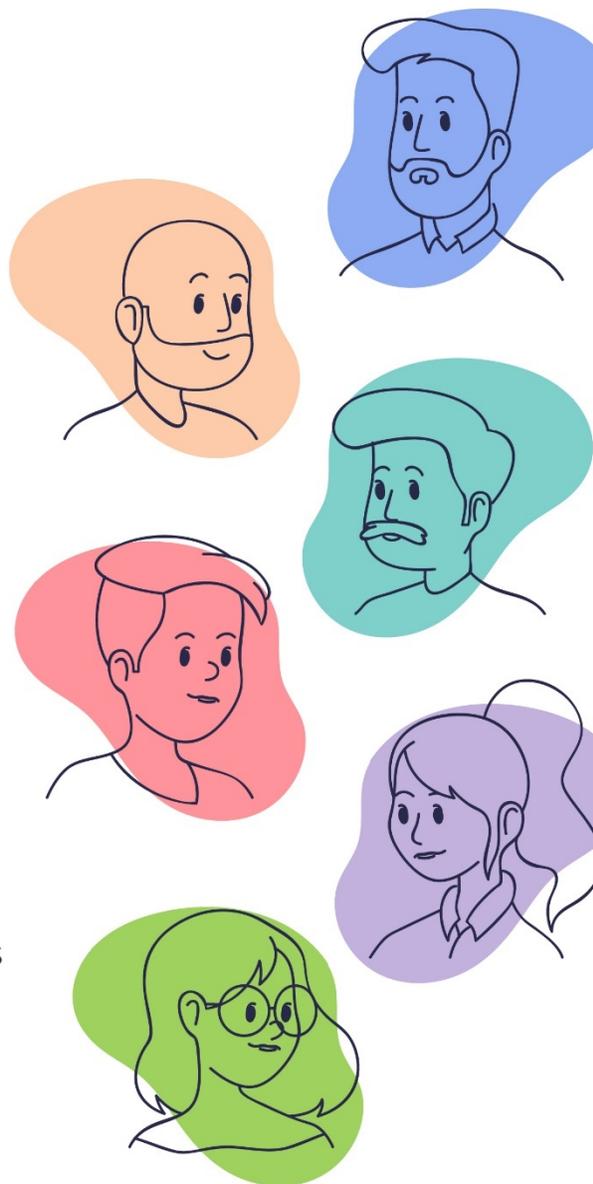


¿QUÉ PODEMOS HACER?



Prácticas de educadores/as latinoamericanos/as para formar en ciudadanía.

Adriana Garduño S.
Héctor Barreiro S.
Edgardo Alvarez P.



ÍNDICE

1- ¿QUÉ PODEMOS HACER?	4
1.2. La necesidad de recuperar las conversaciones.....	7
2. DIDÁCTICAS EN CIUDADANÍA,	
CLAVES COMPARTIDAS POR EDUCADORES/AS LATINOAMERICANOS/AS	9
2.1 Una mirada desde la política educativa.....	10
2.2 Didácticas que se despliegan desde el paradigma del cuidado, contribuir a una ciudadanía del vínculo.....	14
2.3 Experiencias que trastocan a las personas para que reconozcan y actúen frente a las problemáticas sociales.....	15
2.4. Formar ciudadanos, sujetos históricos	16
3. LAS DIEZ TENSIONES DE LA FORMACIÓN	
CIUDADANA PARA UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA	18
4. ITINERARIOS POSIBLES A SEGUIR:	
LA FORMACIÓN CIUDADANA Y EL RITUAL PEDAGÓGICO. EL CONCEPTO DE PASADO E HISTORIA Y POR ÚLTIMO LA ESPIRITUALIDAD Y LOS DESAFÍOS DEL MUNDO ACTUAL	26
4.1 Itinerario posible 1: ritual pedagógico.....	28
4.2 Itinerario posible 2: pasado e historia (memoria y ciudadanía).....	34
4.3 Itinerario posible 3: la espiritualidad y los desafíos del mundo actual.....	50
SOBRE LOS AUTORES	52
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	53

1- ¿QUÉ PODEMOS HACER?.

La pregunta siempre te introduce a una búsqueda. Y no hay búsqueda sin esperanza. Es lo que hace 13 años un conjunto de educadores y educadoras latinoamericanos/as viene trabajando desde el Grupo de Trabajo de Educación para la paz y la convivencia democrática (EPyC), en el cual convergen sus biografías, sus experiencias, prácticas e iniciativas desarrollados desde diversos campos de trabajo como universidades, escuelas, sociedad civil y organizaciones. Su riqueza ha sido gestionar el conocimiento que se produce de la convergencia de experiencias y prácticas de sus participantes para precisamente hacer lo que corresponde, ponerlo al servicio de los procesos socioeducativos que se dan en la región.

Durante los últimos 20 años, las sociedades latinoamericanas vienen experimentando fuertes tensiones sociopolíticas producto del anacronismo de sus sistemas políticos con las nuevas y complejas demandas provenientes por actores y movimientos sociales. Este escenario de crisis de las democracias latinoamericanas, en cuanto a su incapacidad para adecuarse a estas nuevas coyunturas, ha llevado consigo un crecimiento constante del malestar social y de movilizaciones de amplios sectores de la ciudadanía. Es un hecho que la calidad de las democracias latinoamericanas está bajo un fuerte cuestionamiento y, por ende, también a la institucionalidad que ha sostenido un modelo de desarrollo para la región.

La crisis es estructural, en tal sentido, la crisis sanitaria mundial provocada por el COVID 19 es solo un ingrediente adicional a la crisis política, a la ya evidente crisis ambiental, a la económica, en una región donde 158 millones de personas o sea más del 53% de la población ocupada en la región (293 millones), trabaja actualmente en condiciones de informalidad, donde 140 millones de personas ya han perdido sus ingresos. O sea, 1 de cada 2 es trabajador informal, con aumento desempleo a tasas promedios de 11,5%. En definitiva, América Latina y el Caribe han experimentado una caída del PIB de 9,1%, lo que ha llevado que el número de personas en situación de pobreza se incrementará en 45,4 millones y el total pasaría de 185,5 millones (2019) a 230,9 millones (2020), cifra que representa el 37,3% de la población latinoamericana.

En el plano educativo el impacto del COVID-19 también posee una connotación planetaria que ha significado que 1.600 millones de estudiantes se encuentran fuera de sus aulas, lo que equivale a que 9 de cada 10 escolares no asiste a clases y que 188 países en el mundo hayan cerrado sus colegios. En América Latina y el Caribe son alrededor de 160 millones de estudiantes - 87% de la población estudiantil- los que fueron afectados por esta crisis. Este escenario ha tensionado los sistemas educativos nacionales y al conjunto de actores de todos los ámbitos y niveles educativos, llevándolos a actuar en realidades no contempladas y, en muchas ocasiones, con la inexistencia de recursos adecuados para enfrentar de manera óptima esta situación.

La complejidad sociopolítica en la región ha significado un deterioro de la paz regional, se constata aumento de la violencia desde el año 2019, afectando los niveles de paz en la región y en el mundo (por cuarta vez en los últimos cinco años). Del 2011 a la fecha se han duplicado los disturbios civiles en el mundo, con manifestaciones violentas registradas en un total de 96 territorios en 2019. En el caso de Latinoamérica, esta se presenta como la región más violenta, teniendo 14 ciudades entre las 20 más violentas (Brasil, Venezuela, Colombia, Triangulo Centroamericano). En este sentido, el escenario de violencia regional tensiona e interpela la legitimidad de los gobiernos en particular y de la democracia como sistema de organización social y económica (ref. Informe global peace index 2020). La violencia es estructural, se da tanto en lo urbano como en lo rural, adquiriendo diversas expresiones y constituyendo la paradoja de ser una expresión del malestar ciudadano y por otra, principal preocupación de la ciudadanía a la hora de establecer prioridades (el tema de la seguridad sigue siendo una prioridad para las personas).

Y el año que finaliza no tuvo noticias auspiciosas en tal sentido. Human Rights Watch (HRW) en su informe anual, caracteriza el 2023 como un año “terrorífico” para los DDHH en lo global y con fuertes retrocesos en Latinoamérica en lo particular, caracterizados por el aumento de pérdidas en libertades civiles (derecho al voto, participación política, gobernar bajo estados de excepción para combatir al crimen organizado y persecución a medios de comunicación independientes), dan cuenta de sociedades latinoamericanas que deambulan desde la incertidumbre al desapego que otorga la escasa participación e incidencia en los asuntos públicos.

Frente a esta realidad, las debilitadas democracias latinoamericanas requieren y demandan ciudadanía crítica, activa y emergente, capaces de interpelar y proponer nuevos proyectos de país en un contexto de convivencias democráticas basadas en el respeto a la diversidad, a la paz y el bien común. La diversidad de actores y movimientos sociales frente a un Estado parecen dos mundos opuestos. Sin embargo, una comunidad educadora que aspira a formar ciudadanos activos y comprometidos necesita reconocer las propias formas de organización y participación que la ciudadanía ha construido los últimos años, a través de las cuales construyen una mirada crítica hacia la sociedad y articulan sus propuestas y demandas.

Conscientes del papel que juegan los/as educadores/as y en especial, las prácticas y experiencias de formación del sujeto colectivo, un equipo de investigación del Grupo de Trabajo Latinoamericano EPyC a través del Proyecto CONFLUENCIA: “Gobernanza desde la Educación Popular para la Convivencia Democrática (Ciudadanía activa por los Derechos Humanos, la Memoria y la Paz)”, inició un proceso de exploración y construcción de conocimientos en torno a la necesidad de indagar, describir y caracterizar los procesos de formación que se han dado diversas comunidades educativas latinoamericanas (ya sea de escuelas y organizaciones sociales) en los contextos anteriormente descritos.

Saber de qué manera están haciendo estos procesos formativos, como los enseñan, que recursos movilizan y bajo que dinámicas se desarrollan, son algunos de los ámbitos de interés que emanan al analizar dichos procesos. En definitiva, el primer paso ha sido preguntarse por las didácticas que se despliegan y movilizan en torno a la formación en ciudadanía, en la perspectiva de ir despejando la tensión acerca de que si la formación ciudadana se realiza desde la experiencia o solo se enseña a partir de un Curriculum definido y muchas veces poco concatenado con los objetivos de aprendizajes que la escuela o la comunidad en su territorio ha definido. No es posible hacer formación ciudadana en escuelas que no son democráticas en su gestión escolar o en territorios y barrios cuyo objetivo central sea la construcción de capacidad local.

Se dice que la educación debe responder a los problemas y tensiones propios de sus tiempos, lo que supone una capacidad de transformación acorde a los cambios y dinámicas que las sociedades actualmente están viviendo, expresado en una profunda crisis estructural (política, social, ambiental, sanitaria, otras) que como se ha señalado anteriormente, interpelan a la escuela y comunidades educativas, con nuevas demandas, requerimientos. En definitiva, con pensar en una nueva escuela, en una nueva educación para la construcción de sociedades más justas, más democráticas y en barrios educativos que viabilicen el camino para tener comunas educadoras y posteriormente ciudades educadoras.

Por otro lado, el acento puesto en los últimos años en el mejoramiento de los resultados de aprendizajes que llevaron al predominio de un enfoque economicista de la educación, terminó por invisibilizar al componente educativo vinculado a las habilidades socioemocionales, convivenciales, que se traduce en una noción de aprendizajes acotado al logro académico, a la estandarización de sus instrumentos, a provocar una carrera sin sentido por tener una buena ubicación en ranking nacionales e internacionales de calidad, en desmedro o invisibilizando los aprendizajes socioemocionales, aquellos que construyen vínculos sociales e involucramiento en asuntos públicos que tiene que ver con el bien común.

¿Qué podemos hacer? es una pregunta que contiene esperanza en tiempos donde la violencia aparece como un buen negocio, ya sea para la clase política corrupta, para la “industria” del crimen organizado y también para los medios comunicacionales, que han descubierto que hace bien para el rating.

Ante las cotidianidades que por momentos nos desbordan, a contextos que con sus complejidades nos abruma, a una realidad que finalmente nos interpela por los sentidos de la vida, surge la pregunta ¿Qué podemos hacer?. Estar de otra forma en educación, haciendo de la complejidad el paradigma del trabajo educativo en ciudadanía, derechos humanos, memoria y convivencia democrática. De allí la necesidad de exploración a la cual se hace referencia anteriormente, ya que esta búsqueda, necesariamente, interpela los enfoques, las metodologías y categorías con las que históricamente se ha trabajado estos temas de formación. Es un hecho que ubicarlos en la recurrente frase de ser “temas

transversales” ya no resiste ni responde a las demandas que la comunidad escolar en sus territorios está requiriendo. Transversalizar la formación ciudadana, termina reduciéndola a un status de actividad extracurricular o derechamente, invisibilizándola.

Si bien un conjunto de países de la región ha avanzado en elevar el status de la formación ciudadana en los currículos nacionales, aún se mantiene en un bajo circuito de incidencia en los procesos formativos de diversa naturaleza.

1.2 LA NECESIDAD DE RECUPERAR LAS CONVERSACIONES.

Lo metodológico en la educación popular tiene que ver con la posibilidad de desarrollar el oficio dialógico entre los/as ciudadanos/s. Valioso aporte de la pedagogía crítica latinoamericana en tiempos de dispersión, fragmentación e individualismo, que nos ha sumergido en una crisis de violencias en nuestras comunidades, expresada en las escuelas y otros espacios públicos.

La posibilidad de “encontrarnos” siempre en el dialogo, a estar constantemente en la pregunta, es lo que nos llevó a la reflexión crítica permanente. En un escenario tan complejo como el que estamos viviendo, nos preguntamos ¿desde dónde empezar?, ¿qué aportar? cuando los sentidos la vida están rondando por las cabezas de una ciudadanía invisibilizada, desencantada, desconfiada, expresada en una aguda crisis de representatividad de todo tipo de instituciones (políticas, religiosas, jurídicas.).

Al constatar que en las comunidades, tanto territoriales como educativas (escuela), los procesos formativos que promueven ciudadanías activas, no están entrando en sintonía con la complejidad, desafíos y dinamismo que tienen las sociedades latinoamericanas, interesó sumergirse en tres espacios y procesos latinoamericanos cuya riqueza radica en que recogen una diversidad de experiencias y prácticas, donde convergen educadores y educadoras latinoamericanos/as desde diversos campos de trabajo, como lo son el mundo académico y el trabajo que se realiza en el mundo universitario, aquello que desde sociedad civil se viene desarrollando, la escuela con proyectos educativos orientados a la formación ciudadana y organizaciones sociales que en sus territorios impulsan, desde la educación popular, capacidades locales para su autonomía.

El grupo de trabajo latinoamericano de educación para la paz y la convivencia democrática (EPyC en su sigla), ha permitido por 13, años visibilizar espacios y procesos de los cuales hemos centrado la atención en los siguientes para su análisis e interpretación cualitativa de lo que allí ha surgido.

Para abordar desde un espíritu colaborativo, reflexivo y que sea de utilidad para tantas experiencias realizadas en América al respecto de la convivencia, la construcción de Ciudadanía, Derechos humanos y la paz tomaremos como referencia tres momentos de diagnóstico realizado en el trascurso del 2023.

El primero, es el Encuentro Internacional de Saberes y Pedagogía Comunitaria organizado por el Centro de Pensamiento Sentipensante Sueños con la Paz de Bogotá Colombia, en donde profundizaremos algunos de los puntos convergentes que surgieron de dicho encuentro.

El segundo, son los resultados del encuentro sobre Diez tensiones de la convivencia escolar organizado por EPYC, en el marco de las jornadas de Coloquios Latinoamericanos de la Red latinoamericana de Escuelas por la paz y la Convivencia democrática, que es coordinada por el Grupo de trabajo Latinoamericano EPyC y en donde participan escuelas de Colombia, Chile, México y Brasil.

El tercero, es el producto de un ejercicio realizado en el III módulo (Pedagógico) del IV Curso de Educación para la Paz y la Convivencia Democrática 2023 -Diagnóstico Red de escuelas. Que contó con la participación de 60 educadores/as de 15 países de América Latina y el Caribe, también coordinado por el Grupo de Trabajo latinoamericano EPyC y en el cual se trabajaron las siguientes preguntas: ¿Qué pedagogías despliegas en los programas, proyectos o iniciativas que realizas en tu trabajo?; ¿Cómo evalúas los aprendizajes que buscas en los programas, proyectos o iniciativas que realizas?.

La ruta inicial de la investigación (considerada como un primer paso de un proyecto a tres años) giró en torno a preguntarnos como lo están haciendo educadores y educadoras que en sus espacios educativos están enseñando ciudadanía, DDHH, memoria, convivencia democrática (que va más allá de la noción restrictiva que tiene la idea de convivencia escolar). Son autodidactas?, quienes están haciendo estos esfuerzos en las escuelas y territorios?, son docentes?, educadores y educadoras populares?, pero principalmente existe una necesidad a explorar y describir que didácticas se están desplegando para hacer formación ciudadana.

Por lo general se ha comprendido la didáctica como el “arte de enseñar” (del griego didácticos, aquello relativo a la enseñanza), cuyo objeto está dado en los procesos de enseñanza - aprendizajes. Para algunos, su énfasis se ubica en el método que se utiliza para conseguir dichos objetivos, otros en cambio, colocan el acento en la estrategia didáctica (se concibe como el procedimiento que orienta los aprendizajes). Mas allá de estas precisiones, la didáctica ha sido entendida como una disciplina pedagógica y en tal sentido, se asume como una teoría practica de la enseñanza (Gimeno Sacristán), que recoge un conjunto de métodos, técnicas, procedimientos que procuran orientar, intencionar los procesos de enseñanza - aprendizajes.

