo y del interés y les proporciona un mundo propio simbolizado por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de los miembros y que suelen adquirir forma material: puertas cerradas, altos muros, alambre de púa, acantilados, ríos, bosques o pantanos.

Esta estructura física, simbólicamente representa una barrera y una distancia con la sociedad, que separa a los jóvenes que se encuentran allí.

Sin embargo, esta distancia no impide en los jóvenes su capacidad de pensar, confrontar y reflexionar. Es así como a través de la composición ellos lo expresan en frases como: “No encuentro consuelo en este encierro” (*Jóvenes El Redentor*, Canción de rap, 2012), es decir, que la exclusión no resuelve las situaciones que motivan la pérdida de libertad. Aquí se encuentra un discurso contradictorio entre jóvenes e institución, en la medida en que se plantea que estos centros ofrecen un proceso de formación

integral en un contexto diferente al real, lleno de carencias y desigualdades estructurales; y aunque los jóvenes reconocen haber recibido formación académica, técnica, participación en espacios culturales, deportivos y recreativos, hay otras cosas de fondo que no reemplazan a la cultura propia del joven y que pueden implicar una aculturación del mismo. El hecho de vivenciar unas actividades pensadas para una realidad social distinta a la que han vivido no garantiza la disminución de las condiciones de exclusión en las que históricamente él, su familia y su grupo social se han desarrollado.

Por ejemplo, los jóvenes tienen que participar de actividades específicas como ir a misa, cuando no todos ellos son católicos. Es un espacio donde simbólicamente encuentran una cantidad de incompatibilidades con sus costumbres y sistema de creencias; aquí se percibe claramente la obligatoriedad de cumplir con una rutina diaria que les es ajena y los desidentifica y que en su contexto natural no existe como en el modelo institucional. Los jóvenes eligen dentro de estas posibilidades la utilidad de las mismas. “Todo lo que nos sirve para la mente. Lo sabemos y lo aplicamos. Aquí estamos cambiando para un mejor futuro para todos es mejor seguir adelante dejar malas costumbres, todo lo que necesitamos es salir de la pobreza y mirar hacia el futuro” (Infractores, Canción de rap, 2012). Se describe la realidad en la que viven, y se toma como punto de referencia para salir de la situación en la que vivían, pero en muchas ocasiones esas actividades no garantizan la modificación de las prácticas delictivas, puesto que desconocen las motivaciones de los menores.

Desde este punto de vista los intereses de este proyecto se encuentran en tensión en la medida en que las instituciones realizan una serie de prácticas heterónomas que no concuerdan con los deseos e intereses de los jóvenes que llegan a sus centros y el proyecto tiende a una comprensión de los sujetos que allí habitan, para que se creen una serie de prácticas dialógicas que potencien su capacidad crítica y reflexiva frente a sí mismos y la sociedad de la cual hacen parte.

■ Y los estudiantes¹⁷ ¿qué dicen?...

El encuentro entre estudiantes y jóvenes institucionalizados también se convierte en un choque cultural y descubrimiento de identidades. Los estudiantes que hacen sus prácticas en el centro llegan con ideas preconcebidas que afianzan la marginación, como: “Estoy seguro que con nuestro granito de arena vamos a darles un plan de mejoramiento y una enseñanza”.¹⁸ Esta mirada perpetúa el papel excluyente que tradicionalmente han producido tanto las ciencias sociales como la misión redentora de la Iglesia, al pensar que las intervenciones institucionales, profesionales, individuales o colectivas producen transformación social, desconociendo los intereses y necesidades de quienes participan en el diálogo. De manera muy clara los jóvenes infractores lo manifiestan: “Amigo el ratón del queso encanado en el CIPA, haciendo un proceso” (*Jóvenes El Redentor*, canción de rap, 2012).

También en los estudiantes existe la creencia de que las conductas infractoras en este caso son producto de decisiones personales, pocas oportunidades para salir adelante y vivencia en una sociedad que no brinda apoyo.¹⁹

Hay una conexión entre las percepciones propias de los estudiantes y el modelo pedagógico institucional en la medida en que al establecer un plan de mejoramiento y ofrecer enseñanzas,²⁰ el joven decidirá cambiar su forma de vida, su estilo de pensamiento, su actitud, entre otros. También reconocen que: “la formación integral de la población marginada del Redentor, aunque no garantiza que los muchachos salgan totalmente reeducados, sí posibilita generar en ellos una actitud dialógica a la hora de resolver conflictos”.²¹ Este es uno de los puntos de encuentro entre la dinámica institucional y el Proyecto MARFIL, pues el diálogo se presenta como la posibilidad de encuentro y vinculación entre los diferentes sujetos que hacen parte de la construcción de comunidad.

¹⁷ Jóvenes de UNIMINUTO que realizan sus prácticas profesionales o sociales en el centro de reeducación.

¹⁸ Extraído del diario de campo del estudiante Jeison Mancera, de UNIMINUTO.

¹⁹ Extraído del diario de campo del estudiante Jeison Mancera de UNIMINUTO.

²⁰ Ídem

²¹ Extraído del diario de campo del estudiante Iván Darío Cano de UNIMINUTO.

■ ¿Qué hace MARFIL?

“Al intentar implementar un proyecto educativo como FpN en una comunidad marginada, ayuda no solo a la construcción del pensamiento, sino también en la elaboración de una comunidad, donde una de las cosas que importan es el reconocimiento por la individualidad de cada uno de sus miembros y la posibilidad de que éstos puedan transformar su entorno a partir de la acción que se emprende en comunidad”.²² La cita permite advertir cómo la marginalidad se concibe como la pérdida de los derechos de un sujeto en un contexto particular, en relación directa con dinámicas estructurales de una sociedad excluyente.

La experiencia que supuso un proyecto como Marfil poco a poco se convirtió en una construcción colectiva fortalecida grandemente por el encuentro directo y cotidiano de los jóvenes de la institución y los estudiantes, que favoreció en unos y otros la ruptura de esquemas, la confrontación con su propia realidad, el replanteamiento de juicios de valor y el diálogo a partir de la categoría de “jóvenes”, independiente de su condición de privados de la libertad o estudiantes universitarios, sino como miembros de una misma sociedad en donde se hallaron muchos puntos de encuentro, los gustos, los intereses, incluso las emociones, pero también sus miedos, temores y culpas, que son más compartidos que distantes.

Es decir que se rompen los preconceptos y los prejuicios construidos, por ejemplo por la academia, pero también realizan un proceso que con el tiempo les hace despojarse de esas concepciones marginales con las que llegan a la institución en su rol de profesionales en formación que tienen un saber que será entregado a los jóvenes. Ello se percibe en frases como las siguientes: “El director de la comunidad de indagación”; “el director orienta a los jóvenes”.²³ En este diario se encuentra una representación tácita de marginalidad relacionada con la manera como el estudiante toma distancia de los jóvenes del Redentor, lo cual implica un alejamiento marcado por condiciones distintas: si el estudiante dirige y los jóvenes

²² Ídem.

²³ Extraído del diario de campo del estudiante Iván Darío Cano. UNIMINUTO.

siguen instrucciones, no hay comunidad, ni posibilidad de que los chicos se hagan preguntas. Es una relación de poder mediada por el saber.

En este orden de ideas, este distanciamiento cobra vida en las concepciones que han construido las ciencias humanas y sociales, que hacen que se fortalezca la idea de que las intervenciones institucionales en este caso podrían transformar la realidad particular de cada joven que realiza un proceso reeducativo.

Este discurso entra a confrontarse con los discursos de los facilitadores de las comunidades de diálogo, así, uno de los estudiantes plantea que: pensar en la población que habita el espacio social de El Redentor quizá supone “creer que son personas que no tienen nada que decir y que por tanto no son activos en una sociedad que los margina y los determina como una clase social diferente”²⁴.

El tránsito del distanciamiento a nuevas vías está marcado por el interés de fomentar en los jóvenes de la Escuela El Redentor el pensamiento crítico de su realidad personal y social. Además de ello, el proyecto busca reivindicar la posibilidad de pensar, repensar, sentir, dimensionar la realidad de los jóvenes infractores. Ello se logra con el manejo de una filosofía de lo cotidiano, que rompe con el marco de temores e ideas erróneas que existen en torno al acto de filosofar, valorando y potencializando la capacidad reflexiva de cada sujeto desde su vida cotidiana, sin importar el rol que desempeñe en una estructura social determinada.

Es importante anotar que el Proyecto FpN ha ganado un lugar en contextos distintos a los que tradicionalmente ha trabajado,²⁵ convirtiéndose en un aporte a la transformación social, a partir del desarrollo de la reflexividad en los sujetos que se encuentran viviendo en contextos de marginalidad como es el caso de los jóvenes de la Escuela de Trabajo El Redentor.

²⁴ Extractado del diario de campo del estudiante Pablo Rodríguez UNIMINUTO.

²⁵ El proyecto de Filosofía para Niños ha tomado diversos caminos alrededor del mundo, especialmente desde un enfoque dirigido a la forma como se educa dentro de contextos de educación formal; no obstante, también se han presentado grandes desarrollos en la educación no formal en España, Brasil, México, Argentina, entre otros (Lago, 2009).

■ Repensando las relaciones con Filosofía para Niños

“Me desahogo con un papel escribiendo con esfero, mi barrio es ciudadela Sucre, donde mi gente sufre, se escucha una bala, pero hoy estoy en cana. (Solo realidad)” (*Infractores*, canción de rap, 2012).

El encuentro con el rap, el hip hop, el grafiti, los dibujos, las canciones populares, la escritura, y la jerga de los muchachos, como manifestaciones que identifican la sociedad y la cultura marginada, transforma el encuentro tradicional pensado por FpN y motiva nuevas formas de realizar las comunidades de diálogo desde el reconocimiento de una realidad situada como es el caso de la institucionalidad. Aquí se hace un reconocimiento a la capacidad dialógica, crítica, creativa, que evidencian los jóvenes de la institución y que desvirtúa una vez más los preconceptos construidos por la sociedad.

Es muy importante rescatar que el proyecto MARFIL ha realizado una apuesta interesante en la medida en que se ha desafiado a romper con su estructura tradicional, y que solo a partir de la vivencia y el contacto directo con las historias, representaciones, expectativas, miedos, sueños y deseos de los jóvenes que se encuentran en la institución, es posible reconocerlos como categoría histórica, y en esa medida se constituyen como sujetos políticos, críticos de su propia realidad, y que podría entonces permitir que la experiencia se traslade a otros sectores que se han considerado marginales en donde también se debe hacer un reconocimiento a esos sujetos como agentes de su propia realidad a través de la capacidad reflexiva que propician las comunidades de diálogo.

■ Conclusiones

Cada nueva investigación permite revisar, comprender y visualizar el concepto hacia el que se ha dirigido el trabajo. En este caso, se van a mostrar cuatro grandes conclusiones: la primera se refiere al hecho de

que se acerca a una definición de la marginalidad que está enfocada en los aspectos estructurales de la sociedad como factores económicos, sociales, políticos y culturales que terminan determinando a un grupo de personas como marginales, es decir, que no cumplen con las reglas de configuración de la sociedad y que por tanto terminan siendo excluidos socialmente.

Esto se debe principalmente a dos razones, la primera, asociada al sistema económico capitalista que desde sus orígenes privilegió la propiedad privada, la acumulación de la riqueza que caracterizó desde las políticas del *estado de bienestar* a los que tienen poder y riqueza y a quienes carecen de la misma; y la segunda, va ligada a la dinámica estructural de los Estados, en tanto que reproducen prácticas que aumentan la marginalidad a través de sus legislaciones e instituciones que operan en el marco de un determinado territorio, enfocados en las condiciones de pobreza y miseria de una gran parte de los habitantes de América Latina, especialmente en Colombia.

La segunda conclusión muestra que la marginalidad no es una cuestión que solo atañe a lo económico estructural, sino que hay grupos de personas que por su raza, condición social, género, ideología, también se encuentran dentro de las márgenes y que esas formas de marginalidad en una sociedad llevan a la exclusión social; es decir, los marginales en cierto sentido hacen parte de las estructuras socialmente aceptadas, mientras que los excluidos son aquellos grupos que poco a poco son apartados de la sociedad. Es así que el proyecto de Filosofía para Niños con poblaciones marginales toma fuerza en tanto que busca definir las concepciones desde las cuáles se puede llegar a una definición de marginalidad, a través del diálogo con los diferentes actores.

De este punto se deriva la tercera conclusión, pues un proyecto que pretendía inicialmente, medir los límites y alcances de Filosofía para Niños en poblaciones marginales, se convierte en un horizonte de comprensión para investigadores, estudiantes y población marginal sobre las formas como se configura la identidad, las narraciones y los vínculos que se crean entre los diferentes actores que hacen parte del proceso de investigación.

Por último, la marginalidad, entendida desde las voces de los actores y como la ha comprendido MARFIL, se enuncia en los siguientes términos: la marginalidad es reproducida por el sistema económico, social, cultural y político que les hace sentir –en este caso específico, menores infractores–, como marginados, personas que son señaladas, culpadas, condenadas dentro una macroestructura que les hace sentir que son marginados, pues no obedecen las reglas que están establecidas.

La marginalidad es el horizonte de todo aquel que es señalado, que no es reconocido, que no es vinculado con los horizontes de posibilidad que una sociedad crea para sí misma, es decir, que los procesos de marginación son todos aquellos que un grupo social no quiere reconocer como parte de su estructura, es el dualismo de lo que está bien y lo que está mal y dentro de las cosas que están mal se encuentra la marginalidad. La posición del marginado es de aquella persona que pertenece a una sociedad que lo aísla de manera constante mediante sus diferentes prácticas.

Ahora bien, ¿qué puede hacer una práctica de Filosofía para Niños en un centro de reeducación de menores? Esta pregunta solo es una provocación para el trabajo de investigación que se ha venido realizando durante varios años en esta institución. Solo se puede adelantar que Filosofía para Niños en sectores socialmente marginados puede conducir a una comprensión más amplia del papel social y transformador que debe tener cualquier horizonte teórico y reflexivo como la filosofía, así como también la oportunidad de construir vínculos identitarios con las personas que se encuentran en situaciones de marginalidad, en tanto que sus voces, que permanecen calladas, pueden ser reconocidas en medio de una comunidad de diálogo.

En otras palabras, los menores infractores son vistos como interlocutores válidos en los procesos que se han venido construyendo alrededor de FpN con poblaciones que se encuentran en situación de marginalidad.

■ Referencias Bibliográficas

- Alain, T. (Octubre- diciembre de 1977). La marginalidad urbana. *Revista mexicana de sociología*, 39(4), 1005 – 1142. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/3539638>
- Benavides, A. C. (2012). Representaciones y prácticas en las zonas de misión: los informes de los frailes capuchinos. En M. S. Pérez (Ed.) *Historia cultural desde Colombia: categorías y debates* (pp. 287-316). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Casariogo, J. (1980). *Marginalidad Ecológica y/o marginalidad económica*. (U. B. Universitaria, Ed.) SUMARIO. Boletín Informativo del departamento de urbanística de ETSA. Recuperado de: ACCEDA. Documentación científica de la ULPGC en abierto: <http://ulpgc.es/bitstream/10553/761/1/5601.pdf>
- Costante, L. B. (2005). De qué hablamos cuando hablamos del Estado de Bienestar. *Lecciones y Ensayos*. (86), 133-167.
- Enríquez, P. G. (2007). De la marginalidad a la Exclusión Social: Un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos. *Fundamentos en Humanidades*, 8 (1), 57-88. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18401503>
- Escobar, A. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Foucault, M. (1997). Clase del 17 de marzo de 1976. En *Defender la sociedad*. Curso en el Collège de France (1975-1976), (pp. 217-237). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, N. B. (15 de abril de 2013). *Freie Universität Berlin*. Dissertationen Online. Recuperado de: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000004654/05_Capitulo_I.pdf;jsessionid=8B33FDD29025CA498559210AF8955F4D?hosts=

- Giles, A. I. (2011). Problemas en torno a la definición de marginalidad. *Trabajos y Comunicaciones*, 2(37), 203-219. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5415/pr.5415.pdf
- Goffman, I. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Infraactores, M. (10 de septiembre de 2012). Canción de rap. (A. V. Elena Martín López, Entrevistador)
- Infraactores, M. (14 de octubre de 2012). Redentor. (A. V. Elena Martín López, Entrevistador)
- Lago, J. C. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación: pensamiento complejo y exclusión social*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lago, J. C. (2013). Filosofía para Niños, marginalidad y exclusión social. En V. A. Rojas (Ed.), *Filosofía para Niños. Práctica educativa y contexto social*, (pp. 133-160). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Marx, C. (1979). *Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844*. Moscú: Progreso.
- Turner, J. (22 de abril de 2014). Early Twentieth-Century Regime Change and Support through the Pen [Internet]. Versión 12. Recuperado de: <http://paulkarlmoeller.wordpress.com/article/john-kenneth-turner-3pj5r6n3uurvd-3/>
- Nathan Bravo, E. (1998). Órdenes mendicantes: integración de elementos marginales a la Iglesia. En A. González & L. von Walde Moheno (Eds.) *Edad Media: marginalidad y oficialidad* (pp. 183-205). México D.F.: UNAM.
- Orozco, D. M. (2008). Marginópolis. *Bitácora*, 1(12), 117-127. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=74811916008>

- Quijano, A. (1992). “Raza”, “Étnia” y “Nación” en Mariátegui: cuestiones abiertas. En *JCM y Europa: La otra cara del descubrimiento*. Lima: Amauta. Disponible en <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/59.pdf>
- Quijano, A. (Junio de 2000). Coloniality of power and eurocentrism in América Latina. *International Sociology* 15(2), 217-234.
- Sennett, R. (2005). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo Capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Spiegel, P. (2007). *Muhammad Yunus, el banquero de los pobres*. Santander: Sal Terrae.
- Taibo, C. (2002). *Cien preguntas sobre el nuevo desorden*. Madrid: Punto de Lectura.
- Venturo Schultz, S. (1999). “Invitación a la lectura” y “Juventud y sociedad”. En I. I. Peruanos (Ed.), *Contrajuventud: ensayos sobre juventud y participación política*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Wacquant, L. (2007). *Gueto, periferias y Estado*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.



Capítulo 5

Historias y representaciones: sobre el menor infractor y otras cuestiones no relacionadas con...

JUAN CARLOS GUTIÉRREZ BONILLA Y JUANITA BEJARANO CELIS

El espacio ya no es aquel del que habla la dióptrica, tejido de relaciones entre objetos, tal como lo vería un tercero testigo de mi visión, o un geómetra que la reconstruyera y la mirara de lo alto: es un espacio contado a partir de mí como punto o grado cero de la espacialidad. Yo no lo veo según su envoltura exterior; lo vivo desde dentro, estoy inmerso en él. Al fin de cuentas, el mundo está alrededor de mí, no frente a mí.

MAURICE MERLEAU-PONTY

Les contaremos una historia. Es la historia de una serie de encuentros afortunados en los caminos de los tiempos, las geografías de las palabras, los pliegues de los cuerpos y sus vínculos. Se trata de un tejido que, en su expresión como texto, nos acerca a la comprensión de las Ciencias Humanas en clave de diálogo de saberes continuo y de accionar liberador de los sujetos en el mundo. Un ejercicio ético, estético e indefectiblemente político, por cuanto apostamos por la construcción y transformación social intencionada.

En esta historia, que no por eso deja de ser una investigación, queremos plasmar cómo se da el cambio en la comprensión de una categoría de análisis –“Menor Infractor”– paralelamente a que dentro del encuentro se configuran formas relacionales y narrativas que entran en tensión con los imaginarios y prácticas naturalizadas frente a la ley penal y la reclusión preventiva. Este cambio, como generalmente ocurre, nos ha llevado a querer ir más allá de la categoría y recuperar las experiencias y personas que suelen eclipsarse bajo el constreñimiento que implica el proceso de categorización y manipulación del sujeto.

Lo anterior principalmente porque, en relación con las dinámicas de marginalidad y exclusión —tan comunes en nuestro contexto latinoamericano—, es habitual que desde los guiones culturales normativizados se hagan explícitos “estigmas” que distorsionan a tal grado las voces de la experiencia y la identidad de las personas, que terminan por condicionar la praxis relacional a la sucesión de actos y pautas estereotípicas donde el reconocimiento de *uno* y del *otro* se estancan en roles y relatos rígidos: las posibilidades de emancipación y asombro se ven fuertemente cuarteadas.

Tal situación nos pone en la difícil tarea de desarrollar y elaborar una categoría sobre la que de entrada tenemos bastantes sospechas. Cuando en el título se cifra “*y otras cuestiones no relacionadas con...*” se trata, por supuesto, de un uso retórico. Nuestra intención es que, desde la entrada en relación con los jóvenes, podamos explorar formas novedosas vivir el encuentro, donde no tengamos necesidad, o por lo menos la podamos sacudir genuinamente, de casarnos con las costumbres académicas, terapéuticas e institucionales con las que comúnmente se han venido delimitando ciertas formas de entender, explicar e intervenir el fenómeno de la “delincuencia”.

Esto, por demás, hace imprescindible que, como investigadores, hagamos un esfuerzo continuo y sistemático por, sin perder la rigurosidad teórica y metodológica, reconocernos como seres en evolución, es decir,

reconocernos como personas dispuestas a movilizarse y dejar de lado algunas de las “ficciones” epistémicas y deshumanizadoras de las que muchas veces hemos sido partícipes. En el contexto de MARFIL, esto se traduce en una apuesta por: 1. Dinamizar en el ámbito académico un proyecto transdisciplinar para la construcción de puentes entre los campos disciplinares donde se hagan inteligibles nuevos sentidos frente a las Ciencias Sociales; 2. Alejarnos de las tradiciones donde se asume una posición autoritaria entre el conocimiento experto y profano; 3. Reconocer que, como “investigadores”, cambiamos y maduramos cuando la relación con los sujetos con los que trabajamos se enmarca y encuadra desde el principio de *valorar el aporte del otro*; y, 4. Promover escenarios de encuentro donde el *diálogo de saberes*, la *curiosidad* y el *asombro*, son los principales ingredientes para transformarnos frente aquello que consideramos “importante” de la vida misma.

Desde este horizonte, MARFIL ha sido un nicho donde nos hemos dado cita para establecer los cimientos de una escuela de *diálogo*, *creatividad* y *encuentro*. Este espacio nos ha permitido ser arriesgados —sin perder la cautela— frente las luchas y metas que nos ha parecido importante llevar a cabo como sujetos. Esta historia es un aporte por entender y deconstruir —desde un marco histórico específico— la categoría de “menor infractor”, pues esta denominación está muy arraigada en el campo jurídico y las concepciones “terapéuticas” de reeducación. En este camino volveremos sobre los principales aprendizajes que hemos venido ganando durante el proceso. Y la historia continúa.

■ De la vinculación, el encuentro y las *comunidades de diálogo*

La relación entre construcción de comunidad académica y desarrollo humano sería imposible de entender, en una lectura procesual, sin remitirnos a una cuestión tremendamente básica y compleja: *es un proceso que se da entre personas*.

Esta idea quizá resulte evidente, pero tiene unas implicaciones epistemológicas y pragmáticas dignas de sopesar. En primera instancia, que la investigación no sería posible en ausencia de vínculos. Segundo, que todo proceso investigativo, al ser de naturaleza vincular, se desarrolla localmente y a escala humana. Esto es, sucede y madura en contextos específicos donde las personas nos encontramos en el tiempo de la cotidianidad. Tercero, estos mundos de vida de la cotidianidad se convierten en historias. Y cuarto, desde estas historias damos cuenta del conocimiento y nuestro quehacer, por ejemplo, investigativo.

Se sigue entonces que el conocimiento emerge en la red de historias y relaciones que se gestan en los encuentros. *El encuentro*, desde esta perspectiva, es el escenario donde se conjuga una acción entre ciudadanos libres a través del diálogo. Por lo tanto, la manera en que dialogamos moldea las dinámicas relacionales y de construcción de significado y sentido.

Cabe entonces preguntarse sobre cómo estamos dialogando para construir nuevas historias que tengan un potencial transformador. Esta tarea sería estéril si no se incluyera en el ejercicio dialógico un componente estético y otro reflexivo. Estético en cuanto nos invita a pensar en el arte de la vinculación, en el lenguaje como mecanismo para la construcción de realidades, en el hombre en tanto a criatura: creado y creador al mismo tiempo. Reflexivo porque somos conscientes de que toda acción está enmarcada en un propósito. Y tanto mejor si se explicita de antemano y conscientemente.

Atrás quedó el mito sobre la división entre sujetos y objetos. El sujeto crea al objeto y es una ficción entender a éste como ajeno a sí mismo. La ecología del pensamiento, en clave *batesoniana*,¹ es la epistemología de las pautas que conectan. Pensamiento y vínculo se conectan en un círculo recursivo para engendrar el mundo social.

¹ Bateson, entre otras cosas, consideraba que la mente era un fenómeno ecológico. Esto es, un proceso situado en contexto de relación con el medio y otros organismos. En el caso de los mamíferos los vínculos juegan un papel fundamental para la supervivencia y el goce. En este sentido, las dinámicas psíquicas, sociales y de cualquier orden, tienen como referencia un marco de relación histórico-material que merece ser analizado bajo la premisa de que se trata de fenómenos recursivos y complementarios.

Nuestro propósito ha sido crear, como indicaría Deleuze (1977), una red de rizomas. La nuestra en el campo de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, UNIMINUTO. Allí estamos representados docentes y estudiantes de las unidades académicas de Filosofía, Trabajo Social y Psicología. También los jóvenes de los centros de reclusión con los que se ha venido adelantando un trabajo fundado en el modelo de las *comunidades de diálogo* que se han venido gestando en los programas enmarcados en la propuesta de Filosofía para Niños. Hemos venido trabajando para que la *comunidad de diálogo* sea entendida en dos planos: como *metodología* y *postura*. *Metodología*, en tanto que se convierte en una herramienta de trabajo estructurada con agendas procedimentales para adelantar ejercicios formativos; y *postura*, por cuanto asumimos los procesos investigativos, interventivos y pedagógicos desde los principios de curiosidad, asombro, reconocimiento de la diversidad, cuidado por la alteridad y corresponsabilidad para cimentar nuestros encuentros y proyectos.

En este orden de ideas, nos hemos consolidado como colectivo social con una identidad clara, pero también diversa y polisémica. Clara porque estamos esculpiendo continuamente un modelo que conjugue docencia, formación en proyección social y profesional, y campos investigativos-interventivos para trabajar por el desarrollo humano. Diversa y polisémica, pues estamos jugando, como en el coro griego, varios participantes. Cada cual aportando su cuota en este trabajo de equipo.

Este nicho ha facilitado, tanto en el caso de docentes como estudiantes, adelantar un ejercicio de rastreo, conceptualización y deconstrucción de las siguientes categorías de análisis: “marginalidad”, “menor infractor” e “identidad”. Fruto de este recorrido ha sido interesante la generación de nuevas lecturas al respecto de estos constructos. Estas perspectivas contrahegemónicas ofrecen posibilidades interesantes de innovación (ética, estética y política) para el trabajo creativo con jóvenes institucionalizados que, por diversas razones, han infringido la normativa penal vigente.

■ Historiografía de la infancia

En aras de empezar nuestro proceso de problematización de la figura del “menor infractor”, nos gustaría contar una historia sobre la niñez (infancia) y la juventud. Proponemos que este marco de referencia sea de utilidad para poder desentrañar una serie de coyunturas históricas en las que se dieron las condiciones para la emergencia del niño y el joven moderno y cómo es entendido este sujeto desde su detención y tratamiento.

Desde el semillero *Historia y representaciones sociales de la infancia*, hemos venido trazando un recorrido arqueológico sobre la categoría “niñez” (Lasprilla & Gutiérrez, 2012). En este proceso de indagación, diálogo y deconstrucción constante, hemos encontrado algunas lecturas coyunturales para entender los estudios contemporáneos sobre la infancia. En esta ruta han sido importantes las obra de Ariès (1960/1992), Foucault (1963, 1983) y Saldarriaga (1995). En el caso de Ariès, es medular la idea de la niñez como una categoría construida en la modernidad, fruto de la revolución industrial y la concreción de la familia moderna y el amor filial como modelos hegemónicos de la unidad social básica.

Sostiene este autor que es con la consolidación de la burguesía, como grupo emergente dentro del contexto del nacimiento del Estado moderno, que empiezan a generarse distinciones modernas entre niños y adultos. El retrato de los niños y la familia, tan común en nuestros días, es una evidencia de que en algún momento el niño adquirió el matiz de infante. *In fale*, el que no habla, el bebé (Casas, 1998). Aquel *ser sin voz* pero extrañamente gracioso. Gracioso y sospechoso. En especial porque su agencia política es retardada bajo el lema de que lo que le incumbe es un futuro sin presente.

Ese pequeño buen salvaje de Rousseau era la propiedad de la familia, aunque no únicamente de esta, pues una reflexión sobre la infancia y los niños sería incompleta sin remitirse a la figura de la escuela. En este escenario cobran importancia los estudios sobre la institución educativa en tanto dispositivo moldeador del cuerpo. El estudiante se constituye en

los proyectos sobre el desarrollo moderno como un campo de discursos y prácticas sobre los valores, la higiene, el sentido patrio, el desarrollo social y todo aquello deseable para el *establishment*.

En nuestro contexto, esta labor estuvo a cargo del clero durante mucho tiempo y recientemente ha sido monopolizada por el Estado, que cada vez más ha cobrado un protagonismo en la esfera de la gestión educativa. Desde esta lectura biopolítica, cobra sentido la metáfora del *panóptico* de Bentham como anclaje de la institución total Familia-Escuela. La escuela y la familia serán las dos grandes aliadas en la configuración del sujeto niño, o menor. Control, castigo y humanismo formarán un triángulo de enunciados sobre la niñez y la juventud.

