

PENSAR LA “NUEVA” PEDAGOGÍA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA DEL SIGLO XXI

JENNY KATHERINE VARGAS TOVAR¹ 

RESUMEN: La apropiación de la llamada *nueva pedagogía* del siglo XXI en Colombia supuso la actualización de un debate nacional sobre la crisis de la formación ciudadana. A partir de registros etnográficos y documentales (2007–2019), el artículo presenta la estrategia retórica que reactivó dicho debate e indaga su racionalidad analizando los principios de formación y los modos de educar que propone tal reparto socioemocional del espacio-tiempo escolarizador, como asuntos que han cambiado el ordenamiento simbólico de la ciudadanía y merecen ser pensados en clave corporal y en términos del consumo que caracteriza este mercado “glocal” para la ciudadanía, la paz y/o la convivencia.

Palabras-clave: Educación para la ciudadanía. Corporalidad. Siglo XXI. Nueva pedagogía. Escolarización. Colombia.

THINKING “NEW” PEDAGOGY TO CITIZENSHIP EDUCATION IN XXI CENTURY

ABSTRACT: XXI century *new pedagogy* in Colombia emerged because of a national debate about the crisis of citizenship education. From ethnographic and documental recordings (2007–2019), this paper first presents the rhetorical strategy used to update that historical debate, then describes its logic by analyzing patterns and ways of doing that socioemotional schooling reveals in space-time forms. As these topics have changed symbolic understanding of citizenship, the researcher suggests they need to be considered in bodily terms, besides consuming practices belonging to glocal markets to citizenship and peaceful coexistence.

Keywords: Citizenship education. Bodiliness. Corporeality. XXI century. New pedagogy. Schooling. Colombia.

PENSAR A “NOVA” PEDAGOGIA PARA A FORMAÇÃO CIUDADANA DO SÉCULO XXI

RESUMO: A apropriação da chamada *nova pedagogia* do século XXI na Colômbia supõe a atualização de um debate nacional sobre a crise da formação cidadã. Com base em registros etnográficos e documentais (2007–2019), o artigo apresenta

1. Universidad Nacional de Colombia – Centro de Estudios Sociales – Bogotá, Colombia. E-mail: jkvergast@unal.edu.co

*Este artículo presenta la primera aproximación empírica de la investigación doctoral “Apropiaciones corporales: experiencias y modos de aprender una nueva ciudadanía en Colombia”. Doctorado en ciencias humanas y sociales de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

Editor de Sección: Sandra Maria Zákia L Sousa

a estratégia retórica que reativou dito debate e pergunta sua racionalidade analisando os princípios de formação e dos modos de educar que propõem este reparto socioemocional do espaço–tempo de escolarização, como assuntos que têm trocado o ordenamento simbólico da cidadania e merecem ser pensados em termos corporais e do consumo que definem este mercado “glocal” para a cidadania, a paz e/ou a convivência.

Palavras-chave: Educação para a cidadania. Corporalidade. Século XXI. Nova pedagogia. Escolarização. Colômbia.

Introducción

En este texto propongo pensar el fenómeno de la “nueva” pedagogía perseguida en Colombia desde los años noventa, bajo el principio educativo *aprender haciendo* (DEWEY, 1997). Para entender la escala social del acontecimiento basta fijarse en la actual oferta de todo un arsenal de técnicas y herramientas con las que el mercado intenta conjurar nuestras presumidas dificultades para relacionarnos con los demás en todos los ámbitos sociales y con nosotros mismos en nuestra vida privada. Se cruzan combinaciones de tales recursos, dirigidas a avivar el espíritu emprendedor de las personas; corrientes evangélicas y católicas imbrican sus principios con vindicaciones estéticas y políticas que los flexibilizan; se exige una educación innovadora que atienda la integralidad en respuesta a –en unos países más que en otros– una nueva crisis de valores del tejido social y cultural; todos bajo la premisa de que la transformación necesaria para ser exitoso en los negocios, mejor espiritualmente o ser un buen ciudadano desde la escuela, tiene centro en el aprendizaje de ciertas habilidades de autoconocimiento y de autocontrol emocional.

No obstante este ímpetu de novedad, la orientación al autogobierno está en la base de la pedagogía moderna. En el caso colombiano, de la difundida desde finales del siglo XIX con la reforma instruccionalista de 1870 que trajo la primera Misión Pedagógica Alemana, y que en adelante reforzó el movimiento Escuela Nueva, la ley Uribe de 1903 y todavía más las pedagogías emancipadoras que no han cesado en la región a partir de la primera mitad del siglo XX. Por eso resulta tan llamativo que se presenten como *nuevos*, principios aliados como la actividad centrada en el estudiante, la atención a los métodos más que al conocimiento y los énfasis en una educación para la vida y la igualdad social. Dada su similitud retórica con una, también, antigua querrela entre lo *viejo* y lo *nuevo* o lo *tradicional* y lo *moderno*, vale preguntar qué distingue este hábito de alternatividad y esperanza (en una promesa de superación de los problemas que afectan a los ciudadanos) de anteriores *crisis éticas o de valores*, como la del orden católico y republicano o la del orden liberal y socialista, señaladas por Saldarriaga (2003) y que sintetizo a continuación en aras de encuadrar la dimensión histórico-cultural del contenido de este artículo.

La primera crisis cuestionó la noción de sujeto individualista y racionalista que predominó a partir de 1821 y fue característica de la instrucción pública de finales del siglo XIX: el sistema de *enseñanza mutua* o método lancasteriano. A este modelo “clásico” se lo denunció por generar sumisión, quietud, disciplina superficial, apocamiento interior, arbitrariedad y corrupción rutinarias, aprendizaje mecánico y tendencia a producir pereza en los alumnos. A cambio, se enaltecó la necesidad de la *enseñanza simultánea* entre finales del XIX y principios del XX que, en un contexto de corporativismo social e individualismo, conservó la emulación posicionándola como sistema de honor y robusteció con él la idea del *amor pedagógico* sumando al amor paternal-pastoral del maestro un carácter motivacional resultado del juego atención-indiferencia a los estudiantes. Este modelo “moderno” empezó a concebir la *cultura* y lo *social* como activos transformables mediante procesos educativos, por ello buscó integrar al *pueblo*, ilustrarlo para hacerlo parte de la construcción del Estado-nación.

El segundo cuestionamiento ético contravirtió dicho sujeto colectivo, activo y demandante de las promesas incumplidas de los órdenes liberal y socialista en dos momentos: el primero en la fase inicial liberal del periodo de la Violencia; el segundo en el proceso de la Constituyente del 91. Vale decir que la crítica se dirigió a los discursos morales de selección natural y determinismo sociocultural que permearon gran parte del siglo XX. Y, junto con ellos, a la ética utilitarista y pragmatista que, no obstante rechazada por la intelectualidad católica del XIX, a principios del siguiente siglo fue muy bien valorada. Lejos de dejar atrás la emulación y la retribución como técnicas masivas de los modelos clásico y moderno, esta escuela las integró a un sistema de diferencias individuales de *vida* como noción ampliada desde los saberes biológico, fisiológico, médico, psicológico y de prácticas de administración científica aplicadas por la psicología, la educación –yo agregaría trabajo social– a ámbitos subjetivos cada vez más precisos.

