



Aprendienciencia Vital

Creando y conspirando
con la cotidianidad



Autores
Gladis Stella López Ballesteros
Rommel Cabrera Sosa

Ciencias sociales



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Ciencias Agrarias



Aprendiencia Vital

Creando y conspirando
con la cotidianidad

Autores:

Gladis Stella López Ballesteros
Rommel Cabrera Sosa



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Ciencias Agrarias



Primera edición: octubre de 2021
ISBN: 978-628-7519-06-0
ISBNe: 978-628-7519-07-7

Autores

Gladis Stella López Ballesteros,
Economista, Msc., Phd Ed.

Rommel Cabrera Sosa,
Sociólogo., Esp., Mde., Msc., Phd
Ed. Universidad de Antioquia

Corrección de texto

Ari Vélez
Angélica Gómez

Diseño y diagramación

Sandra María Arango, Oficio gráfico

Fotografías

María Alejandra Piedrahita Pérez

Impresión

Artes y letras S.A.S.



Este obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento- No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Agrarias
Ciudadela de Robledo, Carrera 75 No. 65-87
Teléfonos: (57-4) 219 91 76 - 219 91 77
Medellín, Colombia



Página Web



Facebook

Agradecimientos: Corporación Cristiana Shalom,
Proyecto Transformación Comunitaria para la Paz.

Contenido

Introducción.....	5
Primera parte.....	9
Re-aprendiendo a transformar nuestros entramados vitales	11
Emprendiendo el viaje	12
Configurando nuevos aprendizajes	15
Dejando huellas de proyección hologramática.....	21
Nuestro entramado reflexivo.....	23
Segunda parte	25
Aprendiencia vital: enactiva, autopoietica y autoecoorganizativa	27
La autopoiesis: tan biológica como societal	28
Nuestra autoecoorganización vital.....	31
Enacción: acción en el vivir y en el aprender	34
Pactando con el caos.....	37
Aprendiendo a navegar en un mar de incertidumbres	39
Tercera parte	43
Diseñadores: comunidades que aprenden y reconfiguran la “otra ciudad”	45
Cuestionando los modelos hegemónicos, colonialistas y patriarcales	46
El pulso económico y social de la ciudad líquida	52

Estéticas conspiratorias: configurando expresiones cotidianas en la “otra ciudad”	54
Configuraciones estéticas en la ciudad	56
Paradojas de la ciudad: pobreza-riqueza y desigualdad-igualdad	59
La emergencia de la “otra ciudad”: caminos de reflexión y transformación	61
Granizal, la presencia del olvido	65
Al encuentro con la comunidad de Granizal: el goce del fútbol como una experiencia de mediación recreativa para la paz.....	69
El cotidiano: observador de nuestro aprendizaje vital cotidiano	82
Glosario	85
Referencias.....	91
Anexo. El cotidiano: instrumento de observación desde el pensamiento complejo.....	95

Aprendiciencia Vital. Creando y conspirando con la cotidianidad
 Gladis Stella López Ballesteros, Rommel Cabrera Sosa (Autores)
 Fondo Editorial Biogénesis, 2021
 Número de páginas: 96
 ISBN: 978-628-7519-06-0
 ISBNe: 978-628-7519-07-7

Introducción. Re-aprendiendo a transformar nuestros entramados vitales. Aprendiciencia vital: enactiva, autopoietica y autoecoorganizativa. Diseñadores: comunidades que aprenden y reconfiguran la “otra ciudad”. Glosario. Referencias. Anexo.

Introducción

Trascender el ejercicio de la enseñanza y la mera transmisión de conocimiento es un imperativo en la concepción actual de toda experiencia de aprendizaje. Los cambios de paradigmas en las formas convencionales de situarnos y relacionarnos con el mundo, con la sociedad y con el conocimiento son inaplazables y confrontan a nuestra sociedad desde hace décadas por lo que nos llevan a operar de cara al presente siglo. Por ello nos hemos comprometido a explorar y reconocer los diferentes entornos, dentro y fuera de las aulas, como ámbitos de aprendizaje en los que el saber se recrea desde el vivir en los asuntos cotidianos; a esto le llamamos aprendiencia vital o bioaprendiencia. Al compartir nuestras reflexiones buscamos aportar interrogantes que promuevan nuevos enfoques y abordajes en las formas de vivir y aprender.

Motivados por el goce que encontramos en el quehacer pedagógico e inspirados por los nuevos horizontes de comprensión que nos aportó la formación en el doctorado de la *tercera cultura* (Doctorado en Educación en la Universidad de la Salle, Costa Rica), nos hemos dispuesto a interrogar nuestra praxis, reencantar nuestro ejercicio docente y aportar a la comprensión de la bioaprendiencia. Con ello pretendemos encontrar nuevas formas de intuir y percibir lo vital, en el entramado de toda comunidad que aprende y que se atreve a tejer otros sentidos pedagógicos.

Las ideas expuestas en el presente trabajo son el resultado de la mirada reflexiva que como docentes universitarios nos hemos permitido realizar. Estas parten de entender que la práctica de la mediación pedagógica en tiempos actuales posibilita y demanda la visualización de otras formas, otros métodos y lenguajes, a fin de enriquecer la experiencia educativa y vital. El ejercicio docente de los autores, convertido en este texto en travesía vital, se recoge en un conjunto de reflexiones que se plasman y se proyectan en la co-participación de una experiencia comunitaria en la vereda Granizal del Municipio de Bello, en las laderas colindantes de la ciudad de Medellín.

Así, el libro aborda en su primera parte una reflexión necesaria sobre la rigidez que ha caracterizado el quehacer pedagógico, así como algunas ideas que conducen a su transformación, a su avivamiento, a la resignificación de la praxis docente para reencantarnos en la reconfiguración de los aprendizajes. En este camino, nos lanzamos a la re-creación del saber, de las palabras y las acciones, para lo cual proponemos sacarlo del aula y situarlo en otros contextos y territorios, volviéndolo intuitivo y sensible, participativo y caótico.

La segunda parte desarrolla los contenidos teóricos y conceptos con los que diversos autores nos ayudan a comprender nuestra esencia biosocial para, desde allí, resituar los procesos y relaciones de enseñanza-aprendizaje hacia un saber encarnado, enactuado y autoorganizado. A la luz de tales provocaciones, en la tercera parte de este libro reflexionamos sobre la necesaria deconstrucción de otros modelos y expresiones del relacionamiento social que devinieron hegemónicos, como el patriarcado, pero que se enfrentan hoy con acciones y prácticas sociales disruptivas que representan otras formas de aprendencia vital.

Las consideraciones anteriores, que cuestionan nuestras formas convencionales de situarnos frente al saber, el aprender y compartir el conocimiento, confluyen con las reflexiones sobre el habitar y el relacionarnos en y con la ciudad, sus contrastes y sus paradojas. Compartimos la idea

de que el saber desborda el aula y la academia, el conocimiento no se confina en los libros y los edificios; por el contrario, irrumpe en la calle, subvierte los espacios, emerge y conspira desde la cotidianidad, hacia nuevas cotidianidades de vida que se encarnan en las personas, sus juegos, sus encuentros, sus historias y sus memorias. Tal convicción se ilustra en la última porción del libro a partir de la experiencia vital de un grupo de jóvenes mujeres en la comunidad de Granizal, quienes son testimonio vivo de bioaprendencia. Con su capacidad para compartir los sueños, conjurar la adversidad, romper el hechizo y edificar su propia cotidianidad a través del goce del fútbol, estas mujeres realizan mediaciones recreativas para la paz. Al final del libro, el lector podrá encontrar un glosario con los términos pertinentes para facilitar la comprensión del texto.



PRIMERA

PARTE



Re-aprendiendo a transformar nuestros entramados vitales

Somos agua, somos tierra, somos fuego, somos aire; somos alegría, pero somos tristeza; somos vida, pero también somos muerte; somos creación, pero en permanente evolución; somos luz y sombra a la vez; somos simplicidad, pero grande es nuestra complejidad; somos ignaros, pero aprendemos viviendo; pretendemos quietarnos, aunque la turbulencia nos abrume... Vivimos y aún estamos vivos, morimos y aún estamos muertos, ¿qué otra opción habrá? ¿continuar aprendiendo y caminando por nuestras sendas espacio-temporales? ¿avanzar, retroceder y recomenzar, cual camino de Sísifo en su lucha existencial?...

Los autores

Emprendiendo el viaje

El estudio del universo es un viaje para autodescubrirnos

Carl Sagan

Como un par de docentes investigadores que se animan a reinventar sus propuestas pedagógicas, emprendimos la aventura de abrir la mente y los sentidos a otras concepciones y otras percepciones. Nos interesa reevaluar el modo con el que llegamos al conocimiento de nuestro pluriverso, la forma en que lo compartimos, lo estudiamos, lo enseñamos y también cómo afectamos su rumbo y el de nuestra propia existencia.

En el transcurso de nuestra experiencia vital hemos compartido vivencias y reflexiones que nos han llevado a reconocer que nuestra comprensión del universo plural en sus múltiples dimensiones y el sentirnos parte vital de éste desde sus orígenes hasta su destino ha sido una de las grandes riquezas que como humanidad hemos extraviado. En el afán por entenderlo, apropiarnos de él y dominarlo a través de un paradigma científico, hemos terminado por raptarlo y encerrarlo, estudiándolo de una forma fragmentada que no permite comprender la riqueza de su complejidad y de sus vínculos.

Los encuentros y desencuentros propios del devenir de nuestra experiencia colectiva nos permitieron reflexionar sobre nuestro modo de acercarnos al conocimiento, configurarlo a partir de nuestras experiencias y comprender que las prácticas pedagógicas que compartimos como docentes son el resultado de estar anclados en la visión del paradigma de la simplicidad; aquel que desde una mirada etnocéntrica-occidental ha instituido el conocimiento científico, validado en la academia y en el aula, como un saber único, formalizado y estandarizado. Hoy nos vemos

llamados como individuos y como sociedad hacia una nueva comprensión del mundo, ya que la intensidad de sus crisis desborda la definición de un universo bidimensional o la lógica binaria con la que hasta hoy se han tratado de resolver todas las preguntas acerca de nuestra existencia, de nuestro futuro y del destino del mundo que habitamos.

Como comunidad aprendiente nos reconocemos a las puertas del cambio, desafiados por la tarea de mirar con otros ojos, desde el pensamiento complejo y holístico. Procuramos remover las rigideces heredadas del paradigma científico y proponer uno nuevo que redefine nuestra percepción del universo y la forma de relacionarnos con él, que nos ayude a redescubrir la esencia que nos identifica con ese universo palpitante que nos conecta, nos sorprende y nos intriga. Desde la renovación del pensamiento queremos trascender las formas lineales de comprender el proceso cognitivo y las prácticas de aprendizaje en función de avanzar hacia otras formas de vivir, convivir, aprender, conocer y transformar el mundo. Tales prácticas habremos de reescribirlas a partir de la comprensión de que las estructuras cognitivas surgen de los procesos inseparables de percepción-acción y que no son el resultado de procesos mecánicos y automáticos de reproducción y representación.