A este propósito, Saldarriaga (1995) realiza un recuento de cómo la escuela fue el tablero de ajedrez donde los distintos actores políticos y religiosos se debatieron el modelamiento de la sociedad: un juego de fuerzas y contrapesos en los que la infancia fue la materia prima que requería las presiones para llegar a la forma deseada. Dentro de este panorama no es desdeñable ni azaroso que, históricamente, las ciencias sociales y los grandes modelos sobre pedagogía y pediatría entren a legitimar la creación del individuo y la sociedad.

Las ciencias sociales plantearán que su objeto de estudio es el hombre y su organización social. La educación se encargará de diseñar tecnologías para educarlo. La psicología y disciplinas afines, diagnosticarán lo anormal y construirán tratamientos. Las ciencias políticas y jurídicas reflexionarán sobre el discurso de los derechos de los niños. La medicina evitará que se incrementen los índices de mortalidad y degeneración de la especie. En la sociología legitimará el discurso estructuralista y funcionalista de la sociedad y la socialización. La niñez y la juventud son ahora un hecho legitimado a nivel epistémico.

Instituciones gubernamentales y de caridad se encargarán de la atención de aquellos que se salen de las manos de la escuela y la familia. La figura del orfanato precederá a las instituciones de protección

contemporáneas. En materia jurídica y penal, se empezará a delimitar el discurso y las prácticas sobre “el menor”. Este término será exclusivo para los sujetos que, desde una lectura jurídica, carecen de una familia (o la tienen, pero es disfuncional) y son susceptibles a todo tipo de desviaciones.

A propósito del “menor infractor” en los anales de la historia colombiana, Holguín-Galvis (2010) reunirá evidencia de cómo se dio este cambio en lo que respecta a su tratamiento desde el siglo XIX hasta nuestros días. En un primer momento, siglos XVIII y XIX, las cárceles albergaban indistintamente adultos y jóvenes. Posteriormente, en el siglo XX, el control de estos últimos fue asumido por instituciones que operaban bajo el paradigma de primera generación sobre los derechos, y ese interés especial por el niño y el joven desde una lógica asistencialista.

Con la celebración de la Convención de los Derechos del Niño (1990) se empieza a instituir la narrativa sobre el niño como sujeto pleno de derechos (ciudadano), y en nuestro contexto esto impactará el proceso de la formulación de la Ley de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006). Desde este marco, la discusión sobre el régimen del menor infractor se traducirá, entre otras dinámicas, en la creación de instituciones especializadas para su tratamiento pedagógico.

Es así que, en la actualidad, tanto los centros de reclusión para menores como las prácticas de reeducación diseñadas para ellos, juegan un papel fundamental en lo que concierne al tratamiento de la delincuencia juvenil. Al ser la figura del “menor”, una categoría liminal frente a los estándares sobre la familia y el sistema educativo; al referirse al “menor infractor”, pareciera que se estuviera mencionando algo ajeno a la sociedad.

No obstante, si somos capaces de movilizar esta representación del “menor”, entendiéndolo como un ser en desarrollo, el asunto es más complejo. La persona, desde este punto de vista, es un sujeto con potencialidades que se desarrolla —y ha desarrollado— en cada momento de la vida. El hecho que una persona sea juzgada por su comportamiento negativo, implica una serie de atribuciones que van en detrimento de su integridad.

A nuestros ojos, la “marginalidad” es inherente al ser humano, pues siempre habrá límites de diversos tipos. Sin embargo, estos límites que nos separan pueden transformarse en puentes que se unan en el encuentro. La posibilidad de trabajar con el otro bajo la esencia de ser humano, implica abordar su subjetividad, en un proceso intersubjetivo, para que sea posible narrarse, tratar y ser tratado desde su condición de “ciudadano”.

Ahora bien, lo que nos llama la atención es que la “delincuencia juvenil” ha sido históricamente articulada a un proceso de *higienización*. Entonces, según esta perspectiva, el menor infractor es un individuo que requiere de una pedagogía determinada para que ingrese a la sociedad civil como un ser nuevo, que contribuya a la paz y a la no violencia.

De esta manera, se sigue trabajando bajo el mismo presupuesto de control y disciplina que desconoce la subjetividad del joven. Paradójicamente, con base en este supuesto se pretende proteger al menor (cuyas necesidades han sido insatisfechas, cuyas problemáticas sociales han sido complejas) desde la agresión y la hostilidad. La pregunta es ¿en dónde queda la categoría de persona o sujeto en desarrollo? (Holguín-Galvis, 2010).

Al respecto, Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) hacen un recorrido por la historia de lo que constituyó la invención de lo social durante los años comprendidos entre 1900 y 1946. Los autores comentan que la práctica pedagógica constituía un proceso de normalización, en el que los niños eran comprendidos desde un paradigma médico fuertemente racista. El pedagogo se convertía en un erudito que debía saber no solo de los aspectos pedagógicos, sino también de medicina y psicología para lograr una defensa biológica de la raza que apoyara el fortalecimiento de la economía y el desarrollo de destrezas laborales.

Con la implementación de estos mecanismos se intentaba controlar a los sujetos. Que en muchas ocasiones fueron vistos como entes pasivos, cuya participación se reducía al seguimiento de sus comportamientos. En retrospectiva, parece que se siguiera viendo al sujeto como un ser

que hay que reeducar y que es susceptible de necesitar unos ajustes en su comportamiento para facilitar la inserción a la sociedad. En este sentido, al ser limitada la participación de estos niños o adolescentes, se contribuye a generar una marginalidad excluyente.

La categoría de “menor infractor” ha implicado una serie de ajustes de las instancias políticas y jurídicas; sin embargo, la concepción del otro como quien debe ser ‘salvado’ aún continúa, limitando las acciones a procesos de vulneración de derechos por cuanto este sujeto no es escuchado en todas sus dimensiones y posibilidades.

■ De las juventudes y la diversidad

La infancia, al ser una categoría reducida en tanto agrupa un grupo etario y heterogéneo, no constituye un marco lo suficientemente amplio para establecer diferencias a nivel del ciclo vital de los primeros dieciocho años de vida del ser humano. Es en este sentido que históricamente encontramos una diferenciación entre los imaginarios sobre los bebés, los niños y los adolescentes/jóvenes. Esta precisión es importante porque cuando nos referimos al fenómeno del “menor infractor”, la caracterización de esta población comprende a las personas entre 14 y 17 años aproximadamente. Así, con el propósito de precisar mejor las características de este grupo, a continuación presentamos algunas cuestiones de interés sobre la adolescencia y las juventudes.

La palabra “adolescencia” se usó por primera vez en el siglo XV para hacer una diferenciación entre grupos etarios. Esta expresión proviene del latín *adolescere*, que puede ser traducido como *crecer y alcanzar la madurez*. No obstante, es hasta bien entrada la modernidad que el término empezará a adquirir esos visos que nos son tan naturales en la actualidad. En 1774 se publica la obra de Goethe, *Las desventuras del joven Werther*, donde se instituye al joven adolescente como figura icónica de las pasiones humanas. El joven Werther terminará suicidándose por amor y las consecuencias de esta imagen, tan coherente con el espíritu del romanticismo alemán, tendrán una serie de repercusiones sociales. Por ejemplo, un aumento de

la tasa de suicidios entre los jóvenes y una sacralización de la figura del joven como efebo conflictivo e impulsivo pero, al mismo tiempo, vivaz, lozano y rozagante.

No obstante, es en el siglo XX y en el campo discursivo de la disciplina psicológica que la adolescencia será legitimada como periodo del ciclo vital humano (Lerner y Steinberg, 2004). Se instituye en esta línea una visión de la adolescencia como una etapa de cambios biológicos pronunciados: un funcionamiento cognoscitivo formal y abstracto, relacionado con un desarrollo del autoconcepto y las relaciones íntimas. La adolescencia es acá una preparación para integrarse en el mundo adulto. En este sentido, es clave la noción de moratoria social (Marcia, 1993), como eje articulador para la comprensión de la etapa adolescente.

La moratoria social es entendida como un periodo donde el individuo está en proceso de resolver la integración de su identidad, un lapso de tiempo para la experimentación y búsqueda de quién se es en el mundo. En otras palabras, un espacio liminal entre la niñez y la adultez donde la imagen prototípica del joven es aquel que está en un proceso de consolidación laboral y, entre tanto, vive y experimenta junto a otros coetáneos.

Ahora bien, Margulis y Urresti (1998) señalan que, frente a esta visión idílica de la adolescencia, la cuestión merece ser observada con mayor detenimiento por diversas razones. En primera instancia porque desde esta perspectiva, la adolescencia/juventud se convierte en un concepto que homogeneiza y mutila la diversidad.

Es decir, la pregunta de fondo es la siguiente: ¿qué ocurre con el joven campesino, con el perteneciente a una etnia indígena, con aquel que atraviesa penurias económicas y que tiene que trabajar desde tempranas edades, con aquellos que se convierten en padres a temprana edad, y con todos aquellos que no encajan en el prototipo del adolescente de clase media alta? Propondrán estos autores que la reflexión debe girar acerca de lo que es instituido —por ejemplo, por los medios de comunicación—

como una cultura de lo juvenil; y, por otra parte, las diversas culturas juveniles que se instituyen como movimientos contraculturales para vivir lo que es *ser joven*, no desde un criterio cronológico o biológico, sino como un marco semiótico para poderse definir según criterios estéticos, ideológicos, políticos, emotivos, entre otros.

En este orden de ideas, plantean Margulis y Urresti (1998) que desde el referente de los estudios socioculturales contemporáneos, es preferible referirse a las culturas juveniles más que a la adolescencia y juventud como categorías ontológicas naturalizadas² cuando el propósito es el reconocimiento de la diversidad grupal y subjetiva.

■ De las representaciones del “menor infractor”. Epistemes y creencias

La teoría de las representaciones sociales formulada por Serge Moscovici (como se citó en Herzlich, 1973) plantea que las representaciones construidas y compartidas por una comunidad son teorías y ramas de conocimientos (de naturaleza profana y científica) que, a nivel cognoscitivo, permiten la organización de la realidad y la comunicación en tanto ofrecen códigos para nombrar y clasificar, con el menor grado de ambigüedad, aspectos del mundo social. Estos referentes, de orden lingüístico e iconográfico, favorecen la creación de estereotipos legitimados culturalmente sobre el estatuto ontológico de la realidad del mundo. Las representaciones sociales serían, entonces, estereotipos que facilitan la categorización e interacción social.

De acuerdo a la propuesta de Hernández (2010), estas representaciones pueden caracterizarse como mitos, creencias y *epistemes*. Las *epistemes*, según Foucault (1969), se refieren “al conjunto de relaciones que pueden unir, en una época dada, las prácticas discursivas que dan lugar a unas

² Esta crítica es de larga data. Ya Mead en su ensayo *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa* (1928), había puesto en duda la universalidad de la categoría adolescencia, con base en el proceso etnográfico donde daba cuenta de cómo en el contexto de Samoa la transición de niño a adulto se daba a través de rituales de paso.

figuras epistemológicas, a unas ciencias, y eventualmente a unos sistemas formalizados” (como se citó en Hernández, 2010, p. 322). En otras palabras, las epistemes son aquellas prácticas discursivas que hacen alusión a un saber social, ideológico y/o disciplinar, cuya construcción obedece a una lógica estructurada y a una metodología articuladora.

En el caso de los mitos, por ejemplo, se trata de relatos de la experiencia humana que se circunscriben y dan sentido a instancias significativas de la existencia, entre otros a saber: la creación del mundo, el orden moral, las principales instituciones sociales, las crisis y momentos evolutivos. Tal como señala Miermont 2001 (como se citó en Hernández, 2010), son una historia verdadera para quienes los comparten, a pesar de poder estar relacionados con una historia y tiempo ficticios.

Las creencias, por su parte, son más específicas y variables que los mitos, en la medida en que hacen referencia a dimensiones particulares de la vida. Una creencia es un modelo creado por el hombre para entender y manejar un hecho real o imaginario sobre el cual desconoce, rechaza o considera inapropiada una explicación racional. Las creencias están fuertemente relacionadas con la idiosincrasia e historia familiar y personal del individuo y son generalmente compartidas por un grupo.

Ahora bien, como señala con acierto Adichie (2009), el peligro en general de las representaciones, en tanto estereotipos, no radica en el hecho de que sean falsos, sino en que la mayoría de las veces son parcialmente verdaderos. Lo cual, desde la perspectiva de Kalinsky (2007), amerita un debate epistemológico sobre las limitaciones en el uso que se hace de tales representaciones como performadores de la realidad social. En otras palabras, en cuanto la representación-concepto nombra algo desde un referente histórico e ideológico, generalmente oculto, determina una visión limitada que legitima una forma de entender, comprender y describir los fenómenos sociales. En este sentido, es necesario un proceso continuo de deconstrucción y reinención donde se hagan explícitos los propósitos de aquel que los enuncia.

A propósito de las representaciones sobre el “menor infractor”, las hemos venido rastreando dentro de una amplia producción académica,³ encontrado que, en la esfera de las epistemes, están ligadas a los siguientes campos discursivos: epidemiología de la delincuencia (distribución sociodemográfica de acuerdo a la tipificación de delitos), criminología (entendida como el estudio de las causas y tratamientos del acto criminal), diagnósticos clínicos (como en el caso del trastorno de personalidad antisocial y el trastorno oposicionista desafiante), prevención y factores de riesgo (como pautas de crianza, consumo de sustancias, deserción escolar, etcétera), condiciones socio/estructurales excluyentes e inequitativas, y modelos de reeducación de la desviación.

Por otra parte, algunas apuestas han intentado entender el fenómeno desde sus lógicas culturales, en las cuales la pobreza y la violencia adquieren un sentido adaptativo y existencial.

En la tabla 2 se ofrece un ejemplo de cómo se realizó esta sistematización.

Tabla 2		Herramienta de análisis representacional.
Nombre de la publicación y autor	Representación dominante (anclaje)	Análisis
<i>Psicología y justicia juvenil.</i> Pérez-Luco y Alfaro (2012).	El infractor joven identificado como una persona que se encuentra, en términos de ciclo de vida, en un camino arduo. Esta condición de vulnerabilidad contribuye al comportamiento trasgresor y delictivo.	De alguna forma se da por sentado que el delito es consecuencia de una vida marcada por la adversidad.

³Esta búsqueda se realizó principalmente a través de la herramienta “Delfos” en la página de la Biblioteca de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, la cual permite “acceder a todo el material bibliográfico que reposa tanto en las colecciones físicas de la biblioteca como en las bases de datos electrónicas; mediante un solo campo de búsqueda, se puede recuperar material como: libros, tesis, e-books y artículos de revista, permitiendo organizar los resultados por año de publicación, tipo de recurso, temáticas, entre otros” (disponible en Internet en <http://www.uniminuto.edu/web/biblioteca>).

Nombre de la publicación y autor	Representación dominante (anclaje)	Análisis
<p><i>Psicología y justicia juvenil.</i> Pérez-Luco y Alfaro (2012).</p>	<p>Se plantea, entonces, que desde el campo de la psicología, y en relación al menor infractor, esta desempeña un papel fundamental a la hora de brindar herramientas para su tratamiento e intervención.</p>	<p>Desde este axioma se legitima la práctica psicológica con respecto a los jóvenes.</p>
<p><i>Los desafíos de un verdadero sistema de justicia juvenil: una visión psicoeducativa.</i> Dionne y Altamirano (2012).</p>	<p>La representación de los jóvenes infractores está anclada a su dimensión de sujeto de derechos en el marco de los sistemas de justicia juvenil. Se plantea que, más que la restricción de la libertad, el proceso con estos chicos debe ser psicoeducativo.</p>	<p>La representación del joven como sujeto de derechos es argumento para legitimar el enfoque psicoeducativo y preventivo del régimen institucional. Lo anterior implica validar, como consecuencia lógica, el proyecto de re-educar como intervención.</p>
<p><i>Variables psicosociales del entorno comunitario asociadas a procesos de desadaptación social en adolescentes: reflexiones a partir de un estudio de caso.</i> Zambrano, Muñoz y González (2012).</p>	<p>Desde esta propuesta hay cinco dimensiones básicas, que al desarrollarse de manera inadecuada pueden generar factores de riesgo para los jóvenes. Estas dimensiones son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Convivencia comunitaria 2. Acción institucional en la comunidad 3. Norma comunitaria 4. Abordaje familiar del comportamiento infantil y adolescente 5. Apropiación del espacio público 	<p>Se plantea una lectura sobre el fenómeno del joven infractor de tipo preventivo, basada en el análisis de factores de riesgo y prevención.</p>

Sin demeritar estas comprensiones, hemos considerado que sus representaciones sobre el fenómeno facilitan la estigmatización del joven y sus contextos vitales, por un lado; o, en otro extremo, invitan a culpabilizar las condiciones sociales macrosistémicas como victimarias de estos jóvenes.

Independientemente de la posición que se privilegie, las acciones en que desembocan estas construcciones epistémicas se concretizan en acciones dirigidas a paliar situaciones problemáticas *per se* o a una crítica sistemática, pero de poco valor a nivel propositivo, sobre cómo encarar, comprender y resignificar este fenómeno social. Por otro lado, invisibilizan el componente subjetivo e identitario de los jóvenes, dejando de lado la reflexión sobre la diversidad y multidimensionalidad de la existencia humana. Esto desemboca, como en muchos casos de errores de tipo lógico, en que se termina por confundir la categoría “clase” con lo que se está clasificando. Adicionalmente, constriñen la condición existencial e identitaria del joven a la ejecución del delito, dejando de lado la riqueza de experiencias y condiciones de posibilidad que tiene todo ser humano.

En nuestro caso, las creencias y representaciones sobre el menor infractor han ido movilizándose en distintos sentidos. Hemos podido identificar algunos momentos donde encontrábamos coincidencias con las lecturas hegemónicas por un lado, y otras veces, con las posturas propias, en tanto que se podría hablar de un afán por la idealización del “joven caído” en perjuicio de las instituciones y el sistema.

No obstante, cada vez somos más conscientes de lo inútiles que pueden llegar a ser este tipo de polaridades y consideramos más prolífico deconstruir esta categoría de análisis desde el proceso del diálogo. Este tránsito nos ha permitido reconocer que no hay mejores o peores lecturas, pero sí hay algunas que nos parecen más interesantes para entender positivamente la marginalidad, como oportunidad para la construcción de identidades y subjetividades, de encuentros y atmósferas vinculares propicias para llevar velas e ir en búsqueda de nuevos horizontes existenciales donde podamos resignificar los procesos de investigación/intervención.

- La entrevista como encuentro y sus implicaciones investigativas/interventivas dentro de un modelo de *comunidad de diálogo*

En general, la entrevista en la investigación social se ha utilizado como herramienta para la recolección de información. Por otra parte, este procedimiento es ejecutado bajo un guion específico: entrevistado-entrevistador, donde cada uno asume un rol predeterminado: el que pregunta y a quien se pregunta. Esta comprensión de la entrevista es coherente con modelo clásico sobre la comunicación humana, cuya ecuación podría sintetizarse en los siguientes elementos: emisor-mensaje-receptor.

No obstante, desde nuestro punto de vista, esta comprensión del proceso comunicativo es algo limitada, especialmente si, como hemos venido argumentando, deseamos entender la investigación como un proceso vincular y vinculante. En este sentido encontramos valiosa la obra de Watzlawick, Beavin y Jackson (1985), sobre la pragmática de la comunicación humana. Según su propuesta, la acción de comunicar es el elemento básico para definir y puntuar las relaciones. Lo que se dice (elementos digitales), pero especialmente el cómo se dice (elementos analógicos), generan un contexto vincular.

Un ejemplo: cuando un docente saluda con un “buenas tardes” al estudiante que, en el horario, matutino, se ha retrasado. Es claro que esta acción, a nivel pragmático, establece un marcador connotativo de sarcasmo. Pero no solamente eso, el sarcasmo se define en una relación de poder asimétrica: docente-estudiante. Si la cuestión fuera al revés, quizá algunos docentes se sentirían irrespetados y cuestionados.

En la medida en que asumimos como valiosa la tesis de que la comunicación define la relación, no podemos dejar de preguntarnos sobre cómo entender la entrevista en este sentido. Es preciso, por lo menos, tener

dos puntos en cuenta. En primer lugar, y partiendo de que el objetivo del proceso deja de ser la recolección de información y sí la generación de una atmósfera vincular, empezamos a pensar en el proceso de entrevista enmarcado en la incertidumbre y el azar. En otras palabras, es fácil tener certezas frente a un guion de preguntas, pero no a cómo devendrá el encuentro.

En segundo lugar, consideramos relevante reflexionar sobre cuestiones referentes a las dinámicas de poder y qué posición asumir al respecto. Esto en la medida en que, como ya se indicó, preguntar en una sola vía (como si se tratase de un interrogatorio) implica investir al entrevistador con un poder que bien valdría la pena cuestionar hasta qué punto es merecido. Si queremos ceñirnos a un modelo heterárquico, donde la transacción del poder sea accesible en un plano simétrico e isomórfico, la primera consecuencia es que deberíamos estar dispuestos, como entrevistadores, a que nos pregunten.

Si se da el caso de que preguntemos y se nos pregunte, la entrevista se convierte en diálogo. Y recordemos que el diálogo, ese que se da en el marco del encuentro, lo hemos querido asumir desde la curiosidad, el asombro, el reconocimiento de la diversidad, el cuidado por la alteridad, y la corresponsabilidad. Lo anterior sin que se trate de una receta, pero sí de un compromiso.

A nivel epistemológico y ético esta reflexión resquebraja los imaginarios tradicionales sobre la línea que separa la investigación y la intervención. A nuestro juicio, toda investigación supone una intervención, en cuanto a que se están definiendo relaciones y es imposible alcanzar una posición neutral u objetiva frente a las realidades sociales que construimos en todo encuentro. Watzlawick, Beavin y Jackson (1985) indican que el primer axioma de la comunicación humana es el siguiente: es imposible no comunicar. Incluso el silencio comunica.

Dadas estas circunstancias, planear una entrevista amerita integrar, dentro del campo ético, la pregunta del para qué. Para qué se realiza y

qué efectos tendrá, son dos elementos que todo investigador debería tener en cuenta.

En nuestra experiencia, y luego de plantear un modelo de entrevista como *comunidad de diálogo* en el contexto del Hogar Femenino Luis Amigó (HOFLA), esto bien puede resultar novedoso. Novedoso en tanto se sale del plano convencional y nos enfrenta al vértigo y la vulnerabilidad de ponernos en evidencia. Generalmente, como investigadores, preguntamos, analizamos, interpretamos, etcétera, pero de adentro hacia afuera. La cuestión se hace más compleja cuando el proceso es bidireccional. Y una hipótesis sobre esto es que tal dinámica involucra a las identidades de los interlocutores, y el investigador generalmente es reacio a dar cuenta de su proceso. Asumir el reto puede dejar sus réditos.

Retomando la experiencia citada, que tuvo lugar en el HOFLA, frente a una situación en que las chicas se sentían, y con toda razón, perspicaces de conversar, uno de los investigadores —Juan—, se permitió plantearles que ellas comenzaran a entrevistarlos, pues le parecía justo. Eso las animó, y una de ellas empezó a indagar sobre algunas cuestiones de experiencia laboral del investigador, este le refirió que había tenido la oportunidad de trabajar con población LGBTI, lo que le llamó la atención. De ahí fue posible lograr un diálogo rico y generativo respecto a varios aspectos, a saber: orientación sexual, respeto, identidad, normatividad, entre otras. A continuación se citan algunos extractos del encuentro:

Episodio 1

Juan: Teatrón es un teatro donde se reúnen libremente miembros de la comunidad LGBTI y otras personas que no se identifican con estas siglas..., también hacen conciertos, eventos y una fiesta muy característica...

E1: Y usted iba a contar una historia...

Todos: (ah, se ríen por la buena memoria de E1)

E2: Pues es que aquí, eh, ya no. Aquí juzgan mucho esa parte. Pues a mí me gustan las mujeres y también tengo buenas relaciones con

los hombres, es fácil. Y pues hay una niña y yo llevaba tiempo con ella, y la vaina tal y tal, y respetábamos los espacios y pues era re bonito porque, más que digamos: darnos besos, más era que ella me entendía, yo le contaba las cosas y ella las suyas.

Elena: Como una súper buena amiga, ¿pero había atracción?

E2: Sí, sí. Entonces empezaron, que ellas se dieron un beso, que están irrespetando. Acá alguien se da un beso y se entera todo el mundo, y uno de una llega a coordinación.

Elena: ¿Se lo dicen a los educadores?

E2: Y después de eso ella me llevó un papel, y me llevaron a vigilancia y me aislaron, nos aislaron.

Juan: ¿Son de hogares distintos?

E1: Sí.

Elena: ¿Por ese motivo, por darse un beso? Lo digo porque cuando estáis con los chicos sí os dejan darse besos. Y ahí no se aísla a nadie.

E2: Y es que el juzgamiento es feo, es feo y uno tiene que tragárselo así, así lo siento. Por eso es que así nos distanciamos un poquito y ahoritica pues normal.

Elena: Pero, ¿habéis hablado de lo que ha pasado?

E2: No, porque tampoco pudimos hablar. Porque somos de hogares diferentes y saben que nos tienen que tener... todo el tiempo encima de...

Juan: Es como que el precedente, si volvieran a hablar lo tomarían como algo... no sé, cómo lo denominan, "reincidencia".

E1, E2, E3: Obvio, claro.

E2: Y eso andan detrás de uno, cuidado que no se vayan a besar, cuidado que... o sea, eso es re incómodo, pero sí ve... usted tiene un cariño re grande, re muy grande.

Juan: ¿Y cómo se llama ella?

E2: T. Y acá nunca lo había vivido, ¿sí ve?, pero uich, es re feo, que uno no la puede ni mirar, no le puede ni hablar porque ya los están regañando.

Elena: ¿Y tienes una amiga a la que le expliques esto, aquí? Tienes a alguien para que vayas y...

E2: No, pues todos los educadores van en contra de eso, pues obviamente, porque ellos van en contra de eso, pues no todos, pero ellos lo ven como el irrespeto. Para ellos es un irrespeto y hasta el hijuemadre. Unos más que otros le dan más duro a eso, le llaman afectividad a eso. Otros respetan y dicen: mientras que yo no la vea haciendo nada. Pero otros así lo vean a uno hablando, ahí pegan el grito.

Elena: ¿Y no hay un educador que lo sepa y con el cual te lo llesves muy bien?

Inés: Y que permita conversarlo...

E2: Pues sí, Gladys, ella escucha todo, y me dice, yo respeto el sentimiento, de hecho muchos dicen eso. Dicen que no todos los espacios son para estar dándose besos y demostrando lo que se siente.

E3: Pero eso es como incómodo.

Elena: Pero tampoco te dicen que lo hagas en privado, tampoco te dicen, pues si te quieres besar...

E2: Pues ellos dicen, si no los vemos no hay problema, si no los vemos ni llegan a nuestros oídos. Pero igual se pueden dar cuenta, hasta los tres días. Y entonces la confrontan, le ponen una ayuda o la llevan a reconciliación, cualquier cosa. Así sea tres días después de que pasó.

Elena: ¿Y tú crees que así te están respetando?

E2: Pues yo no creo que me estén irrespetando, pues yo no sé. Es incómodo, pero no lo veo como un irrespeto hacia mí. Ellos tendrán sus razones para...

Elena: Pero, ¿te parece justo que cuando hay chicos y chicas no pase nada y que en cambio que a ti sí te pase con una compañera?, ¿te parece justo?

E2: (Reflexiona) pues no, no me parece justo.

Elena: Lo veo como, sí, porque yo soy 'hetero', tengo privilegios, si me junto con los chicos puedo besar. No. Tú estabas en las mismas condiciones. Digo yo, eh, no sé.

E2: Pero eso no lo piensan ellos. Y más si digamos, lo llaman afectividad y es un problema, así de simple, que yo tengo un problema de afectividad.

Juan: Y tú, ¿lo ves como un problema?

E2: No, yo lo tengo claro.

(Encuentro con mujeres adolescentes Hogar Femenino Luís Amigó —HOFLA—, 2012)

En este extracto se da un ejemplo de una conversación activa, donde los contrapunteos generan acciones coordinadas por la construcción de significados. La definición de las unidades de análisis de contenido, en este caso, están directamente relacionadas con la práctica de indagación. En este contexto, no nos interesa establecer una discusión sobre el delito o la historia de este. Generalmente, referirse al menor o joven infractor es definirlo desde una generalización basada en los estereotipos identificados. Conversar, por otro lado, supone ser curioso y activo. El extracto bien podría ser titulado *“del cuerpo, la diversidad sexual y la libertad en el contexto institucional”*.

Ahora bien, la situación adquiere una textura más interesante en la dinámica del *quid pro quo* que hemos querido modelizar: el espejo en el espejo. Un proceso de construcción identitaria bidireccional. El vértigo al que hicimos alusión es el giro de recuperar también nuestras voces. No desde ese estilo pseudo-objetivista de acudir a la tercera persona en aras de hacer desaparecer al sujeto. Por eso esta sección no tendría un cierre adecuado sin llegar a este punto.

(Juan propuso realizar un ejercicio de escritura colectiva: el cadáver exquisito)

Inés: O sea que es como escribir una historia entre todos.

Elena: ¿Conocíais este juego? Vale, entonces vamos jugando y conversando.

E1: ¿De qué, algo filosófico?

Elena: Lo que quieras.

Inés: Nosotras no somos nada filosóficas.

Elena: Llevamos dos meses rodeados de filósofos y filósofas...

Inés: Y es como..., son muy profundos.

Elena: Son demasiado reflexivos. Y yo... hola, ¿dónde están las cosas que puedo tocar y ver?...