La tercera crisis es compleja y demasiado presente para asirla con total claridad. Se trata del efecto de verdad maniquea que comportan los fines sociales de la educación y sus saberes pedagógicos cuando no se los mira desde la distancia. En este sentido, Saldarriaga (2002) dio cuenta de las características a la vez generales y parciales del movimiento que estudio en este artículo, y cuyas particularidades propongo pensar en clave corporal hasta lo que va del siglo XXI. Para él, a partir de la Carta de derechos del 91 se cuestionan rotundamente los fundamentalismos de las crisis clásica y moderna, así como se profundiza la idea de transformación cultural desde la diversidad y la búsqueda de alternativas para lidiar con el conflicto. A diferencia de anteriores crisis, esta sería más una apuesta legislativa que una confrontación certera con el pasado. Cuenta con un aparato de saber desarrollado sobre “la cultura”, la pedagogía y la pedagogización para fines sociales, como la inclusión de las diferencias; el saber psicológico marca la pauta con su atención a las múltiples inteligencias que facilitan la comprensión de prácticas juveniles y tecnologías antes rechazadas por el muro disciplinar de la escuela; se aclama la innovación desde el cada vez más alabado énfasis en el aprendizaje y, como es ya histórico, los “maestros de base” libran una lucha cotidiana difícil, ahora frente a expertos, maestros investigadores e investigadores de la educación y la pedagogía.

Los tres acontecimientos señalados serían momentos límite en las tensiones de orden cultural, no necesariamente cronológicas, independientes o tajantemente yuxtapuestas respecto a anteriores problematizaciones de lo social. De hecho, diagnosticadas por los entonces denominados y ahora autodenominados *pedagogos*, estas crisis de principios de siglo tienen puntos en común, como el auge en torno a la supuesta tensión entre *teoría* y *práctica* que siguen esforzándose en sostener. La problematización del siglo XX estuvo antecedida por el énfasis en la educación moral y, en el marco del discurso de la degeneración, se justificó en la necesidad de reemplazar la escuela corificadora (centrada en la repetición y en los saberes enciclopédicos) por una que privilegiara menos a los maestros dedicados a la enseñanza teórica que a los enfocados en la instrucción laboral, y más las materias prácticas que prepararan para el trabajo rápido y de mayor rendimiento, en el momento de industrialización que vivía el país. Esto es, una educación que armonizara las tensiones existentes entre el individuo y las exigencias de obediencia y respeto del capitalismo entrante, mediante la activación del campo para el trabajo como clave del progreso, asentada en los pilares del autodomínio y la autonomía social, moral e intelectual propuestos por Ferriere (OSPINA CRUZ, 2011).

La Estrategia Retórica de este Siglo

La educación corporal centrada en principios de autoconocimiento y control de las emociones, núcleo de la propuesta de transformación que estudio, se justifica más en la necesidad de pacificar que en la de mejorar los bajos desempeños académicos, en el marco de una comprensión de igualdad cuya terminología¹

deja entrever prácticas que parecieran seguir reproduciendo y justificando las diferencias. Esta propuesta hoy liderada por un conjunto de “pedagogos” autorizados vía Ley General de Educación (1994) para fungir de comunidad educativa,² plantea la necesidad de incluir actividades que intercedan a nombre de los derechos humanos, la democracia y los valores:³

Llamado[s] a convertirse en carne de la carne, no [como] un discurso ajeno que repiten los alumnos como loros... empero, un civismo redefinido [que] no tiene su centro en los símbolos [ni] en el culto a héroes y próceres. En esta oportunidad, es más cotidiano, más asociado a la resolución de los problemas de la vida, orientado a buscar una convivencia más cualificada (MEN, 1998).

Quiero decir que los juzgados como males de la escuela a principios del siglo XX: “la trampa de los libros” (OSPINA CRUZ, 2011), el ambiente hostil que deforma el alma (SÁENZ; SALDARRIAGA; OSPINA, 1997) y el abismo de la escuela respecto a la vida diaria de los alumnos,, no distan demasiado de los argumentos esgrimidos como estrategia retórica de este siglo que le recrimina a la escuela la falta de aprendizajes significativos, el olvido del cuerpo, la represión de las emociones, “el adorno, el rito sin implicaciones, los meros formalismos y las formas sin contenido” (MEN, 1998) y reposa sus críticas en la distinción entre el *decir* y el *hacer*, o entre el *conocimiento* y la *reflexión* (p. ej., RUIZ; CHAUX, 2005)⁴ y, en consecuencia, propone un aprendizaje vivencial que “encarne” más visiblemente la ciudadanía, la paz y la convivencia en las personas; *competencias ciudadanas* de cuya definición e implementación Colombia parece ser un país “aventajado” y reconocido internacionalmente (COX; JARAMILLO; REIMERS, 2005).

Cuestionar lo Ético-estético-político

Siendo la *ciudadanía*, la *paz* o la misma *convivencia* conceptos populares para los proyectos de gobierno pero inasibles en sí mismos cuando se trata de entender cómo se forman ciudadanos colombianos y, en general, cómo se moldean cualidades en las personas, hasta el momento la figuración de dicha educación corporal: sus ideales, propósitos, formas de conocimiento, de hacer, experiencias que compromete como herramienta para la paz, su poder emancipador, el control de las emociones, la efectividad del movimiento constante, la concentración y el aquietamiento en actividades de autoconocimiento, el uso de los sentidos para el autoaprendizaje, la manera como se logra y los motivos que posibilitan lo prometido... (para hablar más antropológicamente de la subjetividad) no ha sido objeto de indagación, precisamente porque es la racionalidad de los intereses ético-político-estéticos de este siglo, la manera como se ha asumido pedagógicamente el problema de gobierno y la consecución de la paz. Comparable en lo histórico a aquellos proyectos disciplinarios, higiénicos, homogeneizantes que han producido órdenes corporales (CARDONA; PEDRAZA, 2014; GONZÁLEZ STEPHAN, 1994; PEDRAZA, 2007; RUNGE; MUÑOZ, 2005; SÁENZ, 2014; SCHARAGRODSKY, 2008; VIGARELLO, 2005), este todavía no se piensa susceptible de indagación empírica desde el dominio de los estudios genealógicos, ni mucho menos crítica, desde enfoques de la experiencia hermenéutica del propio investigador. Por lo mismo, tampoco se cuestionan los principios de las pedagogías modernas que, con especial impacto de la psicología del desarrollo disponen las vivencias de actividades deportivas, lúdico-reflexivas, psicoafectivas, psicoterapéuticas y técnicas corporales de muy distinto orden con la confianza en una educación somática (de lo orgánico y lo mental) cuyos efectos se desean y auguran la transformación del ser.

Así, en el marco de la investigación doctoral que dio lugar a este artículo, importa pensar las características de esta apropiación de la formación ciudadana. Sin intentar hacer historia de la práctica

pedagógica, de la pedagogía o de la educación, esbozo los modos de objetivación escolarizada de una disputa histórico-antropológica que parece haber vuelto con el comienzo de siglo, referida nada menos que a las maneras retóricas y prácticas que asume la búsqueda de figuración –consciente o inconsciente– de la formación ciudadana. No simple sucesión de principios y acciones, sino remoción, dobleces, capas heterogéneas, fisuras, renovación de problematizaciones, apropiación de intenciones futuras sobre lo que debemos ser los seres humanos y cómo podemos conseguirlo.