De concebirse como lo relativo al proceso de enseñanza aprendizajes, la didáctica se desenvuelve en los campos teóricos como prácticos, ya que apela al análisis y descripción de estos procesos, ubicando su reflexión en el marco de la teoría de la enseñanza. Asimismo, la didáctica es ciencia aplicada al desplegarse desde la mencionada teoría con diversas prácticas que contienen métodos y técnicas.

Al estar inserta en el proceso de enseñanza aprendizaje, la didáctica se desplaza desde lo general (enfoque teórico) a lo específico o especial, entendiendo esto como los métodos, técnicas, que se utilizan en la enseñanza de un campo de trabajo, disciplina o contenidos singular, como lo sería el campo de la formación ciudadana.

Comprender la dualidad didáctica de ser teoría y práctica a la vez, permite alcanzar un punto de convergencia con la educación popular, en tanto toda reflexión crítica se expresa en una práctica transformadora, cuyo sentido final está puesto en la pregunta. O sea, la didáctica en educación popular se expresa en la pedagogía de la pregunta (en sentido Freiriano), como el diálogo se hace praxis, ya que permite externalizar la curiosidad materializada en la palabra. La pregunta es problematización que anima el acto de conocer y como tal, nace de la capacidad colectiva de develar el mundo y de pronunciarlo para transformar.

De allí la importancia que tiene actualmente en la educación la formación ciudadana. No solo ocuparse que salgan buenos estudiantes de las escuelas sino también preocuparse que salgan buenos/as ciudadanos/as. Las democracias requieren ciudadanías activas y críticas, que aporten a elevar la calidad de ella, la misma que hoy vemos deteriorada en nuestra región latinoamericana.

2. DIDÁCTICAS EN CIUDADANÍA, CLAVES COMPARTIDAS POR EDUCADORES/AS LATINOAMERICANOS/AS.

La desigualdad, la injusticia, la pobreza extrema y los niveles de violencia que se viven en América Latina, generan una herida en el corazón de miles de educadores/as, quienes conmovidos por una realidad que se impone, no dejan de buscar caminos para la paz.

En contexto el Grupo de Trabajo Educación para la Paz, Derechos Humanos y Convivencia Democrática, es un espacio de encuentro, reflexión y diálogo de educadores/as latinoamericanos/as que en diferentes campos de trabajo desarrollan propuestas e iniciativas con la intención de construir paz en sus contextos.

Como parte de las líneas de trabajo del grupo se busca recopilar y sistematizar la riqueza de las experiencias educativas con la intención de generar conocimiento con incidencia social. ¿Qué podemos hacer? Ha sido una pregunta recurrente en la convergencia de este grupo, ¿Qué podemos hacer frente a una realidad en la que existe un atropello constante a los derechos humanos? En la que estos derechos parecen privilegio de unos cuantos. O en un sentido positivo ¿Qué podemos hacer para formar personas libres, comprometidas con su entorno, ciudadanos participativos que procuren su autocuidado y el cuidado de los demás, que valoren el espacio común, que sean críticos y compasivos, que establezcan una relación tierna con la madre tierra?

En los diálogos de las reuniones de trabajo, se ha reafirmado varias veces que estas preguntas son compartidas, pero que además se han hecho diversos y constantes esfuerzos para darles una respuesta. En este capítulo se pretende honrar estos esfuerzos describiendo algunas claves identificadas en sus didácticas para la formación ciudadana.

2.1 Una mirada desde la política educativa

Con la intención de contextualizar la manera en la que las didácticas identificadas se despliegan en escenarios comunes y a la vez diversos, en el siguiente apartado se mencionan algunos apuntes relacionados con las políticas educativas en Chile, Argentina y México, por ser los países de quienes han realizado este ejercicio de reflexión.

La Formación Ciudadana en el caso chileno.

Desde el año 2004, cuando se formó la Comisión formación Ciudadana, convocada por el Ministerio de Educación y que coordinaba Carlos Peña (actual Rector de la Universidad Privada Diego Portales), que el país viene abordando con cierta sistematicidad e institucionalidad, la educación ciudadana expresada en el Curriculum nacional y por ende, como contenido significativo en los aprendizajes de los/as estudiantes chilenos.

Acostumbrada a ubicarla como Educación Cívica en el sistema educativo nacional, dicha Comisión decidió no instalar la asignatura de Educación Cívica y darle una presencia transversal, que ha terminado por invisibilizarla. Los ajustes curriculares del año 2009 retomaron los contenidos de educación cívica desde los sectores de aprendizajes de Historia y Ciencias sociales, pero nada permitía concluir que las escuelas/liceos del país estuvieran reforzando formación ciudadana. Periodo fuertemente dominado por el enfoque métrico, que las tensiona por presentar buenos resultados de aprendizajes a partir de un conjunto de instrumentos estandarizados a los cuales son sometidos. La paradoja estaba instalada al interior de la educación chilena, por años preocupados por sacar buenos estudiantes, que, al mismo tiempo de buscar tal objetivo, egresaban del sistema, estudiantes sin ninguna condición de ciudadanía.

Marzo del 2016 genera un punto de inflexión a través de la Ley de Formación Ciudadana (Ley N° 20.911), orientada principalmente a que escuelas/liceos a través de una estrategia educativa (Plan de Formación Ciudadana) se oriente a: Promover la comprensión del concepto de ciudadanía; Fomentar el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable; Promover el conocimiento; Comprensión del Estado de Derecho; Promover conocimiento y compromiso con los DDHH; Fomentar valoración diversidad social y cultural; Fomentar la participación en temas de interés público; Cultura democrática y transparencia.

A pesar de estos avances legislativos, hoy la Escuela no es un espacio de formación ni de construcción ciudadana, por años se han abordado ciertos contenidos cívicos que expresan un enfoque de aprendizaje cognitivo sobre contenidos jurídicos.

Las posibilidades de desarrollar formación ciudadana en los establecimientos educacionales del país, requiere de una mirada democrática de las relaciones sociales del conjunto de actores que interactúan en el espacio educativo. Es abrirse a nuevos paradigmas y transformar la matriz cultural de la escuela. En este contexto, se requiere avanzar en una formación desde un enfoque amplio y no restringido. Es restringido, en cuanto coloca su foco en la disminución de los niveles de violencia escolar (énfasis en el control de los comportamientos agresivos de los/as estudiantes) y se constituye desde diversas plataformas pedagógicas, que vayan desde programas psicológicos y educativos. Se habla de enfoque amplio porque habla de la Convivencia Democrática (más allá de la Convivencia Escolar), por ende, integra las relaciones democráticas y las estructuras de participación, como elementos esenciales para la construcción democrática de la escuela/liceo y consolidación de la paz. La apuesta formativa tiene su riqueza en captar la diferencia, en definitiva, la necesaria coexistencia de la convivencia.

Construcción de la ciudadanía desde la educación en la Argentina

En el año 2004- 2005 Rafael Gagliano inicia desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires por un lado la investigación sobre la educación democrática en la Argentina, como así también sobre nuevos paradigmas. Parte del análisis de John Dewey, quien sostiene que la democracia es lo que hacemos y se reflexiona acerca de ¿Dónde está la experiencia de la escuela de aprender a vivir juntos? ¿Dónde se hace? ¿Cómo? Y si tiene horarios o tiempo. A partir de allí se comienza a trabajar este espacio/experiencia desde proyectos surgidos por los intereses de los jóvenes.

En el 2006-2007 Se impulsa la incorporación del espacio curricular a nivel secundario de Construcción de la Ciudadanía. Siendo su matriz de origen “un espacio vacío” en donde había que buscar los intereses y los deseos en conversación con los jóvenes ante la pregunta ¿Qué hacemos? ¿Qué podemos proponer? ¿Qué queremos hacer?

Esta propuesta puso en tensión la libertad como desafío y conquista en el ámbito educativo. La reflexión de los educadores comenzó a plantear: “si los estudiantes no nos proponen nada, ¿de qué sirve la experiencia de la libertad?”.

El diseño de este espacio se orientó pensando al joven, en la perspectiva de productor de conocimientos para revertir la pasividad, que podía surgir si la construcción de ciudadanía terminara siendo una materia o asignatura.

Se pensó como un espacio de auto comprensión del adolescente y como un paradigma de la materia “vacía”. La antimateria. Se pensó como un espacio de experiencia democrática y emancipadora. (1)

Los conceptos vertebradores son:

- 1) Identidad. Procesos de auto comprensión. No es un espacio para dar contenidos es para que a partir de proyectos propios él y la joven puedan comprenderse.
- 2) Implicación. Transformar el tema en problema de conocimiento. “estoy dentro del proyecto” Trabajo sobre el proyecto votado y consensuado con los docentes.
- 3) Participación y protagonismo. Espacio de experiencia democrática. No hay actores secundarios. Modelos de participación Asambleas, consensos, mayoría, etc.
- 4) Territorialización. Implica el trabajo en territorio, un lugar de trabajo y en donde desarrollar la acción. Territorio en términos pedagógicos se opone a la escolarización, dado su alcance de intervención cultural y ciudadana, dado que para ello hay que salir de la escuela.

En el 2008 progresivamente frente a la necesidad de los y las docentes y de las escuelas de una propuesta libre, se necesitó ir escolarizando la construcción de la ciudadanía. Lo cual provocó que se trabajara el contenido desde el diseño curricular. Así es como, la escuela fue generando las condiciones para que los proyectos se desarrollaran a partir del arte, la comunicación y tecnología de la información y los temas como estado y política, identidades y relaciones interculturales, salud, alimentación, drogas, sexualidad. Género, trabajo, recreación y deporte fueron construyendo un contenido y lentamente se fue desplazando la idea de espacio vacío.

En cuanto a la formación docente, apareció la dificultad de no haber profesores especializados ¿Qué docente la pueda llevar adelante? ¿Dónde se busca este profesor? ¿Es cualquiera? ¿Cómo puedo sostener un espacio indefinido?. Se empieza a transformar en asignatura debido a que el sistema mismo asimila y excluye al mismo tiempo. Cuando ponían esa materia los viernes a la última hora.

El espacio sufrió estigmas al igual a los que sufren los jóvenes

En Argentina hay en paralelo una progresividad de derechos y la ciudadanía los va adquiriendo con el tiempo. Los derechos como punto de partida y no de llegada. Si bien son necesarios los derechos a corto y mediano plazo, aún estamos olvidando el tiempo largo del mundo sustentable, que no necesite ayuda para sus reproducciones. (Fernan Braudel). En ese sentido, Argentina propuso en el año 2006 la ley de educación sexual integral, la ley en el 2010 del voto joven. Lo cual fue innovador la idea de elegir representantes a los 16 años y la ley en el 2012 de identidad de género. A casi veinte años de la creación del espacio, sus fundadores analizan actualmente el espacio de Construcción de la Ciudadanía bajo nuevos supuestos tales como:

-La construcción de una ciudadanía múltiple. Esta identidad ciudadana es importante y de futuro.

-Los cuidados humanos son prácticas de solapamiento e interseccionalidad que colaboran en el objetivo específico de la escuela: Emancipación e integrar mundos

- Políticas de cuidado a todas las formas de vida (vegetal, animal, humana) Hoy surge la idea de fragilidad humana (pandemia). Experiencia conjunta de la humanidad asociada al dolor (ritual de simbolización) Responsabilidad social (Barrio, comunidad)
- Bienes comunes. ¿Cómo cuidamos lo que es común y de lo cual dependemos? ¿Cómo gestionamos este conocimiento entre el hombre y mujer y el mundo natural y los bienes comunes y su cuidado?

A veinte años de estos cambios los análisis pasan por cuatro cuestiones:

La primera. En cuanto a su implementación la necesidad de haber comenzado por experiencias a escala municipal para ir midiendo el impacto de una propuesta pedagógica diferente.

Segunda. Profundizar la transformación en la formación docente

Tercera. Realizar estudios prospectivos de anticipación sobre conciencia ampliada y escuelas de anticipación.

Cuarta. Atender los aspectos de lo que implica una batalla cultural frente a nuevos paradigmas

La formación ciudadana en México

México vive actualmente un momento de reforma educativa que se ha gestado desde 2018, la Nueva Escuela Mexicana como se le llama al actual sistema educativo, propone una educación con sentido humano, se han modificado planes y programas planteando propósitos para la formación de ciudadanos desarrollados integralmente y que tienen una relación responsable con su comunidad, por lo que se busca articular un continuo educativo en todos los niveles del sistema escolar.

Los principios que fundamentan este esfuerzo son (SEMS, 2019):

- A) Fomento a la identidad con México, conocer la historia y la cultura.
- B) Responsabilidad ciudadana, fortaleciendo la dimensión ética y la práctica de valores como la justicia, la solidaridad y la equidad.
- C) Honestidad para la responsabilidad social,
- D) Participación en la transformación de la sociedad, se busca formar la conciencia social y la criticidad para transformar la realidad.
- E) Respeto de la dignidad humana, promoviendo el respeto y a través de programas que permitan que la escuela sea un espacio libre de violencia.
- F) Promoción de la interculturalidad, se propone no solo en un sentido globalizado sino desde la valoración de las distintas cosmovisiones que enriquecen la cultura del país.
- G) Promoción de la cultura de paz
- H) Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente

Como en toda reforma educativa se viven tensiones y posturas políticas frente a esta propuesta, el proceso es lento y burocrático, se observa una brecha importante entre el planteamiento y su implementación. Sin embargo, el momento histórico que se vive, brinda

un panorama de oportunidad, desde la posibilidad de formar personas integralmente, implementando programas y proyectos para el ejercicio de la ciudadanía.

Los esfuerzos de los educadores por formar en ciudadanía no siempre han encontrado respaldo en las políticas públicas, sin embargo, hoy en día se viven nuevas ciudadanías, que se han ocupado de poner en la agenda pública las necesidades sentidas de la comunidad.

2.2 DIDÁCTICAS QUE SE DESPLIEGAN DESDE EL PARADIGMA DEL CUIDADO, CONTRIBUIR A UNA CIUDADANÍA DEL VÍNCULO

Laguna (2021) plantea la necesidad de preguntarse sobre el tipo de ciudadanía que se pretende formar en las personas, en un juego de palabras plantea una *cuidadanía*, en la que los ciudadanos aprendan a construir un nosotros, es decir, estableciendo una relación sociopolítica con la comunidad, que surja desde el sentido de pertenencia, la participación y la protección de quienes la integran. En otras palabras, del vínculo entre las personas y la comunidad.

En las didácticas que compartieron educadores latinoamericanos durante los conversatorios y espacios de convergencia que se han mencionado en el capítulo 1, se pueden observar algunos elementos clave y que son comunes en las didácticas desplegadas, entre ellas se identifica que *se generan encuentros entre las personas que permitan visibilizar a quienes históricamente se ha olvidado:*

“Generamos proyectos en los que los jóvenes convivan con personas en comunidades, buscamos que visibilicen y empaticen con aquellas personas que viven injusticia, porque no es lo mismo hablar de injusticia que ponerle rostro, al tocar su corazón se mueve la voluntad para querer hacer algo”. (Educadora Mexicana).

“Procuramos trabajar desde una pedagogía de la memoria nuestra. Aprender de lo que hemos vivido y de los relatos de nuestras hermanas y hermanos, y no desde las narrativas del poder que apuestan a la división y al olvido. Buscamos formarnos y trans-formarnos hacia sentirnos identificadas/os con el pueblo empobrecido y violentado, buscando maneras creativas de comunicarnos y construir la historia”. (Educadora Mexicana).

Skliar (2002), reflexiona en la necesidad de contrarrestar a la pedagogía que enfatiza la diferencia, pero que al mismo tiempo la niega y genera miedo a la diversidad, que promueve la exclusión y el no espacio de los oprimidos, para dar camino a una pedagogía de la alteridad y la espacialidad. Por lo tanto, aprender a crear vínculos con los otros cercanos, pero también con los “lejanos” es un elemento clave para formar en ciudadanía.

Otro elemento clave, resulta la mediación de los procesos formativos, a través del acompañamiento entre las personas desde una pedagogía de la pregunta.

Este elemento implica que los educadores consideran que el acompañamiento a quienes participan en el proceso educativo es importante para fortalecer la reflexión que propicie

el desarrollo de la empatía, la conciencia crítica y la toma de decisiones para el bien común. ¿De qué manera acompañar? Es un vínculo que se sugiere desde la aceptación y el respeto entre los actores del proceso, no imponiendo creencias o acciones, es decir que no adoctrinar, sino que las personas aprendan a hacerse preguntas sobre su realidad, sobre el statu quo para así poder asumir su papel histórico en el mundo.

Por otro lado, los educadores han compartido que, en la educación en ciudadanía, un elemento importante es desatar procesos que promuevan la convivencia entre, además de que se ejercite la resolución de conflictos a través del diálogo.

“El diálogo se entiende como una relación horizontal de A+B que se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por tales nutrientes el diálogo comunica con un sentido crítico. Esta relación contempla que los/las participantes dejen de ser meros objetos y se transformen en sujetos que piensan, viven y transforman la realidad, desde el sentido de la solidaridad y la alteridad”. (Educadora Mexicana).

“Se fomenta el diálogo como herramienta clave para la resolución pacífica de conflictos y se invita a todas las partes involucradas a participar activamente en el proceso de toma de decisiones”. (Educador Mexicano).

“Se fomenta el trabajo en equipo y la colaboración, permitiendo que los participantes compartan conocimientos, habilidades y experiencias para construir soluciones conjuntas”. Educador participante en el Tercer Curso Introductorio, Educación para la Paz y la Convivencia Democrática.