Desde una estrategia rizomática, que nos conecta y encamina a un objetivo común, emprendimos un proceso de auto-organización encaminado a la producción epistémica continua, pues esta parte de nosotros mismos y de las relaciones que alentamos como comunidad para aprender sobre el reconocimiento del otro y sobre nuestras diversas formas de ser, estar, saber y vivir, a través de reflexiones propias y colectivas. Las construcciones conceptuales, metodológicas y las distintas elaboraciones que en este libro se presentan han sido el fruto de una disposición abiertamente dialógica que parte desde el respeto, la interacción fluida y la mirada abierta a la percepción y la experiencia del otro, como forma de ligar

nuestros aprendizajes y reflexiones, posibilitando travesías cognitivas desde el disfrute, la sensibilidad, el enriquecimiento y el cuidado mutuo. Nos reconocemos como comunidad viviente-aprendiente y nos disponemos a recorrer, divagar, paradojar y crear caminos abiertos, dinámicos, fluidos, entramados, emergentes, no predeterminados y creativos, dispuestos a recrearnos y reinventarnos cotidianamente.

En el desarrollo del proceso de auto-organización vital hemos aprendido a pactar con el caos, las incertidumbres, las paradojas, las ausencias, los encuentros, a arriesgarnos a la revisión de los conceptos preestablecidos en nuestras formaciones académicas y el ejercicio docente. Para ello, enfrentamos y confrontamos las ideas, propuestas y decisiones, agitando las aguas dentro de cada uno de nosotros y en las que navegamos como gregarios del aprendizaje. Esta disposición creativa y propositiva nos ha permitido imbuirnos en un estado de *caos creativo* (Laszlo, 2004) en el que nos dejamos sorprender con diferentes acercamientos a la comprensión de nosotros mismos y de las emergencias de nuestro ser, el cual insiste -sin que se lo permitamos- en abrirnos los ojos, empujarnos al riesgo del abismo y desviar la marcha y la mirada para sacarnos de lo rutinario, lo conocido y en apariencia seguro de un saber formal y constitutivo que nos genera la sensación de movernos con propiedad en el mundo de las certezas.

La dinámica de nuestro camino conjunto, con los encantos y desencantos propios de los encuentros intersubjetivos, nos ha permitido también comprendernos como seres paradójicos, envueltos en las contradicciones propias de la vida. Sin embargo, estamos animados por las reflexiones, debates y procesos de creación y configuración conjunta en el bullir caótico de las ideas y las paradojas, lo cual nos ha facilitado redescubrirnos y auto-eco-configurar nuestras formas vitales de encuentro y desencuentro para crear nuevos sentidos para el aprendizaje vital de todos nosotros como seres bioaprendientes.

Configurando nuevos aprendizajes

*Ya sea que podamos lograr la armonía mundial o no,
no tenemos mejor alternativa que trabajar hacia esa meta*

Dalai Lama

Situándonos más allá de nuestro rol como docentes, en la posición de aprendices permanentes, visualizamos los logros y avances que expresan cómo hemos enriquecido nuestra experiencia como aprendientes en la dimensión individual y colectiva. Esta experiencia nos ha permitido vivenciar el conocimiento encarnado, esto es, siguiendo la idea de la cognición como enacción (Varela, 1996), que el mundo no está dado sino que emerge en la propia acción de quien conoce, como deriva de la interacción y la expansión de las habilidades sensoriales y motrices del ser. Avanzamos en el conocimiento que se produce desde la acción creadora e innovadora, desde la interacción grupal, bioaprendiente, el conocimiento colectivo, omnijetivo, que no simplemente se capta, apropia o aprehende, sino que se encarna en el ser, en la praxis del vivir.

En nuestra travesía colectiva comprendimos que el conocimiento no se transmite o se “enseña” de forma lineal, ordinal o jerarquizada; por el contrario, se comparte, se siente y se recrea desde el senti-pensar de una experiencia intersubjetiva y vinculante en el espacio vital de nuestra comunidad de comunicación, en la cual podemos compartir y realimentar nuestras propias indagaciones individuales, enlazándolas con nuestras reflexiones y configuraciones conceptuales. En un proceso que fluye desde lo personal a lo colectivo y se devuelve nutrido con nuevas preguntas, construcciones y propuestas, hemos ido configurando las ideas, miradas y conceptos que pretendemos proponer en una especie de simbiosis creativa en la que nos sorprendemos entrando y emergiendo de estos dos campos de creación (el individual y el colectivo) que se entrelazan,

al tiempo que se alejan cuando entramos en relación con otras comunidades vitales. Entendemos la creación colectiva de conocimiento, que se sintetiza en la siguiente figura, como el logro de otras miradas, otras formas de comprender, relacionar, vincular y entramar las vivencias, conceptos, saberes, experiencias y sentires de nosotros como sujetos y como comunidad de aprendizaje. Este logro, abre la opción de visualizar otras posibilidades, a recrear, resignificar y reconfigurar las experiencias e interacciones, dando paso a otras concepciones y prácticas frente al proceso de aprendizaje:

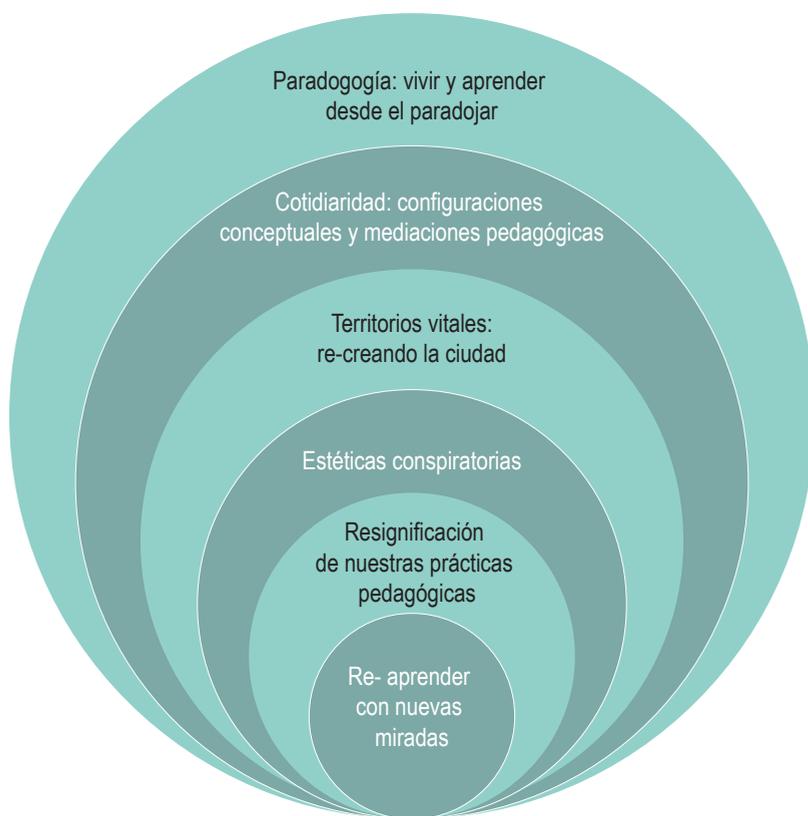


Figura 1. Reconfiguraciones conceptuales

Re-aprender con nuevas miradas

Cuando nos asumimos como sujetos enactuados que interrogan y reconfiguran su experiencia cognitiva posibilitamos nuevos diálogos, relaciones intersubjetivas y omnijetivas que extienden y estrechan vínculos, propician el aprendizaje colectivo y enriquecen la experiencia epistémica. Así, intentamos nuevas miradas, encuentros, abrazos, introspecciones, autodescubrimientos y proyecciones de relaciones desde la praxis del vivir, donde nos encontramos a nosotros mismos y nos reconocemos en los otros.

Por ello, buscamos la articulación de experiencias con cada miembro de las comunidades aprendientes desde su propia riqueza formativa y su vivencia cotidiana, ya sea en el aula de clases o fuera de ella, propiciando la interacción con diversos grupos y las reflexiones en las que cada uno se interroga desde sus convicciones, sus encantamientos y sus incertidumbres. Al mismo tiempo, nos atrevemos a la revisión de nuestras prácticas pedagógicas para saber que sabemos y que al mismo tiempo no sabemos, que creemos saber pero no le creemos a otros saberes y que hemos creado distancias y levantado barreras al resistirnos a nuevos aprendizajes. Hoy percibimos que somos observadores que se observan y se imbrican en la construcción del conocimiento y la afectación de sus contextos, porque intentamos hacer visible lo que ha estado oculto e invisibilizado.

Resignificación de nuestras prácticas pedagógicas

Reconocemos el imperativo de romper las rigideces relacionales que condicionan la acción pedagógica y que hemos reproducido dentro del sistema y del modelo educativo en que estamos inmersos. Procuramos la transformación de nuestras prácticas tradicionales de enseñanza transmisionista a través de renovadas estrategias de aprendiciencia sensori-motrices que conllevan al aprendizaje desde la pasión y el amor encarnado, al reto de tejer nuevos abordajes, nuevas percepciones y construcciones bioaprendientes. Estas transformaciones comparten con Assmann (2002) la idea

de que el aprender se entrama con el vivir, el amar, el sentir, el gozar, el crear, el compartir, el crearse y recrearse en los procesos de autoorganización y autopoiesis. Es por ello que comprendemos y vivenciamos nuestro quehacer pedagógico cotidiano desde el sentir y la bioaprendencia, en la que ya no se habla de sujetos que enseñan y sujetos que aprenden, sino de seres aprendientes. Hemos querido centrar nuestra apuesta pedagógica -la acción creadora y transformadora del saber, como individuos y como comunidad aprendiente- en esta nueva comprensión del aprendizaje como proceso vital.

Estéticas conspiratorias

La transformación de la experiencia de aprendizaje pasa por remover y trastocar nuestro sentido estético y sus manifestaciones, recogiendo todas aquellas expresiones creativas y sensibles que desde el arte, la cultura, el deporte o el ocio se revelan en nuestro modo de comprender el mundo social como apuestas creativas y disruptivas, conspiradoras y divergentes. Lo anterior implica también hacer el tránsito de un conocimiento tradicionalmente transmisionista hacia otro participativo y enactuado, lo que a su vez conlleva la apertura de las puertas de la percepción en el fluir de la vida, en sus aprendizajes, sus creaciones y sus resignificaciones constantes, sabiendo dilucidar que cada instante y suceso creativo prorrumpe desde su entropía y ordena su respectiva estética implicada, la cual es susceptible siempre de cambios y desequilibrios permanentes.