Para entender de qué va este movimiento desde una perspectiva hermenéutica, doy cuenta del análisis de seis documentos (material didáctico hecho por maestros y expertos, resultado de intervenciones financiadas por el IDEP, la Secretaría de Educación de Bogotá, el Cinep, la OEI, y la Universidad de los Andes),⁵ entrevistas y notas de campo de visitas a colegios públicos donde realicé el estudio y de mi participación en cursos de cultura para la paz entre 2018 y 2019. En tanto los documentos son una muestra significativa de las intervenciones realizadas, al menos, desde 2007 en instituciones públicas con estudiantes, mayoritariamente, de educación básica y media, y maestros tanto en formación como activos, las notas y las entrevistas sirven de testimonio más vívido de tales experiencias. Mi mayor interés fue encontrar rastros de dicha educación corporal: supuestos, propósitos, formas en que se viene afirmando que es posible materializarla por medio de actividades hechas a nombre de la paz, la ciudadanía y la convivencia.

Riesgos y Objetivos de Formación

Indagar el horizonte de sentido de este proyecto de transformación de la condición humana implica percibir las necesidades sociales que lo justifican tanto como las formas de resolverlas. Así, la agresividad, la ira, la violencia, la inseguridad, el delito, las ofensas, el consumo de drogas psicoactivas, la crueldad humana y los prejuicios y estereotipos “con los cuales se deshumaniza” (QUINTERO et al., 2015) son los riesgos más nombrados. Amenazas son las distancias familiares cotidianas (que llevan, p. ej., a dejar de hablarles a algunos de sus miembros por semanas o meses, así como a mantener bajo llave el cuarto o la comida), la insensibilidad, la falta de solidaridad, la incomprensión de los maestros frente a las culturas infantiles y juveniles, una escuela que no es capaz de hablar del conflicto armado, el ocultamiento de sentimientos que hemos aprendido en la escuela, la información que no pasa por el cuerpo, carecer de autoconfianza o, en el caso de los maestros y *facilitadores*,⁶ el síndrome de Burnout que no permite establecer una distancia sana entre compromiso y entrega total al trabajo social.

Dado que la solución que aparece desde principios del siglo XX cada vez con más fuerza es la educación, es homogéneo el acuerdo de que la escuela debe prestar atención a los conflictos de los niños y estos deben aprender a resolverlos para que no deserten, para que completen, por lo menos, la primaria (ODM apud CASTELLANOS; SÁNCHEZ; GALÁN, 2016) y porque, como hace parte de la tradición “occidental” pensar desde Freud, los niños no aprenden si hay problemas emocionales sin resolver. Evidentemente, un llamado a la escolarización al que le apuntan por igual proyectos con niños y jóvenes, maestros y facilitadores.

Ambientes, Técnicas y Estrategias para Transformar el Ser

El andamiaje práctico de esta propuesta de reparto socioemocional del tiempo-espacio escolarizador (de amplio espectro) dirigido, por igual, a niños, maestros, profesionales de las ciencias sociales y ciudadanos en general, aunque con énfasis en víctimas directas de la violencia, busca sensibilizar y modificar: 1) la

percepción sobre las cualidades sensoriales y relacionales del cuerpo; 2) los modos de *pensar* retrospectiva-prospectivamente, de *actuar* metafóricamente y de *aprender* por medio del descubrimiento y/o inductivamente, sobre sí y sobre asuntos concretos de convivencia y hechos históricos; 3) las formas de establecer relaciones comunicativas con otros y consigo mismo. Entretanto, las experiencias dejan entrever las ambigüedades que sostienen sus “pedagogos” respecto al *conflicto*; la relación entre la visión de integralidad del ser y el cuerpo como lugar de paso; y las emociones que se deben evitar y educar a la vez.

Aunque los documentos no hacen un especial énfasis en el ambiente o en la atmósfera escolar, en algo más de quinientas páginas de corpus hay veinticinco referencias de las cuales trece articulan la comprensión de que los seres humanos debemos habitar ambientes abiertos, motivantes, significativos, amigables, adecuados para la sensibilización, de cuidado, autocuidado, seguros y protectores, que favorezcan la práctica de las competencias ciudadanas, de convivencia pacífica, de confianza y para la libre expresión. Desde luego, generar y sostener las circunstancias que pueden hacer “exitoso” un proyecto pedagógico siempre depende, por lo menos, del dominio de factores didácticos, relacionales, conceptuales, locativos, logísticos... y, cada vez más *pragmáticos*, como algunos de sus proponentes lo afirman.

Desde su experiencia e investigación en el campo *educación para la paz como política de desarrollo*, Chaux et al. (2008) afirman que no se debe seguir un modelo pedagógico, sino probar la efectividad de las acciones. Esto es, experimentar estrategias con cada competencia ciudadana en cada contexto. No lo traigo al análisis porque sea muy novedoso, pues no dista mucho de las exigencias de flexibilización planteadas por las políticas educativas actuales y de las posibilidades de innovación que prueban muchos maestros hoy, sino porque dicho en este ámbito de escolarización muestra una entrada que *profundiza* aquella manera como se ha concebido resolver pedagógicamente los problemas de la población en el país: un *enseñar a aprender* más orientado a los efectos, la eficacia, el valor práctico de la acción, que no necesariamente orientado “constructivístamente”.⁷ Por lo mismo, quizá menos coercitivo para los participantes que descubren ser quienes “se estresan, se estancan, tienen problemas”... y no —como lo haría un enfoque sociocultural— las relaciones con las personas y los ámbitos en que se desempeñan; quienes deciden qué tomar de la formación y cómo; “cómo aprender a tener tacto y hacer mejores lecturas de grupo” para, por ejemplo, entender el alcance de los juegos y no ser invasivos con las personas al hacer intervenciones, ya que ese es un motivo por el que algunas no regresan. El testimonio de los participantes, sin embargo, ubica siempre el cambio en la experiencia, agregando que no fueron los facilitadores ni las actividades quienes les permitieron saber qué debían hacer con su pareja, familia y trabajo, sino una decisión y reflexión propias y, si acaso, la contención creada por el grupo de pares.

En este punto la cuestión es entender lo que va del *aprender a aprender* modos pedagógicos y didácticos al *aprender a enseñar a aprender* habilidades para la vida, que “responden a la capacidad que tienen las personas de manejar sus propios comportamientos y emociones y, así, alcanzar las metas en diferentes ámbitos de sus vidas” (OCDE apud SED, 2018). De hecho, se trata de examinar, de acuerdo a las experiencias estudiadas y su *positividad*, si no se siguen modelos pedagógicos (específicos, únicos, combinados) o si las actividades y estrategias, aunque siempre disímiles en cada intervención figuran condiciones de aprendizaje y autoaprendizaje que circulan en torno a un principio específico que no por distinto a los modelos más conocidos es menos *imagen de ser humano* (SCHEUERL, 1985).