Una pedagogía del vínculo implica una pedagogía de la convivencia. En el famoso libro “El principito”, Saint-Exupery (2004), inmortalizó a un curioso zorro que comparte con el pequeño príncipe, la siguiente reflexión:

“Los hombres han olvidado esta gran verdad –dijo el zorro–. ¡Tú no debes olvidarla! Eres responsable, por siempre, de lo que hayas domesticado ¡Eres responsable de tu rosa!..”

Palabras que dan fuerza a la importancia de la convivencia para construir relaciones significativas, de cuidado y de responsabilidad entre las personas, lo cual parece hoy en día una práctica contracultural. Por eso, la educación en el ámbito socioemocional se articula con la formación ciudadana, pues el autoconocimiento y la gestión de emociones influyen en la manera de construir relaciones interpersonales, vinculadas a la empatía y a la capacidad de transitar de las necesidades individuales a las necesidades colectivas.

2.3 EXPERIENCIAS QUE TRASTOCAN A LAS PERSONAS PARA QUE RECONOZCAN Y ACTÚEN FRENTE A LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES.

Generar el vínculo escuela- comunidad resulta una constante que ha sido compartida por los educadores, pues se parte de que se requiere formar en una ciudadanía que dé

respuesta a las necesidades comunes, se identifica como elemento constante el lugar que tiene –la experiencia- en las actividades que se desarrollan:

“Se promueve el aprendizaje a través de la reflexión sobre experiencias y situaciones cotidianas, lo que facilita la comprensión y empatía hacia diferentes realidades y perspectivas” (Educador participante en el Tercer Curso Introductorio, Educación para la Paz y la Convivencia Democrática).

“A lo largo de mi experiencia como docente he trabajado a partir de una pedagogía constructivista, quiere decir que el conocimiento se construye no solamente a partir de conceptos, sino a partir de la experiencia”. (Educatora participante en el Tercer Curso Introductorio, Educación para la Paz y la Convivencia Democrática).

“Se promueven experiencias en las que los alumnos se encarnen en la realidad, que vivan de cerca las problemáticas sociales, por ejemplo, desarrollan un proyecto en un albergue para personas que han migrado de su lugar de origen, o conviven con familias de campesinos, se trata de encuentros que permitan mover la voluntad de los jóvenes” (Educatora Mexicana).

Larrosa (2009) describe a –la experiencia- como aquello que ocurre desde la vivencia de la persona, no es un hecho por sí solo, sino algo que, al suceder, trastoca los pensamientos, los sentimientos, las ideas, las representaciones, incluso las decisiones.

Pero a la experiencia hay que darle un lugar, ponerla en palabras para darle significado, por ello, en las didácticas desplegadas se realizan ejercicios de plenaria, el uso de bitácoras, el desarrollo de iniciativas o propuestas por parte de quienes participan en ellas. Es decir, que se pase de la experiencia a la reflexión y a su vez a la acción para transformar la realidad.

2.4. FORMAR CIUDADANOS, SUJETOS HISTÓRICOS

Si la experiencia se articula con la acción, esto implica didácticas en las que las personas participen en su comunidad y se prioricen proyectos para la incidencia, que busquen ir más allá del asistencialismo hegemónico y pretende dar respuestas ilusorias a las problemáticas sociales:

“Mi base de trabajo es desde la investigación acción participativa y los trabajos participativos. Por tal motivo, utilizo metodologías de índole constructivo y vivencial que permita la reflexión de las personas jóvenes con quienes trabajo.” (Educatore Costarricense).

“Nuestro trabajo investigativo sobre la Cultura de la Legalidad, en el municipio de Barbosa, Colombia, aborda una problemática social que ha depuesto los valores insertos en la sociedad para adentrarse en prácticas de corrupción e ilegalidad que riñen con la cultura de la paz y los derechos humanos, es por ello que hemos desplegado un trabajo investigativo de cara a la comunidad, en un territorio que se divide por ALDEAS, término que agrupa varias veredas y que designa un Coordinador, lo que nos ha permitido tenerlos sujetos de la

investigación, para con ellos, indagar acerca de las prácticas ilegales de su comunidad.” (Educadora Colombiana).

“Estos proyectos han tenido siempre en común tener como núcleo fundamental los postulados de la IAP en sus propuestas programáticas y aterrizajes metodológicos, para diseñar alternativas de solución en torno a la resolución pacífica de conflictos, la recuperación de la memoria histórica y la transformación de las problemáticas territoriales desde los postulados participativos y de investigación-acción-reflexión de la IAP para la construcción de paz desde y con comunidades educativas en la ciudad de Bogotá y en el departamento de Boyacá”. (Educadora Colombiana).

“Formar en ciudadanía implica un proceso continuo en el desarrollo de la vida de una persona, considero que la experiencia vivencial y la participación en ejercicios democráticos reales, tal como asambleas, elecciones estudiantiles y proyectos que impliquen la toma de decisiones y fomenten el desarrollo de políticas y normas, pueden favorecer el desarrollo de habilidades que los acerquen a una participación ciudadana activa” (Educadora Mexicana).

Las didácticas para la ciudadanía permiten ensayar, en el caso de los más jóvenes, la toma de decisiones en colectivo, poner en común las problemáticas que les interpelan, y en todos los casos la deconstrucción de los aprendizajes culturales que promueven el individualismo para aprender a mirar-se cómo comunidad, ante ello, se proponen prácticas como son las asambleas y los círculos restaurativos. Prácticas que sean liberadoras de los “opresores alojados” (Freire, 2019) en cada una de las personas, que permitan la transformación personal y por lo tanto la del mundo.

En este apartado se ha reflexionado en torno a tres elementos que en el diálogo con los educadores fueron identificados como características recurrentes en las didácticas que buscan formar a las personas para ciudadanía participativas. Sin embargo, estos elementos no pretenden plantearse como camino único ante una realidad compleja, aunque en la realidad de América Latina existen necesidades compartidas, cada contexto es diverso y desde sus características y necesidades contextuales, los educadores y las educadoras dan respuesta desde una mirada de esperanza para construir presentes más dignos para todos y todas.

3. LAS DIEZ TENSIONES DE LA FORMACIÓN CIUDADANA PARA UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA.

El esfuerzo de este trabajo, como se señala en el capítulo inicial, consiste en relevar un conjunto de prácticas y experiencias que están realizando educadores y educadoras latinoamericanos /as, que permitan en primer instancia, visibilizar el sinnúmero de esfuerzos que se despliegan en la región y en segundo lugar, identificar las regularidades, complejidades y aprendizajes que emanan de las mismas. Hay muchos educadores y educadoras que están realizando diversas iniciativas en sus escuelas y territorios que apuntan a que la escuela y sus barrios se transformen en espacios de paz y convivencia democrática. El primer paso es visibilizar estos esfuerzos, ya que es la única manera de incidir en los proyectos educativos de las escuelas y en las políticas locales y nacionales.

Es un hecho que al dialogar con estos educadores/as, al escuchar sus presentaciones en el curso de formación anual que realiza el Grupo de Trabajo EPyC o al entregar asistencia técnica a las escuelas miembros de la Red Latinoamericana de Escuelas por la paz y la convivencia democrática, se constata que a pesar de los esfuerzos que se realizan y la tendencia predominante de diluir la formación ciudadana por la presión de alcanzar buenos resultados académicos, la escuela no se constituye en un espacio de formación y de construcción ciudadana.

Aún persiste como tendencia en las escuelas un enfoque de aprendizaje cognitivo sobre contenidos principalmente de carácter jurídicos. O sea, aun se trabaja en lo que algunos países llaman educación cívica, en el cual nociones de administración del estado, constitución, etc. se entregan como si fuera un contenido plano, sin movimiento y muchas veces subsumido en las clases de historia.

Este tipo de enfoque tiene un alcance restringido cuyo foco es la disminución de los niveles de violencia escolar, con un marcado énfasis en el control de los comportamientos agresivos de los/as estudiantes. De esta manera se comprende y aborda los temas de la violencia desde una plataforma pedagógica sostenida por programas psicológicos y educativos, que desconocen el núcleo político, social y cultural de las violencias que se dan en las escuelas y en los territorios. De allí la necesidad de transitar de un enfoque que habla de convivencia escolar hacia uno de convivencia democrática.

Un enfoque de amplio alcance habla de Convivencia Democrática, por ende, integra las relaciones democráticas y las estructuras de participación en las comunidades educativas y territoriales, como elementos esenciales para la construcción y consolidación de una sana convivencia orientada a transformar la escuela en territorio de paz.

Los años de trabajo regional confirman la idea que la ciudadanía es una experiencia, una vivencia que se gesta en la escuela a través de: una convivencia democrática, la posibilidad de vincularse con la vida social y política que va por fuera de la escuela (valor del territorio y la comunidad), abordar los/as estudiantes como sujetos de derecho, hace que la ciudadanía sea vivida y asimilada como una experiencia de aprendizaje colectivo. O sea,

generar las habilidades, conocimientos, destrezas, actitudes y aptitudes que permitan a niños, niñas, adolescentes, jóvenes a apropiarse de la realidad y transformarla... actuar sobre ella.

Entonces, el trabajo educativo que desempeñan educadores y educadoras latinoamericanos/as busca educar para ejercer la ciudadanía, promoviendo la transformación del espacio educativo como instancia democrática entre los diversos actores que conviven al interior de la escuela como en el territorio. Se trata en definitiva, en avanzar a la idea que la ciudadanía no solo se enseña, se vive y se practica en una escuela que debe ser democrática. No sirve hacer formación ciudadana en espacios educativos excluyentes, donde no hay espacio para la diversidad, con abusos de poder y generadores de participación simbólica y no real. Por ende, es necesario visibilizar a los/as estudiantes no solamente su dimensión de alumnos/as, sino también la de “ciudadanos/as”, al igual que los vecinos/as.

En la idea de avanzar y configurar una suerte de mapeo de las principales tensiones observadas en las prácticas y experiencias educativas de los espacios y procesos latinoamericanos que sostienen este trabajo, se presentan las diez que aparecen con más regularidad y permiten abrir el debate y las conversaciones al interior de las comunidades educativas. Seguramente en algunos casos se presenten estas con mayor o menor profundidad o existirán otras que no están consideradas, ya que no se busca establecer ninguna tipología al respecto, por el contrario, cada escuela, cada territorio, posee su propia singularidad, su propia complejidad y sus propios recursos que deben desplegar para enfrentar los crecientes niveles de violencia que hoy viven las escuelas y sus territorios.

- Primera Tensión: La Convivencia y ciudadanía, como parte de la micropolítica de la escuela.

No es posible sostener un trabajo de formación ciudadana para la convivencia democrática si este no es parte del proyecto educativo institucional de la escuela. Reducida históricamente a una idea de taller extraprogramático, actividad complementaria o proyecto extraescolar, la formación ciudadana nunca logrará permear los procesos si esta no es parte sustantiva de la propuesta educativa expresada en su misión institucional.

Al no estar presente y ser parte del proyecto educativo institucional, los proyectos e iniciativas que impulsan educadores/as al interior de sus escuelas solo quedan en el plano de la anécdota y sabemos que la escuela latinoamericana está llena de anécdotas con cero impacto en la formación de los/as estudiantes.

El proyecto educativo institucional (PEI) es la micropolítica de la escuela, la que define el espíritu y dirección de la apuesta educativa de cada comunidad escolar y de allí la necesidad, que más allá de avances legales en los currículum de los países de la región, de ser parte de esa micropolítica o mantendrá su marginalidad y bajo perfil dentro de las prioridades de la escuela.

- Segunda Tensión: ¿Dónde están las emociones y el cuerpo en los Proyectos Educativos Institucionales?.

Se ha olvidado hacer educación desde las emociones y el cuerpo como un recurso en sí mismo. La importancia del aprendizaje socioemocional y en la construcción del bien común en la Escuela resulta relevante para los procesos de formación ciudadana.

Sin duda que la crisis sanitaria (Pandemia) sumado a la crisis política y social de las sociedades latinoamericanas, interpela fuertemente al rol que tiene la educación en general y la escuela en particular.

Ha desnudado sus falencias y los costos que trae por años la priorización por resultados de aprendizajes basado en ranking y pruebas estandarizadas, que ha llevado a la escuela a perder su papel formativo y priorizando la dimensión de estudiante en desmedro de un sujeto de derecho, capaz de asumir sus compromisos con él y su entorno. El tiempo señala que no basta con hacer ajustes curriculares y que la escuela debe asumirse incompleta y abrirse al dialogo con otras formas de conocimientos y, por ende, de aprendizajes vinculados al desarrollo personal.

La Pandemia ha demostrado la fragilidad del ser humano y la necesidad a un actuar colectivo, reconocer que somos dependientes y responsables los unos a los otros y del mundo que vivimos, lo que lleva a comprender a la Escuela como espacio para el dialogo entre distintos saberes y culturas. Por ende, no hay construcción de bien común en la escuela si esta no pone su foco en los aprendizajes socioemocionales. En tal sentido, el aprendizaje socioemocional debe ser una experiencia situada, que permita repensar identidades, haciendo de la escuela, el espacio donde se construyen proyectos de vida y se legitima el derecho a la diferencia. No hay aprendizaje socioemocional en una escuela donde no hay derecho a ser diferente, por lo que la escuela debe ser el espacio ciudadano por excelencia, donde se enseña a buscar soluciones a problemas comunes.

En tal sentido, las habilidades socioemocionales permiten la integralidad en cuanto a formar buenos estudiantes y ciudadanos, a partir de una unidad biológica y cultural que permite la generación de aprendizajes basados en una convivencia democrática, entre personas libres y autónomas, con una ética que permite tomar decisiones responsables y con el respeto por los otros. Se trata en definitiva, de ir pensando una escuela centrada en los sentidos y emociones que se orientan a generar y construir el BIEN COMUN. Una escuela que pone su énfasis en la valoración recíproca, del conjunto de actores que componen la comunidad educativa, y que el progreso surge con el otro/a (negando el actual sentido competitivo y la negación del otro para progresar), permitiendo una formación basada en la necesidad de coexistir y convivir, instalando y desarrollando culturas colaborativas sostenidas en los dominios del aprendizaje socioemocional (autoconocimiento, autorregulación, compromiso social, buenas relaciones interpersonales, toma de decisiones responsables) que comprenden que el aprendizaje siempre es una experiencia colectiva y que se requiere

dar un giro, enfatizando el desarrollo de competencias adaptativas que faciliten la generación de la noción de comunidad.

Se vienen tiempos complejos y desafiantes, pero esperanzadores para educadores y educadoras que entienden y comprenden que el acto educativo, es una acción de amor y compromiso por el Bien Común.

- Tercera Tensión: Abordar pedagógicamente los entornos.

En un escenario tan complejo como el que se vive post pandemia, la escuela debe salir, no esperar que llegue la comunidad, debe abrirse al territorio, estar situando permanentemente su propuesta educativa de acuerdo con sus contextos, considerando sus entornos. Ya no es posible hacer educación a espaldas de la comunidad, ya que las violencias que se expresan en las escuelas y comunidades son las que provienen de la sociedad, las que se viven en sus propios territorios y que se expresan al interior de las comunidades educativas.

La comunidad no aparece en la micropolítica, o sea, en los proyectos educativos institucionales. Para hacer formación ciudadana se requiere que el proyecto educativo se constituya o transforme también en un proyecto de desarrollo comunitario, capaz de activar y promover las capacidades locales presentes en su territorio para buscar crecientes niveles de autonomía de los/as estudiantes, tanto al interior de la escuela como en sus propias comunidades.

Para abordar pedagógicamente los entornos, se requiere un dialogo permanente con el territorio, avanzar y comprender que se requiere gestionar territorialmente la educación, lo que supone reconstruir redes de conversación con las organizaciones sociales y los diversos actores institucionales que se despliegan en el territorio.

- Cuarta Tensión: La necesidad del dialogo entre la “cultura escolar” con la “cultura juvenil y local”.

La cultura escolar es la negación de la diversidad. Por el contrario, la cultura local y en especial, la juvenil, se caracteriza por ser diversa y rica en multiplicidad de expresiones. Las escuelas se encuentran desbordadas por los niveles de violencias que actualmente se están dando, no estaban preparadas para enfrentar un escenario de estas características y acentuado por los impactos de la pandemia y la deserción escolar.

Lo que en tiempos pasados ocurría por fuera de la escuela, hoy ocurre adentro: las peleas entre estudiantes se dan en los patios y no en las calles aledañas, el despertar sexual de adolescentes es en los baños de la escuela y ya no en los pasajes o calles del barrio, el consumo de drogas es en la escuela y no en las plazas del territorio, padres y apoderados agresivos al interior de la escuela, son algunos ejemplos del costo de haber hecho educación por tantos años de la puerta hacia adentro.

La formación ciudadana debe hacerse cargo de estas complejidades, debe entregar herramientas cognitivas, actitudinales y sociales a partir de las cotidianidades de estudiantes, docentes y la comunidad educativa en general, o sea hacer “pedagogía de la cotidianidad”, que es educar desde la experiencia.

Como se expresa en un artículo escrito para la Revista La Piragua del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe CEAAL en que abordar las condiciones de convivencia democrática, supone hacerlo desde las cotidianidades de los miembros de la comunidad y en esta dirección, aportar con herramientas para la vida como: autoconciencia, empatía, cultura colaborativa, bien común, por mencionar algunos ámbitos desde donde desplegar prácticas pedagógicas para la autonomía de las personas. La crisis sanitaria nos interpela como crisis de paradigmas, de hacer educación desde otros espacios y prioridades, es el momento de poner foco en la “educación invisibilizada” por años. La del bienestar, del buen vivir, esa que no tiene ranking ni indicadores, ni cargas horarias en las escuelas, aquella que pone acento en las experiencias y prácticas que desarrollamos los seres humanos y la necesidad de reconstruir y resignificar lo que entendemos por bien común.