(Risas)

Elena: ¿Y tú qué nos cuentas?

E3: (Se ríe).

Elena: Eres como un búho, a ver descríbete, cómo te ves tú... y luego yo me describo.

Juan: Yo la veo como chiquita, bonita y tierna.

Inés: ¿Te consideras así, tierna, bonita...?

E3: (Silencio).

Todos: Que hable, que hable...

Juan: Hagamos una cosa, para que sea balanceado y recíproco, cuéntanos algo tú, y alguno de nosotros cuenta algo de nosotros.

Inés: Yo comienzo, me llamo Inés y tengo 26 años. Me identifico mucho con el Barça, con la música, me gusta mucho bailar.

N: ¿Qué es el Barça?

Elena: El Fútbol Club Barcelona.

Inés: Es el equipo de Messi, de Piqué...

N: Ah, ya.

Inés: Los de la camiseta azul y roja, el Barcelona.

Juan: ¿Qué color te gusta?

Inés: El azul, el turquesa y el violeta.

Juan: ¿Como éste?

Elena: Como el de mi libretica.

Juan: Lo que nosotros llamamos aguamarina.

Inés: Me gusta eso, bailar... estar con los amigos, mi familia es muy importante, ahora que estoy lejos les echo mucho de menos. Mm, (nostalgia).

E1: ¿Qué hora es allá ahora?

Inés: Son las nueve de la noche.

Elena: Nunca podemos hablar con la familia, es muy difícil.

Inés: Porque llevamos horarios que, cuando llegamos a casa, allá la gente está durmiendo.

Elena: O nos tenemos que levantar muy pronto para poder hablar.

Juan: ¿Están entrando a invierno ya?

E2: Cada vez siento más deseos de ir allá.

E1: Yo quiero ir a España, vea que una vez una muchacha que tenía la oportunidad, una pinta se la quería llevar allá, pero se consiguió un novio y se quedó.

Elena: Son cosas que pasan.

Inés: Yo estoy casada...

Juan: ¿Estás casada?

Inés: Me casé con un chico para darle los papeles...

Elena: ¿Sabéis que es muy difícil conseguir los papeles, para poder quedarse en España?

Inés: Y yo conocí un argentino y me enamoré, o creí enamorarme, y a él le denegaron los permisos para quedarse en España y poder trabajar. Así que yo dije: hecha la ley, hecha la trampa, yo me caso contigo y así te puedes quedar. Y me casé, con veintiún años. Y ahora sigo casada porque, a pesar que lo dejamos, y ya no estoy con él... conseguí una beca de la universidad y me beneficiaba estar con él.

E1: ¿Por qué terminaron las cosas?

Inés: Qué buena pregunta... mmm tres años y medio con él, y como que yo quería algo más...

Juan: ¿Algo más formal?

Inés: Yo hice el camino de Santiago...

Juan: ¿De Santiago de Compostela?

Inés: Es un camino por todo el norte de España...

Juan: ¿Un peregrinaje?

Inés: Es ir andando durante un mes y medio por todo el norte de España hasta llegar a Santiago de Compostela, que es una ciudad que tiene una gran catedral...

Juan: He leído algo, en un libro de Paulo Coelho ¿Les gustaría saber más?

E1, E2 y E3: Sí, sí...

Juan: Me comprometo entonces a enviárselos, por lo que yo no vuelvo a venir acá, pero se los mando con las chicas para que se lo roten...

Elena: Es muy bonito...

E2: Lo prometido es deuda.

Inés: Es un camino muy bonito, me hizo cambiar un poco. No sé, dicen que es un camino mágico, y yo me lo creo, porque yo volví a Barcelona y ya no era la misma, y eso que solo estuve una semana, no tenía más vacaciones y solo pude estar en un pequeño tramo del camino. Pero conocí a gente muy interesante, me di tiempo para estar a solas, para pensar y andar y ver natura. Y piensas y piensas. Y dije: “no es lo que quiero para mí”. ¿Sabes? yo miraba a Gonzalo y decía: no es lo que quiero para mí, lo que antes veía, un futuro con él, el padre de mis hijos... no.

E1: ¿De dónde era él?

Inés: Argentino...

Juan: ¿bonaerense?

Inés: No, de un pueblo al lado de Rosario... y nada, y lo dejamos. Pero ahora somos amigos.

E1: ¿Con derechos o solo amigos?

Inés: Solo amigos, hubo un tiempo en que habían derechos, pero nos hacía más mal que bien...

E1: ¿Y ahoritica tiene novio?

Inés: No, puedo decir que no, hay un chico por ahí, pero es marinero, y es muy complicado, está más en el mar que en tierra. Y cómo vas a estar con alguien que está todo el día...

E1: ¿Y a usted nunca le ha pasado nada, digamos, así, como con una mujer?

Inés: En algún momento me he sentido atraída por mujeres...

Elena: Yo no, pero tengo muchas amigas que sí, tengo mucha gente a mi alrededor que son lesbianas.

Inés: Yo quise probarlo, no quería cerrarme a... solo me gustan los chicos. Yo pensaba, a mí me gustan los chicos, pero hasta que no esté con una chica no lo sabré, así que quise estar con una chica, se me presentó la oportunidad y...

Elena: Yo estoy abierta, yo digo que nunca se sabe, que no puedes decir: a mí no me gustan las chicas. Por ahora no me han gustado, por ahora no me he sentido atraída. Pero eso no significa que algún día

no me sienta atraída por una mujer, no sé...

Inés: Yo una vez me sentí atraída y quise estar con ella...

Juan: Aquí hay un adagio que reza: no digas de esta agua no beberé.

Elena: Exacto.

Inés: Pues un poco esa idea, yo ya sabía de algún tiempo que lo quería probar, y lo probé, y bueno...

E1: ¿Chévere la experiencia?

Inés: A ver, me lo pasé muy bien, de pasármelo bien, pero yo creo que reafirmé que me gustan los hombres.

E2: ¿Por qué?

Inés: Como muy delicado todo...

Elena: Igual fue la chica, ¿no?

Inés: Sí.

Elena: Puede ser que...

Inés: Me pareció todo muy delicado, muy suave...

E1: ¿Le gusta más bien rígido?

Inés: No, no brusco, pero no tan tierno. Igual yo también te digo, el día que me enamore será de una persona, no de un sexo. No de una mujer o un hombre, será una persona de la que me voy a enamorar.

E1: Qué nota esas palabras...

Inés: No sé, yo pienso eso. No me quiero encerrar en: solo me voy a enamorar de un hombre, yo me enamoro de las personas.

E1 y E2: (Risas) sí, es verdad.

Elena: Yo conozco un amigo que le gustan las chicas, pero una vez estuvo con un chico, y luego lo dejaron y él sigue con chicas... se enamoró de la persona. Y una amiga que salía con chicos, y se enamoró de una chica y puf, un amor... y ya eran mayores, tenían 18 y 19 años y aún siguen así...

Inés: Yo también conozco gente así.

E1: (Pregunta a Juan) ¿Y usted qué piensa?

Juan: Yo voy por la misma óptica, mira que, a ver les cuento un poquito mi historia. Yo estudié doce años con solo hombres, en un colegio de curas. Y yo desde pequeño... a mí la gente bonita me gusta, y me gusta compartir con la gente bonita. Con la gente que para mí

es bonita. Me gusta compartir cosas valiosas...

Inés: Yo pensé que te referías en el plano físico.

Juan: También, y desde chiquito, digamos, he sentido atracción hacia las personas, como tú decías, no hacia los sexos sino a las personas, y recuerdo mucho que cuando estaba en primero, había un niño que me parecía muy bonito, y pues nosotros explorábamos, por ejemplo nuestro cuerpo, como jóvenes, como chiquitos...

E1: ¿Cuántos años tenía?

Juan: En primero, seis años, entonces yo, en algún momento, estábamos alguna vez en clase y yo dije: es que Camilo es muy bonito. Y en ese momento se me fue todo el curso de hombres encima, y pues me dieron re duro.

Inés: ¿Te pegaron?

Juan: No, y menos mal yo tenía un hermano mayor, y además mi hermano es [mímica de acuerpado], y entonces él me hizo respetar en ese momento y después no volvió a haber problema, pero sí quedó algo como que, me cortaron algo, eso que yo sentía, esa espontaneidad... y aún lo siento. A mí me gustan muchos hombres, no me restrinjo simplemente al plano sexual, creo que la sexualidad es algo que abarca mucho más, la sexualidad abarca la relación y abarca eso que tú decías... de tener un confidente.

He aquí la principal diferencia entre una entrevista y un diálogo. En el segundo los cierres son pautas de aprendizaje, de reflexión. El problema de la retórica y el estilo objetivista es que nos hace perder mucho de lo que somos. O más bien, mucho de lo que puede ser un proceso de construcción identitaria para celebrar el encuentro y la diversidad.

■ Investigación formativa

La apuesta por un modelo investigativo/formativo de naturaleza praxeológica no es otra cosa que estar continuamente aprendiendo a lo largo de camino. Aprender junto a los demás y en la práctica. En este proceso nos hemos visto involucrados una gran cantidad de personas.

Y todos hemos tenido la oportunidad de ser marcados de cierta manera diversa y especial. Enseñar, aprender y experimentar no son nociones distintas. Lo son dentro del esquema lineal de enseñanza docente-estudiante. Esta ficción paquidérmica supone aceptar que los procesos de desarrollo individuales no son ecodependientes y complementarios. Todos tenemos la posibilidad de ejercer la indagación y el diálogo.

En cierta medida los investigadores nos tomamos el rol de escribas, sin que eso nos signifique un mayor poder sobre los demás. Es una competencia y una responsabilidad. Pero toda investigación es fruto de una experiencia, en el tiempo, junto a otros. Bateson sostenía que el mapa no es el territorio. Así como lo es el texto al contexto. Son procesos complementarios, pautas que conectan la emergencia. En la experiencia de Foucault el archivo, la cartografía y el cuerpo son niveles discursivos y prácticos relacionados.

En resumen, todo proceso complejo está lleno de elementos transversales. La cuestión de fondo es la integración de la experiencia de construir comunidad académica. El encuentro es una convocatoria a un diálogo de saberes heterárquico. En este espacio no es pertinente establecer jerarquías y límites rígidos entre los participantes. Acá nadie sabe más que el otro. Cada uno tiene su estilo personal y desde ahí aporta.

En este *cuidar de la voz del otro*, nos parece imperativo traer en este apartado la voz de los estudiantes del Semillero Historia y Representaciones Sociales de la Infancia del Programa de Psicología. Éstos han venido acompañando el proyecto MARFIL desde hace dos semestres académicos. A continuación, se registra su manifiesto frente a los principales aprendizajes del proceso:

Nos pronunciamos: realizar atribuciones y representaciones, acerca de muchos fenómenos y eventos que transcurren en la cotidianidad, es algo mucho más común de lo que se suele imaginar, a través de ello adquirimos la tendencia a categorizar y juzgar aquello que se observa desde afuera, posiblemente por el temor de vivirlo interiormente. En cambio

se toma la opción de encasillar y muchas veces generalizar aquello de lo que poco se tiene conocimiento y de esta manera se recurre a rechazar, evadir e ignorar otras realidades existentes que pueden aportar algo más que una visión ingenua y superficial de lo que sucede en verdad.

Desafortunadamente esta no solía ser una contrariedad ajena a nuestras reflexiones acerca del menor infractor y aquella absurda precariedad hacía parte de nuestro corto repertorio representacional del mismo, sin embargo, debido a la participación en el Semillero Historia y Representaciones Sociales de la infancia y en el grupo MARFIL, la visión reduccionista que hasta el momento nos caracterizaba tuvo cambios que nos llevaron a contemplar otras posturas y visiones más amplias de la concepción de menor infractor.⁴

A partir de la participación en estos dos grupos hemos determinado que no solo la visión de menor infractor merece ser modificada, sino la de muchos otros fenómenos que hacen parte de nuestra sociedad. El cambio conceptual nos ofrece aproximarnos más a lo que está sucediendo, también permite abandonar sesgos que nublan otros puntos de vista y nos permite reconocer al menor infractor como sujeto de derechos, que merece reconocimiento y validación de los mismos en cualquier contexto y situación.

Por tanto, actualmente estimamos que para muchos es reconocido como aquella persona que ha sido víctima de las circunstancias y eso lo ha llevado a cometer actos delictivos; otras posturas pueden reconocerlos como sujetos que merecen oportunidades y afirmación de sus derechos y deberes, y en realidad concordamos en parte con estas dos posturas, ya que si bien no en todos los casos es igual, en muchos de ellos sí suele ser producto de las circunstancias y situaciones vivenciadas por el menor.

⁴ No existe una cita específica. El apartado comienza desde donde se indica hasta el final del mismo. No lo tratamos como cita, pues la participación de los estudiantes se dio a lo largo de todo el proceso, aunque en esta sección fuimos más enfáticos al integrar su aporte textualmente.

Sin embargo, también convenimos que aunque haya sido partícipe en acciones delictivas, se le debe brindar la oportunidad de reconstruir su modelo de vida.

Para concluir, creemos oportuno agradecer a los dos grupos con los que compartimos esta enriquecedora experiencia, resaltando la labor de todas aquellas personas que los conformaron, profesores y compañeros, que son grandes partícipes de aquellos cambios que hemos logrado y que serán bastante útiles para ir más allá de lo que nos permiten nuestros sentidos y nuestras suposiciones.

■ La meta de un largo viaje

Ende (1993) nos ofrece una hermosa metáfora sobre cómo se estructuran y construyen las metas de los seres humanos. En el cuento que se titula como este capítulo, Cyril, el personaje principal, observa con fascinación un grabado medieval popular. En este resalta la imagen de un ciervo perseguido por un grupo de cazadores. Su sorpresa alcanza el punto máximo cuando se da cuenta de que la imagen del ciervo no es otra que el conjunto de flechas que ha lanzado el grupo de cazadores sobre el animal. Referente al proceso que hemos venido adelantando desde MARFIL esta metáfora se puede sintetizar en el famoso adagio popular: *buscad y encontrareis*.

En la medida en que hemos entendido la importancia del encuentro y el diálogo en la apuesta de Filosofía para Niños en perspectiva social, la voluntad de seguir andando como una escuela itinerante nos parece bastante atractiva. Esta travesía no ha estado exenta de confrontaciones y momentos complejos. Esto nos ha permitido crecer como colectivo y plantear una forma alternativa de entender los espacios educativos (formales y no formales) como escenarios de crecimiento y creatividad y convivencia. La marginalidad, como ya indicamos, es un terreno para sorprenderse y celebrar la diversidad. Esa diversidad de identidades en las que podemos encontrarnos, desencontrarnos y volvernos a encontrar, cada vez diferente.

■ Referencias Bibliográficas

- Adichie, C. (2009). *El peligro de la historia única*. Recuperado de http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html
- Ariès, P. (1960/1992). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. España: Paidós.
- Holguín-Galvis, G. (2010). Construcción histórica del tratamiento jurídico del adolescente infractor de la ley penal colombiana. *Revista Criminalidad*, 1(52), 287-306.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1977). *Rizoma*. Valencia: Pre-textos.
- Dionne, J. & Altamirano, C. (2012). Los desafíos de un verdadero sistema de justicia juvenil: Una visión psicoeducativa. *Universitas Psicológica* 4(11), 1055-1064.
- Ende, M. (1993). *La prisión de la libertad*. Madrid: Alfaguara.
- Goethe, J. W. (1771). *Werther*. Recuperado de <http://www.ciudadseva.com/textos/novela/werther.htm>.
- Lasprilla, A. & Gutiérrez, J. (2012). *Representaciones sociales e infancia*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios [Documento interno de trabajo, Línea Bienestar Social de la Infancia].
- Lerner, R. & Steinberg, L. (2004). *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Herzlich, C. (1973). *Health and illness: A social psychological analysis*. London: Academic Press.
- Hernández, A. (2010). *Vínculos, individuación y ecología humana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

- Marcia, J. (1993). The Status of the Statuses: Research Review. En *Ego identity: A Handbook for psychosocial research*, (pp. 22-41). New York: Springer-Verlag.
- Margulis M. & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En *Viviendo a Toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 3-21). Bogotá: Universidad Central – DIUC – Siglo del Hombre Editores.
- Pérez-Luco, R. & Alfaro, J. (2012). Psicología y justicia juvenil. *Universitas Psicológica* 4(11), 1053-1054.
- Sáenz, J., Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Ediciones Foro nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, O. (1995). Pedagogía, neoescolástica y modernidad en Colombia 1983-1985. En *Pensar a Foucault*, (pp. 3-21). Bogotá, Colombia: Ediciones Anthropos Ltda.
- Watzlawick, J., Beavin, J. & Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- Zambrano, A., Muñoz, J., & González, M. (2012). Variables psicosociales del entorno Comunitario asociadas a procesos de desadaptación social en adolescentes: Reflexiones a partir de un estudio de caso. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1135-1145.



Capítulo 6

Tras las huellas de la identidad

MARCELA ROJAS PERALTA

El grupo MARFIL inició un proceso de investigación con menores infractores en el Centro de Educación Amigoniano —CEA—, Redentor y Hogar Femenino Luis Amigó —HOFLA— con el fin de comprender, entre otros focos de interés, las múltiples formas en las que los jóvenes construyen sus identidades. En los encuentros emergieron muchas preguntas, tanto de ellos, los jóvenes, como del grupo de investigadores. Así, transcurrieron los días en medio de observaciones, preguntas, charlas, risas, silencios, preocupaciones y demás, hasta llegar a este escrito que contiene gran parte de las formas, lugares y actores que construyen identidades¹.

¹ La investigación MARFIL: Marginalidad y Filosofía para Niños, pretende ser un espacio de reflexión en torno al problema de la marginalidad desde la perspectiva de comunidades de diálogo propias de un proyecto de educación filosófica como lo es Filosofía para Niños. En la actualidad el Departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO adelanta un proceso de prácticas sociales y profesionales en algunas instituciones de Bogotá con el objetivo de promover el desarrollo del pensamiento crítico, desde la puesta en práctica de la modalidad conocida como *Comunidad de Diálogo*. La investigación pretende comprender e interpretar los sentidos y significados de la marginalidad, la identidad y el menor infractor que pueden ser construidos por los jóvenes que están privados de la libertad. La institución en la cual se realiza la práctica en Filosofía para Niños es: Centro Educativo Amigoniano (CEA) teniendo como especial referencia la Escuela de trabajo “El Redentor”. Proyecto de Investigación en el que participan varios profesionales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO.

Como el interés de este documento gira alrededor de la identidad, es pertinente plantear que esta categoría es un escenario para proponer debates, cuestionamientos y reflexiones diversas. Con relación a ella, algunos autores han propuesto que al parecer en el mundo premoderno, la búsqueda de la propia identidad no era una preocupación, dado que era definida por los roles, oficios, status, entre otros aspectos que eran pensados como lugares fijos, estables, e incluso dados naturalmente. Adicionalmente, los autores han señalado que fue en la modernidad cuando hubo una ruptura con algunas certezas, que incluyen la concepción de identidad, y con ella la emergencia de un sujeto autorreferenciado. De alguna manera, lo que se reflexiona no es la existencia de la identidad, sino sus condiciones de posibilidad, teniendo en cuenta que es en la modernidad cuando se inicia un esfuerzo individual por la búsqueda de identidad (Castellanos, Gruesso & Rodríguez, 2009).

En ese sentido, a mediados del siglo XX se problematiza la identidad como una búsqueda individual, fija y estable, que niega en ocasiones a los sujetos sociales que también deciden sus búsquedas, construcciones o transformaciones de la identidad. Es más, es en este periodo cuando se rompe con la misma idea de identidad en singular, para pensarse en las múltiples identidades (Castellanos, Gruesso & Rodríguez, 2009).

En este panorama es pertinente establecer que para algunos sectores poblacionales la pregunta por cuáles son las identidades que los cruzan es propia de una época en la que las relaciones y lógicas inscritas en los procesos de globalización han transformado los lugares y consumos locales por lugares y consumos globales o por sus posibles hibridaciones. Es así que la identidad que estaba considerada como dada, se hace algo mucho más complejo. Esto supone tener en cuenta, para su análisis, la existencia de condiciones objetivas aunadas a las construcciones subjetivas que se materializan en esos espacios sociales, como lo diría Bourdieu (2007).

Esa búsqueda, indagación y construcción de la identidad de los jóvenes, en este caso denominados menores infractores, nos lleva a preguntarnos por quiénes son ellos y qué relatan ellos de sí mismos; cómo

se han construido, no sólo desde la lógica del delincuente, desde la norma o como menor infractor, sino desde su posibilidad de elección, de búsqueda y actuación como sujeto social enmarcado en unas condiciones sociales, económicas, políticas y culturales propias de un contexto histórico.

Es así que este recorrido se inicia con un proceso de diálogo con los jóvenes que están privados de la libertad, teniendo en cuenta el siguiente planteamiento:

En la sociedad moderna, la posición social es susceptible de cambiar a partir de nuestros propios esfuerzos, esta idea, de que somos responsables de nuestro lugar en la sociedad, nos interpela para tomar nuestra vida en nuestras propias manos, como un proyecto, y se nos informa que somos los principales arquitectos de nuestro propio destino. (Castellanos, Grueso y Rodríguez, 2009, p. 13).

Esta idea de ser responsables de nosotros mismos, de nuestros esfuerzos, y en la búsqueda del ser, implica sopesar el papel de los otros para interpretar y confirmar qué estamos logrando. Ese camino está de la mano con la alteridad que se entrelaza con la pregunta de quiénes queremos ser o cómo queremos ser vistos. Por ello, es importante revisar algunos planteamientos de las teorías posestructuralistas que recalcan la importancia del lenguaje, la historia y la cultura, como parte del proceso de reconocimiento y de construcción de identidad (Restrepo, 2012). Los cambios que se están dando en el mundo y en las diferentes perspectivas teóricas, permiten hacer tránsitos para entender el paso de la realidad de lo fijo y estable a la de lo inestable y fragmentado, de manera que sea posible comprender los procesos actuales en sus complejidades.

En ese contexto, vale la pena preguntarse por la identidad de los jóvenes, denominados como “menores infractores”, que se encuentran en una institución para el “restablecimiento de derechos” y privados de su libertad. Aquí se hace necesario hacer claridad, que esa situación no les suprime sus historias, lugares, prácticas y experiencias que los han ido construyendo. Así es que nos preguntamos sobre las condiciones de

los jóvenes urbanos, pero también por los jóvenes provenientes de otros escenarios de orden rural.

■ Entre lo fijo y estable, lo dinámico y lo múltiple

Los jóvenes están atravesados por los procesos económicos, políticos, sociales y culturales actuales: medidas como la flexibilidad laboral, los despidos masivos, los flujos de capital, el saqueo de los recursos naturales, las caídas de los socialismos, los “nuevos socialismos del siglo XXI”, entre otros. Por otra parte, el uso de los medios electrónicos, la Internet, las telecomunicaciones, la apresurada corrupción, inestabilidad política y económica (reglamentaciones en detrimento de la salud, la educación y lo social), ha llevado a que algunos autores desarrollen un pensamiento concerniente a un periodo enmarcado en la crisis de la identidad. En este sentido, los “jóvenes” que se encuentran privados de la libertad, entretejen sus identidades alrededor de la clase, el género, los distintos escenarios de vida (como el barrio, la calle y el parque); y para este caso en particular, alrededor del consumo de sustancias psicoactivas como elemento central en ese proceso de construcción de identidad.

Uno de los aspectos relacionados con la identidad que marcó el ejercicio, tenía que ver con la pertenencia de los jóvenes a lo que ellos consideran familias humildes y contextos barriales rurales y urbanos, en áreas denominadas marginales o periféricas. La formación de identidad mencionada por ellos ha sido fundamental en los contextos de la casa, la calle, los centros educativos (colegios, el SENA y las universidades), el barrio y el pueblo, es decir, en los territorios por los que han ido transitando. Aunque estos lugares posibilitan la definición de sus identidades, también lo hacen desde experiencias y prácticas.

Así se definen algunos de ellos:

J2: Soy una persona humilde, perteneciente a una familia humilde, terminé mis estudios de bachillerato en el 2009 y estoy radicado en este momento en esta ciudad.

J1: Me presenté a la Nacional a estudiar Ingeniería Mecánica y como por dos puestos me quedé, después tuve un problema, y ¡tan! me trajeron acá, después me soltaron, después me inscribí en el SENA y pasé, y me volvieron a encerrar (risas). Pues sí..., también vengo de una familia humilde, en estos momentos estamos bien, vivimos cerca a Bogotá. Y qué más, qué más toca... Pues una familia sí, humilde, o sea, que uno no tiene todas las cosas así, uno no lo tiene todo, pero ahí como uno puede salir adelante, ¿sí me entiende?, con los pocos recursos que uno tiene ha logrado salir adelante y no se ha dejado vencer de esta vaca.

J3: Yo nací aquí en Bogotá, eh, también vengo de una familia muy humilde, de un barrio también humilde, pues, yo sí, pues me gustaba el estudio, pero cuando era pequeño, ya fui creciendo y ya no me gustaba el estudio, me salí de estudiar, hice séptimo y me salí de estudiar. Yo desde pequeño me empecé a criar como en la calle, aunque en mi familia me apoya en todo, pero yo desde pequeño me crie en la calle y por eso ya no me gustaba estudiar, no me gustaba estar en mi casa, y pues por las circunstancias, por los actos que uno hace, me encuentro acá en..., en esta..., institución, pues, pues, nada.

Estas identidades se cruzan y se superponen con la identidad estigmatizada o formada por algunos pobladores, debido a su privación de libertad (Restrepo, 2009). Dichas identidades los marginan, los ‘estigmatizan’ alrededor de construcciones como “menor infractor”, “delincuente”, “desadaptado” y demás construcciones relacionadas alrededor de las instituciones carcelarias y el delito. Sin embargo, este documento propone un diálogo con los jóvenes para entender sus búsquedas cotidianas con relación a los escenarios, las historias y relaciones, que establecen formas de ser, pensar y decidir.

En esa medida, indagar sobre la identidad implica revisar la construcción que los jóvenes han realizado desde sus diversos escenarios de socialización: la familia, la calle, el barrio, los amigos, las instituciones religiosas, carcelarias y educativas; porque estas identidades son situadas,

históricas y relacionales; pero también contradictorias. Para este caso, aunque los jóvenes se narran como humildes, las relaciones, las formas de ver el mundo, de ser y de lo que se quiere llegar a ser, los termina ubicando en lugares y posiciones distintas de las que provienen.

Aunado a lo anterior, esas construcciones de identidad se encuentran en contradicción con su posición socioeconómica, en la medida en que para estos jóvenes, la importancia del dinero y el consumo les invita a generar formas distintas de ver y de relacionarse, que difieren del lugar de origen de muchos de ellos, es decir, de esa mirada de ‘jóvenes humildes’.

J3: Primero me gustaba estudiar mucho, ya después me fui, en lugar de entrar al colegio me la pasaba era en otros lados, haciendo cosas que no debía hacer, entonces ya me volví ambicioso a la plata, quería tener plata y ya no quería estudiar.

J3: Pues en mi barrio, desde que era pequeño, siempre he visto mucha avaricia, mucha maldad. Con los vecinos, pues, cuando yo era bien, me hablaban, ya después me cogían fastidio, porque si me la pasaba era haciendo mal en el barrio, entonces, ya no me saludaban, menospreciaban a mi mamá, menospreciaban a mi familia, y con más veras uno, uno les, sí como que me generaba rabia y lo único que quería era hacerles mal a ellos también, porque me sentía menospreciado.

Los procesos de internalización realizados en la socialización primaria (familia y escuela) sufren algunas veces rupturas con los procesos de socialización secundaria (los roles, los viajes, las universidades), puesto que esta socialización posibilita el conocimiento de otros mundos que están disponibles para su construcción; es allí donde el sujeto decide el mundo a seguir. En ese sentido, algunos jóvenes deciden optar por la avaricia, el dinero, el lujo y la ‘farra’²; otros, deciden apartarse y seguir estudiando, trabajando; mientras que otros hacen parte de procesos sociales, políticos y/o culturales.

² Farra: f. Juerga, jarana o parranda.

J1: ... Conocer gente, culturas, porque de donde uno viene no es lo único que hay. Pues bueno, hasta que me encerraron, y me cortaron las alas, pero, pues, nada, con amor.

J2: En mis tiempos libres jugaba micro y cuando tocaba ir a farrear, tocaba y ya, lo del estudio sin dejar atrás lo del estudio, siempre, ahí. Donde yo vivía antes, la gente sí era muy acogedora, y pues siempre se colaboraban entre sí, había una dificultad y...

M: Había solidaridad.

La ciudad, la farra, el estudio, los amigos, el fútbol, se constituyen en espacios y relaciones que apoyan las constantes búsquedas y construcciones de los jóvenes. Son estos escenarios y relaciones desde donde inician los procesos de socialización más fuertes, con las personas con las que establecen otros lazos. Aquí es pertinente anotar que en ese proceso de socialización no se puede olvidar la zona rural como un escenario fundamental donde se entretejen relaciones solidarias, de amistad y fraternidad, que en ocasiones distan mucho de las relaciones que se construyen en ciudades como Bogotá debido al creciente individualismo y soledad.

J2: Sí, entonces, cuando estuve allá, no hubo ningún problema, como la pérdida fue llegar a la ciudad, no faltan las malas amistades y esos son los que lo conllevan a uno a cometer el error, y pues, error hecho, a responder por él.

Los jóvenes transitan de lo rural a lo urbano, de la humildad al dinero, por la avaricia y el afán de ganancia, tránsitos que van constituyendo formas de pensar, sentir y vivir en una ciudad como Bogotá, donde las necesidades y los deseos de vivir de otras maneras a las que les ha tocado a estos jóvenes les dan la posibilidad de elegir caminos y atajos que no siempre están relacionados con sus formas de vida (asociadas a la clase o al lugar de procedencia).