Mas si en educación nos hemos desplazado de concebir e intentar la interdependencia enseñanza-aprendizaje a la consideración de los *ambientes de aprendizaje* y al énfasis en el aprendizaje mismo ¿cómo proponen lograrlo pedagógica y didácticamente los propios maestros y expertos de este proyecto? Además de usar objetos para manualidades escolares, se recomienda gestionar espacios abiertos donde los estudiantes puedan moverse libremente y fijar en sitios “estratégicos” actividades para cuando se presente algún

inconveniente de agresión, falta de respeto o intolerancia: los niños irán allí a resolver sus conflictos, a dialogar. No obstante, también hay instituciones sin espacios amplios donde parecen lograrse los objetivos pedagógicos: sólo falta “sensibilidad contextual” para aprovechar las oportunidades de formación: “tejer” tranquilidad, contención y flexibilidad a partir de una situación real; estrategias “efectivas” que garantizan la escolarización permitiendo el aprendizaje, al tiempo que señalan la *autoridad amorosa* (ABRAMOSWSKI, 2010) practicada por maestros y facilitadores. Asimismo, se recomienda visibilizar las actividades: p. ej., anuales de teatro-foro ante la comunidad, concursos de creación y premiación que impliquen sacar a los estudiantes a otros espacios, como el reto de romper un récord mundial⁸ (iniciativa que sólo en un par de años llevó a que un maestro experto se convirtiera en director del IDEP).⁹

Usar el Cuerpo

Una de las maneras en que puede ser entendida esta renovada crisis es a partir del papel que cumple en este siglo la creciente insistencia en nociones como *cuerpo, corporalidad, lo corporal*, “pasar por el cuerpo”, distinguibles analíticamente en tanto emergieron de la escisión moderna entre cuerpo y persona como del interés crítico transdisciplinario en superar las dicotomías. Por esta vía, presento asociaciones que ilustran el sentido bajo el cual operan en relación con los propósitos de educación integral para la paz, la ciudadanía y la convivencia; el modo en que dejan entrever las imágenes de ser humano que tranza este proyecto pedagógico, particularmente, a nivel nacional.

Las fuentes lo exaltan como medio e instrumento; contenedor; piel límite que tiene texturas; reflejo del interior y del ambiente barrio-localidad-país (SOMOSPIEL, 2015); bueno para conocer, recordar y experimentar (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS, 2009); espacio que vivimos y podemos conocer usando técnicas (CHAUX et al., 2008; RUBIO et al., 2014); útil para producir ritmos y plasmar emociones en papel u otros materiales; algo que crece de adentro hacia fuera (haciendo yoga o cualquier actividad del abanico de opciones); lugar que permite aprender y practicar (pasar una y otra vez por él) para poder enseñar “...posibilitando una interacción física desde una acción del cuerpo y no desde la agresión o la violencia”.¹⁰ Así, el cuerpo se entiende como herramienta y pretexto para acercar a las personas a los derechos humanos y a las prácticas ciudadanas por medio de técnicas que permiten *tener consciencia, reflexionar y comunicarse*:

Tener Consciencia

Hacia los años setenta del siglo pasado cuando dejó de ser exclusividad de estrechos círculos de élite y empezó a incluirse en las actividades de ocio y estetización de mujeres y hombres de las clases altas del país, el hatha yoga no estaba al alcance de los demás ciudadanos porque “no pose[ían] la educación suficiente para entender las prácticas que la conforman” (*Revista Cromos*, 1967 apud PEDRAZA, 2011, p. 276). A todas luces, nuestra educación todavía no es suficiente si seguimos empeñados en que la escolarización y la ciudadanización aumenten, mas hoy el argumento no es tanto la comprensión de la técnica con objetivos puristas (aunque pase por ella) ni los mismos motivos espirituales o estéticos de hace cinco décadas, como la utilidad de generar impacto social desde la intervención de un cuerpo cuya interioridad¹¹ se aspira a dominar por medio de la postura y de la respiración, como en este caso reportado en prensa:

Esperanza es una víctima que vive en Santa Marta y solía “coger a sus hijos a chancletazos”. Desde que comenzó a asistir a las clases, prefiere encerrarse en el baño cada vez que sus emociones se apoderan de ella. Respira, como le enseñaron los instructores... y suelta. Por esto, ya no solo dejó de gastar dinero en medicamentos para su dolor de espalda, producto de tensiones atravesadas en sus fibras, sino que sus hijos ya no se escapan de la casa para evitar los golpes y abandonaron las bandas en las que replicaban sus agresiones¹².

Esta versión amañadamente machista, en todo caso superficial, de la noticia; es una muestra de cómo circula la comprensión del fenómeno en el país: utilidad social, población a la que se dirige, interpretación emocional de los problemas sociales. Opera un traslado de las cualidades de desplazamiento y movimiento (elasticidad muscular, flexibilidad articular, fuerza, coordinación, equilibrio, resistencia, tensión, manejo de músculos diafragmáticos) a las cualidades ciudadanas pasando por sus señalados efectos en el desarrollo perceptivo, psicomotriz y de habilidades cognitivas que “estimulan” el aprendizaje y mejoran el comportamiento: atención, concentración, silencio y quietud. Por ello hacerse consciente de la postura, de los grados de tensión muscular, de las formas de moverse, de respirar, permite una “axiología corporal ciudadana” (RUBIO et al., 2014) cuando (muy importante) se acompaña de pautas convivenciales: “...cuenta lentamente mientras exhalas y recorre tu cuerpo pintándolo de emociones... permit[e] sentir dolores, amores, miedos, culpas...” (QUINTERO et al., 2015, p. 104).

Tal asociación *axiológica corporal* se hace posible por el contacto, la cercanía, el movimiento, la experimentación sensorial, y es visible metafóricamente: brazos que respetan porque al levantarlos no lastiman a otros, pies descalzos sin mal olor que son el primer elemento de respeto hacia el otro, cuidado a la vida cuando hay manos que apoyan cuerpos que se balancean, respirar tensionando y distensionando los músculos, y la experimentación de ira en el cuerpo que permite ser consciente de su actividad somática para controlarla: “la siento acá» (señalan estómago, corazón, cuello, cara, brazos, manos, piernas, dientes, puños), “me pongo así... rojo, tensionado... duro como una pelota de fútbol, como un mar lleno de peces que explotan, como en el corazón de un torbellino” (CHAUX et al., 2008).

El diagnóstico que hace conscientes partes del cuerpo afectadas por las emociones (que, por ejemplo, evocan experiencias felices y tristes) puede valerse de la interrupción de la vista para darle oportunidad al olfato, la escucha y el tacto. Mientras los “pedagogos” producen sonidos, hacen leves toques a cada participante, proponen hipótesis sobre ellos y refuerzan “paisajes sonoros” con los que buscan transportar a las personas a situaciones de violencia o tranquilidad. De dichas actividades sensoriales se inquietan sensaciones, emociones o una ronda de una sola palabra que le salga impulsivamente a cada participante. La relajación o tensión del cuerpo se acompaña de música de fondo, puede también permitir explorar texturas propias (de la piel o la ropa) y de distintos materiales; explorar sonidos y movimientos espontáneos que fluyen en ese ambiente creado. Se insta a ser consciente del poder del cuerpo sin “racionalizar” su acción y en esta tarea se comparte una noción del *arte* que pone a circular ideas y prácticas que le atribuyen misticismo y propiedades de autodescubrimiento, “recuperación de la memoria ancestral del cuerpo para dimensionar futuros posibles”¹³ y otras soluciones a “lo social”.