Estas son experiencias de aprendizaje que hemos ido hilvanando en el camino y que han alentado nuestro ser para expresar pensamientos, sentimientos y reconocer múltiples sentidos y expresiones estéticas en todas las manifestaciones cotidianas y cotidianas de la vida. Percibimos ahora la fuente inagotable del vivir para nutrir la creatividad y el aprendizaje, abrazamos la cotidianidad como fuente inspiradora de nuestras indagaciones estéticas, las cuales nos sitúan en el lugar de interrogar las

experiencias y encuentros diversos a través de los cuales vamos configurando y construyendo la comprensión del mundo.

Territorios vitales: re-creando la ciudad

Como seres aprendientes imbricados en la trama vital de la ciudad, también nos situamos ahora en el reconocimiento y la visibilización de experiencias cognitivas y transformadoras que se proyectan a partir de las acciones creadoras y creativas de los sujetos, organizaciones, colectivos sociales y otras comunidades aprendientes que vemos emerger en nuestro entorno de ciudad o alguno de sus intersticios. Valoramos sus experiencias como formas novedosas de construcción de conocimiento a manera de saberes que dialogan, se integran, se recrean y reconfiguran los espacios de ciudad desde el sentir, el gozo y el sufrimiento, la sensibilidad, la solidaridad y la diversidad.

Como seres que aprenden de su experiencia vital y que se abren a una nueva conciencia, percibimos que nuestras dimensiones éticas, estéticas y políticas tienen un viraje hacia el conocimiento situado, encarnado, bioético, responsable y solidario con la transformación de nuestros entornos. Para alcanzarlo, potenciamos redes autopoieticamente fluidas que generan un entramado mayor, nuevas formas de comprensión y de relación con los otros, con la naturaleza y todo ser sensible.

Los caminos abiertos, diversos y complejos que recorreremos, nos exhortan a abrir mucho más nuestros sentidos como canales para el aprendizaje, nos invitan a reencontrarnos con la diversidad de saberes desde la experiencia de vida —bioaprendencia— y a editar otras prácticas de vida responsables y solidarias con el otro —ecopedagogía—, desde el otro y en el entorno.

En la apuesta por la construcción colectiva de nuevo conocimiento nos situamos con miradas y sentidos atentos, como seres que se comprometen con el despertar de una nueva conciencia, desde el pensamiento

complejo y la acción holística, para la consolidación de una ciudadanía planetaria y pluriversal.

La cotidianidad como mediación pedagógica

Dentro de las reconfiguraciones conceptuales que venimos proponiendo desde nuestra reflexión cognitiva y pedagógica, reconocemos la importancia de transformar el aprender desde la práctica ligándolo a la propia acción del vivir, es decir, el aprender cotidiano. Esto se puede hacer recurriendo a formas novedosas y creativas que provoquen, trastocuen y conviertan toda experiencia cotidiana en un acto de aprendizaje. A esta acción de transformación la hemos denominado: cotidianidad. Esta propuesta es también una invitación a que las comunidades de aprendizaje, hasta ahora enmarcadas en la relación docente-estudiante, promuevan y editen otras formas de relacionarse, enactuarse y entramarse en la experiencia cognitiva.

Lo anterior requiere de la reconfiguración de los recursos metodológicos, didácticos y curriculares, buscando que incorporen formas creativas para la mediación desde la forma y los contenidos, que se proyecten desde la sensibilidad, la complejidad y la multidiversidad del ser, y que definan formas alternativas y creativas de potenciar la capacidad de los aprendientes para aprender, construir, sentir, expresar y para proyectar individual y socialmente toda su capacidad creativa y transformadora.

Es así que en esta experiencia proponemos **el cotidiano** (ver Anexo 1), un medio o elemento didáctico de apoyo que es posible aplicar en ejercicios de observación cotidiana. El cotidiano expresa nuestro disfrute, nuestras vicisitudes y nuestra realidad diaria; nos permite comprender, desde el pensamiento complejo, las paradojas emergentes que nos ofrece la vida misma y nos ayuda a reconfigurar la trama compleja de la vida desde la sorpresa para construir una cotidianidad vital. Así, la **cotidianidad** es el resultado de la auto-eco-configuración de lo observado, es una cotidianidad transmutada en la que se reemplaza la simpleza de la realidad por la trama

fluida de la vida, fruto de la reflexión y de una nueva conciencia que cambia el estado de cosas existente por otro mejor para quien lo vive, pues surge del aprendizaje vital mediado, repensado y reconfigurado desde el amor.

Paradogogía: vivir y aprender desde el paradojar

Como hicimos uso de una pedagogía de las paradojas, aprendimos a paradojar. Esto es, pactamos con el caos y comprendimos lo paradójico no como un simple estado de situaciones opuestas que se contraponen, se contradicen o como simples conceptos divididos y polarizados, sino desde la acción de alternar, buscar lo alternativo, los nexos más próximos de la contradicción, así como puntos de intersección que constituyen nuevos nodos de cambio o que vislumbren otras estrategias de comprensión y resignificación. Cuando paradojamos aprendemos a asumir los contrastes y las disyuntivas como parte vital de nuestra existencia —expresión sustantiva de un deber ser— y emprendemos deontológicamente el camino para el cambio, que se vivifica y se nutre permanentemente desde la praxis de la existencia —la acción— y el verbo.

Dejando huellas de proyección hologramática

*El aprender es el don de la vida. Un aprendizaje especial:
el de conocerse a uno mismo*

Moshe Feldenkrais

Nuestra apuesta por trascender una enseñanza transmisionista tradicional y emprender el paso hacia un conocimiento vital, enactuado y participativo nos ha posibilitado dejarnos atraer por un camino de cambio de pensamiento que involucra todo un ritual de transformación en nuestra cultura de estudio, en el trabajo y en la vida misma. Cada lectura, cada autor, cada maestro y cada aprendiz abre la posibilidad de vivencias,

miradas y estéticas nuevas que poco a poco nos edifican y dejan huellas indelebles en nosotros. Así mismo, nuestra estética personal también deja sus huellas, cual símil de una huella digital, de una rúbrica única y específica que desde nuestra praxis bioaprendiente se alimenta de lo pluridiverso y lo multicultural. Con ello, se transforma la estructura maquínica, rígida y estática de pensamiento, en un sistema abierto y dinámico que irradia esencia de vida en una permanente vibración fractal inmanente a cada ser y cada vivencia, que se despliega como un aliento que impregna cada ámbito de nuestra vida individual y social.

Nuestro entramado vivencial con cada ser y cada experiencia pedagógica es expresión, creación y no una mera proyección o representación. Esta experiencia llega a nuestros sentidos para instalarse en la memoria y resonar con lo conocido y lo registrado cognitivamente, así como con lo nuevo por conocer en cada una de nuestras prácticas, las cuales devienen en tramas estéticas puesto que se impregnan, permean y se dejan permear por nuestra propia esencia y nuestra particular manera de configurar el mundo, transfigurando nuestros sentidos de forma integral.

La transformación en los procesos de aprendizaje no se agota ni se limita al paradigma de la simplicidad, tampoco se queda anclada al mecanicismo, al conocimiento colonialista o funciona como receta científica inmodificable. Por el contrario, la estética del aprender y reaprender permite la expresión multifacética de conexiones intrínsecas, implicadas y sentipensantes, plasmadas en cada uno de los momentos de armonía creativa que se proyectan desde nuestra bioaprendencia hologramática y dan cuenta de lo simple y lo complejo, de lo perfecto y lo imperfecto, del equilibrio y el desequilibrio, del orden y el caos.¹ Nuestras experiencias pedagógicas nos han permitido comprender que el vivir y el aprender son

1. El caos también trae consigo su propia estética, como la tiene todo aquello que convencionalmente juzgaríamos como antiestético por ser poco bello, deforme, indeseable o inacabado.

parte de un proceso de creación y de resignificación constante, en el cual podemos dilucidar también que cada momento y cada evento creativo emerge y se configura con su propia estética.

Las experiencias de aprendizaje que vivenciamos cada día alientan nuestro ser para permitirnos expresar pensamientos y sentimientos y reconocer cualidades estéticas en todas las manifestaciones cotidianas en las que se entrelazan y se tejen las prácticas del vivir, amar, trabajar, compartir, relacionarse y aprender. En todas estas experiencias nos hemos sorprendido con el particular encanto de redescubrir en nuestro ser y en otros seres con los que nos relacionamos, las múltiples expresiones que se manifiestan y yuxtaponen en la multiplicidad de percepciones que alimentan nuestra bioaprendencia a través de los sentidos y sus diferentes representaciones. Al hacerlo, hallamos el sentido estético que se autoproduce y se irradia en cada escrito, en cada conversación, intercambio, reflexión, en cada soliloquio y en cada diálogo con quienes compartimos de manera corpórea, entramada y vinculante, generando múltiples visiones de convivencia, las cuales se expresan en la cultura y los modos de vida de las comunidades aprendientes.

Nuestro entramado reflexivo

Para recuperar nuestra plena humanidad, debemos reconquistar nuestra experiencia de conectividad con la trama entera de la vida

Fritjof Capra

Como comunidad aprendiente que resuena y se entreteje en la dinámica vital y creadora del pensamiento complejo, vamos despojándonos de los viejos ropajes que nos ataban a las formas tradicionales del quehacer académico con las que fuimos formados, herencia de la educación positivista y racionalista propia del paradigma de la simplicidad.



En nuestra forma de configurar y comprender el mundo se expresan transformaciones muy importantes. Conscientes de la emergencia de una nueva visión del pensamiento, tenemos la oportunidad de provocar un cambio en nuestra formación, de alejarnos del mundo de las certezas y reconfigurar nuestra perspectiva ética hacia no una, sino varias y diferentes formas del conocimiento y del conocer que implican vastas complejidades y, por ende, múltiples formas de apreciar sus estéticas disímiles. De esta manera, abandonamos el mundo de las dicotomías y el pensamiento disociativo y nos reconocemos como parte vital de un pluriverso entramado en el que nos relacionamos e implicamos constantemente. Como seres bioaprendientes y habitantes del mundo, e inextricablemente de la naturaleza, nos permitimos ahora nuevas miradas, lenguajes y abordajes para crear otros sentidos éticos y estéticos, así como para implicarnos en procesos de creación, resignificación y reinterpretación de las prácticas cotidianas, es decir, de la vida misma. Somos parte vital de un universo diverso donde las paradojas son parte de la estética de la complejidad y de nuestra experiencia vital y cognitiva, plurisensorial y encarnada.