- Quinta Tensión: Abordar desde lo transdisciplinario.

Una formación ciudadana que se sostiene en el bien común, conlleva una construcción desde una acción colectiva capaz de erradicar los niveles de violencia existentes en la actualidad. Ya no solo es un problema de la educación, lo es para el conjunto de las ciencias sociales, de allí la demanda de ampliar el campo de comprensión de los problemas y no situarlo desde una perspectiva restrictiva como lo es intentar explicarlo solamente desde las categorías de la psicología.

Las experiencias y prácticas revisadas en el contexto regional (ya mencionadas anteriormente), dan cuenta de un aumento importante de psicólogos/as en las escuelas, transformando estas en pequeños centros de salud mental, ya que los profesionales que llegan de esta disciplina tienen formación clínica y realizan tratamientos individuales y descontextualizados. Nadie niega el valioso aporte que realiza la psicología y en especial, las neurociencias los últimos 20 años, pero se requiere un cambio de paradigma: ir del ser al hacer. Iniciado con un cambio de lenguaje y promoviendo responsabilidad para una fluidez convivencial capaz de construir culturas colaborativas al interior de la escuela. A sentir y pensar al otro, lo que Fals Borda conoció gracias los pescadores de San Benito Abad (Sucre) y que posteriormente definió como “sentipensante”, que es pensamiento que no separa las emociones de las razones, lo que lleva a aprender a sentirnos, pensarnos con los otros. Una formación ciudadana que reivindica la práctica pedagógica basada en el diálogo, en otras palabras, reivindicar lo pedagógico del quehacer convivencial.

Esto presenta un desafío para los liderazgos educativos al interior de la escuela, ya que se requiere tener la capacidad de disponer de un variado equipo de profesionales que entran en diálogo con docentes y convergen en un proyecto educativo orientado a la convivencia

democrática. No son consultores para directivos de escuela, por lo que se requiere disponerlos y conducirlos en torno al proyecto educativo Infantil (PEI)

- Sexta Tensión: Un modelo de gestión escolar multidimensional.

De lo anterior se desprende la necesidad de adecuar, innovar el modelo de gestión de las escuelas, fuertemente presionados por cumplir con currículum extensos, cargados de contenidos que apremian a docentes a cumplir con los programas, muchas veces en desigualdad de condiciones con escuelas privadas o de corporaciones que lucran con la educación. La inequidad no solo tiene una expresión económica, también es educativa, ya que estudiantes de escuelas públicas egresan en condiciones desventajosas curricularmente hablando.

¿Cómo pensar una gestión escolar multidimensional?. En primer lugar, buscar la concatenación de los objetivos de aprendizajes que facilite la convergencia de diversas dimensiones que ocurren al interior de la escuela: lo pedagógico, lo convivencial, lo sistémico y de esta manera ir minimizando una gestión que se caracteriza por la dispersión y fragmentación. El/la encargado/a de convivencia que no trabaja junto al/la docente de formación ciudadana, desarticulado con la jefatura técnica y con baja promoción de un trabajo pedagógico intencionado y articulado, solo lleva a seguir profundizando la imagen que estos temas (educación para la paz, los DDHH, memoria y otros) no son prioridad dentro de la formación de los/as estudiantes.

De alguna manera este planteamiento dice relación con la vieja y manoseada discusión en torno al concepto de calidad de la educación. Una calidad vinculada más bien a resultados producidos por un sinnúmero de pruebas estandarizadas que derivan en ranking de competitividad entre las escuelas. Avanzar en un modelo de gestión escolar que no solo de prioridad a contenidos y objetivos de aprendizajes sino cuyo foco sea también, la priorización de valores para el bien común, la solidaridad y la resiliencia.

- Séptima Tensión: Curricularmente no se gestiona la Convivencia Democrática.

La idea de convivencia democrática resulta algo abstracto e incluso difícil de implementar en la escuela. Requiere de una gestión curricular descentralizada y la adaptación de los procesos evaluativos, como también las necesidades de apoyo a docentes y directivos escolares (capacitación). El PNUD el año 2021 entrega 12 claves para la formación ciudadana y una de ellas es resolver déficits y vacíos temáticos en el currículum de formación ciudadana.

Curricularmente no se gestiona la convivencia democrática, no se articula ni se enseña desde otros sectores de aprendizajes, otorgándole un carácter transversal en el currículum, que termina por invisibilizarla, minimizarla, en desmedro de otras atenciones y prioridades escolares.

- Octava Tensión: ¿Qué tipo de profesionales necesitamos para trabajar estos temas?

Desde la pandemia a la fecha es posible observar y constatar que el escenario escolar se ha visto tensionado y complejizado por aspectos ya señalados en capítulos anteriores. Las escuelas ya no son lo que románticamente se ha construido en el tiempo, como aquella comunidad que navega por aguas tranquilas y dulces. Por el contrario, la escuela de hoy se encuentra sitiada por las violencias, las deserciones y la poca valoración social que tiene la sociedad de ella.

Cada vez es más cuestionable aquella afirmación de la educación como principal vehículo social que facilita los anhelos aspiracionales de vastos sectores sociales, ya que egresar de la escuela ya no es garantía de bienestar material o de mejoramiento de las condiciones de vida.

En tal sentido, debiese existir una fuerte y profunda autocrítica en las Universidades, especialmente en sus facultades de educación y sus carreras de pedagogía, desfasadas y descontextualizadas de lo que realmente está sucediendo en los territorios y al interior de las escuelas. Las Universidades forman docentes para escuelas que no existen, provocando altas deserciones de docentes a los pocos años de entrar en labores profesionales. La formación inicial de futuros profesionales debiese elevar sus estándares de exigencia y principalmente actualizar las mallas curriculares que promueva perfiles de egreso acordes a la realidad socioeducativa que viven las escuelas.

Un papel fundamental juega los procesos de formación y capacitación para los/as docentes que están trabajando en las escuelas, iniciativas de formación ciudadana, educación para la paz, derechos humanos, memoria. En las cuatro versiones del curso latinoamericano que brinda el grupo de trabajo EPyC, es posible percibir el constante y creciente interés por adquirir nuevos marcos conceptuales, nuevas herramientas metodológicas, acceso a material educativo que los ayude en sus proyectos y principalmente, intercambiar sus experiencias con otros/as docentes latinoamericanos/as, generando circuitos virtuosos en torno a la gestión del conocimiento que ellos/as mismo producen de sus prácticas.

- Novena Tensión: ¿Cómo lee el conflicto la escuela?

Otra tensión observada en las escuelas y comunidades es la necesidad de aprender a analizar los conflictos y caracterizar con claridad la magnitud de estos y así avanzar en respuestas que permita abordarlos sin violencia. La formación ciudadana no solo tiene que ver con la habilitación para ejercer como sujetos de derecho, debiese también educar en y para el conflicto, ya que ese es propio de las relaciones sociales y se debe saber lidiar con cada uno de estos que se presenten.

Dado que la cultura escolar es homogeneizante, se tiende a tapar los conflictos o desperfilar su magnitud, lo que entra en directa contradicción con el ejercicio de la ciudadanía al interior de las escuelas, ya que esta traerá consigo la movilización y visibilización de variados intereses de los actores presentes en la comunidad educativa o territorial. En este sentido, se hace necesario descubrir la perspectiva positiva del conflicto, lo que significa un cambio cultural profundo, complejo y que requiere de nuevas perspectivas de relacionamiento, ya que siempre se asocia conflicto con problemas, quiebres, alteraciones el orden establecido y todo aquello que es mejor ocultar o invisibilizar.

Un paso inicial para ir cambiando esta cultura negativa del conflicto es comprender que el conflicto siempre es la expresión de un proceso por el cual se ha transitado y constituido, por tanto, es un error comprenderlo y abordarlo como coyuntura. Cuando se asume en coyuntura, el conflicto ya está desencadenado y resulta complejo solucionarlo al corto y mediano plazo. El conflicto surge por un problema que no resuelve en el momento indicado, dejando pasar oportunidades para enfrentarlo en su origen, generando una dinámica de desconfianza y potenciando dinámicas de dispersión al interior de la comunidad educativa. Así, el polvorín al interior de la escuela o de la comunidad en su barrio está instalado, alterando la convivencias y abriendo brechas de desgaste en las relaciones sociales de sus miembros. Es importante señalar que no toda disputa o tensión lleva consigo o es expresión de un conflicto (intereses o valores en disputa) y que este debe ser leído correctamente por la escuela o la comunidad en sus territorios. No siempre los conflictos se vinculan con violencia, de allí la importancia de gestionarlos previamente y no cuando estos ya son manifiestos.

Cuando la crisis se presenta, recién los colectivos se hacen cargo del conflicto o lo visibilizan como tal, lo que hace mucho más complejo las posibilidades de solucionarlos. Por esto se tiende a afirmar que las escuelas no gestionan el conflicto, dificultando el establecimiento de salidas al mismo y profundizando aún más las desconfianzas y la fragmentación de la comunidad.

Como se indica en párrafos anteriores, la importancia de una formación ciudadana basada en los aprendizajes socioemocionales es fundamental para abordar los conflictos al momento de buscar respuestas y soluciones que vayan en beneficio del colectivo y bien común, entendiendo los impactos y secuelas que las soluciones pueden tener entre los miembros de la comunidad escolar.

- Decima Tensión: Bajo status institucional del tema al interior de las Políticas Educativas.

Finalmente, la décima tensión tiene relación con el bajo status que tiene la formación ciudadana al interior de las políticas públicas en general y de las educativas en particular. Como se ha reiterado anteriormente, los países han avanzado en ir incorporando a los currículos nacionales la formación ciudadana, pero esta aún carece de un rango que le permita validarse al igual que los sectores de aprendizaje que conforman la columna

vertebral de los/as estudiantes (matemáticas, lenguaje, ciencias e historia). Al interior de los Ministerios de Educación de la región, son unidades de menor rango y más bien constituyen oficinas o programas de direcciones generales de educación.

A pesar de que la Oficina Regional de UNESCO (OREALC) ha impulsado una fuerte visibilización hacia los gobiernos de la importancia que tiene desarrollar estas temáticas en la formación como el ejemplo de la formación ciudadana para una ciudadanía global o los aportes del Programa de Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) que el año 2021 elaboró las 12 claves para la formación ciudadana.

Es necesario otorgarle el status necesario a estos campos de trabajo, que le permiten a la escuela darle la misma importancia que tienen otros objetivos de aprendizajes, de manera de comprender que la noción de “calidad” de la educación no solo tiene que ver con los resultados vinculados a comprensión lectora o capacidad de resolución de problemas matemáticos (que por lo cierto lo son), sino también a la generación de ciudadanos/as que entienden que su papel a futuro, tiene una directa relación con el interés por lo público y el bienestar colectivo.

4. ITINERARIOS POSIBLES A SEGUIR: LA FORMACIÓN CIUDADANA Y EL RITUAL PEDAGÓGICO. EL CONCEPTO DE PASADO E HISTORIA Y POR ÚLTIMO LA ESPIRITUALIDAD Y LOS DESAFÍOS DEL MUNDO ACTUAL

¿Qué podemos hacer?, ha sido la pregunta dinamizadora del proceso investigativo del cual se presentan las primeras aproximaciones y hallazgos, que de alguna manera abre nuevas exploraciones y posibilidades de indagación, cuyo objetivo sea seguir descubriendo las potencialidades y complejidades que lleva consigo procesos de formación ciudadana.

Sin el ánimo de cerrar la discusión en las comunidades educativas y territoriales, se visibilizan diversas trayectorias que invitan a seguir ampliando campos de trabajo para equipos de educadores y educadoras latinoamericanos/as, que están desarrollando iniciativas y gestionando el conocimiento para fortalecer los procesos formativos.

A partir de las lecturas realizadas a los tres espacios regionales abordados (descritos en el capítulo inicial) es posible relevar un par de temas que solo se enuncian, pero que pueden ser investigados de acuerdo al área de interés de las comunidades. Una rápida panorámica de estos temas son los siguientes:

- Análisis crítico basado en experiencias vivenciales.
- Inteligencia Intra e intergeneracional.
- Pedagogía del testimonio/ Acción transformadora
- Conciencia ¿Cómo se desarrolla?
- Lectura positiva del conflicto
- Aprendizaje Basado en Proyectos
- Cada una de las 10 tensiones dan para iniciar procesos investigativos.

Si bien existen estas posibilidades investigativas, la idea es hacerse cargo de estos relevamientos de la situación de muchas escuelas de la región y en tal sentido, el factor del aprendizaje socioemocional y su incidencia en los procesos de formación ciudadanía, aparecen como aspectos sustantivos que requieren ser valorados y dimensionados en su real incidencia. De allí que uno de los itinerarios posibles a desarrollar dice relación con los llamados “rituales pedagógicos”, otro en el campo de los contenidos, es la relación entre “pasado e historia” y finalmente, la apertura a reflexionar sobre “la espiritualidad y los desafíos del mundo actual”.

Cuando se plantea la idea de “itinerarios a seguir”, el mismo promueve la discusión sobre los hallazgos, los aspectos que encontramos en común sobre las prácticas, las líneas de reflexión que surgen de estos hallazgos como son los rituales, el trabajo de lo espiritual, la vinculación con el territorio y colocar inquietudes de investigación.

Ante a la pregunta original de que ¿Qué podemos hacer?, reconocemos que es muy amplia y difícil de responder en un territorio tan extenso y con tanta diversidad cultural, social, económica y política. Pero al mismo tiempo, sabemos que estos itinerarios elegidos son convergentes alrededor de un problema común, que es como desarrollar la conciencia. Una conciencia ampliada que pueda contribuir a la construcción de una cultura democrática y ciudadana en toda la región.

En dirección a ello, el nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel planteó en el último encuentro organizado sobre “Educación y Democracia” (Buenos Aires, 2023), la necesidad de profundizar en el desarrollo de la conciencia, como así también su posibilidad para desarmarlas y señaló:

“¿Cómo desarmamos estas conciencias ya armadas? Nadie puede dar aquello que no tiene.

Tenemos que comenzar a desarmarlas en nuestras mentes y nuestros corazones. Si queremos transformar esta sociedad, tenemos que transformarnos a nosotros mismos junto a la comunidad y nuestras sociedades. La naturaleza nunca generó monocultivos, siempre generó una gran diversidad, pero el ser humano los genera, pues privilegia la economía por sobre la vida de los pueblos. En educación, cuidado, también se generan monocultivos y el peor de los monocultivos es el monocultivo de las mentes. “.

4.1 ITINERARIO POSIBLE 1: RITUAL PEDAGÓGICO.

A partir de estas temáticas es que se fundamenta la posibilidad de incorporar a la escuela, la idea de ritual pedagógico como forma de aprendizaje, para que colabore en desarrollo de hábitos, de los cuales forman virtudes que van fortaleciendo la memoria emocional y la construcción del “nosotros”.

Los rituales son aprendizajes que modelan currículo y a la escuela como elementos de reproducción y mantenimiento social. Sin estos eventos expresivos podrían dejar de existir algunas culturas, porque es en la ceremonia o ritual donde el valor tiene impacto, sin ellas desaparece el vehículo o instrumento que enseña el valor.

De allí la necesidad de diferenciar los “rituales escolares”, que son los que habitual e históricamente la escuela desarrolla (día de la bandera, día patrio, otros) y a los cuales es posible asociar al contexto de la convivencia escolar con los “rituales pedagógicos”, espacios de significancia de identidad colectiva, aquello que construye convivencia democrática en la comunidad educativa y territorio.

Los rituales en el campo escolar son acciones rítmicas que poseen un alto valor simbólico en un medio cultural dado. Es un elemento socializador y de influencia en los humanos. El proceso ritual ayuda a entender mejor una norma o una instrucción pues, éste, “puede ocupar un primer lugar en la formulación de la experiencia. Puede permitir el conocimiento de lo que de otro modo no se conocería de forma alguna”.

En efecto, niños y niñas que ingresan a la escuela, deben incorporarse a rituales mínimos que la escuela ha hecho suyos como lo son los símbolos patrios, las fiestas escolares relacionadas a las fechas patrias, la ceremonia a la bandera, que se lleva a cabo cada día lunes, los cumpleaños, los acontecimientos culturales significativos (día del padre, madre), los festejos escolares y/o actividades musicales o teatrales o las celebraciones religiosas (escuelas privadas).

Para transitar a rituales pedagógicos, o sea, ir de la convivencia escolar a la convivencia democrática (uno de los principales sentidos de la formación ciudadanía), las comunidades educativas, los barrios educativos, debiesen considerar: una fijación en el tiempo y espacio dentro del calendario escolar o territorial; escenarios para ser llevados a cabo, que se expresan de manera simbólica y que lleva implícito el uso de elementos valorativos de seguridad y apego.