Teniendo en cuenta esas situaciones y las elecciones tomadas, muchos de ellos ven en el delito una de las formas para *lograr ser*. En esa medida, la

delincuencia se vuelve un medio con el cual los jóvenes acceden al consumo de bienes que ha sido negado por las condiciones económicas en las que están inmersos. Es así que, para poder consumir (ropa, carros, sustancias psicoactivas, farras), y en últimas, ser reconocidos social y localmente, muchos de ellos ingresan a los círculos de la delincuencia.

J3: La plata... Pero en este momento mis pensamientos son muy diferentes, porque yo ahorita voy a salir, y lo único que anhelo es sacar adelante a mi mamá, pero sin necesidad de, sí, de conseguir la plata, así robando, haciéndole mal a la gente, ahorita mi pensado es salir a trabajar, porque a mí el estudio sí no...

Aunque piensen en cambiar de opciones de vida, dejar de robar o delinquir para continuar otros procesos, el barrio, la calle, los amigos y el papel de los medios de comunicación no se detiene para volverlos cada día más consumidores. La falta de acceso a los recursos, las condiciones laborales y sus remuneraciones no satisfacen las necesidades de consumo, por ello, algunos deciden tomar acciones delictivas como medio para solucionar el acceso a dichos bienes.

J3: Yo trabajaba con mi papá, pero él me pagaba, y yo quería más plata, o sea, lo que él me daba no era suficiente, y yo robaba y cogía plata y tampoco, tenía que ir otra vez y otra vez, pero igualmente no hacía nada con ella, la tenía y se iba rápido, me cirquiaba con mis socios y paila, al otro día me tocaba salir otra vez.

H: Y tus socios, ¿tienen tu misma edad?

J3: Sí.

M: ¿Qué te lleva, por ejemplo, a que te guste eso y no otras cosas?

J3: La plata, pero en este momento mis pensamientos son muy diferentes, porque yo ahorita voy a salir, y lo único que anhelo es sacar adelante a mi mamá, pero sin necesidad de, sí, de conseguir la plata, así robando, haciéndole mal a la gente, ahorita mi pensado es salir a trabajar, porque a mí el estudio sí no...

Aunque los jóvenes denominados “menores infractores” internalizan unos roles e ideas en la transmisión realizada en sus familias, escuelas, entre otros escenarios, es en los procesos de socialización secundaria (universidad, trabajo, farras, etc.) donde ellos toman decisiones frente a la pregunta del *ser* y del *estar*. Es en este momento cuando emergen los diversos sujetos, lo que lleva a que en un mismo contexto podamos encontrar al joven que asume la adquisición de bienes desde la búsqueda de un *statuo quo* con el trabajo o el estudio; también están los jóvenes que definen esa búsqueda desde el robo o vías alternas que se redefinen como delincuencia; y por otro lado, están los jóvenes que toman distancia, reflexionan, y en ocasiones cuestionan, construyen alternativas y resisten ante las lógicas estructurales.

■ Identidad, consumo y territorio

Las representaciones de los lugares, de lo rural y lo urbano, muestran las formas en las que los jóvenes se construyen y establecen las relaciones con los espacios y los actores. La ciudad es representada desde la indiferencia, la falta de solidaridad, lo frío; mientras que lo rural se asocia a la solidaridad, la calidez, la preocupación por el otro. La ciudad es grande, se construye con relación al miedo, la desconfianza, debido a las actividades necesarias para sobrevivir, que llevan a que las poblaciones urbanas estén más preocupadas por las respuestas individuales que tienen que proveer, que por las condiciones de vida y las formas como se pueden establecer los lazos y las relaciones.

M: Bueno, tú hablabas algo que me causaba curiosidad, y era cuando tú dices: en ese lugar había solidaridad, sientes que acá la solidaridad es mínima, pues en Bogotá, hablo de Bogotá.

J2: En Bogotá, en general.

M: Sí, en las partes en las que tú has estado, que tú dices, “allá como que son solidarios, como que nos apoyábamos de alguna manera, cuando estábamos, digamos, que había más relaciones, más como fraternidad con el otro”, ¿aquí no has presenciado eso?, te parece una sociedad...

J2: Aquí en Bogotá, matan a alguien y ¡Jum!, “¿quién será ese?”, medio lo miran.

M: Mucha indiferencia.

J1: Aquí son como más fríos, ¿no es cierto? Sí, claro. Uno llega a otros lados y toda la gente como que lo recibe a uno más cariñosamente. En cambio acá, no.

J2: Acá, si saluda bien y si no también.

M: Sí, tiene mucho que ver con... sí, somos una... además porque es una ciudad muy grande y últimamente, además se ha sentido eso, como que hay miedo como que el otro se acerque, como que no me hable porque me produce miedo.

Los problemas de las ciudades y del campo como: reformas laborales, reglamentaciones o modificaciones de la salud, la educación, la minería, el agro y demás aspectos sociales que se encuentran actualmente en crisis, no es asunto prioritario de algunos de los jóvenes con los que se dialogó; al contrario, es la preocupación por el consumo (sustancias psicoactivas, farras, ropa, celulares, entre otros) la que define las posibilidades de actuación y las prácticas cotidianas. En ese sentido, el consumo y las vías como la delincuencia terminan siendo, en palabras de Foucault, dispositivos de poder, que buscan la eliminación de cualquier posibilidad de disidencia o reflexión de sus condiciones.

J1: Sí, claro, yo trabajaba en vidrierías, en supermercados, pero pues, esperar un mes para que le paguen a uno, y quince días, no, uno necesita plata es así como rápido.

M: Y lo que te pagan tampoco te alcanza.

J1: Es que uno tiene muchos gastos, ¿sí me entiendes? Cuando uno sale a farrear gasta mucho, y así como gasta, necesita también, porque si no sale uno con las niñas y “que no tengo plata”, ¡no aguanta!, y entonces toca exportar el favor, y no aguanta, después las invito.

J2: Yo trabajé en una empresa de ropa, *Pronto*, se llama, trabajé como cinco meses y después me fui a prestar servicio.

Asociada a esas prácticas alrededor del consumo, emerge una construcción de identidad relacionada con la masculinidad y sus relaciones con lo femenino. La masculinidad en algunos jóvenes, de acuerdo al proceso de investigación, se asocia con la capacidad de gastar y farrear, así como a la fuerza física y a la sexualidad. Dichas construcciones giran alrededor del papel tradicional, asignado social y culturalmente a los hombres, de proveedor y protector, y para garantizarlo debe demostrar en cada uno de los espacios donde interactúa con mujeres dichas capacidades.

J2: ¿Cómo se recibe el colombiano allí?, el colombiano pega duro allá.

H: A las personas que vienen de Latinoamérica se les trata muy mal, con muchos prejuicios y mal. Lo que hablábamos que cada uno va por su lado, allí es igual.

J1: ¿Y qué tal los colombianos? ¿Sí pegan duro allá con las niñas?

H: En general, yo creo que aquí tengo la etiqueta que tira mucho la caña, que echan los perros, como que se les ve como babosos e intentando insistir, allá en España, yo tengo esa experiencia, por el barrio en el que vivo.

J1: Yo creí que llegaba uno. Y qué, llegó colombiano.

I: ¿Sabes qué es lo que pasa? España es un país que recibe mucha gente de muchos lados, donde estáis duplicadas son las puertas de África, está llena de marroquíes, chinos, paquistaníes, mezcla multicultural, por eso no se acoge al de afuera. Acaban creando núcleos, bar de reggaetón colombiano al lado de un bar paquistaní, es como estar en Colombia, se crean como familias, ecuatorianos, venezolanos, colombianos, forman una colonia, por los idiomas, si te vas para otro país que te sientas cómodo e identificado y si te cierran las puertas.

J1: Si te vas a otro país, buscas algo con lo que te sientas identificado, y más si te cierran las puertas, viviendo en un lugar, pero segregados.

Además del consumo, las distintas narrativas permitieron comprender las formas como los jóvenes han ido construyendo sus identidades desde la música, lo político, el teatro, el circo, las fuerzas policiales y militares, y ¿por qué no? también desde la delincuencia. En cada una de esas construcciones

se puede ver que no existe la categoría de “joven” en abstracto; lo que existe es un joven situado en un contexto, con unas condiciones de posibilidad que lo llevan a definirse y redefinir espacios, actores y relaciones.

Algunos de los jóvenes que hacen parte de los centros de reclusión construyen la identidad a partir de la música, la humildad y la sencillez. Pero también desde identidades que los marcan y posibilitan estereotipos, prácticas y discursos que reproducen exclusiones y marginalidades. Los efectos de dichos marcadores y estigmas producen, en palabras de Quijano (2000), *la colonialidad de poder*, donde se hace referencia al pobre respecto a la maldad, la violencia y la delincuencia. Todas ellas, asociadas a unas formas de caminar, vestir y pensar que reproducen exclusiones, y en ocasiones, represiones.

J3: La mirada que tienen otros es que somos malos, pobres. Más de uno lo ve como que uno es el que roba, el que hace mal en todo lado, y lo discriminan por el caminado, por la forma de vestir.

J3: Ya le da miedo ver a alguien vestido de ancho con gorra o algo, ya piensan que ya va a robar, si el chino va relajado caminando con los brazos así, entonces dicen que ese chino es un ñero, que fuma marihuana.

J1: O ven un grupito así y dicen que son gamines, sienten miedo, lo que no sabe es que uno tiene el lado humilde, amable, porque no lo conocen a uno.

Una de las particularidades encontradas en el ejercicio de investigación fue la visión que tienen los jóvenes respecto a la pobreza y la exclusión, aunque algunos de ellos manifestaron vivir dichas situaciones en su cotidianidad, no están de acuerdo con las manifestaciones culturales que se realizan en otros sectores de la sociedad. Parece que en ellos se naturaliza la idea de que las protestas son condición especial de los que están en las universidades. Y en esa construcción de identidad reaparece el afán de tener, que ayuda a construir la idea de solucionar la falta de acceso a los recursos de manera individual.

E2: ¿Habéis ido a alguna manifestación?

I1: Yo por allá ni voy...

E1: ¿Pero las habéis visto por la tele o algo que les peguen y tal...?

E3: ¿Y ustedes por qué no han ido a manifestaciones?

I1: Porque eso lo hacen son los universitarios.

E1: ¿Qué?... Pues si va mi padre que no es un universitario. No, no tiene nada que ver.

I1: Pero uno, ¿pa' qué va? Cada uno en su mundo y que hagan lo que quieran.

E1: No le ves mucho sentido a eso de la manifestación.

Las condiciones de vida de muchos de los jóvenes que se encuentran relacionadas y articuladas con los procesos de precarización³ impuestos por la necesidad de búsqueda de ganancia, los lleva a desertar del colegio y a la búsqueda de trabajo. Sin embargo, muchos de ellos se han encontrado con leyes que los protegen de la explotación infantil, pero que tampoco solucionan un problema de acceso a los recursos. Es así que ante situaciones difíciles, algunos de ellos, deciden delinquir.

E1: Pero es lo que decía Inés, ¿Por qué creen que deberías estar en la escuela o dan por hecho que deberías estar en la escuela en vez de estar trabajando?

I1: Sí, piensan eso, pero entonces muchas veces acá uno necesita más trabajar que estudiar porque la mamá está enferma o una cosa así. Sí, entonces necesita más laborar. Antes no, antes me la pasaba hurtando.

E1: ¿Por qué?, ¿porque era dinero fácil, rápido?

I1: Sí.

E1: ¿Pero te echaron del trabajo o no?

I1: ¿Cómo así?

E1: Antes de hurtar, ¿trabajabas o no?

I1: No.

E1: ¿Trabajas ahora?

³ Se trata de la reducción de la inversión del Estado en aspectos sociales de salud, educación, trabajo.

I1: Ahorita estaba trabajando, pero trabajo ocasional, o sea no todos los días, sino cuando se acaba el trabajo ‘paila’, hasta que saliera otro trabajo.

Y para finalizar algunas reflexiones, los jóvenes de sectores marginales no solo son blanco de políticas económicas o sociales, sino que, y como parte de ese proceso, también son criminalizados, perseguidos, encarcelados o asesinados. Es así que la relación de los jóvenes en los barrios y las calles termina siendo conflictiva, no por la posibilidad de decisión frente a una gama de opciones, sino que cada vez se limitan las opciones, quedando la deserción, el trabajo mal remunerado, cuando existe, o las vías de delinquir como posibilidades para poder tener acceso a recursos y consumos desde la alimentación, ropa, accesorios, hasta sustancias psicoactivas, carros y demás lujos.

E1: ¿Cómo es la Policía?

I1: Mala, porque a mí donde me veían me pegaban a toda hora.

E2: ¿Te pegaban?

I1: Cuando yo estaba por ahí una vez, iba para la casa y en toda la esquina se bajó uno de un carro con una pistola en la cabeza y súbase.

E2: ¿Los tres lo creéis? ¿La calle los ha traído aquí?

I2: El consumo.

E2: El consumo, las amistades ¿Hay amistades que te llevan a esto?

I1: Uno lo hace de todas formas porque le nace, le nace.

I2: Porque a uno nadie lo obliga a hacer las cosas, pero de pronto hay uno que le pica el pulmón a uno pa’ hacerlo.

E1: Le pica el pulmón, ¿a ver?

E2: Es una expresión.

E1: Ya lo sé, pero quiero que lo expliquen ellos.

I1: Es como el que lo invita, le dice a uno: ‘péguelo’.

E1: Lo influencia.

I1: Sí, lo influencia.

E1: Pero eso quiere decir que entonces eso es lo que te ha pasado a ti.

I1: Pues a la mayoría, a la mayoría les pasa eso.

E2: Lo influncian un poco, venga, a que no lo haces.

E3: Es que a nosotros lo que nos dicen es que lo que, o por lo general, lo que pasa en los barrios que no son, o en los barrios calientes, esos barrios pesados que ahí es donde se genera la violencia, el consumo, el hurto, pero parecería que en otros barrios no. O como ustedes dicen, no en todo lado eso.

I3: Sí, eso en todo lado hay ladrones, hasta el barrio más rico de Bogotá eso también existe el que es... bota la plata y...

I2: No falta el apartamentero que...

E2: Hay unos mayores ladrones.

I3: Sí también, ahí en el barrio hay un, hay unos conjuntos que viven, que hurtan solo apartamentos, pero son la plata, sí, viven unos apartamenteros que son puros gomelos, pero entonces también son vivos (inteligentes), y no falta el que se estrella con esos manes.

Las identidades se constituyen desde la diferencia, pero también desde la desigualdad, que establece la relación entre lo que quieren ser, pero no se puede, desde el tener, pero sin acceder. Lo anterior contribuye a que se normalicen y se naturalicen las relaciones de poder, injusticia y pobreza en las que viven algunos de los jóvenes denominados “infractores”.

■ A manera de cierre

Los jóvenes privados de la libertad que apoyaron el proceso de investigación permitieron evidenciar diversas construcciones de identidad, mecanismos y expresiones de las mismas, articuladas principalmente al consumo. Siendo éste articulador y constructor de identidades. En la búsqueda de consumir marcas de ropa, tecnología, alcohol o sustancias psicoactivas, aunadas con la situación económica en la que muchos de los jóvenes se encuentran, los ha llevado, en algunos casos, a buscar una de las salidas para ‘solucionar’ la demanda que se hace desde el consumo, la delincuencia.

Es así que en este proceso se evidencia una relación estrecha entre consumo y delincuencia, algunos de ellos no delinquen solo por cubrir

necesidades básicas, también se realiza por una necesidad de consumo. Pues, a pesar de compartir condiciones económicas básicas o precarias, los jóvenes no se vinculan por la solución colectiva de dichas situaciones, sino para trabajar colectivamente por un bienestar individual. La falta de dinero y oportunidades en todos los aspectos de la sociedad los lleva a buscar caminos individuales que les brinden cierto reconocimiento local.

En ese reconocimiento local y en la búsqueda de más consumo emergen nuevos actores, escenarios y relaciones. Los parches, la rumba, las sustancias psicoactivas, las mujeres, las motos, así como la música, y todo aquello que represente estatus, poder y dinero, permiten la construcción de narrativas, prácticas y experiencias que en ocasiones se constituyen en elementos identitarios estigmatizadores y marcadores que terminan legitimando prácticas violentas contra los jóvenes.

Los territorios se transforman así como las experiencias, narrativas y prácticas de los jóvenes. En ese ejercicio es evidente cómo se transforma el parque, la casa, el colegio y el barrio como lugares primarios de socialización, por las discotecas, tiendas, bares, objetos suntuarios: carros, joyas, ropa, motos, entre otros; de la solidaridad en muchos de estos territorios, a la competencia e individualismo, de la humildad al reconocimiento por el tener, el de vivir por el de obtener. Es decir, que se podría plantear que la delincuencia y el consumo van articulados y se constituyen en mecanismos de adquisición poder y de control para constitución de sujetos suntuosos, dependientes e individualmente útiles para una sociedad como la nuestra.

■ Reflexiones de las confrontaciones, de las intersecciones y de los cruces de los estudiantes de las prácticas con los menores infractores

Los estudiantes de filosofía de UNIMINUTO han pensado sus prácticas profesionales en varias direcciones, buscando indagar sobre las construcciones que cotidianamente se han realizado junto a jóvenes en situación de reclusión; también desde sus propios cuestionamientos

y prácticas. Ello ha conllevado la utilización de materiales diversos, y la constante creatividad para desarrollar el trabajo.

E: Para esta sesión llegaba con un ánimo increíble a la práctica, pues las cuestiones académicas me sonreían. Luego, para esta sesión tenía planeado trabajar con una película el concepto de la desigualdad social, el tiempo y los sueños, y como tal la película era *El príncipe de Persia*, pues concebía que esta película causaría a los muchachos una impresión de pensarse y creerse el cuento de qué pasaría si ellos tuvieran a su disposición la capacidad de regresar en el tiempo antes de haber cometido las infracciones cometidas antes de su llegada al Centro Transitorio de Atención —CETA—. Por tal razón tome la decisión de presentarles esta película a los muchachos, además, que a ellos ya se las había prometido. El tiempo para ellos dentro del CETA es una eternidad y por lo tanto, manejando la temática de la película, ellos afirmaban que si de manipular el tiempo fuera ellos evitarían haber cometido los errores por los cuales son acusados y hasta marginados.

Metodológicamente, los estudiantes en formación organizan sus encuentros desde las discusiones de lecturas, práctica utilizada en los establecimientos universitarios. Sin embargo, en el ejercicio práctico se han ido encontrando con miradas que les ha llevado a comprender otras formas de relacionarse con el saber, con las experiencias, con la vida; en últimas, algunos de ellos han pensado la relación entre los procesos académicos y la vida de los muchachos. Por ejemplo, “cuando se realizó la lectura, veía que ellos encontraban relación con su vida y ello hacía que se animaran a participar con sus comentarios” (Diario de Campo 01 de Cristian Cárdenas).

Los diarios de campo de los estudiantes en formación de filosofía, que desarrollaron su ejercicio de práctica profesional con los jóvenes de El Redentor dejan entrever los cruces y confrontaciones respecto a las identidades. Allí, en el encuentro entre jóvenes universitarios y jóvenes

de El Redentor, se puede ver la marca de los espacios, historias, actores y relaciones que posibilitan las construcciones de identidad. Si bien comparten con algunos de ellos la edad, no sucede de igual manera con las experiencias, sueños, elecciones, formas de vestir y concepciones del mundo.

Como practicante de UNIMINUTO y visionario de Filosofía para Niños, pienso que el contexto que se da en El Redentor se presta para la elaboración del proyecto Filosofía para Niños, ya que su población primordialmente son jóvenes adolescentes con pensamientos propios de su edad en búsqueda de formas y maneras de pensar y expresarse, búsqueda de identidad y personalidad, primordialmente, proyectos de vida en general. El reto está no en poder organizar a los jóvenes en círculo y hacer una serie de preguntas, sino en la búsqueda incesante de herramientas que promuevan el análisis, la creatividad y la reflexión que precisamente busca una comunidad de indagación. (Diario de Campo No. 3 de Pablo Rodríguez)

Algunos estudiantes y docentes tutores de práctica profesional plantean que el trabajo con los jóvenes les ha posibilitado replantearse miradas de la realidad, en tanto al trabajo filosófico se torna práctico, lo que lleva a que Filosofía para Niños sea pensada en términos más humanos. La apuesta de algunos estudiantes ha sido fomentar en los jóvenes el pensamiento crítico de su realidad personal y social. Además de ello, el proyecto ha buscado reivindicar la posibilidad de pensar, repensar, sentir, dimensionar la realidad a partir de una filosofía de lo cotidiano, que rompe con el marco de temores e ideas erróneas que existen en torno al acto de filosofar, valorando y potenciando la capacidad reflexiva de cada sujeto.

Los procesos pedagógicos posibilitan construcciones de identidades. Los practicantes quieren, a partir de los procesos de las Comunidades de Diálogo, con películas, videos y literatura, fomentar procesos de reflexión con los jóvenes. Lo que ha llevado a replantearse las vías metodológicas, las didácticas y las apuestas de Filosofía para Niños.

E: La pertinencia del trabajo con el video fue muy enriquecedora, ya que ayudó a su concentración y a su participación en el aula del trabajo en FpN, además de la actividad de preguntas, que hizo muy rica la sesión, en cuanto a comentarios, participación, concentración y sobre todo a razonamiento lógico.

Finalizado el trabajo realizado con los menores infractores y el grupo de investigadores, docentes y estudiantes de práctica profesional se ha posibilitado entender las múltiples construcciones y contradicciones que se articulan en los procesos de construcción de identidad de los jóvenes. El documento nos lleva por un recorrido de lugares, historias y actores que entretejen significaciones de lo que es *ser* y *estar* en el mundo contemporáneo.

No obstante, es importante entender las transformaciones que Filosofía para Niños ha ido promoviendo en el ámbito de la docencia, lo que ha generado pensar en los significados, didácticas, pedagogías y guiones de diálogos, desde la extensión con las prácticas profesionales, porque los jóvenes estudiantes se confrontan y proponen creativamente caminos para entender las relaciones, los procesos, los actores y el mismo proceso educativo y filosófico.

Así mismo en lo investigativo, porque obligó a reconstruir y reconstruir los marcos de referencia respecto a las dinámicas, las construcciones, articulaciones y contradicciones que se dan en los escenarios de formación. Y, fundamentalmente, entender la profunda contradicción entre sus condiciones de vida y sus consumos, el hilo vertebral de la construcción de identidad de los menores infractores.

■ Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (2007). *El Sentido Práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Castellanos, G., Grueso, D. I. & Rodríguez, M. (2009). *Identidad, cultura y política: perspectivas conceptuales, miradas empíricas*. Cali: Programa editorial Universidad del Valle.

Quijano, A. (junio, 2000). Coloniality of power and eurocentrism in America Latina. *International Sociology*, 15(2), 217-234.

Restrepo, E. (2012). *Intervenciones en teoría cultural*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Real Academia de la Lengua Española RAE (2014). Diccionario Electrónico de la Real Academia de la Lengua Española RAE. Recuperado de: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=farra>



Capítulo 7

Componente dialógico: del discurso individual al discurso colectivo

ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO

En este capítulo se hará referencia a la importancia del diálogo en el proyecto MARFIL. El diálogo representa el impulso inicial de las relaciones entre sujetos y sus posibles interacciones. Es el componente que resulta de la participación activa de un grupo; a través del diálogo se logran construir esquemas de comunicación que permiten relaciones abiertas entre sujetos en cuanto se reconoce a las personas por su individualidad y por su carácter social e integrador. El diálogo siempre tiene una finalidad o unos acuerdos; se entiende como una práctica social en donde se resaltan las intencionalidades tanto personales como las que emergen de la construcción grupal, las cuales permiten descubrir o reflexionar sobre un tema que reúne variedad de pensamientos, ideas y sentimientos.

De esta manera, el componente dialógico manifiesta una gran cantidad de experiencias personales que permiten la construcción de diversidad de significados entre los sujetos; esta construcción debe permitir un diálogo enriquecedor y orientado hacia algo específico, dado que toda forma dialógica debe tener un pretexto que derive de la diversidad de ideas, que logren rescatar, reconstruir, ampliar y comprender la pluralidad de concepciones que se pueden dar dentro del diálogo y así dar cuenta de la realidad del contexto, que en nuestro caso es la *marginalidad*.

Al referirnos al diálogo como una maraña de experiencias tanto individuales como sociales que se manifiestan, Lyotard (2004) afirma que las palabras deben estar conectadas con un todo:

Pero si, por otro lado, todo habla, si los colores, los olores, los sonidos responden, si una lengua matemática dispone los átomos, los planetas, los cromosomas en un discurso coherente, si la historia de los hombres o de un hombre es como el desarrollo de un relato ya escrito, si incluso los mitos que pueblan nuestros sueños se formulan en una especie de vocabulario y se articulan al modo de una sintaxis. (Lyotard, 2004, p. 122).

Al respecto, el diálogo forma vínculos estrechos entre sujetos, los congrega en la palabra y la afinidad de sus pensamientos; en este sentido, el objeto sustancial de una comunidad es un diálogo asertivo, productivo, objetivo y justificado, que concreta ideas e incluso sentimientos subjetivos, de modo tal que al dialogar se procura respetar la diversidad de criterios pero también los estados de ánimo, y más aún en el caso de comunidades marginadas o disgregadas de un grupo social normalizado.

En este punto, se tiene una afinidad frente a los argumentos que propone Lago (2006), cuando determina los factores que están inmersos en los problemas de marginalidad: los socioeconómicos, socioculturales y subjetivos, los cuales se acercan al factor dialógico, en la medida en que acentúan tanto las relaciones entre los pares afectados por la situación como las posibles expresiones de diálogo para encontrar puntos de encuentro entre ellos.

Así pues, teniendo en cuenta lo planteado, este capítulo aborda el factor dialógico y está dividido en tres partes: la primera hace referencia a la construcción de las relaciones sociales a partir de la individualidad, la segunda está destinada a la importancia del texto narrativo y dialógico (historias de vida) y finalmente, la tercera, es una propuesta del diálogo frente a las comunidades marginadas.

■ Construyendo relaciones sociales a partir de la individualidad

Bauman (2001) comprende que la construcción de relaciones con los otros se manifiesta de acuerdo con los juicios que tenemos sobre ellos, esto hace que “nuestras acciones, se vuelvan dependientes del juicio de otros, las personas pueden establecer reglas de juego y ser al mismo tiempo jueces” (p. 28).

A lo largo de la historia se ha sabido que las relaciones sociales son vitales para formar comunidad e interactuar con el entorno y sus sujetos, esto hace que asumir una vida encerrada en su pura individualidad sea perjudicial y nada conveniente para las personas; la vida social encadena muchos factores de desarrollo y comunicación, que han permitido la evolución cultural, social, educativa, histórica, entre otros desarrollos que permean la historia humana social.

Esta dependencia y afán por construir relaciones sociales se ha convertido en un ejercicio casi que natural de la condición humana, vivir con los otros y saber dialogar con ellos es un instinto construido. Herrera (2005), citando a Bourdieu, estima que “el *habitus* permite establecer el puente entre la elaboración y circulación de significaciones culturales elaboradas socialmente..., cobra vida en las prácticas sociales de una manera dinámica y concreta, a través de actitudes y comportamientos que han sido interiorizados” (p. 218).

Las relaciones humanas, o por qué no llamarlas sociales, determinan bien, como lo dice Bourdieu, significaciones culturales, todo ello gracias

a la variedad de comportamientos de carácter oral que se originan en la sociedad; el habitus “sistematiza el conjunto de las prácticas de cada persona y de cada grupo, el habitus recoge la interacción entre la historia social y la del individuo” (como se citó en Herrera, 2005, p. 219).

Es preciso decir que las relaciones sociales son estructuradas y consolidadas dentro de un grupo determinado; al respecto dirá Bauman (2001) que el grupo al que pertenezcamos necesariamente moldea la manera como actuamos y como nos vemos ante nosotros y los demás. Además, el modo como se consolidan las relaciones sociales no solo depende de la construcción apropiada de un grupo y su interacción permanente de forma dialógica; existen otros factores que fomentan las relaciones sociales, como la clase social, el género, la raza o el nivel educativo de las personas. Estos factores determinan un grado alto de la constitución de relaciones sociales, ya que influyen en las formas de percibir el entorno, los modos de relación y por qué no, la forma como se construye el diálogo.

Ahora bien, para los seres humanos es indispensable hacer relaciones sociales, lo cual implica pertenecer a algo, llámese grupo social, organización, fundación, escuela, trabajo, iglesia o familia, es así como subsisten las relaciones sociales. En palabras de Bauman (2001), “todos nosotros vivimos en compañía de otras personas e interactuamos los unos con otros... y lo que logramos y lo que somos depende de lo que otras personas hacen” (p. 15).

Si bien se puede decir que los seres humanos vivimos en grupos socialmente aceptados, esta aceptación se convierte en un problema personal y social, en la medida en que en muchas ocasiones no somos ‘aptos’ para pertenecer a un grupo social reconocido, lo que se debe a que varias situaciones son condiciones propias del grupo —no son culpa nuestra— como los requisitos económicos, culturales, estéticos, éticos, religiosos o de otra índole, que puede que afecten nuestro ingreso; es cuando se puede afirmar que las relaciones sociales, a pesar de que son naturales en los seres humanos, son también una construcción angustiante y permanente, cuyo

objetivo radica en lograr siempre la pertenencia e identidad con algo o con alguien. Esto quiere decir que los otros determinan mi construcción social, pues, como buenos jueces, dictaminan si cumplimos o no con el ‘requisito’ de admisión.