Reflexionar

Hay actividades pensadas específicamente para hacerlo de manera individual y grupal. Unas parecen exigir mayor compromiso y disposición, así como mayor vulnerabilidad (que tiende a vindicarse como oportunidad de crecimiento), mientras otras, sin dejar de reflexionar, no exigen tanta exposición personal

de la intimidad y centran su propósito en la argumentación y el diálogo. Ciertamente estas dos tendencias se combinan, dados los propósitos de aprendizaje significativo, emancipatorio y transformador de las prácticas cotidianas, mas no son tan fácilmente discernibles al momento de proponer actividades ni controlables al ejecutarlas. En ambas tendencias las técnicas rezan el principio de que entre más creatividad mayor apropiación y en el terreno didáctico se disputa qué es lo más efectivo para lograr el cuestionable cometido de “desaprender la guerra y aprender la paz”. La creatividad tiene que ver tanto con el uso de útiles escolares como con crear condiciones de verosimilitud en cada ejercicio, pues “[e]s claro que para poder manejar la ira primero hay que sentirla” (CHAUX et al., 2008, p. 128) y que si no hay compromiso el aprendizaje no es significativo.

Actuar Metafóricamente

Puede decirse que la primera tendencia está más arraigada en *mindfulness*, psicoterapia, acompañamiento psicosocial y teatro del oprimido. Estas actividades de carácter metafórico (pues sólo pueden acercarse tangencial o metonímicamente a los objetos o prácticas “reales, cotidianas” que denotan) son las más impulsadas. Al ser cursos, diplomados y talleres con adultos, víctimas o facilitadores, aunque también por estar vinculadas a proyectos más amplios (por tanto, de mayor duración) pueden implementar algunas de sus técnicas y enseñar a aprender sus principios y estrategias, a partir de la propia vivencia de sus participantes.

La verosimilitud esperada en esta tendencia compromete demasiado al participante y exige mucha disposición y contención de parte de los espectadores. Las propuestas usan técnicas grupales entre las que se encuentran, principalmente, juegos de rol, *arco iris del deseo*¹⁴ y *constelaciones familiares*,¹⁵ que buscan casi por igual representar una situación real de *conflicto*, analizarlo y tomar medidas de cambio inmediato. Quienes las usan advierten que pueden ocasionar daño y efectos contrarios a los buscados, si no se encuentra un balance entre situaciones demasiado hipotéticas o mal fingidas que no generan emociones y situaciones demasiado reales que generan tantas que resultan inmanejables para todos, “para la persona que la está experimentando y todavía no domina la competencia” (CHAUX et al., 2008, p. 129), para quienes observan, pues se ven en aprietos y no saben cómo desempeñarse, y aún para el facilitador si “no tiene el tacto” (TOVAR, 2018b) para manejarlo.

Así, un juego de rol sobre *bullying* puede terminar en verdadera agresión y llanto, entre niños y adolescentes. Uno sobre violencia de pareja, entre adultos, puede derivar en franco maltrato dependiendo del grado de compromiso de sus participantes. Pero también puede causar risa y desinterés, dependiendo de la edad, de la experiencia cercana o no del participante con las situaciones planteadas y, desde luego, —afirman por igual psicólogos y maestros— con el estadio de desarrollo de las personas. Se afirma que los juegos de rol funcionan muy bien en adultos, pero en niños puede a veces no ser tan efectivo, por lo que con pequeños de primaria pueden funcionar más las presentaciones de títeres. Para “producir emociones” aconsejan los *viajes en el tiempo*, actividad que parte de una experiencia real pasada vivida por quien la relata y permitiendo que desate un flujo reflexivo.

El arco iris del deseo puede partir de un viaje en el tiempo. En principio, la persona debe pensar en la situación y ubicarse en un cuadrante de plano cartesiano que muestra si actuó por interés en lograr un objetivo o en la relación con los demás implicados. Luego debe contar a sus vecinos de cuadrante la situación y representarla sin que medien las palabras. El tiempo para ello puede variar, pues depende de los efectos que tenga en cada uno el ejercicio, mas quien decide ser *arco iris del deseo* lo hace “voluntariamente” (luego de ser identificado como el más afectado —porque lloró, se conmovió mucho...— y habersele consultado, frente al grupo y de la manera más amable, su interés en sanarse y cooperar con el aprendizaje de todos). Así comienza la reflexión actuada sobre su pasado: una serie de escenas silenciosas del presente hacia atrás que tiene de personajes a sus compañeros de cuadrante convertidos en las emociones que “leen” los espectadores y se

corroboran con la persona comprometida por medio de preguntas que descubren sus “policías mentales”, “la voz del opresor” que habita en ella. Entretanto hay momentos de mucho llanto, otros de incertidumbre por no saber qué responder a las preguntas del facilitador. Unos de más tranquilidad y mera solidaridad con el ejercicio. De pronto, todo el grupo resulta siendo emoción y el protagonista queda comprometido a cambiar su presente, a llegar a casa a cambiar el curso de las cosas y a conservar la experiencia en la memoria cada vez que piense en el futuro. Así se conduce la confesión, se confronta el sí como forma de gobierno pedagógico para hacer decir su verdad, sus necesidades y acciones de transformación.

Dicha activación corporal ilustra una arista de las prácticas de gestión emocional que han hecho curso desde la segunda mitad del siglo XX en sectores de educación popular en América Latina. Cumple con la pauta del *como si* de este proyecto pedagógico, entre más conexión personal con la vida cotidiana, presuntamente más significativo y con muchas más posibilidades de réplica futura. En ella puede identificarse una secuencia que va disponiendo y comprometiendo más a los participantes, hasta que una voz que simula ser [algo como] la *conciencia* del protagonista, inicia la labor de interpelarlo públicamente para que analice y vea su situación, estableciendo una distancia entre lo que en realidad le pasa y/o en lo que hace mella la voz, la situación propia y de la familia representada por los pares.

Aprender Epifenoménicamente

Por su parte, la segunda tendencia usa por igual juegos tradicionales, lectura de casos de análisis, cuentos, cine, fotografía, dilemas morales, baile, bordado, imágenes Gestalt, situaciones gráficas y situaciones misteriosas. Contando con la disposición de los participantes y sin independencia de la anterior tendencia, cada actividad es guiada por una instrucción, introducción o tema del día y seguida de preguntas de comprensión, discusiones grupales y conclusiones. En breve, nada muy distinto de lo que se hace comúnmente en una intervención educativa, pero con énfasis en procedimientos inductivos; preferidos por las propuestas que se declaran menos prescriptivas (CORTÉS; ARCILA, 2017; QUINTERO et al., 2015).

En el marco del tema *construcción de la imagen del enemigo*, igual para niños y adultos, se leen cuentos con enseñanza de valores (tolerancia, inclusión, perdón). Sentados o acostados en cojines y esteras, se espera que prime la conexión personal entre participantes que, a partir de una situación de conflicto, encaucen la reflexión hacia una moraleja que no está formulada aunque el relato presente una opción de resolución. Como se busca que el aprendizaje sea significativo, debe conjugarse con la experiencia personal que, apoyada en la escritura y la interacción verbal con pares en un ambiente de confianza ya establecido, produzca un mayor involucramiento con el tema y pueda empezar a ser confesional e íntimo, en un *ambiente amigable o familiar* en el que se comparten alimentos.

Otras técnicas consisten en la creación de canciones o piezas sonoras producidas por los mismos participantes a partir de los sonidos de la ropa, la ciudad, un café-bar o los sonidos de su casa. La socializan en grupo (ojalá con algo de comer), destacando motivos de su interés sobre el cuidado, la amistad, la familia, sus espacios favoritos, los recuerdos de su infancia, actuales dificultades personales, problemas de robo, crimen o agresión del barrio o la ciudad... Se recomienda que los maestros compartan también aspectos de su vida, en lo posible que hagan la misma actividad para generar confianza y que los participantes no sientan que se exponen solos.