En ese sentido, sabemos que los rituales pedagógicos fortalecen en la construcción de la persona y de la comunidad, en el triángulo: Ritmo-hábito-memoria. La palabra ritmo proviene del griego *rhythmos*, que traduce “movimiento regular y recurrente” y aplica en todos los órdenes de la vida incluso en los fenómenos y las leyes naturales. Sabemos que una rutina nos ayuda sentirnos seguros y tranquilos y que estimula la construcción de hábitos que colaboran en construir un equilibrio emocional para su

educación y para la construcción de su personalidad. La repetición de los actos cotidianos forma hábitos y la repetición de los hábitos forman virtudes que van fortaleciendo la memoria emocional. (2)

Aprender de memoria se dice en francés *apprendre par coeur*. Al parecer “solo las repeticiones llegan hasta el corazón”. No hace mucho, en vista de que cada vez más casos de trastornos por déficit de atención, se propuso introducir el “estudio de los ritos” como nueva asignatura escolar, para volver a ejercitar a los alumnos en la repeticiones rituales como técnica cultural. Las repeticiones hacen que se establezca y se haga profunda, dado que la repetición es los rasgos esencial de los rituales. (3).

El profesor Phillipe Meirieu, reconocido pedagogo francés, en el marco del ciclo de videoconferencias organizado por el Observatorio Argentino de la violencia en las escuelas llevadas adelante por el Ministerio de Educación y la USAM, planteó frente al problema de la violencia dentro del aula, la necesidad de una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. De la posibilidad de habitar rituales pedagógicos, de crearlos como una forma de mediación para que la “práctica” de la violencia no pase al “acto” de violencia.

En cuanto a nuestra relación con los ritos pedagógicos, ritmos y la posibilidad de fomentar hábitos y desarrollar memorias, existen ciertas dificultades estructurales. El problema inicial es que se transita por la dificultad de la fragmentación en dos direcciones. La primera es temporal, en cuanto al diseño de “mosaico horario”, que no permiten a los y las docentes alcanzar un sentido de pertenencia al proyecto y también de acompañamiento en las trayectorias de aprendizaje.

El segundo problema, vinculado al temporal, es la fragmentación en la construcción del conocimiento, que limita la posibilidad de explorar otros modelos. La idea de transitar otros modelos de complejidad frente a construcción del pensamiento requiere de un gran esfuerzo por parte de los docentes y de las comunidades. La idea de trabajar por proyectos, por aéreas o en parejas pedagógicas, queda en muchos casos vinculados a las propuestas pedagógicas que cada institución lleva adelante. Dado esta fragmentación también la construcción de la convivencia y la idea de una escuela más pacífica y menos violenta puede verse condicionada ante la pregunta ¿Dónde está la experiencia? ¿Cuándo se hace? ¿Con quienes? Al igual que la democracia, la construcción de la convivencia es lo que hacemos (John Dewey).

Al reflexionar sobre la práctica de la convivencia democrática y por ende, de la formación ciudadana y sus acuerdos, se plantea entonces la posibilidad de pensar la experiencia de convivir a través también de proyectos surgidos de los intereses de los jóvenes. La juventud como productora de conocimiento puede así generar las condiciones de revertir la fragmentación de una materia o asignatura. La convivencia es un espacio de auto comprensión del adolescente que acompaña la fuerza de liberación del joven. La convivencia al ser un espacio de experiencia democrática y emancipadora requiere de

tiempo y por ello surge la propuesta de ampliar el calendario anual con espacios de tiempo que permitan la construcción de los acuerdos de convivencia.

Es cierto que en el día a día de una escuela, se observan situaciones que debemos resolver porque “el problema, la transgresión o la situación de violencia “ya sucedió. Pero si volvemos al concepto de Phillipe Meirieu sobre la necesidad de una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza y de la posibilidad de habitar rituales pedagógicos, o de crearlos como una forma de mediación para que la “práctica” de la violencia no pase al “acto” de violencia podemos encontrar otros tiempos para que las instituciones puedan trabajar la convivencia, no solo cuando se genera un problema.

En esta dirección, de buscar otros tiempos para la creación de nuevos “rituales pedagógicos” en la escuela, se sugiere por ejemplo, ampliar el calendario escolar con otras fechas significativas que pueden ser centrales para la vida institucional, aquellas que permiten ir construyendo los climas de convivencia. Este calendario que abarca el año escolar incluye momentos y conceptos que amplían la posibilidad de hacer visible las múltiples tensiones que se comparten en la comunidad educativa. Se refiere a momentos y no a fechas, dado que la fecha puede ser la referencia al momento en el que la escuela va a habitar, para establecer diálogos y prácticas de convivencia, sobre temas que pueden permitir establecer diagnósticos para desarrollar nuevas estrategias.

Una formación ciudadana orientada a la convivencia democrática y sostenida en los rituales pedagógicos es un valioso recurso para enfrentar las violencias en la escuela. No se puede pedir que frene la violencia si al mismo tiempo no se instrumenta la posibilidad de decir un acto de un modo violento. A un niño por ejemplo, se le puede decir “vas a tener un momento, pero no enseguida” o “lo podrías expresar de otra manera que no sea violento”. Notables experiencias de ello se encuentran en los aportes del pediatra, pedagogo y escritor **Janusz Korczak** (*buzón de la pelea*) para reconocer la violencia y que la pueda expresar.

En ese sentido hay un marco, que la escuela pueda generar, un ritual para procesar las violencias. No se pueden tratar los conflictos verbales sin ritual. En esa dirección tiene que haber en la escuela un Ritual estructurante regulado por un marco temporal ¿Cuándo?, espacial ¿Dónde? y establecer las diferencias entre reglas y leyes. La “escuela” es el lugar donde “postergar” el pasaje al acto y no ser el lugar del pasaje al acto.

¿Cómo podríamos pensar la estructuración de los rituales pedagógicos en relación con las múltiples conflictividades y tensiones que atraviesa nuestro territorio y sus democracias. En esa dirección sabemos que el ritual es estructurante para el individuo y para la comunidad, y lo es también en la forma en que entendemos y comprendemos el mundo. El ritual pedagógico estructura el abordaje de nuestros aprendizajes y la forma de reconocer nuestras dificultades para aprender a vivir democráticamente.

Muy caro paga la humanidad su ingenua confianza en el efecto automático del simple pasaje del tiempo para el desarrollo de la conciencia sobre los problemas sociales que afectan a las democracias como la discriminación, los prejuicios y el odio racial. Siendo

estos, algunos de los problemas contemporáneos que todos discutimos teóricamente y que aún no podemos resolver.

A partir de la pregunta ¿qué nos impulsa ante la dificultad de construir vínculo, comunidad y ciudadanía?, encontramos que los seres humanos tenemos una predisposición natural al prejuicio, la discriminación y el odio y esta radica principalmente en su tendencia a formar generalizaciones, establecer conceptos y categorías que tienden a simplificar la comprensión de la complejidad. Por ello que los rituales pedagógicos se sumergen en una estructura aprendizaje colectivo en individual conformado por tres dimensiones: entender, comprender y vivenciar.

Pensar, sentir y actuar nos constituye y organiza nuestra existencia, y también el modo en que aprendemos, por ello invitamos a la escuela a mirar la construcción de la ciudadanía y de un nosotros desde posibles trayectorias que incluyan estas tres dimensiones. Por lo tanto, para que la educación tenga esperanza, y contribuya a la construcción de ciudadanía, debe estimular el desarrollo de la inteligencia de sus emociones, dado que no es posible educarnos sin incluir a la emoción. Solo podemos pensar en construir una sociedad más justa, más solidaria, más equitativa y empática, si le sumamos el desarrollo de competencias emocionales, que luego se traduzcan en una inteligencia emocional.

El primer regulador de nuestro aprendizaje, en clave de rituales nos permite “entender el problema” y reconocer sus tensiones en el tiempo. Esto implica indagar el problema en el tiempo dentro de una dimensión diacrónica del problema.

El ritual nos sumerge en la temporalidad de conflictos globales que involucran a toda la humanidad y al mismo tiempo nos acerca a reconocer nuestra predisposición emocional a reconstruir subjetividades.

Entender el problema, implica en estos tiempos, también alfabetizarnos digitalmente con nuevos lenguaje a problemas del pasado. Por ello, que la práctica pedagógica de ritual nos convoca no solo a entender el problema en una dimensión temporal, sino que además comprender los mecanismos de manipulación emocional que se expresa en los medios y en las redes sociales actuales y que ponen en tensión la cultura democrática.

El segundo regulador que nuestro aprendizaje que nos confronta el ritual es la etapa “comprender el problema” para lo cual la comunidad se reúne para compartir una experiencia de dimensión emocional. Comprender un problema implica poder aprender a regular nuestras emociones.

Si reconocemos que lo que aprendemos está influido y organizado por las emociones y estas emociones se moldean a través de un encuentro humano, las experiencias de dimensión emocional son una forma de generar un clima emocional que nos permite empatizar con el problema en una escala humana a través de encuentros con personas, organizaciones e instituciones.

La posibilidad de los rituales nos sumerge en la esfera del autoconocimiento emocional y nuestra capacidad de regular las emociones, sabiendo que estas afectan e intervienen en el aprendizaje.

El tercer y último regulador de un aprendizaje en clave de rituales pedagógicos nos confronta con su experiencia en el mundo. Aquí es donde el ritual encuentra su clave de acción en lo social. La inteligencia emocional en esta etapa tiene su punto acción en relación con los demás.

Finalmente, el trabajo de Rafael Gagliano nos aporta la perspectiva de la escena ritual como un espacio intergeneracional, liberado de los rituales de su pasado crítico fundado en el esclerosamiento de comportamientos y memoraciones vacías de significado, es el fruto de la revolución cultural y de las costumbres de los años sesenta y setenta.

El abandono de los rituales aplicados como normas disciplinarias e ininteligibles para la sensibilidad de las nuevas generaciones, contribuyó a recuperar capacidades para pensar nuevas articulaciones de forma y contenido para viejos y nuevos rituales. Sin rituales, se sabe, la vida pierde sus pulsaciones y compacta y homogeniza las múltiples experiencias humanas.

La escuela por la que transitan a diario cientos de miles de niños y adolescentes necesita recuperar momentos de alta densidad ritual. Sabernos miembros de una comunidad histórica nacional, provincial y local, tiene momentos de celebración y recuerdos colectivos que nunca podemos olvidar o vaciar de sentido. ¿Cómo llegar a los encuentros de los momentos ritualizados de la historia patria desde las prácticas pequeñas pero poderosas en sentido para la subjetividad de los estudiantes?.

Aquí se abre un mundo a explorar y experimentar: se pueden ritualizar los tránsitos de las edades tanto como las prácticas satisfactorias de aprendizaje, los frutos de las competencias leales y los esfuerzos de la cooperación, los puentes de un ciclo de aprendizaje a otro, los productos del trabajo manual o intelectual, los encuentros intra o intergeneracionales, las alianzas sinérgicas con personas de diferentes capacidades, con las voces del cuerpo –su poder, su magia, su deseo–. Respondiendo a la pregunta de las diez tensiones ¿Dónde están las emociones y el cuerpo en los Proyectos Educativos Institucionales? encontramos que los rituales pueden detener el tiempo en el que el cuerpo le enseña a bailar a la mente y esta induce a que el cuerpo piense.

Resulta imprescindible que los aprendizajes dejen marcas ritualizadas, que encuentren una voz lenta que los proteja de la aceleración del tiempo existencial de base tecnológica. Lo humano, lo propiamente humano, se forja también en esos intersticios. Los rituales escenifican momentos valiosos que se hacen memoria y legado. Cuando son el producto de un trabajo colectivo, están informados por el conocimiento, el estudio y la alegría de vivir juntos.

Los rituales no sustituyen la transmisión de la cultura ni debilitan la construcción del conocimiento cotidiano: sólo resignifican experiencias valiosas, ponderándolas en ámbito colectivo. Llegar a estos momentos rituales no es monopolio del mundo de los adultos: es el fruto maduro de una negociación privilegiada de significados desplegados en el encuentro intergeneracional. Se dan cita allí una nueva geometría de las pasiones y sensibilidades epocales. ¿Cómo acordar los momentos, las situaciones, las fechas que dejan marcas de aprendizaje perdurable y activan la memoria personal y colectiva?

La experiencia adolescente es un campo fértil para ritualizar aprendizajes en múltiples registros. Los rituales pueden abrir las herencias cerradas, celebrar los itinerarios del esfuerzo y el apasionamiento por las artes o las ciencias, por el trabajo y la amistad, por los logros y los desafíos cumplidos, por el deporte y el voluntariado; también, ayudar a comprender el dolor y sufrimiento por las pérdidas, recuperando los duelos que pasan sin dejar huella al no poder ser ritualizados frente a otros. De ninguna manera, el ritual se asocia con indulgencias propias de un mundo sin contacto con la vida exterior; por el contrario, un ritual eficaz desinfla la burbuja de los mundos endogámicos y autocomplacientes. Los rituales permiten articular las experiencias de aprendizaje y convivencia con los límites y posibilidades del mundo real.

Desde los momentos ritualizados se puede acceder a una comprensión más integrada del respeto al plexo normativo que funda la comunidad. Sin embargo, esa integración no es lineal y contiene todas las contradicciones que dinamizan la historia.

Todo ritual produce su propio y pequeño campo normativo en sintonía o conflicto explícito con las normas estructurales de la sociedad mayor: este es un ámbito desafiante para el trabajo docente ya que la escena ritual conserva e innova simultáneamente, haciendo que significaciones tradicionales resuenen con nuevos sentidos de época. El ritual anuda tiempos, esferas de vida y aprendizajes de fuentes diversas.

El devenir autopoietico de la escena ritual ajusta su propio campo de valor y da sentido a vidas adolescentes que no encuentran espacios colectivos para compartir marcas de identidad y aprendizaje. La imposibilidad de habilitar rituales eficaces por la comunidad educativa aumenta el borramiento inexorable e impiadoso de las identidades adolescentes. La trama social lacerada de nuestros días demanda una confluencia de esfuerzos y capacidades interinstitucionales y humanas para devolverle al adolescente la reserva de valor y poder presente en el conocimiento, la ciencia y el aprendizaje social ritualizado. Es en la escena ritual, como espacio intergeneracional, donde pueden restituirse los contenidos de una justicia simbólica posible, social y educativa, entre generaciones. El ritual reintegra acervos intangibles, riquezas de un orden tan contundente como los bienes de la cultura material.

La música, en cuya lógica han nacido las últimas generaciones de adolescentes, ha de constituirse en el corazón de toda experiencia ritual. La experiencia musical crea un espacio de comunicación, expresión e identidad donde inscribirse generacionalmente. Para los

adolescentes, la cultura escolar, con su gramática disciplinar y disciplinaria, conforma la experiencia más anti musical que se pueda concebir. Siendo un saber profundamente emocional, está estrechamente vinculado a los latidos del cuerpo, percibido por los jóvenes como un instrumento musical, esto es, como un campo de resonancias. Recuperar el ritmo musical de las comunidades de trabajo y aprendizaje vividos en la escuela constituye una posibilidad de unir lenguajes, anudar la palabra, la melodía y el cuerpo en la escena ritual. La escuela, con su memoria de centurias, puede hacer recordar los cantos de trabajo que han acompañado por siglos las vidas de campesinos, artesanos y obreros.

4.2 ITINERARIO POSIBLE 2: PASADO E HISTORIA (MEMORIA Y CIUDADANÍA).

El segundo itinerario está vinculado a explorar si es el estudio del pasado, conjuntamente con el de la historia, lo que se requiere para enfrentar los complejos desafíos del siglo XXI.

La humanidad a lo largo de su historia buscó y aún lo continúa haciendo, la manera de superar la incertidumbre de su existencia. La necesidad en el hombre de alcanzar su reconocimiento, la libertad y su igualdad, trazaron el rumbo de un destino individual y al mismo tiempo colectivo. La construcción del nuevo paradigma más fraterno y con sentido de lo universal para este siglo XXI se orienta en dirección al desarrollo de una voluntad que permita hacer de este mundo un lugar más digno para poder habitar.

Quien observa al mundo y trata de comprenderlo, como es el caso de los educadores y educadoras, deben también colaborar y ayudar a las nuevas generaciones para que puedan conocerse a sí mismos y reconocer su individualidad como resultado de una construcción colectiva del pasado.

El educador y educadora saben, que pretender una respuesta individual al respecto del sentido de la historia, implicaría un desconocimiento de las actuales necesidades del mundo, dado que ya no basta una interpretación unilateral para la solución de los problemas del hombre. Actualmente es desde los bordes, de las minorías o bien desde los excluidos, donde se formula la verdadera pregunta ¿Cuál es el sentido de la historia?.

Ante un mundo signado por la lucha y la necesidad de reivindicaciones de las minorías culturales, políticas, sociales, a una mayoría globalizada se plantea la necesidad de ver el problema no como algo local sino como un problema de alcance universal. ¿Qué tipo de imagen del pasado, conciencia histórica, queremos que tenga la generación actual? La enseñanza de la historia debe transcurrir por caminos completamente diferentes a los que propone esta historia de mercado.

Es allí donde la escuela tiene que proponer algo distinto a lo que se ofrece. Allí, con los educadores y educadoras tienen la responsabilidad social de trabajar en la búsqueda de un nuevo sentido. Atendiendo a la necesidad de plantear una indagación en el campo filosófico de la historia, es que un posible itinerario de trabajo se centra en el debate y análisis de ciertos tipos de paradigmas y supuestos que predominan en un “colectivo singular”, como

es el caso de la historia en el cual convergen todas las experiencias humanas a lo largo de los siglos.

Cuando planteamos el tema de la noción de *Pasado e historia* se puede buscar y reconocer ciertas diferencias. En esa dirección podríamos decir que la historia nace, se apoya y forma parte del pasado, pero de ningún modo constituye la construcción de la totalidad de los seres vivos que experimentan los hechos. La historia es, en ese sentido un recorte del pasado no es “el” pasado. Si planteamos que el presente está para resolver cuestiones de un pasado incompleto, insatisfecho, injusto, inhumano o violento, ese entonces no es un problema histórico. Establecer una demarcación de dos conceptos cercanos y con frecuencia utilizados en el mismo sentido. Pasado e historia buscan y reconocen sus diferencias. Nosotros somos resultado de la totalidad del pasado. No somos resultado de la totalidad de la historia.