De acuerdo con lo planteado, afirman Bauman y May (2001) que el lenguaje es el medio por el cual hacemos operaciones como escuchar y evaluar nuestras acciones de acuerdo a la respuesta de los otros, esto indica que el factor dialógico permea todas y cada una de las partes de las relaciones sociales que puede construir el ser humano.

El diálogo dinamiza el desarrollo constante que experimentan las relaciones sociales, lo cual implica que los seres humanos operen ágilmente para consolidar relaciones sólidas y duraderas, en la medida en que sea posible ‘encantar’ a los otros con lo propio, y ese encantamiento deriva de los niveles de comunicación que se pueden construir con los otros. En suma, el diálogo debe emerger de la *necesidad de estar con los demás* y poder mostrar el carácter individual dentro de un colectivo.

Una cuestión que asalta la construcción de las relaciones sociales en el marco del factor dialógico es la consagración de la cultura individualista y desarticulada en el momento de edificar diálogo con los otros; al respecto, dice Lipovetsky (2006) que dentro de la hipermodernidad (etapa culminante de las sociedades contemporáneas) habitan individuos más liberales, fluidos, flexibles y más desligados de los grandes principios estructurados que dejó la modernidad; esto ha implicado que las relaciones sean más efímeras y sin valor colectivo, ya en las grandes urbes que se vive el auge del “consumo” a gran escala; pero no solo se consume materia prima, en estas grandes sociedades lo que más se consume es el afecto, el lenguaje, el poder compartir con otros en la medida en que las expectativas individuales sean aceptadas en lo colectivo de las relaciones sociales, “los individuos son más volubles en lo que se refiere a sus opiniones, son más receptivos a la crítica, menos estables pero más tolerantes, más abiertos a la diferencia, a la prueba, a la argumentación del otro” (Lipovetsky, 2006, p. 33).

La lógica de las sociedades contemporáneas debe ser la lógica de la construcción de las relaciones sociales, y el diálogo con los otros es la herramienta más buscada para compartir experiencias individuales y logros personales. Los individuos en muchas ocasiones se ven opacados u ocultos cuando forman parte de la sociedad, sus relaciones sociales son irrelevantes frente a otras y no hay la suficiente motivación para construir diálogo colectivo. Esto es generado por la superficialidad y rapidez de las sociedades, en las cuales se vive la cotidianidad frívola y de incertidumbre, “el terrorismo, las catástrofes son la orden del día, las luchas sociales y los discursos críticos ya no son portadores de perspectivas utópicas y superadoras de la dominación” (Lipovetsky, 2006, p. 67).

Lo anterior abre la puerta a otra cuestión que asalta la construcción de relaciones sociales y de diálogo con los otros, que se convierte en un nuevo espacio de marginación social: el imperio de los medios electrónicos e informáticos, que nos sitúa ante dos posibles caminos: el primero es aumentar las relaciones sociales virtuales, en donde ya no es necesaria la presencia del otro, es decir, que todo se conecta a distancia; el segundo, alterar las relaciones sociales y darle paso a la individualidad y egocentrismo, aislando a los otros para construir un mundo personal, suscitando la exclusión de sujetos que no se quiere que estén en el mundo. Estas nuevas alternativas de diálogo, de acuerdo a lo expresado por Lipovetsky (2006) “posibilitan las informaciones e intercambios en tiempo real, creando la sensación de inmediatez que devalúa de manera creciente las formas de la espera y la lentitud” (p. 66).

Si bien es cierto que las nuevas formas de comunicación son un camino de interacción con los otros, puede también ser un nuevo obstáculo para la construcción de relaciones sociales colectivas en la medida en que las mentes individualizadas, invadidas por las formas innovadoras y personalizadas de lograr la comunicación con los otros, buscan desvirtuar su contacto con los demás, atando sus vidas personales a grupos selectos en donde son admitidos para construir relaciones sociales colectivas sin ningún contacto corporal. Pero si se dirige la mirada a la segunda cuestión,

en donde las nuevas formas de comunicación obstruyen la construcción de las relaciones sociales, Lipovetsky (2003) confirma que las técnicas de comunicación “han favorecido los nuevos modos de vida individualistas, así la difusión de la televisión en los hogares ha acelerado la erosión de ciertas formas de sociabilidad tradicional, como la vida de barrio, la calle, el café” (p. 105).

Las nuevas formas de interacción con el otro enajenan al individuo, haciéndolo elegir sus propios medios de comunicación e incluso haciendo elegir los sujetos de comunicación. Dice Lipovetsky (2003) que los *media* han distorsionado las relaciones personales; las charlas familiares o tertulias de colegas se ven reducidas a la individualidad en el hogar y las redes sociales actuales. Las reuniones entre familiares pierden sentido con los grupos virtuales y páginas web que te ayudan a celebrar sin tus allegados, “los lugares tradicionales de sociabilidad ceden por doquier terreno al universo privatizado del consumo de objetos, imágenes y sonidos” (Lipovetsky, 2003, p. 105).

Según este precepto, el componente dialógico se transforma de acuerdo al contexto y las circunstancias que manifiestan los individuos en cuanto a su interacción con los otros. Bien se dijo atrás, los otros definen las relaciones sociales individuales y las transforman en relaciones colectivas; del mismo modo, al ser tan volátiles, es necesario que los nuevos medios de comunicación estén en sintonía con su construcción y sean vistos de buena forma, garantizando no relaciones personales colectivas, pero sí un mundo dialógico con más acceso a la comunicación global y la creación de grupos colectivos que puedan abarcar diferentes diálogos e integrar nuevos saberes y nuevas formas de comunicación.

Constituir relaciones sociales a partir de los mundos individuales, efímeros o líquidos, es complejo, pero es importante que desde las nuevas formas de comunicación se pueda contraatacar el carácter individualizante que azota a la sociedad, y esto se puede hacer generando espacios de diálogo, abriendo grupos colectivos que den cabida a nuevos horizontes y

nuevas ideas, atacando la exclusión social junto con las nuevas formas de comunicación y formando espacios, sean de carácter virtual o personal, teniendo claro que el objetivo es procurar que el diálogo individual se logre acercar a la construcción dialógica colectiva.

Desde esta mirada, se entiende que la construcción de espacios de diálogo colectivo es necesaria para la comprensión de los cambios sociales que presenta la sociedad actual; es menester alentar el diálogo con el otro, compartir ideas, saberes y experiencias, de esta forma no solo el diálogo se convierte en una herramienta facilitadora sino que permite la interacción de experiencias y construcción de nuevos dispositivos sociales.

Bien se afirmó en líneas anteriores que las relaciones sociales hoy en día están siendo permeadas por criterios virtuales, pero no basta con la virtualidad de la palabra, se requiere la relación personalizada con el otro, las expresiones, los gestos que emite el otro, para construir diálogo. La presencia del otro es necesaria para crear espacios de diálogo, bien lo afirma Freire en una entrevista: “hay que encontrar el camino para romper el silencio”, y continúa: “mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo” (como se citó en Nájera, 2008).

Es claro: hacer espacios de diálogo es crear conocimientos, crear nuevas ideas y lograr el cambio; es precisamente el cambio lo que se logra con la participación de un grupo, pues el grupo fortalece la palabra, la hace viva y la transforma; por eso es que el contacto con el otro debe rescatarse, el yo debe estar conectado con el otro, es necesaria su relación, desde allí es que se pueden rastrear los caminos para cimentar el diálogo colectivo.

■ Texto narrativo y dialógico: un acercamiento a las historias de vida

En el marco de la investigación cualitativa se encuentra el método de la narrativa, la cual se entiende como la recuperación de relatos de los sujetos a investigar con el fin de comprender una realidad y dar respuesta

a un problema investigativo. Bajo esta perspectiva, la historia de vida describe los sucesos de las personas, permite comprender la vida social, cultural, política y educativa de un sujeto, y de la misma manera acercarse al desarrollo de una comunidad o grupo social.

Este tipo de narrativa hace parte de la realidad de las personas, porque busca estudiar su experiencia y con ella hacer un análisis propio del investigador social, con el propósito de aproximarse al contexto y encontrar resultados pertinentes no solo para la investigación sino para el grupo social investigado. En este orden de ideas, Connelly y Claudinin (2008) comprenden que:

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa (...) la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. (...) Tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias. (p. 13).

Teniendo en cuenta la cita anterior, se puede hacer una construcción narrativa desde una historia de vida, entendida como una práctica en donde las relaciones sociales del mundo que se dan son internalizadas y personalizadas, lo que permite interpretar o descubrir una sociedad en una historia de vida. Paralelamente, para Gutiérrez (1998) las historias de vida merecen ser valoradas porque revelan una gran cantidad de experiencias sociales y diversas que interactúan entre ellas creando un significado que permite entenderlas, analizarlas y verificarlas.

Sin embargo, no es tan fácil construir historias de vida, ya que no se trata de buscarlas con el pretexto de averiguar o entrevistar a los sujetos investigados; se trata de preguntarse qué es lo que se busca en la historia de vida o con ella, si los datos encontrados allí sirven en su totalidad o hay

que hacer una selección para así determinar lo que se pretende dentro del margen de la investigación propuesta. Cuando se buscan datos con las historias de vida, es importante seleccionar varias de ellas, ya que se pueden emplear como método para rescatar, reconstruir, confirmar, ampliar, entre otras, un problema vigente dentro de ella.

Desde otro punto de vista, la historia de vida puede ser usada para explorar, comprender e interpretar significados que den cuenta de la realidad del contexto. En general, son relatos que parten de la realidad y como método buscan estudiar la experiencia humana desde diferentes perspectivas sociales.

Desde esta perspectiva, Connelly y Claudinin (2009) manifiestan que las historias de vida son los relatos de las personas, los cuales se focalizan en determinadas experiencias humanas que son un aspecto investigativo dentro del estudio narrativo. Una narrativa de vida es una práctica de vida, entre las relaciones sociales del contexto de los sujetos, y es interiorizada y exteriorizada al mismo tiempo, lo cual hace posible que se pueda descubrir toda una descripción de una época o una situación social. Ello quiere decir que con los relatos se consigue tener una visión universal a través de lo singular. Así mismo, al interior de la investigación con relatos es preciso tener en cuenta aquello que se busca en ellos o a dónde se quiere llegar con las historias de vida de los sujetos, ya que, los datos contenidos en los relatos, necesariamente deben ser claros en el momento de precisar el objeto de la investigación.

Dentro del factor dialógico, la importancia de buscar comunicación se deriva de la posible solución que se pretenda dar a determinada situación, resultado de una investigación; en este caso, la narrativa es el principal elemento para descubrir la importancia del diálogo en contextos donde se presenta exclusión social, el rescate de la identidad y la comprensión de la marginación, de tal modo que se logre tener un contacto más cercano con los sujetos que forman parte de este contexto. Narrar implica generar identidad con la propia experiencia, es intentar mostrar más allá de lo que

ven los otros y lograr tocar fibras aparte de las propias, esta forma narrativa permite así la construcción emancipadora de los sujetos mediante el diálogo y desde luego por medio de la interacción con el otro. Es decir, en la medida en que el individuo como tal sea capaz de lograr narrar, se puede consolidar un diálogo colectivo: *hablo para que me escuchen y escucho lo que los demás hablan*.

Es así como el uso de las narrativas pueden llegar a ser de gran importancia en el momento de hacer una intervención investigativa en contextos de marginación social, pues tanto el investigador como el investigado son dos sujetos activos que permiten la construcción e interpretación de diversas situaciones presentes en el contexto, es decir, ambos pueden entrelazar sus posturas y hacer investigación; no solo la figura del investigador es quien lo hace, el investigado además de ser objeto es sujeto investigador.

Es esta significativa experiencia lo que permite el uso de las narrativas, Kreuzburg (2011) afirma que los investigadores sociales dedicados a “comprender los fenómenos sociales a partir de lo que los actores sociales pueden aportar, facilita compartir, entre nosotros, la idea de que la construcción de historias de vida, relatos de vida, narrativas, se nutre intensamente de todas aquellas personas que colaboran con nuestros estudios” (p. 36).

Queda claro que el uso de la narrativa no es solamente la acumulación de relatos, sino que esto trasciende a la comprensión del sujeto narrado y desde luego tener presente las diversas variables que permiten la construcción y reconstrucción de la misma historia como de un nuevo factor que facilita el diálogo colectivo a partir del diálogo individual.

Al respecto, Mallimaci y Giménez (2009) afirman que las narrativas o las historia de vida pueden llegar a ser el instrumento que se centra en el individuo y que tiene como fin el análisis de lo que narra el sujeto considerando sus experiencias vitales, para lograr marcar los aspectos

importantes de las experiencias de los sujetos y así hacer una relectura sobre ellos. En efecto, los sujetos que narran sus historias son autónomos frente a lo que cuentan y tienen control sobre muchos de los datos de la historia; quiere esto decir que la gran variedad de significados que se le otorgan a los relatos dependen de lo que la persona dice.

La historia de vida o narrativa guarda en sí el significado total de algún aspecto social y lo que se trata de hacer es descubrirlo, es decir, relacionar la historia de vida con el contexto en el que transcurre y lograr analizar los aspectos más significativos que se relacionen con el entorno. Estos datos significativos se obtienen por medio de encuentros conversacionales con los sujetos.

Así mismo, la narrativa o historia de vida se convierte en un instrumento válido y epistemológico para estudiar las realidades sociales, lo cual permite una investigación social más autónoma. En este sentido, Connelly y Claudinin (2009) afirman que cuando se usan historias de vida es importante construir una relación en donde las personas comprendan y sean parte del relato. Se entiende entonces que no solo resulta una narración sino la agrupación de dos narraciones, la del participante y la del investigador, y que gracias a la formación de esta relación se logra hacer una construcción y reconstrucción de la narrativa.

Por otra parte, Taylor y Bogdan (2006) hacen referencia a la historia de vida como “la descripción de los acontecimientos y experiencias importantes de la vida de una persona, o alguna parte principal de ella” (p. 174). La historia de vida se apoya en el relato que una persona hace de su vida o de algún aspecto específico de ella, teniendo en cuenta su relación con el contexto y los modos de interpretación que se puedan definir dentro de un entorno social. De igual forma, estos dos autores especifican que la elaboración de historias de vida es un proceso que consiste en la construcción y reunión de significados, de modo tal que den cuenta de sentimientos, formas de ver y perspectivas que la persona tenga desde lo relatado.

En la historia de vida se focaliza la experiencia personal de quien relata, de este modo tiene el carácter de una historia oral, en donde la persona va narrando su vida. Es importante que los entrevistados estén dispuestos a contar sus experiencias y que la persona que orienta el relato logre encajar dentro de ella para la construcción y el buen desarrollo de la misma.

Además, indican Mallimaci y Giménez (2009) que la selección de los sujetos depende de la orientación que se tiene propuesta y de la temática que se quiere desarrollar, lo cual supone que los relatos usados están orientados hacia algo específico y que a su vez, los sujetos empiezan a recordar sus experiencias. Taylor y Bogdan (2006) agregan que la historia de vida comienza con el conocimiento cercano de los datos y lectura detallada de la misma; con ello se logran identificar acontecimientos y vivencias esenciales de las personas.

Por lo tanto, la relación estrecha entre la forma dialógica y la construcción de narrativas o historias de vida es fundamental para la construcción de investigación y por supuesto de comunidades de diálogo. Las historias de vida son parte de la construcción de un telar de experiencias que se van hilando a medida que se redescubren datos significativos en las voces de los narradores. Este método de diálogo es muy valioso en la investigación de tipo social, porque los relatos evocan lo sucedido y vivido para traerlo de nuevo a la memoria y lograr así una reconstrucción de lo mismo, no con total exactitud, sino más bien de manera que permita la elaboración de nuevos acontecimientos que valga la pena rehilar en telares nuevos.

■ El sentido del diálogo y la narrativa en los contextos marginales

A lo largo de este capítulo se ha visto la necesidad de consolidar la forma dialógica y su relación con la narrativa, más específicamente con la construcción de relatos o historias de vida de los sujetos. Frente a esta

cuestión, esta última parte busca comprender un poco el diálogo en las realidades marginales, ya que lo que se pretende es orientar este trabajo a estas problemáticas sociales nacientes en nuestro contexto, y a partir de allí se puede ahondar en la relación con el otro y sus experiencias frente a la situación que viven. Este diálogo requiere que sea flexible, amable y que permee a los sujetos como si fuese un juego. Gadamer (1991) afirma con relación al juego:

Merece la pena tener presente el hecho elemental del juego humano en sus estructuras para que el elemento lúdico del arte no se haga patente solo de un modo negativo, como libertad de estar sujeto a un fin, sino como un impulso libre. ¿Cuándo hablamos de juego, y qué implica ello? En primer término, sin duda, un movimiento de vaivén que se repite continuamente. Piénsese, sencillamente, en ciertas expresiones como, por ejemplo *juego de luces* o el *juego de las olas*, donde se presenta un constante ir y venir, un vaivén de acá para allá, es decir, un movimiento que no está vinculado a fin alguno. Es claro que lo que caracteriza al vaivén de acá para allá es que ni uno ni otro extremo son la meta final del movimiento en la cual vaya este a detenerse. También es claro que de este movimiento forma parte un espacio de juego... (p. 31).

Con la intención de relacionar metafóricamente la acción dialógica con el juego, se ve claramente que el juego es un ejercicio continuo; de esta forma es que se debe comprender el diálogo dentro de los contextos marginales, como una construcción de un telar en donde constantemente se evidencian conexiones entre los sujetos por medio de sus relatos. La narrativa es un juego de palabras emergentes del diálogo, bien lo dice Gadamer: es un *vaivén* que lleva y trae significados y experiencias. Ahora bien, en este aspecto el diálogo deriva de los relatos de las experiencias, las cuales no necesariamente son un límite, son más bien el paso a la búsqueda de múltiples significados para lograr comprender a los sujetos del contexto marginado.

A partir de lo propuesto en las líneas previas, es importante que en este punto nos detengamos a revisar según qué criterios se entiende

marginalidad y lograr determinar la construcción de diálogo a partir de sus principales fundamentos.

Para empezar, atendamos a la definición de Lago (2006), quien establece que la marginalidad es comprendida como:

La población a que se alude cuando se habla de los excluidos sociales, es decir, considerarla como exclusión de ciertos individuos o grupos respecto de ciertos ámbitos de interacción (...) en este sentido la exclusión social es el proceso de separación de un individuo o un grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso (...) así, una persona o un colectivo está excluido si no pertenece a o no se beneficia de un sistema o espacio social, cultural o de cualquier índole. (pp. 125-129).

Esta definición nos abre algunas posibilidades de entender la marginalidad en primera instancia como un factor social permanente en la sociedad: de alguna u otra forma el marginado está al límite de la sociedad normalizada, y claramente es expulsado de ella por sus condiciones, las cuales Lago (2006) describe en tres factores, que marcan a los excluidos y los lleva al contexto marginal:

Primero, los factores estructurales económicos que determinan una organización excluyente en el mundo laboral y político; segundo, los factores sociales y culturales que establecen unos contextos que imposibilitan el mantenimiento de la identidad grupal y el desarrollo de los vínculos sociales y familiares y tercero, los factores subjetivos o personales que inciden en la falta de motivación, de incentivos y que debilita las energías vitales para afrontar y superar la ruptura. (p. 137).

Si bien es cierto que la marginalidad es un conflicto social, está marcada significativamente por los factores enunciados. Sin embargo, estos se enmarcan en otras condiciones que limitan el acceso a la sociedad normalizada y sus posibles beneficios. Los sujetos expuestos a la

marginalidad están expuestos a cualquier factor mencionado (económico, social o subjetivo), aclarando que es muy posible que los tres factores sean la razón de la exclusión social o de la creación de contextos marginados, ya que todos están enlazados y ocasionan fuertes consecuencias a estos sujetos y sus experiencias.

Por otra parte, Turaine dedica su investigación a definir los problemas de marginalidad a partir de un factor económico y capitalista, afirma que el sistema globalizante lleva a la denigración de sujetos, y por ende a la construcción de contextos marginales, aislados de una vida normalizada:

Las imágenes de marginalidad que hemos apartado llevaban a definir las conductas marginales como de bajo nivel de participación social. Esto no es absolutamente falso. Aquellos que tienen bajos ingresos, un empleo inestable, una vivienda degradada y, sobre todo, muy alejada del centro urbano deben dedicar su ingreso y su tiempo a las necesidades más elementales. Su nivel de educación es bajo y, por lo tanto, también su nivel de información, su capacidad de elección y de intervención. (Turaine, 1977, p. 113).

Bien se dice que lo que más marca los contextos de marginalidad son los problemas económicos y la dificultad de mejorarlos; sin embargo, los problemas económicos no llegan solos, sino que se van construyendo en la medida en que no hay apoyo por parte de las demás personas del contexto. Así, se mantiene al margen a los sujetos que no pueden responder económicamente por aspectos materiales y las sociedades normalizadas no hacen nada para reducir esta situación; los problemas económicos no son el principal factor que forman la marginalidad, es más bien el factor que todos conocen como el único de un sector marginal, sin ver el trasfondo real de las condiciones marginales.

En este punto de tensión es que es preciso el diálogo y la construcción de relaciones sociales, es válido el acercamiento con ese otro que requiere ser escuchado y ahondar desde su misma problemática, en busca de

posibles soluciones; el diálogo permite que los sujetos marginados sean comprendidos no solo como el grupo pobre y denigrado, sino como seres humanos que necesitan compartir su realidad; desde allí es que se facilita la inclusión a la sociedad normalizada. De hecho, puede que el diálogo no solucione sus problemas socioeconómicos, pero busca que de alguna manera formen parte de un todo y no de un rincón sin visibilización de los otros.

En esta línea, vuelve a aparecer el juego gadameriano, en donde se identifica plenamente la participación como factor de intercambio y organización del mismo juego:

Una determinación semejante del movimiento de juego significa, a la vez, que al jugar exige siempre un jugar-con. Incluso el espectador que observa al niño y la pelota no puede hacer otra cosa que seguir mirando. Si verdaderamente le acompaña, eso no es otra cosa que la *participatio*, la participación interior en ese movimiento que se repite. (Gadamer, 1991, p. 32).

De ello se desprende que el diálogo es un proceso participativo, en donde se manifiesta la inclusión de los otros, desde concepciones individuales para construir concepciones colectivas, la participación es el recurso más importante para que logren emerger narrativas, para que el diálogo se haga presente en el contexto marginado, y los sujetos puedan constituirse dentro de algo, llamado diálogo y experiencia. Frente a este nuevo concepto que se abre paso desde las mismas comunidades de marginación, el ser participativo cobra vida en la medida en que sea consciente de la realidad marginada y las necesidades que son tangibles, para que de esta forma se logre dar soluciones de inclusión a los sujetos que allí se han formado y a quienes la sociedad normalizada ha dejado continuar en esa situación.

Se han citado varios autores que orientan sus investigaciones a las tres cuestiones abordadas en este capítulo; la primera cuestión es la construcción de diálogo y de relaciones sociales, lo cual desemboca en la

narrativa de las experiencias, la necesidad de ahondar en las historias de vida, para que finalmente estas dos partes se dirijan a abordar la relación con los contextos marginados, pues, bien se ha dicho, es necesaria la construcción de diálogo en estos contextos, no con el ánimo de averiguar su “desafortunada realidad” sino para escuchar y que de esta manera se sientan parte de la sociedad normalizada. En síntesis, utilizar el diálogo como herramienta forjadora de espacios incluyentes y abiertos para la búsqueda de alternativas que posibiliten la comprensión de los contextos marginados y los excluidos sociales.

No obstante, los contextos marginados deben ser tratados con cautela y la precaución para no lastimar aún más a quienes integran este contexto; es por ello que el diálogo no debe tener matices de compasión ni intereses manipuladores que puedan denigran al ser humano que se encuentra bajo esta situación social aislada; el diálogo debe ser abierto, sincero, participativo y que la ganancia sea el sentir de los sujetos como parte de un todo, o mejor de la sociedad normalizada.

Por todo lo anterior, es que la propuesta de proyectos de trabajo con población marginada debe ser de las primeras tareas a llevar a cabo teniendo en cuenta su problemática, el contexto, la población que habita allí y así mismo las necesidades más apremiantes y a las cuales hay que responder con urgencia. Para que los espacios de diálogo sean realmente fructíferos, se requiere una construcción y orientación de los mismos basada en el respeto, en la dinámica de construir narrativa y así mismo que siempre apunte a la incorporación o inclusión de los sujetos.

Ahora bien, desde el mismo planteamiento de proyectos con este fin, es necesaria la inclusión de las tecnológicas y medios de comunicación para resultados posiblemente más eficaces y sistematizados, que puedan favorecer los objetivos del proyecto.

Frente a este aspecto, recuperar el diálogo en los contextos marginados y el lado favorable de los medios de comunicación puede lograr una

intervención dialógica con los sujetos excluidos socialmente. Además, las nuevas tecnologías que penetran la sociedad deben ser herramientas que complementen la comunicación asertiva y adecuada para construir narrativas, no deben ser medios o espacios de disolución de relaciones sociales, sino que, por el contrario, pueden convertirse también en los mejores aliados para contrarrestar el problema de marginalidad, desde los espacios de comunidad dinámicos y orientados siempre a la inclusión de sujetos.

Finalmente, los proyectos dirigidos a los contextos marginales permiten tener un acercamiento a estas comunidades u otros actores para construir condiciones de inclusión que favorezcan la participación de todos, resaltando que todo ello se puede lograr con iniciativa y motivación, teniendo constancia en cuanto a la promoción de espacios seguros para el diálogo, orientado a la calidad de vida del grupo social y a construir relaciones de progreso y rescate de la identidad de sus miembros.¹

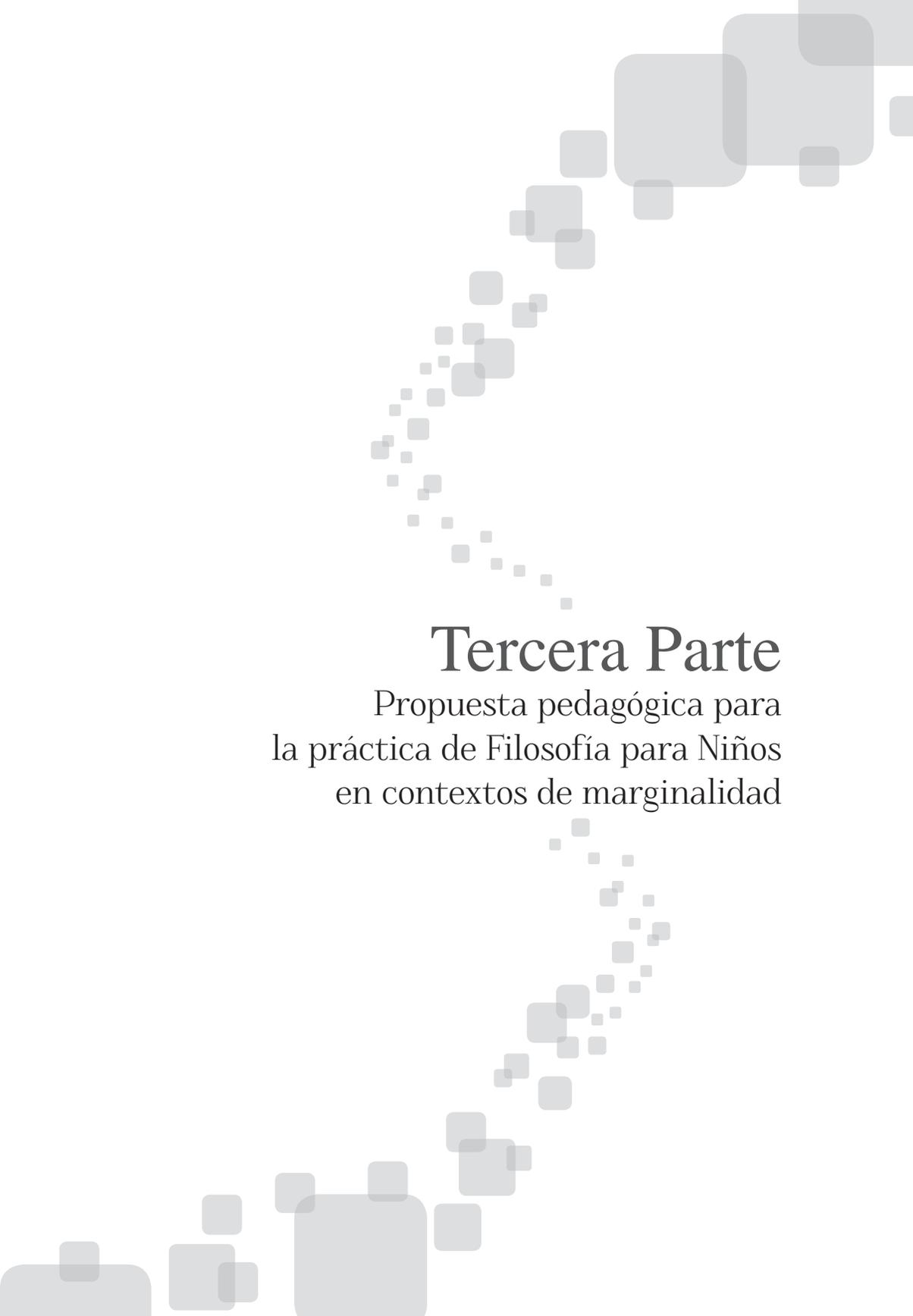
Por otro lado, si bien no se puede apartar la marginación de las sociedades normalizadas, sí deben existir mecanismos que permitan el acercamiento, con el ánimo de recuperar la inclusión de estos grupos y que puedan ser partícipes activos de procesos sociales, culturales o políticos, de tal manera que ello implique el desarrollo colectivo e individual mediante el reconocimiento del otro como ser humano, social y dialógico.