Así, nuestro modo de existir, nuestra forma de ver el conocimiento y nuestra propia vida se orientan con mayor intensidad a construir y reconstruir el colectivo en el que convivimos. Por ello, la forma en que sentimos, vivimos y concebimos el quehacer en nuestra comunidad de vida va adquiriendo una mayor sensibilidad por el otro diverso. Como amantes del conocimiento enactuado y mediado pedagógica y paradagógicamente desde el pensamiento complejo, queremos seguir creando y recreando nuestra experiencia vital. Este punto de inflexión transforma la manera como nos relacionamos con el conocimiento y sus saberes particulares. Seguimos en la aventura de recuperar los saberes ancestrales, así como el encanto, la pasión, la fascinación, la ternura y el placer como dinamizadores del aprendizaje.

SEGUNDA

PARTE



Aprendiencia vital: enactiva, autopoiética y autoecoorganizativa

... *la vida es, esencialmente, aprender...*

Hugo Assmann

Como parte del aprendizaje vital, así como del posicionamiento y empoderamiento que adquirimos desde el nuevo paradigma, nos encontramos con las nociones de autopoiesis, autoorganización y enacción. Estas nociones son propias de la esencia bioaprendiente de la vida y nos acercan cada vez más a la comprensión compleja de nuestra esencia biosocial. A continuación presentamos una mirada sobre estas nociones para comprender el aporte significativo que nos ofrecen.

En la primera aproximación a la *autopoiesis* podemos desentrañar no solo nuestra esencia biológica, sino también otros abordajes de corte sistémico social que amplían nuestra visión de la autoregeneración en red del tejido de la vida. Este proceso va desde la mínima expresión que por ejemplo puede representar una célula, hasta los organismos vivos y sus

ecosistemas, un aliento de vida que se estructura desde el ADN, pero que tiene desde el metabolismo aquel flujo que permite reciclarnos y pervivir como especie. En un segundo momento, encontramos que como seres vivos *autoecoorganizados* tenemos la posibilidad de interactuar de formas variadas, complejas y múltiples; así, se generan formas de organización comunicacional y reproductiva que componen la sociedad. Esta última emerge como una red cuyos elementos formativos sostienen relaciones sistémicas entre sí y con la totalidad, de manera que el todo retroactúa sobre sus elementos, configurándolos y dándoles identidad y autonomía, así como situándolos en la emergencia de múltiples interacciones. Finalmente, como seres *enactivos* estamos llamados a trascender el proceso mismo de la vida a través de un camino de bioaprendencia que comprometa nuestras mediaciones pedagógicas con la acción encarnada y con nuestros pares y aprendientes. Este camino implica una permanente reconfiguración de nuestros destinos y el compromiso con nuestro entorno biopsicosocial.

La autopoiesis: tan biológica como societal

*Los sistemas sociales emergen siempre que se establezca
una relación comunicativa autopoietica...*

Niklas Luhmann

La autopoiesis se entiende, de acuerdo con Humberto Maturana (1996), como el proceso por medio del cual un sistema vivo se construye y se organiza a sí mismo de manera continua y a partir de las relaciones y elementos que lo configuran. Así, como seres humanos autopoieticos, la continua producción de nosotros mismos como sistemas vivientes es posibilitada no solo por la vida, sino por el vivir, a pesar de las dificultades y heridas que encontremos en el camino, pues son las heridas cicatrizadas las que nos permiten sobrevivir. Este es el fenómeno fundamental que posibilita la

conservación de nuestra organización interna y nuestra adaptación como mecanismo generativo. Allí, el aprendizaje surge como un fenómeno adicional observable, consecuencia de la operación del mecanismo explicativo de la sobrevivida; es decir, podemos decir que hemos aprendido dado que, comparativamente, observamos que nuestra conducta es diferente a la de un momento anterior, de forma contingente a la historia de nuestras interacciones, fruto de la epigénesis de nuestro organismo —cual deriva ontogénica que nos revela el aprendizaje—, como un proceso que se da en el vivir, pero que no consiste simplemente en captar el mundo, sino en cambiar con él.

Para Maturana, el concepto de autopoiesis es inherente únicamente a los procesos biológicos celulares; sin embargo, está conectado con el aprendizaje en tanto el sistema nervioso se involucra en este proceso, lo cual posibilita un cambio estructural que se manifiesta con la modificación de las correlaciones sensori-motrices generadas en dicho cambio. Este, no obstante, sigue la deriva que preserva la adaptación y organización del organismo. A pesar del asomo de determinismo biologicista que se deja entrever en la concepción de la noción de autopoiesis, Niklas Luhmann (1977) la traslada hacia áreas como la sociología o la comunicación, adaptando esta noción a los fenómenos sociales, los cuales son protagonizados por seres vivientes que de una u otra forma se reproducen en el entorno del cual emergen, con el que se identifican y del cual se separan por medio de un cierre organizacional del cual se diferencian, se observan y se reobservan para posteriormente realizar intercambios entre sí. De allí que los elementos de una sociedad se consideren cerrados desde su configuración organizacional, pero abiertos de manera informacional y comunicacional, de forma tal que su autonomía e interdependencia le posibilitan no solo una constante interacción con los elementos que le son propios, sino también con los circundantes en las dimensiones culturales, psíquicas y sociales, así como con el conjunto de estas dimensiones. Como seres vivientes estamos interpenetrados los unos con los otros y nuestros componentes interactúan sistémicamente desde dentro y desde afuera con el entorno.

Desde el paradigma lineal, la sumatoria de los miembros de una sociedad conforma el colectivo societal como tal. Para el pensamiento complejo, por el contrario, el todo social no solo es la sumatoria de las partes, lo que significa que no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en el interior de cada parte. Así, los miembros de una sociedad no solo configuran tal sociedad, pues además son el entorno de ella; se entiende a la sociedad como un engranaje sistémico de relaciones y a los individuos y sus pequeños grupos como nodos de relacionamiento interactuantes en un espacio y un tiempo en el que se propician sus efectos informacionales y comunicacionales, constantemente perturbados ontogénica y filogenéticamente. Como seres humanos, somos inseparables de la trama de acoplamientos estructurales tejida por el intercambio lingüístico permanente (Maturana y Varela, 1984). De esta manera se va determinando nuestra conducta cultural, la cual se establece transgeneracionalmente a partir de las configuraciones conductuales obtenidas ontogénicamente en el entramado de las dinámicas comunicativas del medio social. Tales dinámicas van generando unas reglas de juego social que establecen diversas rutas de vida y de intercambio global. Estas rutas le permiten a la sociedad autoproducirse a medida que autoorganiza sus elementos, sus relaciones y su entorno, iterando cada uno de sus elementos hacia pequeños subsistemas de subsistemas pertenecientes a su vez a sistemas cada vez mayores que, bajo el principio de su inherente recursividad fractal, se expanden auto-poietica y autoorganizacionalmente en correspondencia con su entorno, lo cual se reconoce en Morin como la **autoecoorganización** (1983).

En el transcurrir dinámico y cambiante de la vida, la autorreferencia y la heterorreferencia, vistas como operaciones cognitivas propias del ser humano, nos permiten acopiar y perfeccionar –con el transcurrir de varias generaciones– un cúmulo de conocimientos y tecnologías que se perfeccionan paso a paso con el tiempo. Este proceso posibilita el desarrollo de nuestro ingenio humano, así como aplicarlo en la producción de los denominados sistemas alopoieticos, los cuales se construyen desde

el exterior como fruto, en primera instancia, del aprendizaje humano. Además, podemos interactuar con estos sistemas para mejorar la base tecnológica que nos permita pervivir, si bien con el constante riesgo antropocentrista de disponer a nuestro antojo de aquello que deviene de la naturaleza y que se transforma para nuestro uso y abuso.

La cibernética (vista como la relación persona-máquina) es un ejemplo de sistema alopoiético, en tanto en él se evidencian cómo las producciones maquínicas, que son fruto del ingenio humano, dan espacio para que capacidades humanas como la reflexividad y la producción de sentido florezcan para reconocer los límites de su accionar y comprender las consecuencias de sus producciones y realizaciones. Esto es posible dado que toda relación cibernética lleva consigo un componente ético que invita a ser consciente del bienestar y futuro de la humanidad. De no ser conscientes y por ende consecuentes con nuestro entorno, nuestra Gaia y las futuras generaciones, el riesgo de perecer será cada vez mayor. Es allí donde la bioaprendiciencia nos reta a conectarnos con nuestros ancestros y con el legado primigenio de la vida, para salvaguardarlo y defenderlo de nuestras propias producciones representadas en las nuevas tecnologías, las cuales pueden no ser utilizadas para nuestro porvenir, sino por el contrario, para nuestra propia autodestrucción.

Nuestra autoecoorganización vital

*Solo abandonando las estructuras comúnmente reconocidas
es posible una autoreorganización creativa*

John Briggs y David Peat

Las formaciones sociales y su estructura organizacional no son una emergencia exclusiva de los seres humanos. La organización social es un proceso

inherente a la vida de las especies, al juego de sus perturbaciones y su constitución societal heredada biológicamente por varios cientos de años a partir de sus propias redes de interacción. En lo biológico, las redes operan desde lo material y en lo social propician el intercambio de significados e información, fruto de lo cual surge la creatividad como parte de la capacidad de autogeneración de las redes vivientes. Un ejemplo de este tipo de redes sociales es la comunidad, la cual surge de una red de comunicación que se genera por sí sola por medio de la cultura, define fronteras y límites de forma autoorganizada y despliega una estabilidad interna del sistema social —homeostasis social— que resiste los embates de las estructuras disipativas. En el proceso de resistencia, las partes luchan al unísono para proteger su membrana social con una capacidad tal de autoorganización que la hace invencible, alcanzando un punto nodal de emergencia cuyo desenlace está supeditado al determinismo estructural que le es propio y a las dinámicas internas y externas que se produzcan en el cuadro de crisis.

No obstante, por más de que una organización esté preparada para afrontar las vicisitudes de su existencia, en algún momento su sistema o entorno se quiebra o se rompe con la funcionalidad instituyente. De hecho, no siempre la amenaza de un sistema organizacional viene de afuera, un atractor extraño puede surgir como un patrón que representa las dinámicas del sistema, pero de un momento a otro genera entropía. Visto de esta manera, es posible entrever un bucle a través del cual la organización se complejiza en la trama de nuestra existencia vital, así como su organización y autoecoorganización.

En general, se observa que, a mayor complejidad organizativa de una sociedad, menor es la capacidad de sus crías para sobrevivir por sus propios medios. En el decurso de la evolución humana, por ejemplo, la especie depende cada vez más de sus capacidades organizativas y de grupo para procurarse la protección, el alimento y el aprendizaje vital necesario que le ha de permitir un mayor adiestramiento de su cuerpo, el desarrollo de

su cerebro y sus capacidades lingüísticas, así como una vida adulta con una mayor autonomía y libertad.