Entonces hay una distinción muy sustancial que efectuar entre lo que significa el pasado y la historia. Es imposible capturar el sentido del pasado debido a la gran cantidad de fenómenos y circunstancias que hay en juego, como lo es también capturar el sentido del presente. Apenas, si se puede captar un sentido interpretativo de la historia en términos de una tradición, de un pensamiento, o una escuela historiográfica.

Nosotros como sujetos históricos, estamos condicionados o determinados por la totalidad del pasado y tenemos que hacernos cargo por el peso de ese pasado y ese, es, el trabajo del presente: Identificar los condicionamientos del pasado y procurar su cancelación. El condicionamiento no es por la historia, sino por el pasado. Nuestras vidas no están condicionadas por lo que dicen los historiadores, sino por la totalidad del pasado. No hay modo de poder objetivarlo, a no ser que generemos las condiciones propicias para permitir que se mueva delante de nosotros.

Si no hay trabajo en el presente, el pasado va a seguir siendo oscuro, condicionante, como lo ha sido durante todo este tiempo. El pasado nos interpreta como sujeto vivo en este presente. La historia se encuentra desbordada por el pasado y este mismo desborda las narrativas históricas. Si reconocemos que el presente produce pasado a cada instante y no se lo puede cancelar, tampoco debería el género humano producir más pasado en el presente de condicionamientos y determinación.

Es un desafío pedagógico enorme enseñar a vivir en el presente no produciendo pasado o al menos cancelarlo. Sin embargo, los individuos tienen que pasar por experiencias, nadie aprende porque el otro nos diga cómo es la realidad del mundo. ¿Cómo entonces atravesar las experiencias de aprendizaje sin producir pasado?. Por la experiencia se va a pasar si o si porque si no, no hay aprendizaje.

Esta primera discriminación entre pasado e historia plantea un tema que está vinculado con la forma y no con el contenido. La pregunta a desarrollar es entonces, ¿qué contenido nos hace falta para comprender esto?. Principalmente contenidos que vuelvan a reunir los

conflictos éticos del hombre con la historia. Lo que en el siglo XIX estaba dado a partir de un sentido de la vida cosmopolita y universal, es decir, pensar en forma universal y menos local, resulta en estos tiempos un esfuerzo enorme para nuestra conciencia. Respecto del reconocimiento de las huellas que el pasado deja plasmado en el género humano es innegable que la historia del hombre constituye la historia de la humanidad.

Educador/a puede generar el marco necesario para la construcción de un puente entre la memoria singular y la colectiva y de este modo, estimular el desarrollo de una sutil intuición, que permita develar las vinculaciones de ese pasado manifiestas aún en el presente. Es decir, que a partir de los contenidos el educador/a colabora en la actividad grupal de percepción del pasado. Cuanto de hombre medieval inmerso en las polaridades de la época y temeroso del diferente aún vive en la actualidad o tal vez cuanto de ese espíritu de ciudadano romano se manifiesta en el presente cuando exijo a un Estado que resuelva todos nuestros problemas. El trabajo consiste entonces, en lograr hacer consciente la pregunta: ¿Cuánto de la memoria individual actual reconozco como producto de un pasado que aún debe superarse?. Es la movilidad de estos temas lo que va modelando en el individuo el desarrollo de un tipo de inteligencia intergeneracional. Nosotros en muchos de los casos nacemos a consecuencia de la irresolución de los problemas del pasado y es la generación adulta la que debe ayudar a conceptualizar y a construir subjetividad.

La necesidad de abrirse a la exploración de nuevos pensamientos en el campo de la historia no solamente está vinculada a la indagación en el marco conceptual, sino que también el cambio está dado por la recuperación de lógicas de comprensión del mundo diferentes de la occidental europea. El sentido de lo universal, de la humanidad y de totalidad, es posible alcanzarlo en la medida que se reconozca la dignidad de otros espacios geográficos, de otras culturas y de otras maneras de poder hacer un mundo donde quepan otros mundos.

La cuestión pedagógica en particular nos invita a pensar en movimiento, las problemáticas de la educación en general. Educar es abrir senderos de conocimiento, experiencia y trabajo en mundos preconstituidos, aunque nunca cerrados. La articulación posible entre filosofía y educación no discurre tanto por preguntar sobre el mundo tal como ha llegado hasta nosotros sino, tal vez, por saber si existe la posibilidad de hacer lugar para que haya mundos, aquél u otros, donde las nuevas generaciones puedan escribir sus vidas en agendas amplias.

Muchas instituciones preparaban a las nuevas generaciones para mundos escolarizados que sólo existían en las fronteras tangibles del propio establecimiento. La llanura pedagógica se tornó iatrogénica. La comunidad perdió confianza en sí misma y las alianzas intergeneracionales, tácitas y poderosas en otros tiempos, se fisuraron irremediabilmente. Necesitamos reflexionar y acumular masa crítica de pensamiento colectivo. Las escuelas pueden funcionar si conocen y reconocen a sus estudiantes y los potencian en proyectos de vida y trabajo: esa tarea es quehacer de muchos, provistos de todos los saberes y recursos de que dispongamos. De esto se trata una verdadera formación ciudadana, en la posibilitar

de habilitar a ciudadanos y ciudadanas desde la escuela y al servicio de un proyecto de bien común para su territorio y comunidad.

Resulta imperioso aproximarnos con renovada pasión a los compromisos y contratos tácitos de la solidaridad entre las generaciones. La solidaridad intergeneracional educa a dos puntas, ya que reconfigura los guiones de las generaciones adultas en el mismo proceso en que ritualiza e instituye a los jóvenes herederos. Renovadores modelos de intercambio solidario entre adultos y jóvenes abrirían nuevas avenidas a las indagaciones críticas de nuestro tiempo, evitando la transmisión inconsciente de conflictos irresueltos por las viejas generaciones. La solidaridad intergeneracional, se inscribe en el triángulo ético de dar-recibir-devolver. El malestar generalizado de las últimas décadas ha bloqueado el movimiento del triángulo. Toda escuela constituye un centro activo y distribuidor de saberes socialmente productivos.

Ese modo de ver la relación entre filosofía y educación construye ciudadanías más complejas e incluyentes. Esa ciudadanía con valor agregado, sustentable y no asistida, es lectora de indicios, marcas y huellas dispersas que rehúyen toda configuración hasta que nuevas luchas por la justicia y la solidaridad reúnen los fragmentos y terminan por conformar otros mundos habitables.

La escuela triunfa cuando los sujetos construyen mapas de conocimiento a los que pueden referirse y autorreferirse, saltando del mapa al territorio con prácticas y saberes sustentables. Supuestos epistemológicos y antropológicos caerán pesadamente junto con las viejas estructuras que les dieron sustento.

Las relaciones sinérgicas entre filosofía y educación pueden ayudarnos a saber habitar el mundo, entenderlo, rehacerlo, conservarlo y amarlo. Al ignorar la realidad próxima que habitamos, indagada desde la ciencia, el arte y el trabajo informado, denigramos las posibilidades que nos ofrece el conocimiento del mundo y clausuramos el potencial de desarrollo que late en cada sujeto de aprendizaje. No hacer, no conocer, aumenta exponencialmente la desorganización entrópica de las sociedades y los ecosistemas. En verdad, habitamos ambientes tanto como épocas y ambos por igual resultan reacios a tornarse visibles en la vida cotidiana. Si cada escuela se transforma en un nodo activo por una nueva ecología de la mente y del ambiente, podemos avanzar en la solución de los problemas reales con conocimiento y voluntad política.

¿Y qué pasa con el carácter en la adolescencia de segundo nacimiento, el papel de los rituales en esa etapa y los modos de relación entre pares y con los adultos?. Se trata de un nacimiento consciente a una esfera de vida corporal, de sensibilidad y de pensamiento distante del infantil. En este segundo nacimiento atañe revisar la luz de las herencias, cuestionar su pertenencia, preguntar, inquirir y hasta cambiar la luz.

Toda política para adolescentes se inicia con su reconocimiento dado, que muchos jóvenes de los sectores populares no tendrían adolescencia alguna si no hubiera una escuela que los reconozca, albergue y forme.

Volviendo a los rituales pedagógicos que plantea que los mismos pueden dar sentido a vidas adolescentes que no encuentren espacios colectivos para compartir marcas de identidad y aprendizaje. Sin rituales, se sabe, la vida pierde sus pulsaciones y compacta y homogeneiza las múltiples experiencias humanas. Aquí se abre un nuevo mundo a explorar y experimentar, se pueden ritualizar los tránsitos de las edades como las prácticas satisfactorias del aprendizaje, los encuentros intra e intergeneracionales, las alianzas sinérgicas con jóvenes de diferentes capacidades y con los esfuerzos por la cooperación., Resulta imprescindible que los aprendizajes dejen marcas ritualizadas que los proteja de la aceleración del tiempo existencial de base tecnológica. Los rituales pueden abrir espacio a las herencias cerradas, ayudar y comprender el dolor y sufrimiento por las pérdidas y celebrar los itinerarios del esfuerzo y el apasionamiento por las artes, las ciencias, por el trabajo, por la amistad y el bien común.

Los adolescentes de hoy prefieren estar juntos, estar bien o mal pero estar allí. Y ese estar allí en muchos casos es la escuela. La comunidad educativa es el espacio donde están las personas que muestran y comparten herencias colectivas, saberes que permiten seguir conociendo. La escuela es la única institución donde nadie está de más. En esto consiste la inclusión total: *ingresar, permanecer y egresar* haciendo del estar una experiencia dialogada de conocimiento. El estar en la escuela permite organizar simbólicamente las experiencias y significarlas en una biografía personal y generacional.

Primer debate y problematización: El sentido

¿Cuál es la importancia que tiene el sentido de la historia?, ¿De dónde deriva la afirmación que la historia tiene sentido? ¿Nos enseñaron que la historia tiene sentido? o ¿uno lo descubre mediante lecturas?

La historia es el pasado, si hablamos del sentido de la historia, es el sentido de la historia de generaciones que no viven hoy. Es, entonces, la historia del pasado porque hay que tomar una distancia para comprender una cantidad de fenómenos que se dan en cada momento del pasado. Un educador/a puede darle un sentido o varios sentidos posibles, varias interpretaciones posibles de ese pasado.

Pero, el tema que ponemos en duda es si podemos inicialmente encontrar un sentido al presente, ya no a la historia, sino al presente. ¿Cómo podemos hacer para encontrarle un sentido al pasado sin entender o comprender el presente histórico en el que vivimos? ¿Podemos atribuir un sentido al presente o solamente tiene sentido el pasado? ¿Por qué uno tiene en la conciencia una enorme cantidad de elementos, pero que ya no está seguro de agruparlos en una comprensión? El sentido es algo que exige mucha elaboración y distancia. El presente en el que vivimos tendrá quizás importancia para educadores/as del

futuro. Aquí aparece la necesidad de introducir al presente, como la oportunidad de intentar resolver cuestiones del pasado e inclusive también el futuro lo intenta hacer.

Si vemos el presente como incompleto, como insatisfecho, como injusto, se lo ve como inhumano o violento por supuesto que va a responder en el presente a ese sentido que le dio el pasado. A través del tiempo, encuentra innumerables conflictos humanos y problemas éticos del pasado que aún quedan sin resolver en el presente. El hombre ha desarrollado tecnológicamente un mundo muy sofisticado de objetos, pero aún no resolvió los problemas básicos de subsistencia como el hambre. El presente responde a un pasado irresuelto para la humanidad.

En este punto hay varias cosas que decir con respecto del sentido de la historia y su importancia para comprender el papel que juega la memoria en procesos de formación ciudadana. La historia es un recorte del pasado, no es el pasado. La historia no es el pasado, ni todo el pasado, es un recorte muy pequeño del pasado. Si planteamos que el presente está para resolver cuestiones del pasado, ese entonces no es un problema histórico. El problema histórico es la narración de una parte muy selectiva y arbitraria de todo el pasado. Ahora bien, ¿es el presente el que tiene que resolver las cuestiones del pasado?, ¿Cuál es el desafío del presente? ¿Transformar, comprender, superar o sublimar los problemas irresueltos del pasado? ¿Se puede atacar la solución de los problemas históricos, cuando ese pasado se halla acotado por la subjetividad del historiador?

Somos resultado de la totalidad del pasado. No somos resultado de la totalidad de la historia. Es una distinción que hay que hacer porque desde tu grado de conciencia el sentido de la historia lo puedes tener, pero igual puedes tener problemas muy graves al respecto de la continuidad del pasado, al modo en que el pasado se mete en el presente y lo distorsiona, lo condiciona y lo puede determinar. Entonces, hay una distinción muy fuerte entre pasado e historia. Es imposible capturar el sentido del pasado debido a la gran cantidad de fenómenos y circunstancias que hay en juego, como lo es también capturar el sentido del presente.

Apenas si se puede capturar un sentido interpretativo de la historia en términos de una tradición, de un pensamiento, o una escuela historiográfica. Como sujetos históricos estamos condicionados o determinados por la totalidad del pasado y tenemos que hacernos cargo por el peso de ese pasado. Ese es el trabajo del presente: Identificar los condicionamientos del pasado y procurar su cancelación. El hombre puede comprender una parte de ese recorte y su vida cotidiana está determinada no por ese recorte histórico, sino por la totalidad del pasado.

Las personas en la actualidad no están muy interesadas en estos temas. No les interesa la historia en términos generales y al decir “no me interesa la historia” es cosa de viejos, es una cosa entre personas que no están conectadas con el presente según dicen y al hacerlo hay un desplazamiento también, nada menos, que de todo el pasado donde esa historia estaba inscripta.

Es muy peligroso pensar que la historia es innecesaria y que no importa. La vida puede ser miserable por la totalidad del pasado no revisado que tenemos como individuo, como sociedad, como cultura, o como nación. El pasado, no es el pasado nacional, la historia del estado y demás, es mucho más que eso. Pero a los jóvenes en términos de contenidos, no les interesan los contenidos, sin advertir que al mismo tiempo se van con ellos las preocupaciones del conjunto del pasado.

La historia puede llevarnos al pasado, pero también nos puede llevar a más historia. Nuestra mente está llena de historia, somos sujetos de muchas narrativas históricas, pero nadie sospecha que seamos receptores capaces de comprender el pasado ya que la historia se encuentra desbordada por el pasado. El pasado, como tal, desborda esas narrativas históricas.

El condicionamiento no es por la historia sino por el pasado. Nuestras vidas no están condicionadas por lo que dicen los historiadores, sino por la totalidad del pasado. No hay modo de poder objetivar ese pasado, a no ser que generemos las condiciones propicias para permitir que ese pasado se mueva delante de nosotros. Ese pasado nos puede atropellar o destruir. La historia intenta reducir racionalmente el devenir del pasado de la humanidad. El tema, entonces, es no confundir historia con pasado, ya que el presente está impactado por el pasado irresuelto, lleno de cabos sin atar, lo recibimos en bloque y somos el fruto de toda esa totalidad del pasado. ¿Es posible que el pasado tenga un sentido? Se pone en duda en la medida en que no se haga ningún trabajo en el presente. Si no hay trabajo en el presente, el pasado va a seguir siendo oscuro, condicionante, como lo ha sido durante todo este tiempo.

Las personas suelen ignorar la historia, pero no pueden ignorar el pasado. ¿Quién descubrió América? es una pregunta de la historia. Podemos tener toda la ignorancia del mundo al respecto de la historia, pero no del pasado. El pasado te interpreta como sujeto vivo en este presente. La escuela no se pregunta qué tenemos que hacer con el pasado, sino cómo estudiar historia y encontrarle un sentido. Pero ¿Cuáles serían los aspectos del pasado que se deberían considerar para poder darle un sentido al presente?

La escuela ha distorsionado el tema de escolarizar el pasado en forma histórica, al no sembrar la duda de que están estudiando la historia y no el pasado. Se enseña y se aprende la historia porque es un contenido obligatorio, pero queda pendiente hacerse cargo del pasado, comprender hasta donde pueda, hasta donde sea posible y hacerse responsable de ese pasado.

En principio, el trabajo de comprender la historia es un trabajo intelectual, lo otro tiene que ver con no producir más pasado. Es decir, si no se puede con el pasado, por lo menos no producir más pasado en el presente de condicionamientos y determinación. Si no se lo puede cancelar, tampoco producir más pasado. El presente produce pasado a cada instante. Por ejemplo un joven adicto de hoy está produciendo pasado que lo va a condicionar en su futuro. Los jóvenes no pueden ver cómo en el presente, ellos son

productores de pasado por comportamientos, por conductas, por hábitos o por estilos de vida. Se puede comprar un arma y alguien le puede quitar la vida a otro, pero eso aumenta el volumen de pasado individual y de la humanidad.

Si la víctima fuera el presidente y no un joven adicto eso recuperaría sentido histórico, pero si es un indigente no pasa a la historia en ningún sentido. Sin embargo, en nuestro pasado influye en su totalidad. Este es un pasado que sigue gravitando y aún no se cerró. El pasado se mueve como si fueran las placas tectónicas de la Tierra, por abajo se está moviendo lentamente en todas direcciones y desplaza la superficie.