Los juegos tradicionales también aparecen mediados por *pautas convivenciales*, pero con preguntas que, en ocasiones, instan a cuestionarse en una clave psicológico-patológica. En ellos opera algo más que la competición, pues deben “colaborarse, comunicarse, hacer estrategia” (TOVAR, 2018a). Como no todo el

tiempo puede interrumpirse a las personas que juegan, el facilitador observa a todos y cada uno y, en privado aprovechando momentos de saludo o descansos, les enuncia la “verdad” que deben saber para cambiar, por ejemplo ser intolerantes al fracaso. El papel del maestro o del facilitador en estas prácticas no es menor. Se lo define como un *modelo, creador, crea-climas* (CHAUX et al., 2008; QUINTERO et al., 2015). En las propuestas referidas a la intervención en la escuela se recomienda que todos los docentes conozcan las actividades y estén listos a aprovechar cualquier oportunidad de aprendizaje, sea que se presente como parte de la vida cotidiana o que sea necesario **producir conflicto** para hacerlo observable, verificable y modificable empíricamente.

Cuando para sus diseñadores-ejecutores el meollo de esta formación radica precisamente en los intentos por encontrar qué es lo más efectivo para transformar las acciones de las personas, pueden observarse algunas paradojas, contradicciones o curiosidades. Por un lado, producir conflictos, actuar *como si*, puede ser descubierto aun desde las complicidades que sugiere la disposición necesaria para buscar y participar activamente en talleres, cursos o diplomados. Por otro, tampoco ocurre que las técnicas y juegos o actividades “revelen *la esencia*” de los participantes, que muestren [algo así] como su “animalidad” o “agresividad innata” o que la vivencia de los valores y de las habilidades para construir paz (como se promete) garantice cambios más efectivos o visibles más inmediatamente.

En el caso de actuar *como si*, por ejemplo, un facilitador puede proponer una actividad para reflexionar sobre cómo actúan los participantes ante una situación que implica cumplir una meta o reto. Todos forman un círculo, en el centro ubican una hoja blanca, el único propósito-regla es pasar sobre ella sin dañarla. A continuación, otra facilitadora intenta cubrir con su cuerpo la hoja (como cuidándola) y empieza “el juego”. Todos pasan por turnos, intentan mover a la cuidadora de la hoja para poder pasar por encima del papel... después de varios intentos la facilitadora empieza a llorar en su posición. Pocos lo notan y el juego continúa hasta que su compañero decide darlo por finalizado y con ella llorando se inicia la reflexión. ¿Por qué no se dieron cuenta de que estaba llorando? ¿Por qué quienes lo vieron no se detuvieron o llamaron la atención a todo el grupo? ¿quién se preocupó por ella? ¿por qué no intentaron otras opciones siendo una sola la regla? ¿por qué perseguir fines sin reparar en los medios? La discusión que pasa al espacio de receso de los participantes es si el llanto es premeditado (si lo es por qué el escándalo que se acerca a un llamado de atención como si fueran niños), si dieron la instrucción ¿qué esperaban?, si el llanto fue por “la presión o agresividad” que ella pudo sentir o por otra razón, si era una prueba para ellos y fallaron, si debían pedirle disculpas o todo seguiría su curso normal...

En el segundo caso (inductivo y/o por descubrimiento) debo señalar la *disposición* de los participantes. Los participantes y estudiantes no precisamente desnudan ese diagnosticado/supuesto carácter “rabioso” de los colombianos señalado por los pedagogos que crearon esta crisis de valores. Perciben fallas en el juego mismo o en alguien que no se desempeñó bien y lo dicen directamente, muchas veces a manera de chiste, o simplemente con gestos momentáneos; lo que evidencia el tipo de control asimilado sobre las respuestas ante similares situaciones de ocio cada vez más frecuentes en distintas esferas de la vida (ELIAS; DUNNING, 1992). Ahora bien, suponiendo que en los niños la disposición emocional está más visiblemente en proceso de asimilación, el caso de los estudiantes de colegio puede ser interesante para analizar el estado de su disposición frente a los objetivos de control emocional que se persiguen con este proyecto de país, siempre que por *control* se entienda *conocimiento, dominio, regulación* de unas y otras emociones en ciertas situaciones y no necesaria o simplemente *represión*. Ya Illouz (2010) ha descrito cómo el control emocional no es eliminación de toda emoción, sino que puede orientarse al aumento de otra, por ejemplo, de empatía. Lo cierto es que (aunque se les infantilice) maestros, estudiantes de licenciatura y profesionales de otras áreas sí que tienen disposición a las actividades. La mayor evidencia es que asisten por interés ético-político y necesidades de sus ámbitos laborales. Esto hace que cumplan la condición del compromiso y que accedan al *como si*, sin reparos ni mayores dificultades. De la disposición depende,

también, poder dar cuenta del momento de cambio del ser que las mismas entrevistadas tienen dificultad en establecer, sobre el que afirman no hay garantía de que ocurra, pero que las mantiene fuertemente vinculadas a ese campo de activismo político-lúdico.

Comunicarse

Los modos de comprenderse dentro de una situación comunicativa, de entender las situaciones mismas y de aproximarse a los demás para interactuar, son fundamentales en esta educación corporal. De ahí que se recurra a, y se busque intensificar algunos principios comunicativos básicos, así como se trace la racionalidad de otros que pertenecen a principios tanto civilizatorios como epistemológicos, mediante ciertas estrategias que buscan interiorizarlos a fuerza de practicarlos constantemente.

Todas las técnicas y actividades refuerzan las funciones del lenguaje: informativa, personal (*yo soy, aquí estoy*: identificar y manifestar el *yo*), reguladora (*quiero que hagas lo que digo*: regular el comportamiento de los demás), interactiva (*yo-tú*: para involucrar a otras personas), heurística (*¿por qué?*: hacer hipótesis, conocer, aprender) e imaginativa (HALLIDAY, 1982). Suponen identificar, distinguir, nombrar, definir y caracterizar, practicar, reproducir, actuar o expresar ciertas emociones con gestos y sostenerlas para que otros las adivinen y reflexionen sobre ellas o las usen para otros objetivos.

Otras actividades fortalecen el perspectivismo al que consideran una habilidad fundamental para la pacificación y la convivencia. Practicarlo remite a la posibilidad de que las personas piensen en y comprendan las razones que llevan a otros a hacer algo; identifiquen y reconozcan el lenguaje gestual, corporal, propio y de los demás al actuar de determinada forma; y, en consecuencia, puedan escoger la manera más apropiada de reaccionar ante las situaciones que vivan con ellos.

Por su parte, tanto las pautas lingüísticas como las técnicas de relajación tienen en común un principio epistemológico que caracteriza este proyecto de formación. En su interés por objetivar los hechos y las interpretaciones, de manera que ante las controversias y conflictos se evite la atribución de responsabilidades, mantiene la solidaridad social, separa a las demás personas de sus hechos o faltas privilegiando los intereses colectivos sobre los individuales, a condición paradójica de que la primera persona, el *yo*, sí se habitúe a asumir con sinceridad, seguridad, claridad, control y responsabilidad absoluta sus actos. Así, debe aprender a “retirarse de la situación que genera ira a un sitio que resulte agradable, pensar en nubes, o rezar” (CHAUX et al., 2008, p. 128), formular sus peticiones asertivamente siguiendo el patrón *yo-percepción del comportamiento indeseado-petición*, dirigir sus incomodidades con respeto y limitarse a mencionar los comportamientos, pues lo importante en una discusión o relación son los argumentos (no particularizar los temas en las personas) y mantener vivas para sí imágenes de equilibrio. Y en general, habituarse a hablar para calmarse, relajarse respirando, distraerse pensando en situaciones agradables y evocar representaciones armoniosas.