¹ En lo que se refiere a espacios seguros se entiende como aquel lugar en donde hay la suficiente confianza para entrar en la dinámica del diálogo, bien lo especifica Diego Pineda (2004) en *Filosofía para Niños. El ABC*: “Una educación masificada y con una tendencia demasiado marcada hacia la normalización de las conductas individuales no será el ambiente propicio en que los diversos estilos cognitivos que pretende promover FpN encuentren su lugar. Se requiere, pues, crear efectivamente espacios democráticos para que acontezca el libre juego del pensar en qué consiste la actividad reflexiva del filosofar” (p. 10). Si bien es cierto que los lugares seguros se logran mediante la inclusión y el conocimiento de los miembros de la comunidad, es importante que se tenga en cuenta sus condiciones culturales o sociales, la personalidad y que las ideas de cada uno tengan un valor agregado que puedan aportar a la construcción de diálogo colectivo.

■ Referencias Bibliográficas

- Bauman, Z. & May, T. (2001). Acción, identidad y comprensión en la vida diaria. En *Pesando sociológicamente*, (pp. 27-71). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Connelly, M. & Claudinin, J. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación*, (pp.11-51). Buenos Aires: Laertes.
- Gadamer, H. (1991). El elemento lúdico del arte. En *La actualidad de lo bello*, (pp. 31-39). Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, F. (1998). *Historias de vida. Notas acerca de la tradición polaca*. Colombia: Universidad Nacional.
- Herrera, M. (2005). La perspectiva social y cultural, hacia un marco comprensivo de la investigación en educación. En R. Penagos (Comp.), *Sujeto, cultura y dinámica social*, (pp. 211-227). Bogotá: Anthropos.
- Kreusburg, R. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En *Historias de vida en educación: biografías en contexto*, (pp. 34-40). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Lago, J. C. (2006). Hacia una definición de la exclusión social y la marginación. En *Redescubriendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*, (pp. 125-210). Madrid: De la Torre.
- Lipovetsky, G. (2003). ¿Hay que quemar a los medios? En *Metamorfosis de la cultura liberal, ética, medios de comunicación, empresa*, (pp. 97-128). Barcelona: Anagrama.

- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- Liotard, J. (2004). Sobre la palabra filosófica. En *¿Por qué filosofar?*, (pp. 121-146). Barcelona: Paidós.
- Mallimaci, F. & Giménez, V. (2009). Historias de vida y métodos biográficos. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp. 175-209). Madrid: Gedisa.
- Nájera, E. (15 de agosto 2008). *Paulo Freire-Pedagogía*. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?feature=player_de_tailpage&v=zwri7pO8UHU
- Pineda, D. (2004). ¿Por qué filosofía para niños? En *Filosofía para niños, el ABC*, (pp. 12-22). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/85862535/FpN-El-ABC-Diego-Pineda>
- Taylor, S. Y. & Bogdan, R. (2006). El trabajo con los datos, análisis de los datos en la investigación cualitativa. En *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, (pp. 152-174). Barcelona: Paidós.
- Turaine, A. (1977). La marginalidad urbana. *Revista Mexicana de Sociología*, 39 (4), 1105-1142. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3539638>



Tercera Parte

Propuesta pedagógica para
la práctica de Filosofía para Niños
en contextos de marginalidad



Capítulo 8

La práctica de la comunidad de diálogo

SIMÓN ANTONIO DUMETT ARRIETA, ANDRÉS ANTONIO PRÍAS, VÍCTOR
ANDRÉS ROJAS CHÁVEZ, DIDIER ARNULFO SANTIAGO FRANCO

■ Encuentros para el diálogo

Las consideraciones anteriores de la *comunidad de diálogo* como una experiencia de encuentro en la cual se valora de forma particular la construcción de identidad, responden a un interés por el desarrollo del proyecto de Filosofía para Niños en sectores sociales marginados. En tal sentido, las categorías de análisis *identidad*, *marginalidad* y *menor infractor* —entendidas como centrales en la investigación de MARFIL— han respondido a una necesidad de identificar la relación entre la práctica de la *comunidad de diálogo* y las necesidades latentes en un grupo de

jóvenes, denominado por la ley colombiana como “menores infractores”. Dichas necesidades fueron identificadas en un proceso de acercamiento a la población mediante entrevistas, grupos focales, observaciones semiestructuradas, y por supuesto, a través de *comunidades de diálogo*, realizadas por un grupo de profesionales y practicantes de algunos de los programas académicos de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Sede Principal, y de la Universidad de Barcelona, España.

Para el favorecimiento de tal construcción de identidad y para generar un ambiente dialógico, en el cual los sujetos no solo interactúen, sino que promuevan un movimiento interior de construcción de identidad, se presenta a continuación una serie de once encuentros a manera de talleres, que proponen un itinerario de experiencia estética, teniendo como base tres momentos denominados: *diálogo con el texto*, *diálogo con el otro*, y *diálogo consigo mismo*. Para cada uno de estos momentos se señalan algunos ejercicios que se explican a continuación.

■ Idea orientadora

La idea orientadora es entendida como el título del encuentro, y en ella la formulación que se presenta tiene algunas veces forma interrogativa, buscando despertar un cuestionamiento inicial sobre algunos de los temas que pretenden potenciar los talleres. En este caso, las temáticas sugeridas girarán en torno a la *identidad*, teniendo como subcategorías *la convivencia*, *la autonomía* y *la resiliencia*.

En este escenario, entonces, la guía de encuentro no será considerada un manual, dado que este es mayormente entendido como un instrumento ordenado y sistemático en donde se explicitan las condiciones, objetivos y procedimientos de una determinada actividad. Por ello hemos preferido seguir la metáfora de “caja de herramientas” o “paleta de colores” en la que estamos entendiendo una propuesta que posibilita una experiencia de encuentro y que, en estos términos, se puede utilizar de acuerdo a

las necesidades e interés del contexto. Para nosotros será importante la valoración de la espontaneidad, así como la condición de vínculo entre los sujetos participantes, entre estos y el texto y entre sí mismos desde una perspectiva dialógica. La idea orientadora estará acompañada de un texto llamado *justificación*.

Recuérdese que para Lipman la idea orientadora y su explicación buscan aclarar en qué sentido se presenta el texto o se plantea una idea o cuestión para dar pistas o claves de comprensión al profesor para que este o esta, antes de ir al aula, haya podido reflexionar y explorar por sí mismo la riqueza de tal tema (Lago, 2006). En nuestro caso, es conveniente tener en cuenta que las personas que orientarán el encuentro no siempre serán docentes, ya que podrían ser, según el caso, docentes en formación o líderes comunitarios que trabajan en contextos de marginalidad.

El material aquí presentado no será para uso directo de la población de jóvenes o menores, sino para quienes guíen el encuentro. La *justificación* se constituye en una reflexión previa en la que se motiva al líder del encuentro a la provocación de una experiencia en la que se ponga en práctica la comprensión de un texto, la interpretación del mismo y la aplicación de una idea a una realidad individual desde la valoración de la autonomía y el diálogo.

DIÁLOGO CON EL TEXTO. Juguemos con la palabra

Fase 1. Descubriendo el texto

Esta actividad consiste en jugar con elementos estéticos o lógicos que posibiliten un primer encuentro con la idea orientadora planteada para la *comunidad de diálogo*. El propósito es que por medio de una actividad que tenga de marco los elementos antes nombrados, el participante del encuentro reconozca algunos aspectos clave que le serán de utilidad para fundamentar un diálogo filosófico, el cual gire en torno a la idea orientadora planteada.

En este momento, se describe con mucha precisión la actividad propuesta. En la mayoría de los casos, se trata de una actividad de máximo 15 minutos que busca provocar interés e introducir la experiencia de diálogo. Así mismo, se combina en ella el carácter reflexivo con la capacidad kinestésica de los participantes, intentando integrar la reflexión con la dimensión corporal, la valoración de la creatividad y el trabajo en grupo.

Fase 2. Leyendo, pensando y jugando

Para Lipman el texto es la dramatización de la filosofía, y así “una manera de dramatizar la filosofía es ubicarla dentro de la modalidad de la narración ficcional” (Lipman, como se citó en Kohan & Wakman, 1997). Esto es hacer de la filosofía una práctica misma de la cual emergen y cobran vida temas y conceptos de la tradición filosófica tales como *la libertad, la justicia, la muerte, la verdad*, entre otros. En este sentido, para MARFIL el texto ha de ser *la obra de arte*, esa que guarda en sí misma una profunda carga de sentido y que se des-oculta, en términos de Heidegger, en el momento en el que se encuentra con un sujeto espectador (Heidegger, 1958). La obra sería en nuestro caso *la imagen, el poema, la caricatura, la canción, el juego o el video* que se comparte con el sujeto participante de la *comunidad de diálogo*, para ser experimentado, precisamente, desde un contexto dialógico.

Dicho contexto es comprendido aquí como una experiencia estética desde la cual hay una afectación por parte de quien contempla la obra, ejercicio que supone proponer textos (obras) que sean en sí suficientemente fuertes para que puedan generar tal movimiento en quien se encuentre con ellos. Cabe decir que nuestro planteamiento de *estética* se aleja de las consideraciones de gusto kantiano, en el cual la discusión estaría centrada en la subjetividad de los participantes. Para nuestro caso, la obra develará su sentido, hablará al espectador desde *su ser mismo*, ese que se asoma al sujeto cuando escucha, mira, ríe, baila o juega.

Lo filosófico del texto estará presente en la manera como sea abordado en la discusión y en la clara presencia de la idea orientadora en el mismo. Si bien, cada obra de arte habla por sí misma y dice algo a quien se encuentre con ella, en nuestro caso, se han escogido textos (obras) que son lo suficientemente sonoros en el tema de la identidad y que despiertan con claridad una experiencia que se conectará con la idea orientadora.

Finalmente, lo que se busca es provocar una *experiencia con el texto* o un *encuentro con el texto*, actividad que consiste en conocer y establecer una relación directa con él a partir de los recursos que proponga la guía.

DIÁLOGO CON EL OTRO. Indagación

Fase 1. Preguntando y analizando

Formular una pregunta, —y en el caso de FpN, una pregunta filosófica— es un reto que se pretende alcanzar en cada miembro de la *comunidad de diálogo*; esta actividad consiste en que cada uno de los participantes ponga en práctica diversas herramientas para construir una pregunta que se sustente en lo planteado en el primer momento (Juguemos con la palabra), con el fin de que sea la misma comunidad la que tenga la opción de observar diferentes puntos de análisis en torno a un tema en común, y por ende sea la misma comunidad desde un sentido democrático la que elija imparcialmente una pregunta marcando el sendero de la discusión filosófica.

Lipman denomina este procedimiento de indagación como *plan de discusión*, y es entendido por él como el momento en que se apunta a mejorar la formación de conceptos facilitando al alumno herramientas tales como criterios, razones, argumentos y definiciones. Para Lipman, el plan de discusión es un momento profundamente filosófico en donde el alumno ha de lograr encarnar aspectos propios de la praxis filosófica, como el asombro, la duda y la reflexión sobre conceptos de la tradición filosófica.

En suma, un plan de discusión filosófico consiste en un grupo de preguntas que generalmente gira en torno a un concepto, relación (como una distinción o conexión) o problema. Las preguntas pueden formar una serie, donde cada una construye sobre la precedente, o pueden formar un círculo alrededor del tema, de tal manera que cada pregunta enfoca el tema desde un ángulo diferente (Lipman, como se citó en Kohan & Wakman, 1997).

De esta manera, lo que buscamos formular en el plan de discusión es una sugerencia de preguntas que puede tener en cuenta el líder de la *comunidad de diálogo* una vez se ha desarrollado el diálogo con el texto. Las preguntas son sugerencias para el profesor o la profesora, son materiales de apoyo que este o esta deberán traducir y adaptar a su grupo (Lago, 2006).

En nuestro caso particular, es importante tener en cuenta que, siguiendo la tradición de la perspectiva clásica de FpN, la intención de las preguntas también ha de ir conectada con la idea orientadora, y a su vez con el propósito de fortalecer el desarrollo de destrezas y habilidades de pensamiento. Téngase en cuenta que la conexión con habilidades de pensamiento no nos aleja de la intención central de generar procesos reflexivos en el orden de la identidad, por el contrario, al formular preguntas que partan de lo existencial o de las experiencias cotidianas de los sujetos y se dirijan hacia lo más general y abstracto, o viceversa, lo que estaríamos logrando es fortalecer la relación entre pensamiento e historia de vida, agudizando el pensar por sí mismo y generando reflexión sobre el mundo de la vida de las personas que participan.

El número de preguntas que consideraremos oscila entre diez y veinte, lo cual abre una ruta de posibilidades para el líder de la comunidad y una clara orientación para que los participantes sean motivados a pensar por sí mismos. Creemos que es importante evitar preguntas cerradas y absurdas, y provocar con mayor fuerza las preguntas que den lugar a la reflexión (Lipman, como se citó en Kohan & Wakman, 1997).

Fase 2. Filosofando, dialogando y aprendiendo con *El Otro*

Tomando como punto de partida la pregunta que la comunidad de investigación ha seleccionado, el grupo se dispone a dar inicio a la discusión. En este momento se espera que la pregunta elegida cause curiosidad en cada uno de los integrantes de la comunidad, con el fin de mantener una discusión apasionada, comprometida, lógica, argumentada y sustentada en dar y pedir buenas razones por cada uno de los participantes.

La discusión filosófica es el corazón del encuentro que proponemos, puesto que es el momento cuando los participantes se comunican entre sí en un movimiento de preguntas y respuestas. Es el tiempo del encuentro entre los participantes superando el monólogo tradicional de un guía o docente, entablándose una relación entre los sujetos basada en la curiosidad, la motivación, el asombro y el deseo, este último entendido como el movimiento de las pasiones que se desencadenan en el sujeto mediante la provocación del texto y que conducen a la necesidad de hallar respuestas, de encontrar salidas. Algunos filósofos de la sospecha llamarían a este estado: *angustia*.

El diálogo será el momento en el que la voz del sujeto participante se recuperará, promoviéndose su salida desde un ejercicio cuidadoso de escucha, respeto y atención. La recuperación de las voces de los participantes será armonizada por el rol del líder, quien en este caso podrá hacer uso de las preguntas del plan de discusión. En nuestra ruta de encuentros no será necesario escribir un libreto de diálogo o alguna pista para el mismo. Para ello bastará el plan de discusión.

DIÁLOGO CONSIGO MISMO. Aplicación

Fase 1. Repensarnos

Esta etapa consiste en un ejercicio en el cual el participante reflexiona acerca de los elementos discutidos y logra apropiarlos relacionándolos

con sus propios saberes y experiencias. Esta actividad pretende motivar al participante a *un pensar por sí mismo*.

Teniendo en cuenta la consideración del texto como obra, este momento del encuentro se asume como una *experiencia de reflexión* en la que el sujeto se acerca a sí mismo una vez se ha generado un diálogo con el texto y una discusión filosófica a partir de preguntas o cuestionamientos rigurosos.

Se entendería este movimiento como una búsqueda de expresión de parte del hombre, una especie de aplicación o actualización del texto (obra) desde las propias realidades del espectador. Como característica de este escenario, estaría entendiéndose la *comunidad de diálogo* y en ella el *diálogo conmigo mismo* como un movimiento hacia el sujeto en el que hay un descubrimiento y reconocimiento de las propias facultades y conocimientos. “La experiencia de una obra de arte nos abre nuevos mundos, porque el arte no es sólo percepción de lo fáctico, sino también creación y conocimiento” (Gadamer, 1985).

Con esta consideración, las características de este apartado serían armonizadas con lo que Lipman llama *ejercicios* y donde se busca clarificar y profundizar en aspectos precisos o determinados con los conceptos, las habilidades y los procedimientos. Para el caso que nos ocupa, los ejercicios serán actividades lúdicas, lógicas o artísticas mediante las cuales los participantes tengan una experiencia de encuentro consigo mismo. Vale aclarar que nos alejamos de todas las consideraciones moralizantes en las que se insinúa la realización de ciertas acciones socialmente aceptadas o religiosamente aprobadas. Lo que se pretende es hacer un vuelco hacia sí mismo, generando una mirada hacia la propia historia, hacia la identidad del sujeto y las condiciones y características de la misma a la luz de los momentos anteriores.

A partir de los postulados anteriormente planteados presentamos una serie de encuentros (once) que siguen la estructura del proyecto MARFIL,

buscando responder a las necesidades que han surgido del proceso y al fortalecimiento de la identidad en los jóvenes participantes.

01

Encuentro

¿Qué sentimos al relacionarnos con los demás?

Categoría: Convivencia

Subcategoría: Convivencia

Idea orientadora: ¿Qué sentimos al relacionarnos con los demás?

Justificación

La convivencia tiene tantos matices como las infinitas posibilidades de relación que existen en la sociedad. Cada grupo de personas establece sistemas complejos de interacción que dinamizan su desarrollo, le dan características únicas y lo hacen ser lo que es. Vamos a suscitar un encuentro donde surjan preguntas, cuestionamientos y dudas por parte de cada uno de los integrantes del grupo, no buscando llegar a conclusiones cerradas sobre el tema, sino más bien propiciando un espacio de diálogo entre los participantes.

Teniendo en cuenta que la convivencia es diferente en cada grupo, y el trabajo realizado dará visos distintos dependiendo del lugar donde se realice, este encuentro tiene como eje una actividad en la que todos los participantes serán agentes activos, y de las decisiones acertadas del grupo dependerá que se gane o que se pierda. El hecho de conformar equipos y establecer unas reglas básicas de juego, hará que se empiecen a manifestar rasgos que son característicos de los grupos en su cotidianidad y el diálogo se cargará de esa particularidad de la que hablamos al comienzo. La manera como sus miembros se relacionen y asuman los triunfos y derrotas, así como también las decisiones tomadas en conjunto o de manera individual, ofrecerá muchos elementos para dialogar en torno a la convivencia.

DIÁLOGO CON EL TEXTO. Juguemos con la palabra

Fase 1. Descubriendo el texto

Para dar comienzo a la *comunidad de diálogo* se organizarán tres equipos, en lo posible con el mismo número de integrantes. Luego se les pedirá que escojan un nombre para que sea fácil identificarlos y consignar el puntaje que vayan ganando en cada turno. Cuando los grupos estén organizados, se les mostrará un dado que tiene en cada uno de sus lados una figura geométrica. Cada figura representa un puntaje de la siguiente manera: triángulo: 600 puntos; cuadrado: 500 puntos; cono: 400 puntos; hexágono: 300 puntos, y estrella: 200 puntos. Con el círculo se pierde el puntaje de la ronda y se debe ceder el turno. Se harán seis rondas en las que cada equipo enviará a un representante diferente cada vez (esto con el fin de propiciar la participación de todos), quien lanzará el dado para sumar puntaje para su equipo. El número de lanzamientos lo determina el equipo. Lo ideal es que nunca salga el círculo, pues se pierde el puntaje de ese turno. En cambio, si el equipo decide detenerse y guardar los puntos, por pocos que estos sean, se suma para la cuenta final. Quien guíe la *comunidad de diálogo* deberá llevar el puntaje y hacer la suma final para ver cuál es el equipo ganador.

Fase 2. Leyendo, pensando y jugando

Se propondrá a los grupos hacer un análisis de lo acontecido en el juego. Se les pedirá que revisen las actitudes de sus integrantes, la manera como decidieron en grupo, o si alguno no tuvo en cuenta la decisión o sugerencia de los demás para seguir lanzando. Además, se les solicitará que describan cómo se dio la relación con los demás grupos ante los resultados buenos o malos que obtuvieron. No se debe pasar por alto el hecho de que existe una relación directa entre lo que el grupo haya visto en este juego y el contenido del diálogo subsiguiente. Por lo tanto, se sugiere que como base de reflexión se tome el análisis ya realizado y se conecte con situaciones prácticas, vividas en lo cotidiano.

DIÁLOGO CON EL OTRO. Indagación

Fase 1. Preguntando y analizando

A continuación encontramos las preguntas que se sumarán a las planteadas por el grupo como plan de discusión.

1. ¿Qué es convivencia?
2. ¿Por qué es importante aprender a convivir con otros?
3. ¿Qué factores afectan y lesionan la convivencia en un grupo?
4. ¿Afecta en algo nuestro desempeño como ciudadanos?
5. ¿Para qué hacemos reglas o normas de convivencia?
6. ¿Qué valores podemos conectar con este valor?
7. ¿Cuáles deben ser los parámetros de convivencia?
8. ¿Crees que tu manera de relacionarte con los demás responde a verdaderos parámetros de convivencia?

Fase 2. Filosofando, dialogando y aprendiendo con *El Otro*

A partir de las preguntas planteadas por el grupo o las sugeridas desde el taller, se promoverá un diálogo entre los participantes, primero en parejas y luego en plenaria. Con este momento se busca dar pie a una reflexión más profunda y en la cual se aborde el tema desde conceptos más elaborados, sin que sea una exigencia dejar de hacer referencia a lo discutido en la fase dos del diálogo con el texto. En esta etapa se suscitará un intercambio de opiniones, buenas razones y argumentos con el otro propiciando la reelaboración de los conceptos.

DIÁLOGO CONSIGO MISMO. Aplicación

Fase 1. Repensarnos

Las conclusiones personales son muy importantes, pues constituyen el aporte del encuentro a cada participante, y es necesario dejar una evidencia, un fruto del trabajo realizado por la comunidad. En la actividad

de cierre se plasmará esa evidencia haciendo entrega de un octavo de cartulina y plumones a cada participante para que plasme de manera creativa lo que concluye de este encuentro. Luego se ubicarán los trabajos en algún lugar del sitio de encuentro para que cada uno pueda verlos y seguir encontrando elementos de discusión y reflexión personal.

02

Encuentro

¿Qué debo tener en cuenta para convivir con los otros?

Categoría: Convivencia

Subcategoría: Convivencia

Idea orientadora: ¿Qué debo tener en cuenta para convivir con los otros?

Justificación

Múltiples factores afectan la convivencia de un grupo, y llegar a conciliar para solucionar las diferencias no es nada fácil. Hace parte de un proceso y del reconocimiento de los intereses y las necesidades del otro, así como también de la expresión de los sueños y necesidades propias. Dichos factores a veces no son tan evidentes y es imperioso facilitar espacios de encuentro para que salgan a flote las dinámicas grupales, de manera que sean objeto de revisión y análisis.

La actividad central de este encuentro busca propiciar una reflexión sobre el papel que juegan las normas en la convivencia de los grupos humanos. El juego, denominado *el semáforo*, enfrentará a cada participante al desarrollo de varias habilidades muy especiales para FpN: la *atención*, en cuanto tal se hace más que necesaria para seguir las instrucciones que plantea el juego; el *respeto*, cuando permite que las otras personas transiten entre otras que seguirán como producto de la comprensión de la experiencia y su posible relación con diversas situaciones de la vida diaria: ¿cómo se relacionan los demás?, ¿son importantes las normas?, ¿las normas son importantes dentro de un grupo?, junto con otras preguntas que pueden surgir en el ambiente del diálogo.

Es muy importante que a cada uno de los participantes se le trate como *un sujeto*, pues uno de los ámbitos fundamentales para que haya una adecuada convivencia es el *reconocimiento*.

DIÁLOGO CON EL TEXTO. Juguemos con la palabra

Fase 1. Descubriendo el texto

Teniendo en cuenta que el concepto que se quiere trabajar es la *convivencia*, la actividad inicial busca propiciar la interacción de los participantes en el contexto en que se suscitan las relaciones. Para este fin se dispondrá de tres cuadrados de colores diferentes, elaborados en cualquier material, que se colocarán en algún lugar del salón de manera que sean visibles desde cualquier ubicación. Sobre las figuras se escribirán las siguientes frases:

1. “Cosas que generalmente hago”
2. “Cosas que a veces hago”
3. “Cosas que nunca hago”

Luego de mostrar la ubicación y dar la indicación, el moderador empezará a leer diferentes actitudes o comportamientos personales, y cada uno se ubicará alrededor de la figura correspondiente, es decir, con la cual se sienta identificado/a.

Por ejemplo, el moderador puede leer “Yo ayudo a quien me lo pide”. Los participantes escogerán entre las cosas que *generalmente hace*, *que hace a veces* o *que no hace nunca*. Esto dará una semblanza del grupo y direccionará el trabajo subsiguiente.

Listado de actitudes o comportamientos sugeridos:

- Hablo de los demás a sus espaldas
- Utilizo palabras soeces para referirme a los otros
- Cumplo las normas que otros me imponen

- Tomo las pertenencias de otros sin su consentimiento
- Juzgo a los demás por sus acciones
- Soy cordial y atento con los otros
- Soy honesto y siempre le muestro a los demás mi verdadero rostro
- Escucho a los demás y respeto sus opiniones
- Atiendo y aplico los conceptos de la gente mayor
- Me reconcilio fácilmente con las personas con las que he tenido alguna diferencia

Fase 2. Leyendo, pensando y jugando

En la actividad central del encuentro, se propondrá una dinámica que responde al nombre de “El Semáforo”. Su objetivo es llevar al grupo a la reflexión sobre la necesidad de respetar las normas de convivencia en todos los espacios que se comparten con otras personas y cómo esas normas deben nacer de la necesidad del grupo de convivir en paz y armonía.

La actividad se desarrollará así: cada uno de los participantes imaginará que está conduciendo un automóvil, el moderador de la actividad les preguntará a algunos cuál es la marca de su carro, de modo que se resalte la diferencia entre los jugadores. Acto seguido, el facilitador les pedirá que conduzcan su carro alrededor del salón teniendo cuidado de no chocar a los demás. Cada jugador debe respetar las normas establecidas por el moderador, quien paso a paso les irá diciendo qué hacer según su instrucción:

- “*Semáforo en verde*”: transitar libremente por el salón
- “*Semáforo en amarillo*”: alistarse para arrancar o para bajar la velocidad según el caso
- “*Semáforo en rojo*”: detenerse
- “*Autopista*”: se sube la velocidad, pero se evita chocar con otros.
- “*Autódromo*”: máxima velocidad de todos en el mismo sentido sin chocarse.

- *“Camino de Herradura”*: movimientos irregulares, dando brincos y sin tocar a nadie.
- *“Congestión vehicular”*: todos se juntan, procurando no tocarse, en el centro del salón.
- *“Parquear”*: todos en un gran círculo, sentados en el piso.

Si el moderador quiere añadir alguna instrucción que le parezca conveniente, puede hacerlo para nutrir aún más la dinámica y tener más elementos para la reflexión posterior. También puede añadir materiales para la señalización, es decir, él puede portar el semáforo y algunas imágenes que representen cada instrucción. Esto añade un grado de dificultad porque todos deberán estar pendientes de la imagen que el moderador presente para acatar la instrucción. Si el participante se equivoca, el moderador puede amonestarlo y darle un cartón de infracción. Al final del juego, se revisará cuántas amonestaciones tiene cada uno y se hará un análisis de lo acontecido durante el juego.

DIÁLOGO CON EL OTRO. Indagación

Fase 1. Preguntando y analizando

Es muy importante que el grupo dirija autónomamente la reflexión y proponga algunas preguntas sugerentes, aunque a continuación se ofrecen algunas que pueden servir como hilo conductor en caso de que los participantes no intervengan ni den su opinión sobre el tema.

1. ¿Por qué el color rojo del semáforo representa el detenerse y verde ponerse en movimiento y no se usan otros colores?
2. ¿Se puede decir que quien no cumple las normas es una mala persona? ¿Por qué?
3. ¿Hay una edad en la que se pueda dejar de cumplir las reglas? ¿Por qué?
4. Si vivieras en este planeta tú solo, ¿te impondrías tus propias normas?
5. ¿Por qué es fácil o difícil convivir con otros?

6. En un grupo cualquiera, ¿debe mandar la gente mayor, o lo pueden hacer los menores?
7. ¿Pueden dos personas tener la razón aunque crean cosas contrarias sobre el mismo tema?
8. ¿Vestirse de la misma manera o usar ropa del mismo color ayuda a la gente a vivir en armonía?
9. ¿Puede una persona aprender a convivir con otros en un día?
10. ¿Puede haber ocasiones en las que es más correcto darle dinero a otras personas para que estén de acuerdo contigo?

Fase 2. Filosofando, dialogando y aprendiendo con *El Otro*

A partir de la pregunta escogida por el grupo o las sugeridas desde el taller, se procurará un diálogo entre los participantes, primero en parejas y luego en plenaria. Con este momento se busca dar pie a una reflexión más profunda y en la cual se aborde el tema desde conceptos más elaborados, sin que sea una exigencia hacer referencia a lo acontecido en la fase dos del diálogo con el texto. Es muy importante la conexión de lo experimentado con lo cotidiano pero también lo es que se generen conclusiones con el insumo de la opinión particular.

Ojala el diálogo con el otro sea un ir y venir de ideas y la reelaboración de los conceptos desde las esencia grupal.

DIÁLOGO CONSIGO MISMO. Aplicación

Fase 1. Repensarnos

Las conclusiones personales son muy importantes, pues constituyen el aporte del encuentro a cada participante, y es necesario dejar una evidencia, un fruto del trabajo realizado por la comunidad.

En la actividad de cierre se plasmará esa evidencia haciendo entrega de los materiales para elaborar un semáforo con los colores que cada uno escoja y asignando a cada color una pauta de comportamiento personal, es decir, una norma autoimpuesta, y que sea representativa de su actuar

cotidiano. Por ejemplo: alguien puede poner en el primer círculo del semáforo el color azul y representar con él sus hábitos de estudio y hacer un listado de ellos dentro del mismo; otra persona puede escoger el color rosado para el segundo círculo y conectarlo con su manera de tratar a los demás, aquellas normas personales que tienen que ver con su relación con los otros.

Así se darán múltiples posibilidades de codificación para cada color, incluso se puede plantear la posibilidad de poner más colores en el semáforo. Luego se ubicarán los semáforos en algún lugar del sitio de encuentro para que cada uno pueda verlos y seguir encontrando elementos de discusión y reflexión personal.