Es un desafío pedagógico enorme enseñar a vivir en el presente no produciendo pasado o, al menos cancelarlo. Sin embargo, las personas tienen que pasar por experiencias, nadie aprende porque el otro diga cómo es la cosa. ¿Cómo entonces atravesar las experiencias de aprendizaje sin producir pasado? Por la experiencia va a pasar si o si porque si no, no hay aprendizaje, por eso ahí hay un tema muy hondo y tiene que ver con la forma y no con el contenido. La pregunta es, ¿qué contenido te hace falta para ver eso? o ¿bien cuál es la forma de verlo? Hace falta trabajar sobre el tema de la forma, porque el pasado aparece en forma diferente. No aparece igual en cada uno de nosotros. Emerge con una fuerza individual y se manifiesta de un modo particular. Una cosa son los procesos históricos globales y otra, la fuerza del pasado en cada uno de nosotros/as.

Hay personas que están enfermas, otros en sillas de ruedas, otros sanos y otros que serán niños toda su vida. Los sujetos reciben un impacto del condicionamiento del pasado, tiene un dolor en unos y un dolor en otros. ¿Cómo se expresa el pasado en cada uno de modo singular? Por eso para poder ayudar tiene que personalizarse el estudio, el aprendizaje. No podemos decir que los contenidos pueden ser comunes, pero las formas tienen que ser particulares. Justamente el pasado emerge en formas diferentes.

El/la educador/a debe intentar comprender el pasado a través de regularidades y no de esquemas. Es necesario un educador/a que medie entre el pasado y las necesidades de la humanidad ya que el problema de la humanidad es el hombre.

Segundo debate y problematización: La herencia y el problema del pasado

¿Se puede aprender de esas generaciones pasadas? El desarrollo del proceso de aprendizaje mira hacia el pasado. La humanidad viene aprendiendo con y desde el pasado. La construcción del aprendizaje viene del pasado. No se estudian temas del futuro sino que se estudian los del pasado. Metodológicamente, los aprendizajes en todas las áreas del conocimiento no solo en la historia, cuando se organizan a partir de la observación, una elaboración y una conceptualización se ocupan de temas del pasado. ¿Podríamos plantear entonces la existencia de una “inteligencia intergeneracional”? y de resultar así ¿Es posible desarrollar una inteligencia intergeneracional?.

Sería una inteligencia como encuentro, un lugar donde se encuentran dos generaciones con distintos saberes. Es muy interesante considerar a la inteligencia como un encuentro, no como la capacidad individual para comprender o entender o dar sentido, sino el encuentro entre sujetos individuales o colectivos que pertenezcan a momentos de la vida diferentes porque son portadores de saberes diferentes.

La inteligencia está condensada en el lugar de la transmisión donde el pasado se hace reflexivo. Ahora ese pasado reflexionado, meditado de la transmisión no tiene ninguna posibilidad si las generaciones no se encuentran, si no hay la inteligencia del encuentro intergeneracional. Parecería que la inteligencia se retira de escena porque cada generación quiere estar con ella, dentro de ella. Es decir, lo que existe hoy es más que nada una vida intergeneracional, que se comparte horizontalmente con los de las propias generación y solo por necesidad material o afectiva hay contacto con otras generaciones.

Lo fundamental de la generación joven se tramita dentro de la generación joven, no en contacto inteligente, crítico, reflexivo e impugnador en diálogo con lo que damos en llamar la inteligencia, como lugar de encuentro intergeneracional. Entonces al no haber encuentro, hay obstáculos ¿si no hay un encuentro donde la transmisión es posible? ¿Adónde va el pasado y toda esa masa de experiencias, conocimientos, recuerdos, logros, éxitos y fracasos que la experiencia humana ha acumulado?.

La generación adulta sería la última que podría transmitir esto, debatiendo y no en el sentido de adoctrinar. La palabra transmisión no es adoctrinamiento, porque la transmisión es una experiencia muy rica en la construcción de una subjetividad. Pero ¿Adónde va todo ese conocimiento y esa energía acumulada?. Las generaciones de jóvenes en vez de hacerse heredero colectivamente de ese pasado de la humanidad, prefiere no heredar. Pero se requiere ese acervo para enfrentar los problemas que tenemos que resolver. No es que solo lo necesitamos porque es el pasado de la humanidad. Si no existiesen problemas, sino tuviéramos que resolver cuestiones fundamentales, no sería tan pertinente la pregunta acerca de qué hacemos con la herencia, pero en virtud de que se debe resolver problemas muy grandes y graves, la pregunta se hace mucho más legítima ¿a dónde va el pasado? y añadiría otra pregunta ¿qué problemas dejaron irresueltos?. Porque el tema del pasado finalmente, se lo ve como lo que hicieron, y generalmente, se lo cuenta como éxito, como realización, pero el pasado no es eso ni mucho menos eso.

El pasado nos importa, no tan solo por lo que se hizo sino por lo que se dejó de hacer, y eso justamente es lo que tenemos que confrontar. Ese es el sentido del encuentro intrageneracional, porque el pasado nos trae muchos problemas sin resolver del pasado y ese pasado nos es ajeno a nosotros, porque nosotros nacimos como consecuencia o en el contexto de la irresolución de los problemas de las generaciones. El pasado nos atraviesa, queramos o no, porque nosotros somos ese pasado irresuelto de la humanidad. Podemos no quererlo, podemos decir eso es lo que les pasó a las generaciones anteriores, pero el tema es cómo autoreferir ese pasado a mi vida.

Es decir, autoreferir no la parte anecdótica o familiar o genealógica de la historia, sino verla como desafíos a problemas que cada generación se planteó, como los enfrentó y como los resolvió o no y que dejó pendiente igual, mejor o peor de cómo los encontró.

Es como ver a la historia de la humanidad como una historia de la conceptualización de problemas planteados o irresueltos a los que enfrenta, resuelve o transmite y deja pendiente para la siguiente generación.

Identificar para cada momento los problemas de cada época y ver si esos problemas fueron o no resueltos y qué herencia recibimos de esos problemas puede ayudarnos un poco a recuperar el sentido de la inteligencia intergeneracional. Tomemos el caso de las guerras civiles. Muchos problemas fueron planteados en términos de guerras civiles, como es el caso de varios países de América Latina que dejaron problemas sin resolver. Hoy lo que son como país es fruto de guerras civiles del siglo XIX y siglo XX, lo cual llevó a la fragmentación y descomposición del país. Las generaciones actuales, sino se conectan con esos problemas irresueltos corren el riesgo de crear las condiciones para su repetición (la importancia de educar la memoria histórica).

Al contrario, si estos problemas del pasado irresuelto por las generaciones anteriores son recuperados por esta generación para construir una cultura de la paz y resuelva para siempre las guerras civiles, sería en cierto modo como consecuencia de un encuentro intergeneracional. Tal es así, que abuelos o bisabuelos que han participado en guerras y, sin embargo, la generación de padres o nietos no tendrán nada que ver con las guerras de ellos. Si no puede comprender ese proceso la guerra con su fuerza, tenderá a manifestarse de algún modo nuevamente, no quizás en la misma forma del pasado en campos de batalla, pero se podría expresar a través de guerras sociales, de la pobreza, de la indigencia y de la construcción de sujetos inhumanos. Estas serían las nuevas formas de la guerra civil. En Occidente los muertos mueren para siempre y ya no están más. Menos mal que no todo el mundo es Occidente y piensan de otro modo, porque no es verdad que los muertos mueren para siempre y no están más. Si fuera así no sería necesario plantear los problemas irresueltos de las generaciones anteriores. Justamente los muertos, no han muerto todavía porque los problemas que enfrentaron como seres humanos y como generación han sido irresueltos. Están todavía, en la medida que los desafíos que ellos se plantearon fueron heredados por irresueltos. Es decir, una parte de la sobre- vivencia de las generaciones anteriores, en forma de pasado, está presente en forma de los desafíos que se tienen provenientes de los problemas irresueltos. Eso significa una recuperación de la memoria, el respeto y el recuerdo de las generaciones no vivas.

Por lo general, se cree que la historia se discute entre las generaciones vivas, sobre todo en la generación adulta y la que se está formando, pero un ingrediente de ese encuentro intergeneracional consiste en incorporar la totalidad de las generaciones no vivas en términos de los desafíos, problemas, soluciones que las generaciones no vivas plantean al encuentro intergeneracional.

¿Cómo integrar a la transmisión del pasado la presencia activa de esas generaciones que ya no están aquí? Teniendo en cuenta el modo de construcción de pensamiento en occidente.

Esto plantea el desafío de incorporar a las generaciones no vivas al encuentro de la transmisión del pasado, porque también ellas, esas generaciones, tienen interés en que los adultos resuelvan los problemas irresueltos por ella. Hay interés, porque si no la historia sigue acumulando mayores determinismo, mayores fuerzas sinérgicas, las personas nacen cada vez menos libres. El tema de convocar a las generaciones anteriores a la transmisión del pasado y plantear soluciones a problemas irresueltos, obedece a disminuir la fuerza determinista de ese pasado.

Esa herencia perdería una dinámica propia y se volvería una carga pesada en el sentido de fuerte condicionamiento a las generaciones actuales. Si las generaciones actuales consideran que están exentas de ese condicionamiento, van a construir una subjetividad totalmente ajena a la dimensión humana de la historia en la que ellos se han inscripto; es decir serán amnésicos de esa historia.

En el caso de América, la concepción de la Tierra para los pueblos de América está muy vinculada a sus antepasados, los cuales consideran a la Tierra no como una propiedad sino como un préstamo a todas sus generaciones. Por otro lado, la concepción globalizada de modelo de hombre, de sociedad y de mundo que se hoy se acepta viene heredada de Europa y de Norteamérica en donde los patrones establecidos son de conquista y posesión. Por lo tanto, si se considera que la tierra es un préstamo a la descendencia, se plantea una comprensión del mundo diferente en este caso al Occidental. Evidentemente la visión Occidental sobre los problemas es diferente, más bien de confort, de dominio, de progreso en términos de transformación material y simbólica en constante renovación. La inteligencia intergeneracional lo que tiende es a reducir y a aliviar el peso de los determinismos y condicionamientos. Una manera de luchar por la libertad consistiría, básicamente, en reducir ese condicionamiento que se condensa en términos de los problemas no resueltos del pasado.

Las generaciones jóvenes pueden no darse cuenta del peso del pasado, pero lo que tiene que generar la generación adulta es ayudarlos a conceptualizar esos problemas. El pasado está condensado en estructuras materiales, en formas de pensamiento, en tradiciones, en prejuicios, en tipos de violencia, en la cultura de la propiedad y del dominio individual de la tierra. Esa es una forma en que el pasado resolvió de un modo individualista el acceso a los bienes de la tierra. Uno creería que este modelo de ser humano deja irresuelto los problemas para una humanidad que intenta tener un vínculo menos individualista con más sentido colectivo con los bienes de la tierra. Hay toda una gama de problemas del pasado individualista como motor de la historia. El individuo económico como creador de la historia. Esa concepción produjo pasado y un mundo en el que fuimos instalados.

De allí que si no se conceptualiza no es posible transmitir los modos en que ese pasado irresuelto llega a nuestros días, porque puede suceder que las generaciones anteriores hayan resuelto los problemas que se han planteado en términos de un paradigma que las generaciones jóvenes no aceptan. Puede entonces que el pasado llegue a nuestros días no como problemas irresueltos, sino problemas resueltos con un paradigma que es incompatible con la ampliación de la conciencia en nuestros días. El, pasado no es solamente lo no resuelto, me planteé hacer una cosa, no la hice y entonces se las heredo a mis descendientes. Este es un esquema simple y mecánico. Sino me planteé un problema y lo resolví dentro de un paradigma que en la transmisión intergeneracional genera conflicto porque ya ese paradigma es inviable para las nuevas generaciones. Desarmar ese paradigma también forma parte del paquete del pasado y de los desafíos pedagógicos que supone hacer formación ciudadana. La memoria como un ejercicio permanente de pregunta, posibilitará conversaciones al interior de la comunidad y encaminarla a escribir su propia biografía colectiva.

Un conquistador del viejo oeste norteamericano diría, si la propiedad individual de la tierra ha puesto a la Tierra en valor, ahora hay cosechas de trigo y maíz que antes no existían. Es decir, en ese paradigma esa generación resolvió su problema. Cien o doscientos años después, ese paradigma se está tornado riesgoso, violento, difícil. Todas las soluciones a los problemas de ese paradigma ya no sirven para continuar en el siglo XXI y ese pasado está empujando y está destruyendo la Tierra. A la suma de los problemas irresueltos de los paradigmas anteriores esta también la inviabilidad del mismo en el modo en que se concibió la relación con el espacio, con la tierra, con los seres humanos y con uno mismo.

La libertad se reduce en la medida en que el pasado no se conceptualiza. Ya no pasa únicamente por los sectores más empobrecidos de la sociedad, sino por el conjunto de las clases medias y altas que no creen en la necesidad de una revisión sustantiva del pasado y que se sienten relativamente adaptadas a las condiciones de restricción de la libertad y de vidas condicionadas y repetitivas. Pero habría que preguntarse ¿Qué las hace olvidar?, ¿Por qué no es un problema de memoria? Hay amnesia y olvido. Pero es una amnesia adaptativa que sirve para vivir en un mundo desconectado.

Cuanto más pesa el pasado, menos posibilidad de construir individualidad tenemos. Porque considero al pasado en términos de problemas sin resolver o resueltos con otros paradigmas que han traído destrucción al mundo. Hay una puja entre la fuerza del pasado y la imposibilidad de construir individualidad. Sin comprensión del pasado, la individualidad no se puede elaborar y construir.

Tampoco está jerarquizado la transmisión de la cultura del pasado, por lo tanto las individualidades dejan de ser un objetivo en los procesos formativos y lo que hay son grandes identificaciones rápidas con personajes del mundo audiovisual. Las generaciones jóvenes se ahorran el trabajo de la construcción de la subjetividad, porque no hay revisión del pasado en términos de la transmisión y para salir al mundo tienen un repertorio de identificaciones rápidas para vivir vidas de otros. Si vida mental es la suma de los discursos

de otros, lo cual provoca fenómenos regresivos. ¿Cómo vamos a criticar a nuestros abuelos porque eran analfabetos si esta generación con todos los recursos toma el atajo de identificarse con la vida de otros?. En algún momento hará crisis la ausencia de individualidad. Ese es el triunfo del pasado porque no lo dejo elegir. No construyo subjetividad, ni individualidad, simplemente proyecto identificaciones con sujetos mediáticos de mercado.

Volvemos al punto de cómo autoreferir lo que anteriormente se ha plantado. ¿Cómo hacer que lo que decimos del mundo pegue la vuelta y vuelva sobre nosotros? .Lo que decimos sobre el mundo y nosotros no retorna en forma de interiorización. Pero esto es un tema de la cultura, que nos impide que nos conectemos con la resonancia de la palabra.

Por eso la poesía, en tanto como un ejercicio democrático de la palabra tendría que recuperar el valor en la producción de los jóvenes. Un modo de conectar con la palabra resonante que regresa a uno sería la recuperación de la palabra poética. Tampoco hay certeza alguna, pero es una posibilidad de que sea una palabra que implique un compromiso con la persona que la pronuncia. Si no hay este punto de retorno de remitir a sí mismo el efecto es un efecto olvido. El olvido está en relación directa con el poder centrífugo de la palabra. ¿Cómo voy a recordar si la palabra se fue y no la pude reconectar conmigo mismo? (la relación dialéctica entre memoria y olvido).

El pasado deja cosas abiertas, que están sujetas a la contingencia, a lo inédito que puede suceder como nuevo. Lo viejo sería la determinación. Si tu padre es alcohólico, serás alcohólico o si tu padre hizo la guerra también la harás. El pasado puede condicionar. Pero entre el pasado y el presente siempre está la emergencia de lo nuevo.

Toda vida que nace es una vida nueva, que tiene un componente de los condicionamientos del pasado y tiene algo del orden de lo nuevo y de lo impensable. Todo niño/a es un/a impensable porque el mundo no lo/a tenía antes y la fortuna en términos de lo nuevo que trae cada vida, cada generación implica que el pasado no logra su victoria definitiva planteando la repetición infinita en sí mismo.

Entonces aparece lo nuevo, lo impensable, lo contingente y siempre la posibilidad de la comprensión del pasado y del aumento de la libertad. Uno de los efectos de la inteligencia intergeneracional en la solución de los problemas del pasado, consiste en aprender a olvidar.

La resolución implica un olvido definitivo y dejar atrás eso. La destrucción creativa. Hay que destruir la forma, una vez que agoto las posibilidades de vida, por la emergencia de lo nuevo que quiere dejar abierta historia. Traer esperanza, una promesa de vida en el sentido de que la vida nueva no va a ser devorada por la fuerza del pasado. Vida nueva significa no romper con el pasado, sino ver que esa vida está conectada, viene del pasado, pero con una novedad, con algo diferente. Las generaciones nuevas, la diferencia que aparentemente traen, es no querer conectarse con el pasado, no querer ser herederos de ese pasado; sin

embargo, se debe facilitar a ver que ese pasado no es de otros sino de ellos mismos. Ellos son ese pasado, más la novedad que traen.

La vida nueva siempre implica que el pasado no ha triunfado en términos del determinismo o del fatalismo, aunque puede serlo si copiamos soluciones de un pasado, ahora es incompatible con las condiciones de vida actual. El azar o lo contingente, impide que las cosas se cristalicen. Siempre hay algo que se mueve en una dirección inédita o que produce lo inesperado o lo que nunca antes se había experimentado previamente.

Tercer debate y problematización: Las cualidades naturales de su espacio geográfico y su lazo histórico con los problemas sin resolver por el género humano

¿Qué relación existe entre el pasado y el espacio geográfico? ¿Es igual el pasado y la manera resolver los problemas en un lugar que en otro?, ¿Se pueden resolver los problemas del pasado sin comprender la naturaleza del lugar donde uno habita?