Para que logren asimilarse dichos principios debe ser constante la exigencia de práctica y en ello hay estrategias que la facilitan, como asociar a las técnicas nombres o imágenes que las describen y permiten recordarlas fácilmente; crear símbolos que representen la reconciliación y puedan ser intercambiados por los estudiantes; solicitar constantemente la aplicación de las pautas lingüísticas (“cuando uno se siente perplejo” ¿uno, quién?... “estoy como triste porque” ¿estás triste?... “ella es agradable pero misteriosa” y... misteriosa); y estar dispuesto a aprender por la técnica de espejo (repetir lo que veo o escucho, p. ej., suspirar a alto volumen para suscitar la respiración de quienes percibo que están tensionados).

Pensar lo “Nuevo”

Mi propuesta consistió en describir los modos epistemológicos, pedagógicos y didácticos con los que los autodenominados “pedagogos” de ciencias sociales, psicología y solo algunos maestros se vuelcan a resolver la crisis de valores esgrimida retóricamente desde principios de este siglo por la *comunidad educativa*, autoridad que hoy prescribe lo que necesita la escuela sin necesariamente hacer parte de ella. Hice énfasis en los fines de la educación respecto a una noción de ser humano cuya emocionalidad se precia modificable por medios educativos (amable, colaborativa y voluntariamente coactivos), así como esbocé los modos corporales, recursos, técnicas y estrategias por medio de los cuales se figura dicho ideal. Me detuve en considerar las dimensiones sobre las que se materializa la visión de transformación ciudadana, en nuestro caso concreto, para la paz y la convivencia: creación de ambientes, técnicas y estrategias. La identificación de una noción de *cuero*, entendida principalmente como medio, (a veces *corporalidad*, cuando se usan indistintamente en las fuentes) visible en tres grandes técnicas que se cruzan —y que solo por propósitos analíticos las distingo— concentró el esfuerzo del punto de vista antropológico, histórico y pedagógico que propongo para asir este fenómeno cultural.

Llevada al plano de la escolarización, este panorama analítico y descriptivo reta la rejilla de la función escolar estableciendo diferentes niveles de sedimentación entre las diferentes soluciones éticas que se han propuesto en el país. Sin ser un acontecimiento nacional exclusivo, dada su presencia en la región y sus diferencias globales que merecerían estudios como este, en Colombia este tipo de intervención hace especial énfasis en el movimiento consciente, lúdico y en la reflexividad sobre la propia emocionalidad y la de otros, centra la actividad en los participantes (ya no solo estudiantes) con detrimento de los contenidos disciplinares (YOUNG, 2016), opera desde el saber hegemónico de la psicología y, liderada por facilitadores crea climas que aprenden a producir conflicto aprovechando oportunidades de aprendizaje (no ya por maestros), introduce prácticas de la terapéutica psicosomática como una forma escolar de espacio-tiempo cuyos modos de consumo caracterizan el actual mercado de la ciudadanía en un eclecticismo de autogestión para la pacificación. Activan la corporalidad como parte de la gestión de un ambiente y mediante una disposición voluntaria, confesional, arraigada en la noción de *consciencia* que expone los principios modernos de autocontrol y autogobierno.

Evidentemente, la actual sedimentación se distingue en cuanto a saberes, población y posibilidad de materializar las formas de acción y desarrollar las nociones delineadas por las pedagogías activas de principios del siglo XX. Empero, con todo y el interés ético-estético-político en educar integralmente para que lo aprendido sea tan significativo que se replique en todos los ámbitos y aspectos de la vida cotidiana, es preciso pensar dicha emergencia hecha a nombre del pensamiento crítico social y educativo que busca distanciarse de anteriores modos de ciudadanía, sin cuestionar los supuestos de las líneas de fuerza, no menos históricas, que con su participación ayudan a perfilar. Sin la pulsión de concluir, he ilustrado el estado de esta apuesta educativa en Colombia, luego de lo cual propongo suspender el juicio para estimar los detalles cotidianos de los modos como se dispone la experiencia de escolarización ciudadana de este siglo en otras latitudes de nivel regional y global, el esfuerzo antropológico-pedagógico ante la condición de indeterminación humana que inevitablemente es biopolítica y cuyas tensiones, contradicciones, paradojas y curiosidades son muestra de uno más de los intentos de mimesis social que hemos conocido históricamente.

Notas

1. Inclusión, diversidad, estilos de aprendizaje, integración, proceso, derecho y atención a la diferencia, pluralismo, estrategias...

2. Ministerio de Educación (1998, 2004), algunos maestros, sobre todo de las humanidades, las artes y la educación física (CORTÉS; ARCILA, 2017; IDEP, 1999; JURADO, 2016; MARTÍNEZ, 2008; NEIRA et al., 2012), instituciones (ARBOLEDA; HERRERA; PRADA, 2017; SED et al., 2013) y, a nivel internacional y nacional, expertos en educación cívica y ciudadanía (GALTUNG, 1996; KOHLBERG, 1992; KYMLICKA, 2001; RUIZ; CHAUX, 2005).
3. Temas con los que cerró el siglo XX y en los que han insistido las regulaciones que siguieron a la Constitución de 1991 (la Ley General de Educación de 1994, sus decretos reglamentarios y los diversos convenios internacionales suscritos por Colombia).
4. Cuya combinación, sin embargo, haría posible que el ciudadano actúe constructivamente dentro de una democracia (MEN, 2004).
5. A excepción de Somos Piel (2015), todos pueden consultarse en Internet
6. Como se les llama en ONG y otros ámbitos de intervención a los profesionales no licenciados que buscan formación para hacer intervención social y educativa.
7. Si acaso se hubiera gobernado pedagógicamente de este modo o, siquiera, haya sido un proyecto pedagógico serio en el país.
8. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZjvdxQ7zI0>. Acceso en: 14 nov. 2022
9. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=CT7DU1tzt-M>; <http://www.idep.edu.co/?q=es/content/educacion-emocional-somatica-profes-inician-viaje-de-siete-semanas-bordo-de-si-mismos>. Acceso en: 11 nov. 2022
10. Nótese la distinción entre acciones desde el cuerpo y desde la agresión o la violencia. En ese material tales afirmaciones son muy comunes, valga decir que se trata de una propuesta del área de educación física, de manera que, no obstante los propósitos de integralidad, resulta característica la dicotomía mente-cuerpo.
11. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=CT7DU1tzt-M>. Acceso en: 14 nov. 2022
12. La negrita es propia de la cita. Disponible en: <https://colombia2020.elespectador.com/pais/el-yoga-como-camino-para-reconciliar-un-pais-violento>. Acceso en: 14 nov. 2022
13. Proyecto de valoración de la cultura afro en Colombia. Involucra población de varias regiones del Pacífico y Atlántico, San Andrés y Antioquia (ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS, 2009).
14. Parte del arsenal de técnicas del teatro del oprimido. Para Boal (2004) la opresión social y política puede desestructurarse en el paso de la representación teatral a la psicología.
15. Según Bert Hellinger, su autor, método de reconciliación que ayuda a comprender y superar terapéuticamente dolencias físicas, emocionales o psíquicas que, originadas en la familia, encuentran solución estructural en ella misma. Disponible en: <http://www.aebh.net/el-metodo/>. Acceso en: 11 abr. 2018