En los planteamientos de Hugo Assmann (2002), el concepto de autoorganización explica cómo el proceso pedagógico se torna en una nueva experiencia para la comunidad viva. Assmann propone una biopedagogía en donde *la vida es aprender* y dicho aprender viene implícito en nuestra autopoiesis, nuestras ecologías cognitivas, nuestra morfogénesis y nuestra complejidad. En esa perspectiva, la relación pedagógica da un giro: ya no se habla de sujetos que enseñan y sujetos que aprenden, sino de seres aprendientes, definidos como seres vivos que, como tal, están en proceso permanente de conocer, lo cual a su vez está unido a una característica esencial del ser: el placer por conocer. Para Assmann, el placer y el deseo son fundantes, son algo así como los motores motivacionales que le permiten al sujeto la transformación y la adquisición de nuevos saberes, que crean en el individuo los elementos necesarios para la acción de estar y adaptarse al mundo y al medio.

La autoorganización deviene así un proceso vital: corpóreo, autónomo y propio, pero también en la asociación de personas reguladas por un conjunto de normas en función de determinados fines u objetivos. Assmann nos sitúa como sujetos aprendientes e igualmente como *comunidades aprendientes* en las sociedades del conocimiento. Para él, la autoorganización es la dinámica interactuante entre la autonomía de los individuos (su propia creación) y las condiciones y el contexto que transforman y recrean los conocimientos que posibilitan socialmente la vida en comunidad. Así pues, “el aprendizaje consiste en una cadena compleja de saltos cualitativos de autoorganización neuronal de corporeidad viva, cuya cláusula operacional (léase: organismo individual) se autoorganiza en cuanto se mantiene en un acoplamiento estructural con su medio” (2002, p. 39).

De esta forma, la autoorganización se propone como una pedagogía del aprender el mundo para nuestro vivir, para que las sociedades asuman la

responsabilidad de conservar con armonía y respeto el mundo que nos ha sido prestado con todos los seres y posibiliten la equidad y la justicia social en ese entorno. Es una opción política que busca desinstrumentalizar las ciencias —las cuales han llevado a la humanidad a la fase actual de explotación, guerra y depredación del medio ambiente— ayudando a que las nuevas generaciones sean creadoras, preserven los saberes y conocimientos y potencien la conservación de la vida en todas sus manifestaciones y dimensiones.

La autoorganización, en su referente colectivo, es la interacción entre los seres vivos que, manteniendo su autonomía, construyen estrategias de adaptación que les permiten retroalimentar y potenciar formas de vida conjuntas para conservar la existencia propia y la de sus congéneres. Lo anterior en un permanente intercambio con los diferentes ecosistemas que conforman el cosmos —que es su hábitat—. En este sentido, la autoorganización deviene en autoecoorganización del individuo con su entorno, la naturaleza que lo circunda y sus propios aprendizajes colectivos.

Enacción: acción en el vivir y en el aprender

El mundo no es algo que nos haya sido entregado: es algo que emerge a partir de cómo nos movemos, tocamos, respiramos y comemos

Francisco Varela

El concepto de enacción o el enfoque enactivo de la cognición que postula Francisco Varela (1996) nos habla de la comprensión del conocimiento “encarnado” como parte de las nuevas reflexiones, una visión emergente que se aparta de la visión objetivista, cartesiana, clásica o paradigmática acerca del conocimiento y de la forma de conocer. En la idea de la *cognición como enacción* el mundo no está dado, sino que emerge en la propia acción del que conoce, como resultado de la interacción y el des-

pliegue de las habilidades sensori-motrices del ser. Así, el conocimiento se refiere a acciones que son concretas, encarnadas, vívidas y situadas en contextos y experiencias. En palabras de Varela:

1) La cognición depende de los tipos de experiencia que provienen del hecho de tener un cuerpo con varias habilidades sensori-motrices; y 2) estas habilidades sensori-motrices individuales se alojan a su vez en un contexto biológico y cultural más amplio. (1996, p. 6)

Tal actividad sensori-motriz da lugar al surgimiento de estructuras cognitivas de diverso orden (*know how*) que incluyen desde las que creemos más básicas (de acción inmediata o acciones cotidianas como caminar y comer) hasta las más elevadas (que requieren procesos de racionalización y deliberación). Estas últimas, entendidas como estructuras conceptuales significativas, tienen su origen en dos fuentes: la experiencia corporal (encarnada, vital, sensorial) y nuestra capacidad de proyectarla a través de múltiples dominios o habilidades cognoscitivas a estructuras conceptuales. Concretamente, las estructuras experienciales *motivan* la comprensión conceptual y el pensamiento racional; así, los procesos de cognición se configuran en un entramado de percepción-acción. En este sentido, este enfoque experiencial no parte de lo abstracto, de las representaciones de un mundo preestablecido independiente del que percibe o en el que el conocimiento es el producto de un simple registro o procesamiento de información.

Varela plantea que los procesos sensori-motrices son además autoorganizantes, por lo que el conocimiento se construye desde pequeños dominios, pequeños grupos o “micro mundos” en donde se desenvuelven los seres vivos. Es decir, el conocimiento se construye desde los “micro mundos” y las micro identidades a partir de las cuales todos los seres vivos cognitivos despliegan procesos de acoplamiento estructural. Un ejemplo de ello pueden ser las etnias o comunidades que han generado sus propios espacios o dominios de acción, con los cuales se han acoplado al mundo natural con su propia cosmovisión.

Teniendo en cuenta que *la cognición no consiste en representaciones, sino en acción encarnada*, podemos intentar trascender las formas tradicionales de entender el proceso cognitivo y por tanto las prácticas de aprendizaje, para así avanzar hacia otras formas de vivir, de convivir, de aprender y reaprender. Para lograrlo, tendríamos que transformar tales prácticas a partir de la comprensión de que las estructuras cognitivas surgen de los procesos inseparables de percepción-acción y que no son el resultado de un sistema de *input/output* equiparable al de los procesos mecánicos y automáticos de reproducción y representación. Otra forma de avanzar en el enfoque del conocimiento como enacción sería asumir el proceso de aprendencia como el proceso mismo de la vida —el proceso vital—, que en todas sus manifestaciones es autopoiético, no solo en la producción de su propia existencia vital (su estructura orgánica/biológica) sino su experiencia social, mental, ambiental e integral. Esto último, evoca las cuatro ecologías que postula Leonardo Boff (2002) en su análisis sobre el cuidado mutuo y la importancia de educar para cuidarnos mutuamente, a nosotros, al otro, a la tierra y a todo ser vivo en ella.

Entender el proceso cognitivo como enacción también nos sitúa en la conciencia del ser humano viviente y aprendiente que derrumba la concepción lineal y antropocéntrica del mundo y del universo; un ser que decide *caminar en actitud de aprendizaje* por caminos abiertos, dinámicos, fluidos, entramados, emergentes, no predeterminados y creativos. Como sujetos bioaprendientes, encarnamos el conocimiento del mundo, nos recreamos y reinventamos cotidianamente en él, dialogando con el entorno y con nuestra capacidad de sentir, intuir, vibrar, emocionar, imaginar, inventar y crear. Desde la bioaprendencia avanzamos a la *ecopedagogía* y le apostamos a la formación de otra ciudadanía de carácter planetario, que en su vivir y su aprender conecta nuestro quehacer educativo con la humanidad, con la vida, con la complejidad y con la ecología (Gutiérrez y Prado, 2015).

Pactando con el caos

El caos posibilita la vida y la inteligencia

Ilya Prigogine

Como comunidades aprendientes, pensar en los desafíos que plantean los contextos de innovación educativa en el siglo XXI implica emprender la aventura creativa de creer y creerle a lo incierto, a lo inesperado, a aquello que por convención consideraríamos anómalo o atípico y, por tanto, descartable como fuente creíble de conocimiento. Lo incierto trae consigo la disposición al conjuro y la invocación de todo aquello que, siendo significativo, procure nuestro deseo de trazar propósitos hacia lo que anhelamos y nos permita luchar para que forme parte de nuestro nicho vital, como una coincidencia significativa que posibilite la sincronicidad. No obstante, reproducimos conductas y temores que nos alejan del riesgo del abismo, que nos impiden lanzarnos al vuelo en busca de otros seres y otros saberes que, por extraños, hemos preferido mantener al otro lado de la acera por la que creemos transitar, cómodos y confiados desde nuestra concepción de la verdad.

Para alcanzar la sincronicidad y resonar con los campos novedosos de la educación debemos permitir la activación de las conexiones transpersonales, en las que nuestra conciencia y la de todos los seres vibran con la de los otros y nuestro entorno. Estas conciencias se tejen e imbrican en lo que Laszlo (2004) describe como el *enmarañamiento cuántico*, donde se establece una sintonía directa que conecta y nos conecta con el universo —como una sinapsis intercerebral, una conciencia social o un imaginario colectivo—, el cual está interconectado a manera de una superposición de los estados posibles, cual paradoja de Schrödinger, y permanece indetectable por la acción de los sistemas de observación.

Pactar con el caos parte de reconocer la complejidad creciente de la naturaleza y todo lo que ella contiene y la circunda, sus procesos creadores e innovadores, la influencia sutil de los cambios y la posibilidad de participar de ella no como controladores, sino de manera dinámica y creativa (Briggs y Peat, 1999). La vida misma es y será un aprendizaje permanente, nos permite aprender de cada experiencia vivida, del ensayo y del error. Aún hoy es difícil comprender que podemos aprender mucho más si rompemos las barreras tradicionales del conocimiento disciplinar y nos damos la oportunidad de descubrir en el caos, en las sorpresas, en las incertidumbres, en toda experiencia disruptiva y en los nuevos puntos de bifurcación con sus consecuentes rizados de retroalimentación, así como en las variadas estructuras físicas que vemos en la naturaleza. En todo ello podemos identificar nuevos vórtices del conocimiento y de aprendizajes que se producen en medio de ese caos autoorganizado.

Conocer, aprender y educarse implica comprender que sin problema no hay solución y sin caos no hay autoorganización. Nuestra esencia humana es una fuente permanente de perturbaciones y nuestra evolución es una deriva natural, producto de la invariancia de la autopoiesis y de la adaptación a partir del conjunto de sistemas físicos, psicosociales, psicológicos, biológicos y cosmológicos en los que estamos imbuidos. Las estructuras de estos sistemas determinan las interacciones y configuraciones de nuestro medio y pueden gatillar los distintos cambios estructurales, que no necesariamente devienen prefijados o basados en algún tipo de instrucción (Maturana y Varela, 1984).