03

Encuentro

¿Ser libre es hacer siempre lo que queremos?

Categoría: Convivencia

Subcategoría: Libertad

Idea orientadora: ¿Ser libre es hacer siempre lo que queremos?

Justificación

Hablar de la libertad es un tema complejo, aunque resulta de vital importancia en la formación de la persona, del ciudadano contemporáneo. Hay muchas formas de concebir la noción de libertad. Para muchos, ser libre es simplemente “hacer lo que se quiere, cuando se quiere”, y en otros casos a ello se le añade la idea contradictoria de que cada decisión está determinada por una serie de antecedentes sin los cuales no se podría explicar. Ante la dicotomía de las decisiones fortuitas y la causalidad, junto con todas las concepciones religiosas y basadas en la superstición, entre otras, hablar de la persona libre y responsable de sus actos se convierte en la base para formular muchas preguntas. Por ejemplo: *¿qué es la libertad?*

Los miembros de esta comunidad deberán exigirse al máximo para poder conseguir su objetivo, ya que el taller con el cual se busca direccionar

la reflexión requiere de total disposición y de mucha concentración. La característica más marcada de este juego es que su dificultad la determina el equipo rival y de la sagacidad y organización de cada grupo depende el resultado de la prueba. No se debe perder de vista que el fundamento de este encuentro es el concepto de libertad y que este se debe interpretar desde cada uno de los roles asumidos por los participantes.

DÍALOGO CON EL TEXTO. Jugemos con la palabra

Fase 1. Descubriendo el texto

Para esta comunidad sugerimos un juego llamado “el cíclope”. Necesitamos una pañoleta y un espejo pequeño por cada dos participantes, además de un rollo de cinta de enmascarar, un lapicero y una hoja. Se conformarán parejas y se les entregarán los materiales. Cada pareja necesitará tan solo de un metro de cinta. Uno de ellos se pondrá la pañoleta a modo de venda para los ojos y sobre ella se pegará el espejo con la cinta, simulando un cíclope. Luego se les mostrará un grupo de carteles que contienen una serie de preguntas, (dichos carteles se deberán pegar antes de iniciar la comunidad) y que están ubicados al otro lado del salón o del lugar donde se desarrolle el encuentro.

Se le dará a la pareja un tiempo de cinco minutos para escribir una pregunta que también se pegará junto a los carteles previamente diseñados. Cada pareja debe acercarse a los carteles para leer y memorizar las preguntas. Quien tiene los ojos sin venda irá de espaldas, guiando al cíclope, y solo podrá leer las preguntas utilizando el espejo, nunca podrá mirar los carteles de frente y debe memorizar las preguntas e ir a anotarlas hasta el punto de partida. La pareja que termine primero y tenga las preguntas perfectamente escritas será la ganadora.

Fase 2. Leyendo, pensando y jugando

Se pone en común la experiencia del juego y se pregunta por su relación con el concepto de libertad. Se sugiere preguntar por lo que cada

integrante de la pareja sintió según su condición, pues, como decíamos antes, cada rol asumido da una perspectiva distinta del mismo concepto y es muy posible que empiecen a surgir nuevos conceptos que nutran aún más la reflexión de la comunidad. Tampoco se debe olvidar que cada grupo tuvo la oportunidad de escribir una pregunta o frase y que con ellas se puede indagar sobre los imaginarios de cada uno sobre el tema.

DIÁLOGO CON EL OTRO. Indagación

Fase 1. Preguntando y analizando

A continuación encontramos las preguntas que se sumarán a las planteadas por el grupo como plan de discusión:

1. ¿Qué significa ser libre?
2. ¿Es cierto aquello de que todos los seres humanos nacen libres?
3. ¿Se puede llegar a ser verdaderamente libre?
4. ¿En qué momento tenemos el derecho a privar de la libertad a alguien?
5. ¿Qué es estar esclavizado?
6. ¿Somos libres sin haberlo decidido?
7. ¿Existen distintos tipos de libertad?
8. ¿Libertad es decir lo que quiero?
9. ¿Libertad es pensar lo que quiero?
10. ¿Libertad es sentir lo que quiero?

Fase 2. Filosofando, dialogando y aprendiendo con *El Otro*

Aprovechando la interacción que se ha dado entre las parejas en el juego anterior, se les pedirá que revisen las preguntas y escojan aquellas que crean pertinentes para la discusión. Incluso se puede dar la libertad de replantear alguna si lo creen conveniente. Luego de definir las preguntas, deben responderlas y entregarlas para que quien hace las veces de moderador las ponga en común y que a partir de ellas se desarrolle esta fase del encuentro.

DIÁLOGO CONSIGO MISMO. Aplicación

Fase 1. Repensarnos

La riqueza de la temática propuesta seguramente derivará en muchas conclusiones personales y grupales. Se organizará al grupo en tríos. A cada uno de ellos se les hará entrega de un pliego de papel kraft, revistas, tijeras y pegante. Haciendo uso de este material deberán ponerse de acuerdo y representar a través de un collage aquello que más les impactó en el desarrollo del encuentro.

04

Encuentro

Mi concepción de libertad

Categoría: libertad

Idea orientadora: mi concepción de libertad

Justificación

La libertad es un tema complejo, pero resulta de vital importancia en la formación de las personas; de los ciudadanos contemporáneos. La concepción de la libertad está directamente ligada al contexto histórico, social, político, religioso y cultural en el que habita cada ser humano. Sin embargo, en muchas ocasiones, el concepto de libertad suele quedarse en construcciones teóricas dentro de los anaqueles de las bibliotecas, y además es muy poco lo que se trabaja con el concepto en la formación habitual de los niños y jóvenes.

Para muchos ser libre es simplemente “hacer lo que se quiere, cuando se quiere”, si es así, ¿qué lugar ocupa la libertad de los otros?, ¿cómo se construye la libertad en nuestras relaciones diarias?, ¿qué papel juegan las instituciones sociales, políticas, religiosas en el establecimiento de los límites de actuación de los seres humanos? estos interrogantes suscitan diferentes respuestas en cada ser humano, al mismo tiempo que generan

nuevas preguntas como: ¿qué es la justicia?; ¿qué es un derecho?; ¿son mis actos determinantes para el acontecer social? Por lo anterior desde una concepción general, hablar de libertad es hablar de una característica esencial en la *persona* humana. En este sentido la actividad propuesta busca que los participantes reflexionen sobre su concepción de libertad.

Los miembros de esta comunidad deberán exigirse al máximo para poder conseguir su objetivo, ya que el taller con el cual se busca suscitar la reflexión, requiere de prudencia y sagacidad.

La característica más marcada de este juego es que su dificultad la determina la decisión del equipo rival, su sensatez a la hora de sumar puntaje y de la sagacidad y organización de cada grupo depende el resultado de la prueba.

No se debe perder de vista que el fundamento de este encuentro es el concepto de *libertad* y que este se debe interpretar desde cada uno de los roles asumidos por los participantes. Habrá alguien que quiera que en cada ronda se sume poco puntaje para no arriesgar; otro que quiera arriesgar sin pensar que puede perder todo, o tal vez, algún equipo pensará en la estrategia adecuada para que el riesgo sea mínimo mientras que otro no logrará ponerse de acuerdo. En fin, lo que pase durante el juego será materia de análisis por parte de todos al concluir el mismo.

DIÁLOGO CON EL TEXTO. Juguemos con la palabra

Fase 1. Descubriendo el texto

Como apertura del encuentro se realizará un juego llamado “Los animales y el granjero”. Se debe nombrar a uno de los participantes como “el granjero”, quien se convertirá en el portador de las llaves de la granja y deberá recoger a todos los animales para meterlos en sus jaulas.

Las jaulas son diferentes cuadros hechos con cinta de enmascarar en el suelo en donde se irán metiendo los animales cuando sean atrapados

por el granjero. Para poder salir de los cuadros, los participantes deben ser ayudados por los demás quienes con tan solo tocarlos los liberan, pero si son atrapados por segunda vez ya no pueden ser liberados. El juego se puede repetir cuantas veces sea necesario para que varios de los participantes puedan asumir el rol de granjero.

Fase 2. Leyendo, pensando y jugando

Para continuar la *comunidad de diálogo* se organizarán tres equipos, en lo posible con el mismo número de integrantes.

Se les pedirá que escojan un nombre para que sea fácil identificarlos y consignar el puntaje que vayan ganando en cada turno; cuando los grupos estén organizados se les mostrará un dado que tiene en cada uno de sus lados una figura geométrica. Cada figura representa un puntaje de la siguiente manera: triángulo 600 puntos; cuadrado 500 puntos; cono 400 puntos; hexágono 300 puntos; estrella 200 puntos y con el círculo se pierde el puntaje de la ronda y el turno.

Se harán seis rondas en las que cada equipo enviará a un representante diferente cada vez (esto con el fin de propiciar la participación de todos), quien lanzará el dado para sumar puntaje para su equipo. El número de lanzamientos lo determina el equipo. Lo ideal es que nunca salga el círculo pues se pierde el puntaje de ese turno; en cambio, si el equipo decide detenerse y guardar los puntos, por pocos que estos sean, se suma para la cuenta final. Quien guíe la *comunidad de diálogo* deberá llevar el puntaje y hacer la suma final para ver cuál es el equipo ganador.

DIÁLOGO CON EL OTRO. Indagación

Fase 1. Preguntando y analizando

1. ¿Somos libres desde que nacemos o solo cuando somos grandes?
2. ¿Los animales son libres y tienen derechos?

3. ¿La libertad se puede comprar?
4. ¿Por qué si somos libres debemos cumplir normas?
5. Si decido erróneamente, ¿Puedo decir que perdí mi libertad?
6. ¿Se es más libre cuándo se es joven?
7. ¿Los adultos mayores siguen siendo libres?
8. ¿Son más libres los hombres o las mujeres?

Fase 2. Filosofando, dialogando y aprendiendo con *El Otro*

Para este momento, se dividirá el grupo en dos y se pondrán una serie de condiciones a uno de los grupos para el desarrollo del trabajo.

El grupo número uno siempre deberá estar tomado de la mano y su condición será que durante esta fase no podrán soltarse, de lo contrario serán penalizados; el grupo dos en cambio podrá moverse con libertad y puede desarrollar la reflexión con la pregunta que desee. En el salón se dispondrán una serie de murales, cinco máximo, en donde los grupos pueden consignar con marcadores sus aportes y conclusiones acerca del trabajo. Como el grupo uno está en fila y tomado de las manos, solo dos personas podrán escribir, mientras que los integrantes del grupo dos podrán hacerlo libremente, pues cada uno cuenta con un marcador para hacerlo.

DIÁLOGO CONSIGO MISMO. Aplicación

Fase 1. Repensarnos

Para finalizar y obtener las evidencias de la reflexión personal a cada participante, se le entregará una cartulina, témperas de varios colores y pinceles. Se pedirá a cada uno que represente cómo vive su libertad y en qué espacios se siente más libre, inclusive las personas que él considera que le ayudan a ser más libre. Luego se ubicarán los trabajos en un lugar visible del salón para que todos puedan apreciarlos.

05

Encuentro

¿Qué pasaría si no me relacionara con otras personas?

Categoría: convivencia

Subcategoría: alteridad

Idea orientadora: ¿Qué pasaría si no me relacionara con otras personas?

Justificación

La alteridad es la posibilidad de entender al otro, de ponerse en sus zapatos, de pensar qué sentiríamos si fuéramos él; es la negación de la indiferencia ante los problemas que sufre el otro y una base que posibilita que otros valores se soporten de manera más sólida. Sin los otros no habría un yo. Es en ellos en quienes me reconozco y empiezo a identificar los rasgos que me hacen único e irreplicable. Con los demás empiezo a comprender lo que pasa a mi alrededor y en el caminar con ellos descubro el mundo del cual hago parte. Pero no sólo se tiene la posibilidad del autorreconocimiento, sino que se aprende a sentir, de cierta manera, lo que los otros sienten, a proyectar los sentimientos personales en la vida de ellos y se hace posible la compasión o la alegría por sus logros.

Por esto, este encuentro se fundamenta en el conocimiento y reconocimiento de aquellos que están a mi alrededor, y en la confrontación de sentimientos y emociones, en procura de la sensibilización ante los problemas del grupo.

DÍALOGO CON EL TEXTO. Juguemos con la palabra

Fase 1. Descubriendo el texto

Este encuentro está enfocado en la necesidad de reconocer los sentimientos y emociones del otro y tratar de identificar en ellos lo que yo siento y vivo en mi interior, pues de esa manera puedo acercarme a su realidad y comprender el porqué de sus acciones y suscitar la ayuda mutua, de manera que se fortalezcan las relaciones interpersonales.

Para este encuentro se necesita una hoja tamaño carta para cada integrante, un plumón, cinta de enmascarar y un lápiz. Se pedirá a los participantes que hagan una silueta de su mano en la hoja y que pongan su nombre en la mano representada colocando en cada dedo una cualidad que ellos crean que es representativa de su personalidad. La mano se puede decorar de cualquier forma y si alguno quiere poner más cualidades puede hacerlo en algún lugar de la hoja. Luego cada participante pegará la hoja en su espalda, de manera que los demás puedan ver lo que dibujó y escribió. Para esto se dispondrá el salón de manera que en el centro quede un espacio en el cual los participantes se puedan mover para ver el trabajo de los demás.

Fase 2. Leyendo, pensando y jugando

Luego se preguntará por lo que cada uno pudo ver en las hojas de los demás y si les parece que hay concordancias entre lo escrito por los demás y lo escrito por ellos. Se dará la oportunidad de escribir en la hoja de los otros las cualidades que se considere que faltan para una descripción más completa.

DIÁLOGO CON EL OTRO. Indagación

Fase 1. Preguntando y analizando

A continuación encontramos las preguntas que se sumarán a las planteadas por el grupo como plan de discusión.

1. ¿Qué significa “ponerse en los zapatos del otro”?
2. ¿Qué supone respetar los sentimientos y las emociones de los demás?
3. ¿Cómo afectan las decisiones de los demás a mi búsqueda de la felicidad?
4. ¿Mis decisiones son determinantes para los demás?
5. ¿Quién es el otro?
6. ¿Puedo conocerme más al acercarme a los otros?
7. ¿Relacionarse con otro supone conocerlo?
8. ¿En qué sentido se puede afirmar que conozco a alguien?

Fase 2. Filosofando, dialogando y aprendiendo con *El Otro*

Se conformarán tríos y se pondrá en común el trabajo personal. Este es un espacio para que cada uno pueda hablar acerca de sí mismo y su relación con los demás.

DIÁLOGO CONSIGO MISMO. Aplicación

Fase 1. Repensarnos

Se hace entrega de una ficha bibliográfica a cada participante para que registre sus conclusiones de la *comunidad de diálogo*. Luego se intercambian para que cada uno pueda leerlas y conocer la percepción del otro sobre el encuentro y de esta manera se da por terminada la *comunidad de diálogo*.

06

Encuentro

Yo y los otros

Categoría: alteridad

Idea orientadora: yo y los otros

Justificación

Sin los otros no habría un yo, es en “ellos” en quienes me reconozco y empiezo a identificar los rasgos que me hacen único e irrepetible. Con los demás empiezo a comprender lo que pasa a mi alrededor, y en el caminar con ellos descubro el mundo del cual hago parte; pero no solo se tiene la posibilidad del autorreconocimiento sino que se aprende a sentir, de cierta manera, lo que los otros sienten, a proyectar los sentimientos personales en la vida de ellos y se hace posible la compasión o la alegría por sus logros.

La actividad central tiene un alto grado de dificultad y está pensada para abordar el tema de manera divertida sin que se pierda profundidad. Su intención es que se aprenda a mirar con los ojos de otro y a mirar sus limitaciones como una fortaleza, pero también reconocer las propias limitaciones y sacar provecho del trabajo en equipo.

DIÁLOGO CON EL TEXTO. Juguemos con la palabra

Fase 1. Descubriendo el texto

Como actividad inicial de este encuentro, sugerimos un juego llamado “El cíclope”. Necesitamos una pañoleta y un espejo pequeño por cada dos participantes, además de un rollo de cinta de enmascarar, un lapicero y una hoja. Se conformarán parejas y se les entregarán los materiales.

Cada pareja necesitará tan solo un metro de cinta. Uno de ellos se pondrá la pañoleta a modo de venda para los ojos y sobre ella se pegará el espejo con la cinta, simulando un cíclope, luego se les mostrará un grupo de carteles que contienen una serie de preguntas (dichos carteles se deberán pegar antes de iniciar la comunidad y las preguntas sugeridas serán las que aparecen en la fase siguiente del encuentro) y que están ubicados al otro lado del salón o lugar donde se desarrolle el encuentro.

Cada pareja debe acercarse a los carteles para leer y memorizar las preguntas. Quien tiene los ojos sin venda irá de espaldas, guiando al cíclope, y solo podrá leer las preguntas utilizando el espejo, nunca podrá mirar los carteles de frente y debe memorizar las preguntas e ir a anotarlas hasta el punto de partida. La pareja que termine primero y tenga las preguntas perfectamente escritas será la ganadora.

Fase 2. Leyendo, pensando y jugando

Después de la actividad, los participantes tendrán muchos aportes que se deben tener en cuenta para el desarrollo del diálogo. Por esta razón se les pedirá que cuenten cómo fue su desempeño en la prueba y que resalten alguna de las preguntas que encontraron en los carteles. Además, se les pedirá que propongan una pregunta nueva para complementar el listado.

DIÁLOGO CON EL OTRO. Indagación

Fase 1. Preguntando y analizando

Preguntas:

1. ¿Es posible sentir lo que otro siente?
2. ¿Por qué hay gente que ayuda a otras personas que ni siquiera conoce?

3. ¿En qué parte del cuerpo nacen las emociones?
4. ¿Qué quiere decir la expresión “No hagas a otros lo que no quieres que te hagan a ti”?
5. ¿Por qué cuando veo que alguien se golpea fuerte hago una expresión de dolor con mi rostro?
6. ¿Por qué a veces me da risa que a otros les pasen cosas malas?
7. ¿Por qué me siento ofendido cuando otros se alegran de mi dolor?
8. ¿Por qué el ejemplo de otros me hace cambiar mis comportamientos?
9. ¿Por qué hay gente que le hace daño a otra y no se siente culpable?
10. ¿Puedo ayudar a otros sin que eso me genere algún tipo de emociones y sentimientos?

Fase 2. Filosofando, dialogando y aprendiendo con *El Otro*

El moderador pedirá al grupo enumerarse de uno a dos para dividirlo. Luego los integrantes del grupo número uno harán un círculo en el centro del salón mirando hacia fuera; el grupo dos se ubicará alrededor del primer círculo de manera que se conformen parejas con miembros de los dos equipos. Luego se dará paso a la selección de la pregunta orientadora y habrá la posibilidad de cambiarla en el transcurso del diálogo.

Los grupos rotarán para que cada vez las parejas sean distintas y se enriquezca aún más la reflexión. El grupo uno puede girar dos puestos a su derecha o a su izquierda según lo determine el moderador; igual el equipo dos. Después de unos cinco turnos se pondrá en común lo dialogado para el grupo en general.

DIÁLOGO CONSIGO MISMO. Aplicación

Fase 1. Repensarnos

Para cerrar este encuentro se realizará un juego de roles en el cual los participantes pasarán frente al grupo, uno por uno, para actuar como

alguno de sus compañeros sin mencionar de quién se trata. Pueden ayudarse de alguna indumentaria y hacer los gestos y ademanes propios de esa persona para que los demás la puedan identificar. Después de que alguien haya adivinado, tres miembros del grupo deben resaltar sus cualidades y decir por qué es importante contar con su presencia y cuál es su principal aporte a la dinámica grupal.

07

Encuentro

¿Realmente somos diferentes?

Categoría: convivencia

Subcategoría: diversidad

Idea orientadora: ¿Realmente somos diferentes?

Justificación

Vivimos en un mundo diverso desde cualquier punto de vista. Basta con contemplar la naturaleza para comprender que la vida está representada de múltiples formas en su paisaje. La multiplicidad de formas y colores nos hace entender que como parte esencial de la supervivencia en el planeta está la diversidad.

Nuestro planeta se sostiene precisamente por la capacidad de la naturaleza de autotransformarse y dar espacio a nuevos seres y nuevas posibilidades de vida. Pero, ¿qué pasa si aplicamos algo de lo que el mundo natural nos enseña a nuestra manera de relacionarnos y de construir sociedad?, ¿será posible que desde esta perspectiva aprendamos algo sobre nosotros mismos y podamos encontrar nuevas formas de convivir? Las respuestas pueden estar al alcance de la mano. Por eso este encuentro propone la reflexión desde la diferencia y la manera como esta enriquece la constitución de un grupo, pues si todos fuésemos iguales y relegáramos la diferencia (como pasa muchas veces) lo único que hacemos es debilitarnos y quedar desprovistos de las múltiples capacidades con las que cuenta cada uno.

DIÁLOGO CON EL TEXTO. Juguemos con la palabra

Fase 1. Descubriendo el texto

Los materiales que utilizaremos en este encuentro son los siguientes: octavos de cartón paja de colores (la cantidad está determinada por el número de asistentes), plumones, tijeras o bisturí. El encargado de preparar el encuentro deberá elaborar varios tangram usando los octavos de cartón paja. Cada participante recibirá una ficha del tangram para su trabajo personal. En ella escribirá aquello que quiere hacer en el futuro: sus sueños, aspiraciones, sus anhelos más profundos. Luego se pondrá la silueta de una figura que se pueda armar con las siete fichas del tangram en un lugar visible y se les pedirá que se agrupen según el color de su ficha. Cada grupo debe tener las siete fichas básicas. El primer equipo en armar la figura es el ganador.

Fase 2. Leyendo, pensando y jugando

Después de la competencia se pedirá a cada uno de los participantes que muestren su ficha y que compartan aquello que escribieron. Se dará espacio para que los demás le pregunten y opinen sobre lo compartido.

DIÁLOGO CON EL OTRO. Indagación

Fase 1. Preguntando y analizando

A continuación encontramos las preguntas que se sumarán a las planteadas por el grupo como plan de discusión.

1. ¿Somos diferentes de los demás?
2. ¿Qué sentido tiene ser diferente?
3. ¿Ser diferentes nos hace más fuertes o más débiles?
4. ¿Es importante escuchar la opinión de los demás?
5. ¿Integrarme a un grupo es conocer al grupo?

Fase 2. Filosofando, dialogando y aprendiendo con *El Otro*

Las fichas de cada uno empezarán a rotar de mano en mano para que cada participante pueda leerlas y conocer un poco más acerca de sus compañeros.

DIÁLOGO CONSIGO MISMO. Aplicación

Fase 1. Repensarnos

Se hace entrega de una ficha bibliográfica a cada participante para que registre sus conclusiones de la *comunidad de diálogo*. Luego se ubicarán en algún lugar del sitio de encuentro para que cada uno pueda leerlas y de esta manera se da por terminada la *comunidad de diálogo*.

08

Encuentro La diferencia

Categoría: alteridad

Subcategoría: diversidad

Idea orientadora: la diferencia

Justificación

La actividad central escogida para este fin quiere mostrar cómo en la participación concertada de todos se encuentran múltiples maneras de realización tanto para el grupo como para la persona, y cómo esto solo se da cuando reconocemos que somos diferentes y podemos encajar en la sociedad y aportar para la construcción de la misma.

DIÁLOGO CON EL TEXTO. Juguemos con la palabra

Fase 1. Descubriendo el texto

En el primer momento de este encuentro se desarrollará una actividad llamada “*La pasarela*”, en la cual el moderador irá diciendo características físicas de las personas participantes, para que quienes se identifiquen se levanten y cambien de puesto. El último en sentarse sale del juego. También se pueden decir otro tipo de características, como gustos alimenticios o géneros musicales, entre otros. Al final quedará una sola persona a la cual se le dará un premio. Para facilitar la labor del moderador ofrecemos algunos ejemplos:

- Salen a la pasarela aquellas personas que tienen el cabello largo

- Salen a la pasarela aquellas personas a las que les gusta el jugo de piña
- Salen a la pasarela aquellos que usan tenis
- Salen a la pasarela aquellas personas a las que les gusta el rap
- Salen a la pasarela aquellas personas que se bañan todos los días
- Salen a la pasarela aquellos a los que les gusta el arroz con pollo
- Salen a la pasarela aquellos que son hinchas de...

Fase 2. Leyendo, pensando y jugando

Como eje de la reflexión proponemos una competencia por equipos basada en la construcción de una figura con las fichas clásicas del tangram, que aunque son diferentes, ofrecen la posibilidad de armar infinitas figuras tal como los integrantes del grupo, en su diversidad, tiene infinitas maneras de agruparse y socializar.

Los materiales que utilizaremos en este encuentro son los siguientes: Octavos de cartón paja de colores (la cantidad está determinada por el número de asistentes), plumones, tijeras o bisturí. El encargado de preparar el encuentro deberá elaborar varios tangram usando los octavos de cartón paja; cada participante recibirá una ficha para su trabajo personal y en ella escribirá su nombre y aquello que quiere hacer en el futuro, sus sueños, aspiraciones, sus anhelos más profundos.

Luego se pondrá la silueta de una figura que se pueda armar con las siete fichas del tangram en un lugar visible y se les pedirá que se agrupen según el color de su ficha. Cada grupo debe tener las siete fichas básicas. El primer equipo en armar la figura es el ganador. Luego, cada equipo dispondrá de un tiempo prudente para socializar lo escrito por cada uno en la ficha que le correspondió.

DIÁLOGO CON EL OTRO. Indagación

Fase 1. Preguntando y analizando

Después de la competencia se pedirá a los grupos que muestren sus fichas y que compartan aquello que se socializó al final de la competencia.

Se dará espacio para que los demás le pregunten y opinen sobre lo compartido.

A continuación encontramos las preguntas que se sumarán a las planteadas por el grupo como plan de discusión:

- Ser diferentes ¿nos hace más fuertes o más débiles?
- ¿Puede haber dos personas idénticas, o es imposible?
- Si todos somos distintos, ¿por qué hay quienes promueven la igualdad?
- ¿Crees que es cierta la frase “Entre gustos no hay disgustos” o todo lo contrario?
- ¿Qué es más fácil, ser hombre o mujer?
- Para ser auténtico ¿debo dejar de parecerme a los demás?
- Para que haya paz en el mundo debemos ser ¿iguales o distintos?

Fase 2. Filosofando, dialogando y aprendiendo con *El Otro*

Para este espacio se conformarán grupos diferentes, ya no por los colores de las fichas sino por su forma y se hará una comparación de lo escrito, de manera que se encuentren congruencias y diferencias entre lo consignado por cada uno y se elabore una pregunta que encamine la reflexión. El moderador escogerá un miembro de cada grupo para que cuente su experiencia ante los demás.

DIÁLOGO CONSIGO MISMO. Aplicación

Fase 1. Repensarnos

Para concluir este encuentro se le entregarán a cada participante los materiales seleccionados para elaborar un antifaz y decorarlo como quiera. Se le pedirá que trate de plasmar en él su estilo, pues después de terminado deberá entregarlo al moderador para que él los organice sobre una mesa y alguien más lo escoja y se lo ponga. Todos deberán portar un antifaz que no les pertenece y los demás, menos el dueño, tratarán de adivinar quién

lo diseñó. La idea es que se identifique a la persona a partir de su obra y resaltar la manera como cada cual suele dejar su huella en el mundo.

09

Encuentro

¿Podemos volver a ser los mismos que éramos antes?

Categoría: resiliencia

Subcategoría: resiliencia

Idea orientadora:

¿Podemos volver a ser los mismos que éramos antes?

Justificación

El término *resiliencia* proviene de la expresión latina *resilio*, que significa “volver hacia atrás”, “volver de un salto” o “rebotar”. La génesis del concepto se deriva de ciencias como la física y la ingeniería, en donde se la define como la capacidad que tiene un cuerpo para recuperar su forma original después de haber sido sometido a altas presiones. Ahora bien, el sentido que abriga el significado del término ha sido acogido en otros enfoques disciplinares como la capacidad que tienen los seres humanos para recuperarse después de haber afrontado una situación compleja, difícil y/o traumática.

De la misma forma, vale la pena señalar que la naturaleza de la resiliencia es dinámica, esto es, no es asumida como algo estático que tienen los sujetos, sino como una capacidad que puede variar de acuerdo a las circunstancias de vida, los factores involucrados en las vivencias de las personas, así como dichas experiencias son reconocidas, asumidas y encarnadas.

De allí que la presente actividad busque propiciar un espacio de diálogo donde se conjuguen la exploración lúdica, la sensibilidad y el juego como caminos para reconocer experiencias significativas que puedan ser

transformadas y resignificadas por cada uno de los participantes a través del reconocimiento de sí mismo y de los demás, suscitando actitudes que promueven la independencia, la introspección, la creatividad y la capacidad para relacionarse con otros.

DIÁLOGO CON EL TEXTO. Juguemos con la palabra

Fase 1. Descubriendo el texto

El coordinador de la actividad solicita al grupo que se organice en círculo. Los integrantes tendrán en sus manos una venda. Una vez dispuestos en este sentido, cada uno de los integrantes vendará sus propios ojos y luego tomará de la mano a la persona que se encuentra tanto a su derecha como a su izquierda. Uno de los integrantes del círculo será tomado de la mano por el coordinador y este le llevará a formar una espiral junto con cada uno de los demás integrantes del grupo.

Como se encuentran con los ojos vendados ninguno de los participantes podrá reconocer cuál es el estado actual de la figura, la cual ha hecho su tránsito de círculo a espiral. Ante la imposibilidad de reconocer el estado actual de la figura, el reto del grupo será retornar al estado inicial en el cual estaban. Todo esto lo deben hacer con los ojos vendados. Para ello deberán fijar reglas y acuerdos que les permitan escucharse atentamente entre sí, promover dinámicas de diálogo, formular criterios de solución a la situación planteada.