Referencias

- ABRAMOSWSKI, A. El amor en tiempos de fragilidad: tensiones entre la escuela y la familia. In: **Maneras de querer**. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: Paidós, 2010. p. 95-115.
- ARBOLEDA, Z.; HERRERA, M.; PRADA, M. **¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?** Bogotá: Alto Comisionado para la Paz/PNUD/USAID/OIM/GIZ/COMO/Berghof, 2017.
- BOAL, A. **El arco iris del deseo**. Del teatro experimental a la terapia. Barcelona: Alba Editorial, 2004.
- CARDONA, H.; PEDRAZA, Z. (eds.). **Al otro lado del cuerpo**. Estudios biopolíticos en América Latina. Bogotá: Universidad de Medellín/Universidad de los Andes, 2014.
- CASTELLANOS, J.; SÁNCHEZ, J.; GALÁN, C. **Resolución de conflictos dentro y fuera del aula**. Estrategias pedagógicas para fortalecer un currículo de paz. Bogotá: IDEP, 2016.
- CHAUX, E. et al. Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. **Revista Interamericana de Educación para la Democracia**, New York, v. 1, n. 2, p. 124-145, 2008.
- CORTÉS, A.; ARCILA, J. (eds.). **UAQUE**: el arte de con-vivir. Apuestas investigativas, pedagógicas y estéticas desde la escuela. Bogotá: IDEP, 2017.
- COX, C.; JARAMILLO, R.; REIMERS, F. **Education for citizenship and democracy in the Americas: an agenda for action**. Washington: Sustainable Development Department, 2005. Disponible en: <http://services.iadb.org/wmsfiles/products/Publications/771867.pdf>. Acceso en: 25 abr. 2018.
- DEWEY, J. **Experience and education**. New York: Touchstone, 1997.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. La búsqueda de la emoción en el ocio. In: **Deporte y ocio en el proceso de la civilización**. Ciudad de México: FCE, 1992. p. 83-115.
- GALTUNG, J. **Peace by peaceful means**. Peace and Conflict, Development and Civilization. Oslo: PRIO-SAGE, 1996.
- GONZÁLEZ STEPHAN, B. **Esplendores y miserias del siglo XIX**. Cultura y sociedad en América Latina. Caracas: Monte Ávila, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social**. La interpretación social del lenguaje y del significado. Ciudad de México: FCE, 1982.
- IDEP [INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO]. **Vida de maestro**. Violencia en la escuela. Bogotá: IDEP, 1999.
- ILLOUZ, E. **La salvación del alma moderna**. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda. Buenos Aires: Katz, 2010.
- JURADO, F. et al. **Premio a la investigación e innovación educativa 2013-2015**. Un estado del arte para Bogotá. Bogotá: IDEP, 2016.
- KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

KYMLICKA, W. Educación para la ciudadanía. In: **El espejo, el mosaico y el crisol**. Modelos políticos para el multiculturalismo. Barcelona: Anthropos, 2001. p. 251-282.

MARTÍNEZ, C. **Hacia una pedagogía del cuerpo**. Itinerario de una experiencia. Bogotá: IDEP, 2008.

MEN [MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL]. **Constitución política y democracia**. Lineamientos curriculares. Bogotá: MEN, 1998.

MEN [MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL]. **Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas**. Bogotá: MEN, 2004.

NEIRA, A. et al. **Memoria, conflicto y escuela**. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. Bogotá: IDEP, 2012.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS. **Construyendo ciudadanía**. Dieciséis experiencias colombianas. Metas Educativas 2021. Bogotá: OEI/Ministerio de Cultura/ Ministerio de Educación, 2009.

OSPINA CRUZ, C. **El proyecto moderno instruccional en Antioquia (1903–1930)**. Ley 39 de 1903, modos de instrucción y enclaves de resistencia. 2011. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, 2011.

PEDRAZA, Z. Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina. In: PEDRAZA, Z. (ed.). **Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina**. Bogotá: CESO, 2007. p. 7-39.

PEDRAZA, Z. **En cuerpo y alma**. Visiones del progreso y de la felicidad. 2. ed. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2011.

QUINTERO, M. et al. **Pedagogía de las emociones para la paz**. Bogotá: IDEP, 2015.

RUBIO, A. et al. **Cartilla de yoga y percusión corporal**. Bogotá: PIECC/Cinep, 2014.

RUIZ, A.; CHAUX, E. **La formación en competencias ciudadanas**. Bogotá: Ascofade, 2005.

RUNGE, A.; MUÑOZ, D. El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: el cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 39, p. 127-168, 2005. <https://doi.org/10.35362/rie390808>

SÁENZ, J. (ed.). **Artes de vida, gobierno y contraconductas en las prácticas de sí**. Bogotá: CES/Universidad Nacional de Colombia, 2014.

SÁENZ, J.; SALDARRIAGA, O.; OSPINA, A. **Mirar la infancia**: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903–1946. Medellín: Colciencias/Ediciones Uniandes/UdeA/Foro Nacional por Colombia, 1997.

SALDARRIAGA, O. Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870–2002. **Memoria y Sociedad**, Bogotá, v. 6, n. 12, p. 121-149, 2002.

SALDARRIAGA, O. La ética escolar: ¿Del castigo a la disciplina? Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XXI. In: **Del oficio de maestro**. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Magisterio, 2003.

SCHARAGRODSKY, P. (ed.). **Gobernar es ejercitar**. Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica. Buenos Aires: Prometeo, 2008.

- SCHEUERL, H. **Antropología pedagógica**. Barcelona: Herder, 1985.
- SED [SECRETARÍA DE EDUCACIÓN]. **Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia-escuela**. Bogotá: Alcaldía Bogotá, 2018.
- SED [SECRETARÍA DE EDUCACIÓN] et al. **Lineamiento pedagógico: Educación para la Ciudadanía y la Convivencia**. Bogotá: SED Bogotá, 2013.
- SOMOSPIEL. **Somos piel**. Bogotá: Cinep/PIECC, 2015.
- TOVAR, J. K. V. **Entrevista a docente de cursos**. Bogotá, 2018a. Mimeografiado.
- TOVAR, J. K. V. **Entrevista a participante de cursos**. Bogotá, 2018b. Mimeografiado.
- VIGARELLO, G. **Corregir el cuerpo**. Historia de un poder pedagógico. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.
- YOUNG, M. El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 45, p. 79-88, 2016. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys79.88>

Sobre la Autora

JENNY KATHERINE VARGAS TOVAR es mlicenciada en humanidades (español e inglés), graduada de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en estudios culturales de la Universidad de los Andes y candidata a doctora en ciencias humanas y sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Entre sus líneas de investigación se encuentran la alfabetización académica en contextos universitarios y los procesos culturales de la escolarización en Colombia, a partir de la segunda mitad del siglo XX.

Recibido: 14 dic. 2021

Aceptado: 08 ago. 2022