Nuestra condición humana ha sido tan temerosa como conservadora con todo aquello que se refiera al caos. Sin embargo, en nuestra interacción social el caos emerge por doquier y con todo ello hemos de pactar. Por ejemplo, hemos de pactar con aquel que, en un encantador acto de rebeldía social que antes que reprochar hemos de conmemorar y acompañar, se ha afirmado en su diversidad y declarado su libertad para sentir,

pensar, amar, crear, orar, gobernar, producir, reclamar y denunciar. Cada vez que superamos un hito en nuestra historia o que las sociedades han encontrado un mínimo estado de comodidad, las verdades que generan dicho confort, sean desde la ciencia, la religión, la política o la cultura, tienden a ser defendidas a ultranza y generan ciertos estados de reposo. Esto no permite que otras ideas, surgidas en los márgenes puedan presentarse como nuevos avances o nuevas verdades, dado que afectan el *statu quo* o la tranquilidad de la élite que detenta el poder económico, científico, político, religioso o cultural del momento. De allí que poco de lo humano es transparente cuando se trata de defender sus intereses políticos, científicos o sociales; como tampoco son diáfanos nuestras visiones o acciones, pues cuando no nos conviene una situación generamos, consciente o inconscientemente, nuevas turbulencias en las aguas que corren a nuestro alrededor. De hecho, cuando queremos resolver un conflicto, en no pocas ocasiones lo que hacemos es intensificarlo o acrecentarlo, cuando no nos atrevemos a tratar los problemas con otros enfoques o mirar las situaciones desde lugares diferentes a los que siempre defendemos o los métodos con los que estamos acostumbrados a resolver nuestras dificultades.

Aprendiendo a navegar en un mar de incertidumbres

Educarse es impregnar de sentido la práctica de la vida cotidiana

Francisco Gutiérrez

Si algo está claro en la forma en que debemos abordar el aprendizaje y la educación es que debemos partir desprovistos de claridades, de verdades y por ende de ataduras. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres (Morin, 1999) y otear así los archipiélagos de certeza hacia los cuales arribar sin parar de formularnos preguntas y revisando las respuestas que nos damos, reevaluándolas y reconstruyéndolas per-

manentemente, de manera integral, uniendo los elementos biológicos, físicos y de la conciencia, entre otros. Con ello nos encaminamos hacia un vasto universo informado, global y dotado de significado, conscientes de los enigmas del universo, pero en la comprensión de que el campo de punto cero del vacío cuántico es un campo de información dadivoso de la memoria holográfica del universo (Laszlo, 2004).

Las comunidades aprendientes son vitales a la hora de darle significado y sentido a la información. Esto es especialmente importante en la actualidad, cuando la disposición de variadas y novedosas tecnologías para la información y la comunicación posibilitan una inmensa gama de opciones para la adquisición de multiplicidad de datos. La internet —la gran red de redes—, por ejemplo, ha facilitado la disposición, uso, consulta y publicación de diversos campos del conocimiento; esto, sin embargo, no es *per se* garantía de un adecuado proceso de formación y educación, pues precisa del dinamismo de las comunidades aprendientes para transformar los saberes y no someterlos al arbitrio ciego del aislamiento, compartimentalización o la ausencia de participación. Así, se evita potencializar los saberes lineales, abrumadores y alienantes (Wenger, 2001).

El conocimiento debe tejerse en la urdimbre de un colectivo sentipensante, enactivo, diverso e inclusivo. Así, situamos a las comunidades de aprendizaje como hacedoras del conocimiento del futuro, generadoras de redes y conexiones con otras comunidades y experiencias. Con ello se dejan atrás los remanentes de un proceso de enseñanza transmisionista y de aquella educación bancaria en la que los docentes imparten sus conocimientos para que sean almacenados por sus estudiantes y luego volcados en una simple prueba de evaluación (Freire, 1973).

Como comunidades aprendientes debemos afrontar nuestros propios vacíos cuánticos, apropiarnos autoorganizativamente de nuestros procesos educativos y permitirles nuevos significados a nuestros aprendizajes. Con

este propósito, hemos de promover una mediación pedagógica que supere la enseñanza transmisionista, configure nuevos sentipensares para la educación y suscite una actitud de aprendizaje constante, en clave de la satisfacción, el buen vivir, el goce y la ternura (Assmann, 2002). Esto nos ayuda a darle sentido a nuestra esencia bioaprendiente de la vida. Aprender a navegar en un mar de incertidumbres es una invitación a romper las ataduras de los paradigmas vigentes, la enseñanza transmisionista, las relaciones jerárquicas de las comunidades de aprendizaje y encaminarnos a un saber colectivo, dialógico, abierto al cambio y dispuesto a renunciar a nuestras preconcepciones.



TERCERA

PARTE



Disoñadores: comunidades que aprenden y reconfiguran la “otra ciudad”

Luego de reflexionar sobre las reconfiguraciones precedentes que nos ayudan a entender nuestra vida como un proceso en permanente disrupción, se hace necesario enlazar nuestra esencia bioaprendiente con la realidad social, económica y territorial. A pesar de que esta se nos muestra adversa, precisa de nosotros una comprensión deontológica que replantee, revalúe y deconstruya nuestras opciones de vida hacia otras formas de aprendiencia, quizás desde esquemas tipo Ubuntu, en los que se entiende que se es “porque nosotros somos” y somos porque nos pertenecemos y cooperamos por un “bien vivir” común.

Por ello disoñamos y nos atrevemos a deconstruir las distintas hegemonías, que en formas de patriarcalismos, ideologismos, colonialismos y territorialismos nos conminan a vivir de maneras rígidas y no nos permiten reconstruirnos desde la diversidad y la regeneración de nuevas estéticas de vida que conectan nuestro ser con nuestras comunidades locales y nuestras sociedades globales. En esta tercera parte nos interesa reflexionar sobre los modelos patriarcales, la ciudad como territorio, las estéticas conspiratorias y los contrastes de la desigualdad. Estos lugares coinciden

con una travesía de encuentro con jóvenes mujeres en una vereda periférica del Área Metropolitana del Valle de Aburrá denominada Granizal.

Cuestionando los modelos hegemónicos, colonialistas y patriarcales

Las pedagogías decoloniales (...) se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar...

Catherine Walsh

Las reflexiones sobre el pensamiento complejo y las nuevas miradas sobre la educación no pueden ni deben estar exentas de la generación de un pensamiento inclusivo, liberador y descentrado de la preponderancia del conocimiento hegemónico, el cual ha permeado al sur global con su lógica colonialista y el influjo del eurocentrismo, imposibilitando la generación de un conocimiento propio y constriñendo las diversas formas de expresión y de creatividad de las sociedades latinoamericanas. Ramón Grosfoguel (2014), citando lo que Boaventura De Sousa Santos ha denominado sociología de las ausencias y de las emergencias, expresa:

La comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo. Su sociología es una ruptura con el universalismo eurocéntrico al llamar a la producción de una epistemología del sur por medio de una ecología de saberes que incluya desde científicos sociales hasta epistemologías y saberes Otros producidos desde el Sur. La ecología de saberes es un principio epistémico fundamental en la obra de De Sousa Santos que constituye el punto de partida dialógico que permite escapar del monólogo monoculturalista eurocéntrico. (p. 97)

Esta lógica dominante se ha reflejado históricamente de forma análoga en el predominio del género masculino sobre el femenino, que en todos los ámbitos ha perpetuado las condiciones de subordinación y sometimiento. De allí que los procesos de decolonialidad femenina surgen del

empoderamiento y la participación activa de las mujeres en el intento por cambiar sus contextos de subyugamiento y conquistar los derechos que le han sido negados en razón de su género.

Así como el eurocentrismo se ha enquistado en el pensamiento y la producción de conocimiento, de forma similar hemos reproducido e internalizado el patriarcado en las relaciones de la sociedad. Esta lógica de reproducción del patriarcado sigue permeando todos los aspectos de la vida social con manifestaciones tanto drásticas como sutiles. Las sociedades que han asumido el patriarcado en sus bases conceptuales, institucionales, normativas, materiales e inmateriales, han logrado que este se “enquiste” de forma “natural” e imperceptible en la vida social, la familia, la escuela, el trabajo, la política y aún la misma ciencia. Así, la violencia simbólica y estructural que se transmite en la sociedad patriarcal como inadvertido cultural o inconsciente colectivo a través de la filosofía, los mitos, las religiones o la ciencia, sirve para legitimar la presencia universal reconocida de sus estructuras sociales productivas y reproductivas, fundadas a partir de una división sexual que subsume las normas y valores que dominan en una sociedad dada, se incorporan a sus instituciones y por ende a las relaciones humanas (Reguant, 2007).

La vida política de la sociedad debería desarrollarse en función de garantizar la convivencia y el acceso a las oportunidades de todas las personas a través del ejercicio del poder público; pero este ideal no solo se ha desviado perversamente de su objetivo, sino que ha truncado y prácticamente invisibilizado el potencial femenino como fuente de ideas y capacidad de decisión igualmente válida y legítima. Lo anterior exalta el poder de lo masculino en la base de la institucionalidad social y la perpetuación de la idea de autoridad y liderazgo del varón, expresión del patriarcado, como eje legitimador. Esta lógica común en la sociedad, más allá de su grado de desarrollo o de su cultura política, es una expresión más del principio del *absoluto masculino* que no permite avances notables en la

apertura de espacios de decisión y de construcción de sociedad con los aportes de las mujeres.

El carácter hegemónico de la masculinidad y la dominación patriarcal ha rebasado los espacios privados del hogar y la familia para instalarse y reproducirse también en los espacios de la empresa y demás lugares de desempeño laboral. La participación de la mujer en el mercado laboral es sin duda creciente, pero su nuevo rol como profesional, ejecutiva, científica, líder política o mujer de negocios no la releva del rol tradicional que la mantiene como centro del funcionamiento del hogar. Así, además de competir en el mundo laboral, debe hacer trabajo doméstico, criar a los hijos y atender a las demandas del hombre del cual sigue siendo madre, hija, esposa, amante y compañera. La mujer debe cumplir estos roles con igual empeño e idoneidad con que se desempeña en el competitivo mundo laboral.

Si bien de manera creciente los cargos de dirección y de decisión en sectores productivos vienen siendo conquistados por las mujeres, esto no se ve correspondido con unos niveles de remuneración acordes e igualitarios a los que se definen para los hombres con las mismas funciones y responsabilidades. Aunque con variaciones entre países y entre grupos de estratificación socioeconómica, este es un común denominador que discrimina en detrimento de las mujeres y que se agrava en el caso de las mujeres embarazadas, con hijos y aquellas mujeres empobrecidas y marginalizadas por razones de origen étnico o religioso.