Como variante del ejercicio, quien coordine este momento puede acompañar el desarrollo de la actividad haciendo uso de diversos tipos de ritmos musicales, de tal manera que los integrantes se desplacen en el espacio asignado de acuerdo a la melodía en curso. Una vez se han intentado reestablecer las condiciones del círculo inicialmente establecido los integrantes toman asiento en el punto donde hayan quedado. Es posible que pasado un tiempo el grupo aún no haya vuelto a configurar el círculo inicial, lo cual también hace parte del ejercicio de discusión y diálogo.

Fase 2. Leyendo, pensando y jugando

Una vez dispuestos nuevamente en círculo y, todavía con los ojos vendados, el coordinador de la actividad realiza la lectura del siguiente texto. Como variante de este momento, la lectura también la pueden hacer entre todos, lo cual implica quitar las vendas de los ojos. En caso de que se opte por esta última variable, a cada uno de los integrantes se le hace entrega de una copia de la letra.

Traducción al español del tema original

Tema original: *Feels Like Home*

Autora: Edwina Hayes

*Hay algo en tus ojos
Que me hace querer perderme
Me hace querer perderme en tu corazón,
Hay algo en tu voz
Que hace a mi corazón latir más fuerte
Espero que este sentimiento dure
Por el resto de mi vida
Si tú supieras cuán solitaria
Ha sido mi vida
Y cuánto tiempo he estado tan solo/sola
Y si supieras cuanto he deseado que alguien llegara
Y cambiara mi vida de la manera en que tú lo has hecho
Para mí se siente como el hogar
Se siente como regresar al lugar de donde vengo
Para mí se siente como el hogar
Se siente como regresar al lugar a donde pertenezco*

*Una ventana se rompe en la calle
Y suena una sirena en la noche
Pero yo estoy bien porque te tengo aquí conmigo
Y casi puedo ver que a través de la oscuridad hay luz*

*Si tú supieras lo que significa este momento para mí
Y cuánto tiempo he esperado tus caricias
Y si tú supieras cuán feliz me haces
Nunca pensé que amaría tanto a alguien
Para mí se siente como el hogar
Se siente como regresar al lugar de donde vengo
Para mí se siente como el hogar
Se siente como regresar al lugar a donde pertenezco*

Después de haberse acercado al texto, a cada uno de los integrantes del grupo le son entregados un marcador y una hoja de papel en blanco. Cada persona escribirá de forma visible una “palabra mágica” que describa un sentimiento, una actitud, un pensamiento, un recuerdo, etcétera, respecto a la actividad vivenciada hasta el momento.

DIÁLOGO CON EL OTRO. Indagación

Fase 1. Preguntando y analizando

Reunidos en círculo y, una vez se ha redactado la *palabra mágica*, se genera un espacio para compartir qué sentido y significado tiene dicha palabra. El coordinador motiva para que cada integrante dé a conocer su palabra mágica. Haciendo uso de la “pelota de la palabra” se propicia un espacio de diálogo donde pueden explorar el sentido de lo dicho y expresado en cada palabra. Para ello también se presentan a continuación algunas preguntas que pueden servir como insumo para la orientación del diálogo. No constituyen una camisa de fuerza ni tienen una organización jerárquica.

1. ¿Qué se siente retornar a un lugar especial?
2. ¿Qué se siente irse de un lugar especial?
3. ¿Alguna vez hemos sentido el deseo de irnos de algún lugar especial?, ¿cómo lo hemos vivido?
4. ¿Qué se siente volver a ese lugar especial de donde nos fuimos?
5. Cuando nos vamos de ese lugar, ¿seguimos siendo los mismos?

6. ¿Seguimos siendo las mismas personas siempre aun cuando estemos en lugares diferentes?
7. ¿Cómo podemos darnos cuenta de que cambiamos?
8. Si somos una persona diferente, ¿quiere decir que dejamos de ser la persona que éramos antes?
9. ¿Podemos ser algo distinto a lo que somos ahora?
10. ¿Podemos dejar de ser quienes hemos sido?
11. ¿Somos lo que hacemos?
12. ¿Somos lo que decidimos?
13. ¿Somos lo que sentimos?
14. ¿En qué sentido somos lo que hemos decidido ser?
15. ¿Podemos llegar a ser lo que éramos antes?

Fase 2. Filosofando, dialogando y aprendiendo con *El Otro*

En este momento se propicia un escenario de diálogo teniendo como insumo la actividad desarrollada y las preguntas formuladas, buscando reconocer y escuchar las palabras de los participantes.

DIÁLOGO CONSIGO MISMO. Aplicación

Fase 1. Repensarnos

Para finalizar pueden desarrollarse estas variables en la actividad:

- Opción 1.** El coordinador organizará al grupo en pequeños subgrupos. A cada subgrupo le solicitará que construya una canción, un poema, un grafiti, etcétera, teniendo como base las “palabras mágicas” de cada uno de los integrantes de su grupo.
- Opción 2.** El coordinador organizará al grupo en pequeños subgrupos. Se le hace entrega a cada subgrupo de un rollo de cinta. Cada integrante deberá pegar la “palabra mágica” en la espalda de su compañero. Un vez tenga cada uno

la palabra en su espalda deberán ponerse de acuerdo para armar un lema, una frase o un slogan que reúna los sentimientos de los participantes en la actividad. De esta manera al final de la actividad deberán compartir de espaldas al grupo la frase construida.

Por último, el grupo evalúa cómo le ha parecido la *comunidad de diálogo* desarrollada a través de los siguientes símbolos. Se requiere la construcción previa de algunas paletas con dichos símbolos o simplemente que lo expresen con sus propias manos.



10

Encuentro Reconocimiento

Categoría: autonomía

Subcategoría: autonomía

Idea orientadora: Reconocimiento

Justificación

El reconocimiento es uno de los ejes centrales de la construcción de la autonomía, desde los siguientes puntos de vista: el reconocimiento de uno mismo y el reconocimiento del otro. En el texto que se va a tomar como base para el trabajo, Manuel –uno de los personajes– expone sus molestias por la forma en que lo miran las personas, está manifestando su inconformidad frente al hecho de no ser reconocido. Los seres humanos vivimos en sociedad, necesitamos constantemente de la aprobación de los otros para sentirnos bien con lo que hacemos, preservar aquellas cosas

que son importantes y que tienen algún significado para nuestras vidas. Cuando sentimos algún tipo de rechazo, en ocasiones nos aislamos o buscamos ser aceptados por un grupo determinado.

Cuando Carlos –otro personaje– manifiesta que “uno es como es”, está reconociendo su propia individualidad, su diferencia frente a los demás; en otras palabras, reconocer *la individualidad* es el primer paso en el camino del reconocimiento, pues siempre vamos a estar sometidos a los juicios de la comunidad o grupo social al que pertenecemos. Es así que siempre vamos a estar entre dos tensiones: el afianzamiento y construcción de nuestros propios criterios de valoración y la necesidad de ser reconocidos como miembros de un grupo. El texto no plantea soluciones porque lo que busca es generar preguntas sobre la problemática: ¿qué criterios nos ayudan a construir formas de reconocimiento en una sociedad tan plural?

Se busca que las personas que se encuentren con este texto puedan plantear una discusión en torno a una *comunidad de diálogo*, buscar nuevos puntos de vista, clarificar sus propias nociones sobre el reconocimiento y construir criterios que les ayuden a evaluar las formas en que han venido construyendo las relaciones con los otros seres con los que comparten su modo de vida. Ello plantea una tercera idea: el reconocimiento no es solo para los seres humanos, sino que se extiende a todos los seres con los que compartimos el mundo.

DIÁLOGO CON EL TEXTO. Juguemos con la palabra

Fase 1. Descubriendo el texto

Actividad

- Pedir a los participantes en la *comunidad de diálogo* que representen en un dibujo el rostro de una de las personas que participa en la misma.
- Socializar con la comunidad algunos de los dibujos y preguntar a las personas representadas si se sienten identificadas con el dibujo.

Fase 2. Leyendo, pensando y jugando

Las memorias de los parceros

Manuel: ¿Sabe qué, viejito? ¡Me siento muy cansado!

Carlos: ¿Cómo así hermano?, ¿de qué se siente cansado?

Manuel: Pues hermano de hacer lo mismo todos los días. Esa gente de la cuadra siempre me mira raro. Parece que les hubiera hecho algo. Yo los saludo, los trato a lo bien, pero nada... no sé... A lo bien todo es extraño.

Carlos: Mire parcerito: uno es como es. Eso no lo puede cambiar esa gente que lo mira a uno raro. ¿Usted que piensa Paty?

Patricia: ¿Sabe qué? Pues la verdad eso que le pasa a Manuel yo también lo siento. Es muy feo que a uno no lo miren. Incluso a veces la cucha del colegio no me deja ni hablar cuando le voy a explicar por qué no hice la tarea.

Manuel: ¿Sí ve? Yo no soy el único. ¿Qué debe hacer uno para que no lo miren así como si uno fuera un bicho raro?

Carlos: Miren este perro que está comiendo de la basura que está en la esquina.

Patricia: ¿Qué pasa con ese pulgoso?, ¿qué tiene que ver con lo que nos pasa a nosotros?

Carlos: Pues está comiendo de la basura. Eso no lo haríamos, a menos que tuviéramos mucha hambre. Eso que hace el perro para él es normal. A nosotros nos parece asqueroso.

Manuel: No, pues el Carlos se volvió intelectual. ¡Es un animal!

Carlos: Ahí está el chiste, porque eso hace que él sea perro y nosotros no podemos cambiarlo. Cuando la gente nos mira raro, ocurre lo mismo.

Patricia: Pues sí, pero eso no hace que me sienta mejor.

Manuel: ¿Qué hacemos?

Carlos: ¡Ay parceritos! Pues no se puede hacer mucho, mientras esas personas no les entre que somos diferentes.

Patricia: Usted parece, siempre con sus discursitos. ¡Eso no sirve para nada!

Manuel: ¿Sabe una cosa Carlos? Yo a lo bien pienso que sí sirvió para algo.

Carlos: ¿Para qué?

Manuel: Empezar a buscar una posible solución.

DIÁLOGO CON EL OTRO. Indagación

Fase 1. Preguntando y analizando

Las preguntas que se sugieren a continuación no deben ser tomadas como una receta que se debe seguir al pie de la letra, sino como aquellos horizontes de indagación que pueden ayudar a la discusión.

1. ¿Cómo te sientes cuando una persona no te mira a la cara cuando le hablas?
2. ¿Alguna vez te has sentido rechazado por un grupo de personas?, ¿por qué?
3. ¿Has rechazado a alguien? Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo lo has hecho?
4. ¿Sientes respeto por otros seres diferentes al ser humano?, ¿por qué?
5. ¿Qué crees que es el reconocimiento?, ¿podrías dar algunos ejemplos de reconocimiento?
6. ¿Cómo crees que se siente una persona cuando es reconocida?
7. ¿Te sientes reconocido por el grupo al que perteneces?, ¿por qué?
8. ¿Podrías pensar en algunas pautas a tener en cuenta a la hora de reconocer a alguien?, ¿cuáles?

Fase 2. Filosofando, dialogando y aprendiendo con *El Otro*

Ahora llega uno de los momentos clave en todo el proceso: la *comunidad de diálogo*. Este es el momento del reconocimiento, en tanto que todas las voces pueden ser escuchadas.

DIÁLOGO CONSIGO MISMO. Aplicación

Fase 1. Repensarnos

Se pide a cada uno de los participantes que elabore un poema, dibujo, canción, etcétera, en la que exprese algunos de los puntos más importantes de la *comunidad de diálogo*. En tal sentido es importante tener en cuenta que los trabajos elaborados pueden dar pie a una nueva *comunidad de diálogo*.

11

Encuentro

¿A través del diálogo podemos construir relatos identitarios?

Categoría: Diálogo

Idea orientadora:

¿A través del diálogo podemos construir relatos identitarios?

Justificación

Podríamos reducir el diálogo al mero hecho de transmitir información y recibirla sin más ni más. Pero lo cierto es que a la base de nuestras relaciones interpersonales está el acto comunicativo, que tiene infinitas maneras de manifestarse y que se convierte en esencial en la construcción del sentido de la vida. Puede decirse que somos seres diseñados para la comunicación y que todo lo que somos como humanidad se ha dado gracias a ese ir y venir de ideas y conceptos elaborados y reelaborados, que palpitan en nuestros cerebros como la vida misma. Nada de lo dicho es definitivo, todo está por descubrirse. Cada fenómeno es un suceso interno que emerge otra vez para ofrecer una nueva interpretación del mundo.

La intención de este encuentro es suscitar en los participantes la necesidad de preguntar y saberlo hacer para llegar con más seguridad a las repuestas correctas. Por eso la actividad central consiste en la construcción

de una historia basada en las preguntas hechas por alguno de los participantes, aunque al final se descubra que cada uno teje su propia historia.

DIÁLOGO CON EL TEXTO. Juguemos con la palabra

Fase 1. Descubriendo el texto

Para dar inicio a este encuentro se realizará una actividad llamada “La entrevista”, con la que se busca propiciar la integración y el diálogo entre los asistentes.

Se le entrega a cada uno la hoja de preguntas que debe hacerle al mayor número de personas en el menor tiempo posible siguiendo las indicaciones del moderador. Después de entregar las hojas se hará sonar un pito o una corneta para que cada uno busque a la primera persona que quiere preguntarle y memorice su respuesta. El grado de dificultad está en que se debe memorizar la respuesta de cada uno teniendo en cuenta que el listado de preguntas es largo.

Se debe hacer una pregunta por persona y cuando se termine de hacer la entrevista, se pueden escribir las respuestas que se recuerdan, solo cuando se haya terminado, nadie puede escribir antes. Luego se les pedirá a todos que se sienten en el piso y se escogerá a alguno de los asistentes para que haga un recuento de sus entrevistas. Así, de la misma manera con los demás, y posteriormente se verificará con los entrevistados si las respuestas son o no son acertadas. Después de esto se dará paso a la actividad central.

Preguntas sugeridas:

- ¿Cuál es la palabra que más dices?
- ¿Cuál es tu tema preferido de conversación?
- ¿De qué cosas no te gusta hablar?
- ¿Es mejor escuchar o hablar y por qué?

- ¿Qué otro idioma quisieras hablar?
- ¿Cuál es la palabra que más te gusta?
- Di una frase que te parezca muy sugestiva
- Di un refrán que te sepas
- Cuál fue la primera palabra que dijiste
- ¿Se parece tu voz a la de otra persona?, ¿a la de quién?

Fase 2. Leyendo, pensando y jugando

La actividad central de esta comunidad se llama “¿Cuál es tu cuento?”, en la que se escogerá a cinco participantes que deben salir del salón y ubicarse en un lugar retirado para que no escuchen lo que pasa en su interior.

El moderador explicará a los demás el juego en ese instante de la siguiente manera:

Vamos a hacerles creer a quienes salieron que aquí hemos construido una historia fantástica y que alguno de ellos podrá adivinarla haciendo preguntas que contestaremos con un sí o con un no. Es decir que deben ser preguntas cerradas del tipo ¿la historia es de terror?, ¿hay una mujer?, ¿hay un hombre?, ¿alguien está enfermo? En fin, lo que quiera preguntar, para luego armar la historia con los elementos que tiene y superar a los otros competidores. La manera de ponernos de acuerdo para responder es muy fácil. Si la pregunta termina en vocal decimos NO y si termina en consonante decimos SÍ. Hagamos un ensayo.

Luego el mismo moderador saldrá de la sala y les dirá a los jugadores que dentro del salón está el grupo terminando los detalles de la historia que ellos deben adivinar. Los hará entrar uno por uno y les pedirá que se ubiquen al frente del grupo para iniciar el juego. Tan solo cuando hayan pasado todos, se develará la verdad: que nunca hubo historia y que los jugadores han sido engañados.

DIÁLOGO CON EL OTRO. Indagación

Fase 1. Preguntando y analizando

Después de haber jugado y de tener un equipo ganador, se le pedirá al grupo que haga un análisis de la actividad y que defina los aspectos más destacados de la misma. Además, se definirá una pregunta que oriente la reflexión. Sugerimos las siguientes como guía de trabajo:

- ¿Se puede dialogar sin palabras?
- ¿Una persona puede dialogar consigo misma?
- ¿A qué hace referencia la frase: “Las palabras se las lleva el viento”?
- ¿Crees que puede existir el diálogo entre el hombre y otras especies?
- ¿El diálogo se empobrece o se enriquece con el uso de la tecnología?
- Para hablar con profundidad, ¿se deben usar palabras que los otros no entiendan?

Fase 2. Filosofando, dialogando y aprendiendo con *El Otro*

Para esta fase se conformarán grupos de cinco personas y se les entregará una hoja para que registren el análisis grupal de la actividad anterior. Solicitándoles que se concentren en una pregunta orientadora y dialoguen sobre ella. Cada uno debe tener su turno y el secretario elegido consignará las respuestas para luego socializarla con el gran grupo.

DIÁLOGO CONSIGO MISMO. Aplicación

Fase 1. Repensarnos

Como base del tema de este encuentro están las palabras. Por eso, se propondrá otro juego, esta vez de desarrollo personal, en el cual cada participante recibirá unos materiales para hacer una composición en la que plasme su experiencia en el encuentro.

Usando las letras de su nombre como iniciales se debe encontrar el mayor número de palabras posibles y con ellas elaborar dicha composición. Se dará un tiempo máximo de diez minutos y después se leerán en voz alta para que todos puedan escucharlas.

■ Referencias Bibliográficas

- Gadamer, H. (1985). *Verdad y Método*. Madrid: Ediciones Sígueme.
- Heidegger, M. (1958). *Arte y poesía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lago, J. (2006). *Manual para los cuentos y relatos filosóficos para compartir*. México: UNACH.
- Lipman, M. (1997). Actividades para desplegar la filosofía con niñas y niños: planes de discusión y ejercicios. En w. Kohan, & V. Wakman (Comps.), *¿Qué es Filosofía para Niños?* Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC (UBA).



Conclusiones

Todo viaje trae consigo la posibilidad de mirar hacia atrás, para dar cuenta de los caminos recorridos y para observar en detalle todos aquellos matices, aparentemente imperceptibles y poco trascendentes, de los paisajes visitados. En ocasiones dicho viaje puede dejar la sensación de haber explorado caminos por los que inicialmente nunca se pensó transitar, así como la añoranza de volver a habitar aquellos espacios que fueron compartidos con otros; senderos impredecibles que, sin embargo, hacen posible que seamos capaces de asombrarnos frente a los nuevos saberes, sentidos y significados, construidos progresivamente.

En este caso particular, el viaje emprendido en el marco de una experiencia investigativa denominada MARFIL (Marginalidad y Filosofía) nos ha dado la posibilidad de mirar hacia atrás, con el objetivo fundamental de hacer visibles y palpables los aprendizajes generados, los saberes construidos y los asombros provocados a lo largo del proceso.

Como se ha observado a lo largo del presente documento, el viaje emprendido a manera de proceso investigativo ha puesto su énfasis en el rastreo de tres categorías: “identidad”, “marginalidad” y “menor infractor”, las cuales han acompañado progresivamente las reflexiones y aportes aquí presentados. Dichas categorías han propiciado un ejercicio de reflexión de la propuesta de Filosofía para Niños en sectores socialmente marginados permitiendo indagar acerca de las comprensiones que los propios jóvenes —involucrados en calidad de protagonistas del proceso— han suscitado acerca de sí mismos y de su entorno en el contexto de una *comunidad de diálogo*.

En tal sentido, entre los aprendizajes surgidos en el marco de la presente investigación se puede reconocer la importancia que tiene la *comunidad de diálogo* de FpN como un espacio de encuentro que integra la subjetividad, la intersubjetividad y la decisión. Encuentro en el que los sentires, saberes y experiencias de los sujetos tuvieron cabida y posibilitaron un momento importante en sus vidas en tanto que, a partir del diálogo, construyeron nuevas formas de pensar, de convivir y de existir. Así pues, la producción de nuevos sentidos y significados construidos a partir de tal experiencia de diálogo y encuentro, hacen visible y dignifican la voz de los sujetos partícipes del proceso.

Así, las *comunidades de diálogo* promovidas por un grupo de facilitadores del equipo MARFIL con jóvenes *menores infractores* han propiciado la construcción de una experiencia de educación filosófica como Filosofía para Niños, en un escenario que permite reconocer el ejercicio del diálogo como una *experiencia de encuentro*, donde se construyen múltiples identidades, subjetividades y escenarios en los que se involucran dinámicas de orden afectivo, cognitivo y social.

Los objetivos trazados han estado soportados metodológicamente a través del uso de diversas herramientas y estrategias acordes con algunas prácticas cualitativas de investigación, que a su vez han permitido caracterizar en los capítulos presentados una serie de apuestas vinculadas a la exploración de sentidos y significados de los participantes.

En tal sentido, se han tomado como insumo los diarios de campo implementados por algunos estudiantes de UNIMINUTO, quienes desde sus puntos de vista y enfoques críticos, situados en el contexto de la práctica social y la práctica profesional, han resignificado no solo el quehacer de su praxis como un acto creativo, sino que han posibilitado el reconocimiento de las formas de subjetividad presentes en los jóvenes que recorrieron con nosotros el camino de esta experiencia.

Por otro lado, se tuvo la oportunidad de realizar algunas entrevistas, las cuales, tanto desde su concepción inicial como en su intencionalidad operativa, fueron concebidas no solamente como una herramienta de recolección de información, sino que se fueron constituyendo en una experiencia auténticamente dialogal. Dicha experiencia ha permitido dar el paso de una relación asimétrica entre entrevistado/entrevistador a un vínculo más simétrico, que reconoce los intereses, inquietudes, desacuerdos, voluntades y decisiones de cada uno de los participantes del encuentro.

De este modo, dentro del marco de la presente investigación se ha hecho uso de la metodología tradicional del proyecto de Filosofía para Niños (*comunidades de diálogo*), asumida, como ya se ha afirmado, desde la vivencia de una *experiencia de encuentro*, la cual se constituye como un espacio en donde se fusionan intereses, perspectivas y horizontes entre los sujetos intervinientes en el proceso.

Las consideraciones expresadas anteriormente han sido abordadas y profundizadas en la presente investigación, a lo largo de tres apartados claves en el documento:

La primera parte de la presente publicación ha permitido centrarnos en una serie de reflexiones filosóficas y pedagógicas que han emergido del esfuerzo por intentar comprender el papel del diálogo filosófico en el marco de Filosofía para Niños, en su concepción original y en la apuesta particular realizada en UNIMINUTO. A partir de dicha aproximación se ha logrado identificar la naturaleza del proyecto MARFIL, la comprensión

de la *comunidad de diálogo* como una experiencia estética en tres momentos (diálogo con el texto, diálogo con el otro y diálogo consigo mismo) junto con la dinámica praxeológica de la investigación, específicamente en la relación entre teoría y práctica.

De este modo, la experiencia desarrollada ha permitido alimentar los alcances del proyecto de Filosofía para Niños con nuevos matices, asociados especialmente a la capacidad que tiene la *comunidad de diálogo* de crear lazos vinculares y sentidos en la exploración de nuevas formas de narrarse, contarse y expresarse. En el caso particular de los jóvenes privados de la libertad, se ha posibilitado la valoración de una multiplicidad de identidades. Así pues, la práctica filosófica llevada a cabo con los “menores infractores” del Centro Educativo Amigoniano no se ha centrado en un ejercicio discursivo y abstracto de carácter aislado de su mundo vital, sino que ha constituido un intento por comprender todas aquellas formas de pensar, sentir y ser de los jóvenes en el contexto de una *comunidad de diálogo*.

La segunda parte del presente documento consiste en un escenario de reflexión en donde han emergido las relaciones que se evidenciaron entre marginalidad y Filosofía para Niños a lo largo de la presente experiencia de trabajo. La noción de marginalidad que subyace en este trabajo se sitúa desde una separación del individuo o un grupo de individuos de formas de vida normalizadas e institucionalizadas, las cuales no se expresan únicamente en el marco de lo socioeconómico, sino también en el ámbito de lo simbólico, lo imaginario y lo real desde donde se construyen identidades y subjetividades particulares.

Es en este escenario donde las narrativas emergentes, tanto por parte de los jóvenes de la institución así como de los estudiantes que acompañaron el proceso a través del desarrollo de *comunidades de diálogo*, evidencian una construcción más compleja de la marginalidad, en tanto se asumen como sujetos que dinamizan sus propias formas de ser, pensar y sentir. De este modo, el presente trabajo muestra cómo los chicos y las

chicas del CEA son capaces de concebir desde sus propios lenguajes un conjunto de narrativas críticas referidas a su condición de marginalidad.

Pero no solo ello, aún más: el desarrollo de las sesiones propuestas logró resignificar y ampliar la concepción de las *comunidades de diálogo* en la perspectiva de Filosofía para Niños, al comprenderlas como itinerarios de experiencia dialógica en los cuales se tejieron dinámicas de vinculación heterárquica que permitieron tanto a investigadores, estudiantes y a los jóvenes del CEA, asumir sus narrativas desde una profunda vivencia democrática que posiciona la experiencia del encuentro como punto de partida para un diálogo auténtico, donde los criterios y pensamientos de cada uno de los participantes se han compartido en virtud del reconocimiento del otro, de sus propias maneras de sentir y pensar.

La tercera y última parte de la investigación ha traído consigo la formulación de una serie de herramientas filosófico-pedagógicas denominadas *Encuentros para el Diálogo*, las cuales, siguiendo el establecimiento de una ruta articuladora formulada en tres momentos (diálogo con el texto, diálogo con el otro y diálogo consigo mismo), buscan promover experiencias significativas con sujetos en condición de marginalidad. Es así como dichos encuentros proponen una hoja de ruta filosófica (mediada por lo afectivo y lo estético) que suscita en cada uno de los participantes un movimiento de autorreflexión, diálogo y reconstrucción de la experiencia de encuentro que se genera con el otro.

En ese orden de ideas, la investigación MARFIL no solo ha propiciado una reflexión praxeológica de los conceptos de “marginalidad”, “identidad” y “menor infractor”, sino que ha situado en el ámbito pedagógico una serie de actividades en clave de *comunidad de diálogo* suscitando espacios de indagación con relación a temáticas como *la convivencia, la autonomía y la resiliencia*. No obstante, conviene aclarar que dichas actividades no son la única forma de llevar a cabo procesos de construcción de identidades y subjetividades desde la perspectiva de FpN, sino que son una apuesta alternativa en tanto son fruto de una experiencia que se transforma y

dinamiza continuamente desde las márgenes de toda acción humana que vincula lo cognitivo, lo afectivo y lo social.

Por último, cabe afirmar, que el estudio de las relaciones entre marginalidad y Filosofía para Niños, desarrollada por el proyecto MARFIL de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, representa tan solo una primera aproximación al fenómeno abordado. Dicho abordaje ha permitido descubrir que la marginalidad emerge no propiamente desde una condición eminentemente socioeconómica, sino que trae en su interior una carga simbólica e imaginaria que representa de una u otra manera los intereses de los sujetos, la cual vale la pena develar en el contexto de una *comunidad de diálogo*.

Ahora bien, dicha perspectiva no pretende constituirse en una teoría que adoctrine respecto a la formas de comprensión de los jóvenes privados de la libertad, sino que resignifica y deconstruye, en y desde las “márgenes”, nuevas formas de construcción de las identidades y las subjetividades, reconociendo la importancia de la praxis dialógica y la experiencia del encuentro en el contexto de una *comunidad de diálogo* que privilegia prácticas de autoreconocimiento y reconocimiento del otro, que transforma los intereses de los sujetos a partir de un encuentro vital del diálogo con el texto, del diálogo con el otro y el diálogo consigo mismo; diálogos que se alimentan de apuestas estéticas, emocionales y cognitivas capaces de construir sentidos y significados siempre nuevos.

Esta edición de *Filosofía para Niños: diálogos y encuentros con menores infractores*, se terminó de imprimir en el mes de abril de 2016.

En su composición se utilizaron tipos:
Minion Pro, Foglihten y Noteworthy.

El libro *Filosofía para Niños: diálogos y encuentros con menores infractores* pretende mostrar las aproximaciones investigativas del proyecto Filosofía para Niños en un contexto social de jóvenes denominados por la ley colombiana como “menores infractores”. Con la creencia en la fuerza del encuentro humano, y tras una comprensión de la filosofía como una práctica vital en la cual el pensamiento juega un papel central, un grupo de estudiantes, docentes y profesionales de las ciencias humanas y sociales se lanzaron a la aventura de explorar la dimensión social de esta propuesta de educación filosófica queriendo identificar sus límites y sus alcances. El acercamiento a un contexto de jóvenes privados de la libertad por antecedentes delictivos, además de la configuración de encuentros para dialogar, permitieron ampliar la comprensión de la *comunidad de diálogo* que propone Filosofía para Niños y, por lo tanto, redescubrir su sentido integral al considerar no solo buenas razones, sino también sueños, lágrimas, risas, tragedias, fragilidades y moralidades que hacen parte de sus propias narrativas.

Con la claridad de que Filosofía para Niños es una propuesta no terminada y que las realidades de orden social son transitorias y multiformes, el grupo MARFIL (Marginalidad y Filosofía para Niños) de UNIMINUTO —en este trabajo investigativo— presenta una reflexión teórico-práctica y una ruta de once encuentros para las *comunidades de diálogo* en contextos de marginalidad. Lejos de pretender estandarizar el ejercicio filosófico o estructurar esta clase de encuentros, invitamos a los lectores a seguir estas páginas dejando que esta experiencia pueda inspirar nuevas maneras para la práctica de una educación filosófica en todo tipo de contextos sociales.