Es imposible desconsiderar la historia humana de los lugares, de los espacios geográficos, de los ambientes. Por lo tanto, como se decía hace unos siglos, hay una historia natural. Una historia de los espacios naturales poblados por el hombre y transformado por el hombre a lo largo del tiempo. En ese sentido los lugares, los territorios, los ambientes tienen memorias.

Cuando se cuenta la historia humana, se narra la historia de los conflictos entre los hombres: las guerras, las luchas dinásticas, las conquistas coloniales, etc. Pero habitualmente no cuenta y soslaya u olvida las contradicciones, los desajustes y los desequilibrios entre las sociedades y los ambientes en los que las estas están instaladas.

Es decir, la historia humana no se completa sino se entiende los vínculos entre los pueblos y sus ambientes. La historia dice muy poco al respecto de esta tensión fuerte y cuenta si las vicisitudes en términos de conflicto entre diferentes grupos humanos.

El deseo, hoy se juega en el mercado. El deseo en las sociedades históricas del pasado tenía otros espacios privilegiados. Ahora volviendo al tema de los vínculos siempre tensos, difíciles y problemáticos entre las sociedades y los ambientes, pareciera que las sociedades históricas del presente están re-descubriendo lo que podríamos llamar el alma o el espíritu de los lugares.

Las sociedades humanas no son extrañas a los ambientes, sino que los ambientes preceden a las sociedades humanas en el tiempo y el hombre tiene que comprender qué tipo de dinámicas e intercambios existen en ese ambiente en el que decide instalarse. Por lo tanto, durante mucho tiempo se pensó que los ambientes poseían su propia alma, espíritu o genio y por supuesto la literatura, la poesía y los mitos hablaron de esto. Pero todo esto era para que el hombre entendiera que los ambientes estaban vivos, eran de alguna manera entidades que lo preexistían, por lo tanto, el hombre tenía un deber legítimo de entenderla y respetarla. Con el paso del tiempo, se desconsideró esta relación porque se comenzó a

ver a los ambientes y la naturaleza como un almacén del que se pueden tomar cosas, abusando de ella aplicando, en cambio, una mentalidad extractiva. Los ambientes fueron mirados como lugares donde se puede extraer. Si bien se ha hecho mucho daño por las guerras en el mundo, mucho más daño se ha hecho a los ambientes y lugares donde esos pueblos se desarrollaron determinando pues un doble daño. La historia general de la humanidad es la destrucción de los ecosistemas en los que se asienta, su descomposición, su desequilibrio permanente con consecuencias locales y globales impredecibles.

Este razonamiento lleva a recuperar la *sabiduría local* en diálogo con el resto del mundo. Antes había una suerte de conocimiento local, y quizás en desconocimiento del resto. Hubo y hay en el presente mucho conocimiento local, que hay que transformarlo en sabiduría local haciendo que ese conocimiento dialogue con el mundo. Es decir, que un conocimiento dialogue con otras experiencias para que las posibilidades humanas se enriquezcan pasando de la sabiduría local en diálogo con el mundo. Si se insiste con la defensa a ultranza del conocimiento local, la hegemonía poderosa del sistema dominante va a terminar arrasando a todas y cada una de las comunidades que se aferren a ella. Entonces, hay que lograr un pasaje de la sabiduría local el que permita un diálogo con los recursos tecnológicos existentes. Por ejemplo y, como ya ocurre en las comunidades indígenas americanas, que tienen que compartir sus recursos, sus conocimientos y aumentar la sabiduría local integrándose, dialogando con otros espacios donde otras comunidades viven.

El modo de oponerse a un régimen universal abstracto de imposición de un pensamiento único, (que en este caso sería para pocos), es un diálogo de los conocimientos locales con el resto del mundo, con otras sociedades, con otros pueblos generadores de sabiduría local para alcanzar así una instancia de sabiduría integradora. Es decir, que a un ser humano se lo puede educar, curar o asistir con multiplicidad de recursos, ya no los que únicamente ha generado esa comunidad local sino (vía la articulación con el resto del mundo) con los recursos disponibles de ese gran fondo de conocimientos que es el mundo. No es de otra manera o que quizás exista de otra manera, porque la resistencia de lo particular a la fuerza hegemónica de la globalización en todos los órdenes va a terminar en derrota. El único modo es re articular el conocimiento local en relación con una sabiduría local, lo cual es sabiduría universal, pero llamémosle sabiduría local. Maestría en producir, habitar, educar, alimentar y curar.

En los bordes de cada uno de esos lugares. En el pasado desde el centro se hacían las revoluciones. El cambio tiene que venir de los bordes, del lugar donde más se sufre, el lugar donde se ve desde fuera como el mundo opera sobre ellos y por lo tanto, es una lucha por la igualdad, por los derechos de todos los seres humanos más allá de su condición étnica, social, de género, etc. También puede ser la salud una expresión de la exclusión, ya que poseer ciertas enfermedades que hacen estar fuera del mundo, como lo fue el caso del SIDA.

La apertura del conocimiento local al mundo es fundamental, como lo es usar los recursos tecnológicos disponibles para eso. Hoy podemos no estar aislados, porque el aislamiento conduce al dominio y a la colonización. Lo que se puede hacer desde los bordes, es algo que desde el centro no se puede y es permitir que el otro viva en nosotros, albergar al otro, hacer lugar para que el otro exista en uno. La posibilidad de cambio, desde los bordes, implica comprender abriéndose al mundo a otras realidades. Entre esas realidades también está el ambiente, el espíritu de los lugares, de los ambientes.

Desde los bordes existe la posibilidad de comprender otro vínculo posible entre lo humano y los ambientes en que el ser humano se desarrolla. La calidad de vida de los seres humanos está en relación directa con la calidad de vida de las plantas y de los animales. Los problemas que tienen los animales y las plantas son los que tenemos nosotros y eso (desde el centro) no se va a ver porque la mente extractiva lo que quiere es tomar la vida de plantas y animales y ponerlas al servicio de los sujetos. Desde el borde tenemos que recuperar esa historia, poética y mitológica totalizadora que desde el pasado viene como historia del espíritu de los lugares.

Sin que ocupe todo el lugar, siempre tiene que haber espacio para otras cosas. Nunca un mundo puede ocupar todo el espacio porque si no comenzaría la fábrica del fanatismo. Recordar el concepto de vacío en el budismo. Se necesita la mente vacía, porque es la única mente que puede adquirir todas las formas posibles.

Es muy poco el conocimiento local que se posee, generalmente se tiene un conocimiento universal y abstracto debido, en parte, a que en las grandes ciudades, no hay conocimiento local por vivir desconectados del medio ambiente. Quizás lo propio de América sea los pequeños pueblos no las grandes ciudades. Pequeños pueblos que tienen un contacto directo y productivo, económico y cultural con los ambientes naturales. Como casi toda la población tiende a urbanizarse hacia las grandes ciudades la desconexión se hace más profunda y no hay conocimiento local ni sabiduría universal. Es lo que se llama ignorancia dada por desconocimiento del barrio y del mundo.

Si las escuelas se desconectan de lo local y si no producen conocimiento sobre él y no lo transmiten pierden la posibilidad de alcanzar el conocimiento universal. Esa articulación entre lo local y lo universal debe tener a la escuela como principal agente de trabajo. Cada comunidad puede desarrollar una conciencia de autonomía frente a los recursos que produce y el modo en que los distribuye en su comunidad. Pero está claro que para ello es necesario comenzar por la valorización y calificación del reconocimiento de lo local. Los cambios estructurales en lo económico y lo político tiene un tiempo regulado por una velocidad que nada tiene que ver con los cambios mentales. Por lo tanto el reconocimiento de la sabiduría local en relación con la sabiduría universal del mundo es un primer anclaje de una práctica social.

Sería una ciudadanía local y comunitaria. Porque la ciudadanía como la entiende el Estado es una ciudadanía universal, política, abstracta que está desconectada de los problemas

locales. Esta otra ciudadanía con conocimiento local articulado con el mundo no la puede hacer el Estado. La tienen que hacer los proyectos que cada comunidad se da a sí mismo como tarea para realizar, sobre todo hacia dentro de la comunidad y en el vínculo entre comunidad y los saberes ambientales.

Hay muchos conocimientos locales múltiples en el mundo, lo universal no sería un local que domina a todos los otros locales. Occidente es el universal, pero son el conocimiento local de Europa y de los Estados Unidos los que se impusieron como universal es por sobre los otros conocimientos locales. Por ello han transformado al mundo en Europa y Estados Unidos y debido a ello China hoy está adoptando esa lógica.

Esto puede ayudarnos a comprender y a reparar las heridas profundas que tienen los lugares, como espacios de sentido y de historia sin los cuales el daño, el deterioro social y ambiental se incrementará. Por ello es vital incorporar una dimensión fundamental o estratégica en todo aquello que transformemos, conozcamos, vivamos en el orden social y natural a través del conocimiento local el cual debe ser sustentable para generar las condiciones de habitabilidad de las generaciones siguientes.

El modo en que nos relacionemos y transformemos hoy no tiene que ser considerando, que la nuestra es la última generación, aunque muchos vivan como si fueran los últimos habitantes de la Tierra.

4.3 ITINERARIO POSIBLE 3: LA ESPIRITUALIDAD Y LOS DESAFÍOS DEL MUNDO ACTUAL.

El tema elegido para aportar al debate y a la reflexión sobre la “espiritualidad y los desafíos del mundo actual”, es parte de una reflexión más amplia de indagación. Sin embargo, a partir de este itinerario, reflexionar sobre algunos de sus alcances y su relación con los problemas del mundo actual.

Actualmente, se sabe que el tema de la “espiritualidad en la educación” no ha entrado en debate en muchos países de la región. De tal modo que los sistemas educativos sostienen una política de estado binaria. Es decir, que el sistema se divide en laicos (escuelas estatales) o escuelas y colegios religiosos (vinculados, principalmente a escuelas privadas). Desde ahí entonces, cabe la primera de las reflexiones al respecto de si ¿es lo mismo hablar de religión que de espiritualidad?, ¿lo religioso abarca todo el concepto de espiritual? ¿Puede un proyecto social/ pedagógico ser espiritual y no religioso? ¿Cómo sería esto? Estas son algunas de las supuestas a plantear en el sentido de abrir un debate y posterior reflexión acerca de los que hoy puede aportar un desarrollo espiritual a los problemas que afectan los sistemas políticos y democráticos.

Para comenzar este itinerario, situar el territorio a partir de un problema concreto que comparte toda la región y que es la desigualdad. América en estos días es el continente con mayor desigualdad en el mundo. Paradójicamente en el año 2008, el territorio en su conjunto produjo alimentos para dos veces entera a su población. La pregunta que surge

es ¿Cómo se llegó hasta aquí? ¿Es un problema económico? ¿Tal vez financiero? o ¿tal vez ético?. Si dejamos de considerar por un momento que el problema es económico o que es financiero y nos concentramos en que el problema es ético, la respuesta sería, el género humano es la solución del enigma.

¿Y qué tiene que ver esto con la formación ciudadana en escuelas y territorios?. Precisamente porque pone en tensión es que estos problemas están vinculados inicialmente a dos impulsos morales: uno sería “el amor ético” motor de la intuición moral y el segundo “La confianza mutua” para las relaciones interhumanas. En ese sentido, pensar que para preservar al porvenir ético de la humanidad, el trato interhumano debe apelar a la confianza. Pero ¿Cómo se alcanza? ¿Dónde se desarrolla? Y es allí donde la pregunta conduce a pensar que sin una pedagogía cultural que se oriente hacia la confianza, no es posible construir ciudadanías.

El quehacer social del futuro habrá de estar sumergido en la confianza. El nervio fundamental de la pedagogía del futuro es lograr un conocimiento del hombre que nos lleve a la confianza. La esfera de lo ético late en la educación, cuando frente a un niño, lo vemos como un ser espiritual que la educación nos permite acompañarlo en su camino de develar sus enigmas. La pedagogía es esencialmente un capítulo en la acción ética del hombre. El/la maestro/a debe derivar la pedagogía en la ética para que los movimientos juveniles no se opongan a lo viejo, sino que se trabaje para desarrollar la voluntad creadora.

En relación a la necesidad de la vivencia de un espíritu fraterno para esta época, solo es posible desarrollarlo en el plano físico de la vida comunitaria. La humanidad debe desarrollar paulatinamente la fraternidad durante esta época. El alma consciente solo se entiende a partir de la vida comunitaria.

Es una época en donde la humanidad de manera agudizada atraviesa su individualismo, codicia y egoísmo, los cuales pueden estar destinados a explorar los abismos de la naturaleza humana. Estas cuestiones están relacionadas con las calamidades que ha alcanzado la humanidad, y estas son las situaciones que deberían servir para despertar y movernos a la acción. Se alcanzaría a mejorar las condiciones si se desarrolla una preocupación activa de cada hombre por su prójimo, en tal sentido debe crecer la preocupación para alcanzar la evolución.

5. SOBRE LOS AUTORES.

Adriana Garduño / México

Licenciada en Psicología por la Universidad Iberoamericana Puebla (México).

Maestrante en Investigación Educativa por la Universidad Iberoamericana Puebla (México)

Docente en el nivel de educación media superior y superior desde hace más de 15 años.

Experiencia en trabajo de acompañamiento con adolescentes y jóvenes.

Responsable de coordinar los programas de formación integral, compromiso social, así como de prevención de las violencias en la Preparatoria Ibero Puebla (México).

Héctor Barreiro / Argentina

Profesor de enseñanza primaria y profesor de Historia y Geografía. Con más de 20 años de experiencia como educador de nivel primario y Director de nivel Secundario de la escuela Waldorf Perito Moreno. Ha publicado un sinnúmero de artículos, libros en los campos de la cultura escolar, convivencia escolar, educación socioemocional. Actualmente es Coordinador del Proyecto de Educación para la Paz y la convivencia Escolar” de la Asociación Civil ETIS” en Buenos Aires. Argentina.

Edgardo Alvarez Puga / Chile

Sociólogo, Magíster(c) en Educación; Planificador Social y Educador Popular. De Santiago de Chile. Especialista en Evaluación de Programas y Proyectos Sociales (CEPAL/OEA). Desde 1996 a 2016 fue Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE. Chile). Miembro del Comité Ejecutivo del Consejo de Educación Popular de América Latina y El Caribe (CEAAL), en el periodo 2012 - 2016. Miembro de la Secretaría de Participación Popular de la Convención Constitucional en Santiago de Chile (2021-2022). Actualmente es Director Ejecutivo de la Corporación “Acción Colectiva, Educación y Comunidad” (ACEDUC), es coordinador del Grupo de Trabajo Latinoamericano Educación para la Paz y Convicencia Democrática (EpyC) y Educador de Escuela Abierta de Recoleta. Chile.

6. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

- Documentos, sistematizaciones, registros audiovisuales, ponencias de Encuentro Internacional de Saberes y Pedagogía Comunitaria organizado por el Centro de Pensamiento Sentipensante Sueños con la Paz de Bogotá Colombia 2023, del Encuentro sobre Diez tensiones de la convivencia escolar organizado por EPYC, en el marco de las jornadas de Coloquios Latinoamericanos de la Red Latinoamericana de Escuelas por la paz y la Convivencia democrática, y del III módulo Pedagógico del IV Curso de Educación para la Paz y la Convivencia Democrática 2023.-
- Edgardo Alvarez Puga. Documentos de trabajo Educacion para una ciudadanía mundial y Bien común. Unesco 2021.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.) (2009) Experiencia y alteridad en educación. Buenos Aires: ed. Homo Sapiens.
- Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123. Consultado el 18 de abril de 2021 de <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>
- Freire, P. (2019). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.
- Saint-Exupéry (2004). El Principito. Publimexi
- Laguna, J. (2021). Ciudadanía, del contrato social al pacto de cuidados. PPC
- A Missao das Américas no século XXI. H. Barreiro. Congreso Sao Paulo Brasil.
- DOUGLAS, Mary. 1973. Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú. Editorial siglo XXI, Madrid (España).
- ACERCA DE LOS RITUALES Y TRADICIONES ESCOLARES por Adriana Ferraris
- Byung – Chul Han. La desaparición de los rituales. Editorial Herder.
- Barreiro Héctor. La escuela y los (pre)juicios. Experiencias pedagógicas para (de) construir estereotipos y prejuicios y llevar a la práctica ejercicios de autoconocimiento emocional desde la escuela secundaria.
- Barreiro Héctor. El sentido de la Historia. H. Barreiro. R Gagliano. Editorial Miño y Dávila

En tiempos de convulsión social en nuestra región, de incrementos en las desigualdades, de violencias urbanas y rurales que golpean a las democracias latinoamericanas, de los impactos económicos y sociales que ha dejado la pandemia, de los efectos y daños a la salud mental de la población que hablan de una pandemia silenciosa, nos convocamos con alegría y esperanza, a dialogar, converger y explorar caminos que nos permitan, de manera colectiva, intercambiar nuestras prácticas, conocimientos y aprendizajes, para la construcción de proyectos participativos y orientados al bien común, a la defensa y promoción de los derechos humanos, de revalorización de la memoria y la construcción de ciudadanía activa, crítica y emergente para el fortalecimiento de la democracia en nuestros países.

Las reflexiones que se comparten en **“¿QUE PODEMOS HACER? Prácticas de educadores/as latinoamericanos/as para formar en ciudadanía”**, pretenden ser un aporte al trabajo de quienes han hecho de sus prácticas educativas, una experiencia emancipadora orientada a la autonomía y bienestar de las personas.