La violencia hacia la mujer es una problemática social con gran impacto en Latinoamérica. Colombia en particular figura como el segundo país con las mayores cifras de violencia física; los reportes de mujeres víctimas de presunto delito sexual entre 2009 y 2014 al Sistema Médico Legal de Colombia indican que, en promedio, dos mujeres son abusadas sexualmente cada hora y 49 cada día (OCHA, 2017).

Sociedades convulsionadas como la nuestra, que todavía exhiben graves rasgos de conflicto y deterioro social visibles en altos niveles de tensión, intolerancia, discriminación, opresión, hostigamiento y violencia política, social y económica, se han ensañado de forma sistemática con las mujeres a través de la violencia sexual, el maltrato y el feminicidio. En este último caso, muchos de estos son explicados como “crímenes pasionales” –tradicionalmente crímenes de honor– resultado de estados de exaltación de compañeros sentimentales o ex-parejas al ver vulnerada o amenazada su posición de dominio ante la posibilidad o la realidad de abandono, infidelidad o simple “desobediencia” por parte de “su” mujer. Los ataques, abusos sexuales y feminicidios que acontecen en nuestras ciudades parecen contar con la pasividad cómplice de una sociedad que peligrosa y calladamente piensa todavía que “algo habrá hecho” una mujer golpeada, violada o asesinada, lo cual responsabiliza a la víctima de las violencias que se depositan sobre ella. Todo esto da prueba de la aberrante “naturalización” del predominio del hombre, de su fuerza y de sus medios para imponerse sobre las mujeres.

En términos jurídicos, la Corte Suprema de Justicia de Colombia sentó un precedente de cambio importante al emitir una sentencia por homicidio con el agravante de “feminicidio”. En dicho caso se señala que:

El maltrato del hombre para mantener bajo su control y ‘suya’ a la mujer, el acoso constante a que la somete para conseguirlo, la intimidación que con ello le produce, el aumento en la intensidad de su asedio y agresividad en cuanto ella más se aproxima a dejar de ‘pertenerle’ y la muerte que al final le causa ‘para que no sea de nadie más’, claramente es el homicidio de una mujer por el hecho de ser mujer o ‘por razones de género’. (Sentencia SP 2190-2015)

Es decir que para la Corte no es una historia de amor (o un crimen pasional), sino de sometimiento de una mujer por parte de un hombre que la considera subordinada. Este hecho tiene importancia jurídica en términos de la administración de justicia y la responsabilidad penal del agresor, pero será siempre insuficiente ante la perpetuación de la dominación

patriarcal desde el imaginario social y de los mecanismos que reproducen esta manera de relacionarse. El cambio requerido va más allá de la legislación y demanda la acción creativa y transformadora de todos los miembros de la sociedad pues, en palabras de Boff (2004):

La lucha contra el patriarcado no es una lucha únicamente de mujeres sino de todos los hombres. Ambos han sido deshumanizados por ese tipo de relación fundada en el uso del poder como dominación de unos sobre otros, principalmente la mujer, de forma más brutal, cabe siempre recordarlo. Más que cualquier otra cosa, después de siglos de socialización machista y patriarcal, el hombre debe ser reengendrado. (p. 204)

También en el aspecto social, específicamente en la vida familiar, se reproducen visiones patriarcales que conceden privilegios y libertades a los miembros masculinos, mientras restringen y condicionan la vida social de las mujeres. Así, se determinan, de forma perenne y conveniente al sistema social, aspectos como el vestido, los juegos, los horarios, las compañías, la responsabilidad en las tareas del hogar, los oficios y profesiones. Sobre ello, Paredes (2006) plantea que:

En el desarrollo de la concepción de la mujer y con dominación y repetición de generación en generación, las mujeres recibimos el legado de ser mujeres como si siempre hubiéramos estado en relaciones de opresión, explotación, discriminación y violencia. Son grupos de mujeres de más edad respecto a las más jóvenes que van pasando los modelos de ser mujer cumpliendo así la voluntad del sistema de controlar nuestros cuerpos y privilegiar los de ellos. (p. 3)

De manera casi automática las propias mujeres alienadas en el paradigma de ser mujeres sometidas, instruidas por instituciones como la familia, la escuela, la iglesia y los medios de comunicación, entre otros, entregan su antorcha a aquellas que les relevan en la sociedad, con la idea reprimida de que tal vez sea el momento de subvertir ese orden. Los cambios que podemos visualizar en las últimas décadas, relacionados con una presencia más activa de las mujeres en el mundo de la política, las ciencias, la academia, las profesiones, las empresas o la economía, son el resultado de acciones reivindicatorias y empoderadoras de mujeres que

han movilizado y transformado sus condiciones sociales para erradicar las violencias de género en la sociedad.

La eliminación de toda forma de violencia contra la mujer implica, entre otras transformaciones, superar la consideración de esta como objeto de posesión, como un trofeo cuya tenencia y control exalta el poder de algunos hombres. Esta práctica, que se volvió común en algunas sociedades, en nuestro entorno ha sido también producto de las dinámicas sociales heredadas del narcotráfico en las que hombres adinerados, gracias a su poder económico y su capacidad de intimidación, atraen y controlan a las mujeres. Entrar a formar parte de estos círculos de poder ha representado para muchas mujeres la única opción de mejorar sus condiciones, ya que pueden gozar de los privilegios materiales y la garantía de “protección” que estos hombres representan. Sin embargo, ello implica someterse a sus condiciones y formas de control que pueden llegar incluso al dominio sobre su libertad personal, sobre su cuerpo, sus relaciones, su familia, su integridad y hasta su propia vida. Este tipo de relaciones y los mecanismos de control que le son inherentes reproducen en muchos casos la percepción de que toda mujer debe vivir a la sombra o al amparo de una figura masculina como único medio para realizarse, para preservar su seguridad o para ser valorada y referenciada como parte de la sociedad.

Entendemos las violencias históricas y sistemáticas sobre la mujer que hemos venido señalando como lastres heredados del patriarcalismo todavía reinante, inscrito a su vez en los modelos colonialistas y eurocéntricos atribuibles al carácter hegemónico de la sociedad occidental. Sin embargo, y como resultado de los proyectos emancipatorios y en la perspectiva de liberación que ha llevado a los países a repensar su autonomía y sus libertades ante el eurocentrismo dominante, los movimientos activistas por los derechos de las mujeres han dado pasos contundentes al asumirse en equidad y empoderar su capacidad creadora, resiliente y reivindicadora de derechos. Aun así, las gestas feministas se tornan lentas y pausadas en

el marco de una humanidad que perpetúa la deuda histórica al negarle un sitio digno y equitativo en la sociedad.

El proceso de empoderamiento como alternativa a los colonialismos vigentes parte de reivindicar el papel de la mujer como artífice de su vida privada y pública, de sus aprendizajes, de sus estéticas, de su rol en condiciones de equidad con respecto a otros géneros, conquistando poco a poco y en mayor medida aquellos espacios que le han sido vedados. Así, desde el siglo XX se han venido concretando victorias en aspectos como la modificación de la potestad marital en relación con la libre administración de sus bienes, el ingreso a la universidad, el derecho a ocupar cargos públicos, el derecho a la ciudadanía, el derecho democrático a elegir y ser elegida, como también a tomar decisiones sobre su corporalidad y sus relaciones. Con ello la mujer ha ganado identidad y autonomía en todos los ámbitos de su vida.

El pulso económico y social de la ciudad líquida

Para poder ser agradable, la vida antes tiene que ser posible.

Franz Hinkelammert y Henry Mora.

La ciudad moderna, símbolo fiel de la sociedad que representa, incorpora la ética de la sociedad dominante que, en palabras de Boff (1996), es utilitarista y antropocéntrica. Las urbes que dominan los territorios son el resultado de la adopción incondicionada del modelo de desarrollo hegemónico y también son ellas y sus habitantes quienes primero reflejan los impactos perversos de su expansión. El pulso económico y social de las ciudades es el espejo en el que se mira la sociedad moderna. Desde su configuración sistémica y reticular, la ciudad reclama la urgencia de un cambio profundo en el paradigma. Así, se llama a priorizar la sustentabilidad de la vida, la naturaleza y la sociedad como un todo, a

concebir nuevas miradas para restablecer la relación con la naturaleza en reciprocidad con una nueva conciencia de la humanidad, con la corresponsabilidad sobre nuestra existencia y sobre la de los otros seres vivientes y el universo en que habitamos.

La estructura económica moderna ha estado basada en procesos productivos que demandan cada vez mayores recursos y son altamente contaminantes; las grandes urbes presumen de su potente industria, su avanzada tecnología, sus grandes rascacielos y autopistas de alta velocidad. El modelo económico actual demanda altos niveles de competitividad a las empresas, para que no perezcan en mercados cada vez más voraces. Como personas inmersas en la lógica consumista, hemos sucumbido a la práctica de comprar y desechar, obviando el sentido mismo de la adquisición de los bienes y cediendo ante una especie de negación y abandono de nuestra condición esencial, la de seres humanos corpóreos, vivientes y sujetos de necesidades (Hinkelammert y Mora, 2005).

El concepto básico del problema económico, por el cual el ser humano accede a unos medios (bienes) para la realización de unos fines (satisfacer sus necesidades), se ha ido transformando en el marco de las economías de mercado, por cuenta de la exaltación de las “preferencias” de los individuos. Esta categoría, típica de la corriente neoclásica en la que se funda el neoliberalismo económico, resulta de utilidad para explicar el comportamiento convenientemente compulsivo de las personas como agentes frente al mercado, pero insuficiente a la hora de justificar la expansión del abismo social o brecha de desigualdad entre los grupos poblacionales en todos los rincones del mundo. Retomando a Hinkelammert y Mora (2005):

Independientemente de cuáles sean los gustos de una persona o de una colectividad, su factibilidad se basa en el respeto al marco de la satisfacción de las necesidades. La satisfacción de las necesidades hace posible la vida, la satisfacción de las preferencias puede hacerla más o menos agradable. Pero para poder ser agradable, la vida “antes” tiene que ser posible. (p. 28)

Posibilitar la existencia y darle sentido deberían ser motivos suficientes para que todos nosotros y la sociedad que conformamos establezcamos nuevos pactos hacia la convivencia, el cuidado mutuo, la interacción solidaria y corresponsable, en la preservación de la vida y el buen vivir. Sin embargo, como habitantes urbanos protagonizamos la disolución de nuestros vínculos, estableciendo un universo de relaciones en el que devenimos en sujetos individualistas, virtualizados y enajenados por la tecnología y las formas de comunicación. En este contexto se diluyen las fronteras entre los países, al tiempo que se levantan paredes y barreras infranqueables entre nosotros mismos. Es como si fuéramos sujetos con vidas encriptadas y resguardadas en dispositivos que nos conducen tras la ilusa idea de que el mundo nos conoce y conocemos el mundo; seres que suman y acumulan a otros que les “siguen” o les dan “me gusta”. Pareciera que activar y alimentar las “redes sociales” y contabilizar amigos fugaces, remotos e invisibles del ciberespacio –los cuales entran y salen rápidamente de nuestros campos virtuales y emocionales– importara más que tender lazos y entramar tejido. Ya no tenemos tantos amigos ante nuestra presencia, pero sumamos miles de “contactos” y justamente percibimos que paulatinamente vamos perdiendo nuestro contacto desde lo humano, emocional, sensual y sensorial.

Estéticas conspiratorias: configurando expresiones cotidianas en la “otra ciudad”

Hay que cuidarse de decirles que a veces ciudades diferentes se suceden sobre el mismo suelo y bajo el mismo nombre, nacen y mueren sin haberse conocido, incommunicables entre sí.

Italo Calvino

Las reflexiones plasmadas a lo largo del texto pretenden enfatizar los puntos de inflexión que se revelan en diferentes contextos a medida que vamos

aprendiendo a cuestionar y destronar todo aquello que consideramos como impuesto e inmutable. De modo particular nos hemos centrado en la consideración de la experiencia de aprendizaje como un proceso vital, inherente a la condición misma del ser que vive y por tanto aprende; de esta manera, hemos concluido que la aprendiciencia vital conlleva la proyección del individuo en los espacios que habita, demarca, transforma y llena de significado.

Habitar y vivir en la ciudad de hoy revela para nosotros una forma generosa de nutrir el pensamiento y avivar los sentidos para percibir su vibración. Son diversas las formas de habitar la ciudad, tan variadas como incontables los sujetos que por ella transitan o residen. La trama diaria del pulso urbano se conforma del constante transcurrir de historias que se cruzan, se afectan, se distancian o se entrelazan; así, la ciudad —como nicho vital y emblema de la modernidad— es hoy espacio de convergencias y divergencias (Useche, 2008), de encuentros y extravíos de vidas ambulantes cuya sobrevivencia diaria denota la lucha perenne por permanecer, por insertarse en la turbulencia veloz y ruidosa que ha permeado ya a todos y a todo, configurando así estéticas urbanas también diversas y complejas desde las cuales se resignifican la ciudad, el sentido del ser ciudadano y del ser social en toda su praxis.

Así pues, centramos nuestro interés y motivación en ahondar en algunas percepciones sobre las transformaciones clave que se configuran en la ciudad. Estas transformaciones, a modo de prácticas conspiratorias, apuestan a otras pedagogías, a la incursión de las ciudadanías emergentes (Useche, 2008), a la valoración de otros sentidos éticos, estéticos y políticos que se apartan de los estilos tradicionales de diseñar y habitar la ciudad. Nos interesan las prácticas que lanzan sus apuestas creativas, sensibles e innovadoras para empezar a diseñar la ciudad, a sentirla y vivenciarla desde los márgenes o desde la frontera urbano-rural.

Configuraciones estéticas en la ciudad

*Tu corazón no fue hecho para quedar atrapado en los bordes de tu templo;
él debe latir de modo tan sonoro para que ese sonar trascienda;
así se articulará con otros corazones*

Mónica Cosachov

Indagando desde la cotidianidad podemos percibir cómo en el diario fluir de los habitantes de las ciudades se van configurando diversas estéticas urbanas, es decir, formas de habitar, sentir y semantizar la ciudad. Esto afianza una trama humana que nos indica que la ciudad está viva, que es un espacio vital y viviente poblado por seres que no simplemente la habitan, sino que despliegan en ella su sentir y su ser natural, constitutivo de un entorno que también por naturaleza es social. Sin embargo, en palabras de Elizalde (2003):

Somos seres sociales. Necesitamos del otro para humanizarnos, para evolucionar, para desarrollarnos, para trascender. El individualismo extremo, construido culturalmente por Occidente, nos ha hecho olvidar que la existencia humana es por antonomasia social. Ello nos ha llevado a desarrollar un constructo cultural sobre la noción de individuo y a sobredimensionar el concepto de identidad individual. (p. 51).

Percibir entonces las diversas estéticas urbanas implica reconocer la persistencia de intensos vínculos relacionales entre las personas y de estas con el entorno de la ciudad. Esto, más allá de que la lógica de la urbe actual y los efectos de la *modernidad líquida* que nos describe Bauman parecieran atender contra todo deseo de cohesión y tejido, en la medida que produce la desintegración de la trama social y el desmoronamiento de las agencias de acción colectiva a través del descompromiso y el arte de la huida (Bauman, 2002), principales instrumentos de la nueva técnica del poder.

En las siguientes líneas sugerimos las diferentes configuraciones estéticas que se pueden percibir en el entorno de una ciudad. La ciudad de Medellín,

en Colombia, por ejemplo, se configura en primer lugar como una *ciudad productiva*, esto es, desde el ámbito de producción y reproducción de la vida, principalmente en la materialidad, que implica la sobrevivencia y la actualización o satisfacción de las necesidades fundamentales. En segundo lugar, percibimos la *ciudad arte*, en donde los espacios y la vitalidad urbana exaltan la sensibilidad, la expresividad y la acción creadora de quienes viven la ciudad como una experiencia plurisensual, colmada de interacciones y de infinitas posibilidades de aprendiciencia vital. En tercer lugar, Medellín se percibe como la *otra ciudad*, donde se reconocen espacios que convenientemente desaparecen de los planos oficiales y que se configuran a la manera de acciones colectivas y solidarias, de actores que comparten, cooperan y hasta conspiran para ayudar a entretejer sus sueños en los rincones e intersticios de la ciudad.

La ciudad productiva: desde que la modernidad occidental con sus industrias y su arsenal de bienes de consumo proclama la promesa del progreso basado en el avance tecnológico y el estilo de vida urbano, la ciudad ha representado el entorno ideal para realizar proyectos vitales. En ella, hombres, mujeres, familias y comunidades enteras tratan de materializar sus sueños, construyen allí su hogar y se enfrentan a esta vida urbana, en un devenir más o menos contingente de experiencias cotidianas que desarrollan en el escenario del hogar, de la escuela, del trabajo y de la calle, todos ellos ámbitos de convivencia e intersubjetividad. Ante todo, la ciudad es para la mayoría de los individuos que la habitamos el espacio de realizaciones; producimos, aprendemos, procreamos y perecemos al amparo de una urbe que reproduce la sociedad occidental y consumista propia de una ideología del progreso (Elizalde, 2003) y que está anclada en la hegemonía de la dimensión económica y la tecnología.

La ciudad arte: la ciudad es entendida por muchos de sus habitantes como un lienzo sobre el que pintamos, creamos, esculpimos, grafiteamos y componemos múltiples formas de comprender el mundo. Como habitantes de

la *ciudad arte*, vivimos y sentimos la ciudad con sus variadas estéticas. Así percibida, la ciudad se vuelve escuela, fuente y origen de todo aprendizaje vital; en sus muros y calles se comunican sentires, sentimientos, protestas o denuncias. Somos todos aquellos que, sindicados como parte de alguna “subcultura” urbana, llenamos de sonidos, letras, imágenes y colores un espacio vivencial, escenario de dramas, alegrías y tragedias. Esta praxis, que no pocas veces desafía y subvierte el orden social, es clara expresión de la recuperación de la sujetividad (Hinkelammert y Mora, 2005) y de nuestra condición humana como seres hermenéuticos, creadores de sentido, metaforizantes, creadores de símbolos y de cultura (Elizalde, 2003).

La “otra ciudad”: los procesos normativos de gestión del uso y ocupación del territorio, de la mano de la planificación urbana, se han convertido en instrumentos técnicos y administrativos indispensables para la intervención y la gestión de los asuntos de la ciudad. Sin embargo, resulta innegable que las expresiones más claras de la ciudad formal, debidamente planificada y ordenada en sus usos y diseños, coexiste con “otra ciudad”, una ciudad real, aunque no necesariamente formal, que irrumpe, establece contrastes y paradojas, que emerge casi siempre en sus periferias y sobrevive en medio de la lógica dualista o polarizada que expresa la fragmentación económica, espacial y social entre sus habitantes. Tal como lo plantea Useche (2008):

La ciudad está segmentada, atravesada por sistemas de relaciones hegemónicas que promueven movimientos de modulación y homogenización, y que intentan sobreponerse a dinámicas de construcción colectiva que no responden apaciblemente a las rígidas demarcaciones políticas y sociales que emanan del poder de centro. (p. 36)

En su pluridiversidad, la ciudad propicia múltiples formas para imbricarnos en su trama física, humana y social; estamos en ella y somos parte de ella, pero así como acoge a las personas, también puede expulsar y confinar a algún lugar de su periferia, negarse como derecho y privar de todos sus

beneficios. En esa “otra ciudad” hay quienes se resisten desafiando sus marcos normativos, políticos e institucionales y, asomados tras sus muros y desde sus laderas, la van reinventando y reconfigurando. Al hacerlo, construyen a su modo otras formas de habitar, de apropiarse y de vivir la ciudad; sin importar si esta les concede su ciudadanía, se sienten y se erigen ciudadanos, trazan en ella sus rumbos y destinos, profundizan sus raíces y van dando sus frutos.

Las descripciones y reflexiones que aquí realizamos acerca de la “otra ciudad” en la que también sus habitantes configuran sus propias estéticas nos condujeron a la vereda Granizal del municipio de Bello, justo en los límites con la ciudad de Medellín. Estas experiencias de reconfiguración estética las podemos percibir a través de la vivencia de la práctica del fútbol que realiza un grupo de jóvenes mujeres que habitan y encuentran múltiples formas de apropiarse y dar significado a este territorio que, como mujeres y como comunidad, han convertido en su espacio vital.

Paradojas de la ciudad: pobreza-riqueza y desigualdad-igualdad

La riqueza está tan concentrada que una buena parte de la sociedad ignora prácticamente su existencia e imagina, a veces, que es propiedad de seres irreales y entidades misteriosas.

Thomas Piketty

Los niveles escandalosos de desigualdad global que han llevado a que en la actualidad solo ocho individuos acumulen la misma riqueza que la mitad más pobre de la población mundial (Foro Económico Mundial de Davos, Suiza, 2017) evidencian de forma casi obscena la clara expansión de la brecha entre ricos y pobres. Esto también revela la incapacidad de los gobiernos y la propia sociedad con sus instituciones, programas y políticas, para frenar y revertir las tendencias a la concentración de la riqueza en

contadas élites corporativas, al tiempo que se profundiza la precarización de la renta y la calidad de vida de las mayorías poblacionales. Tal realidad resulta mucho más patente con las nefastas consecuencias socioeconómicas del COVID-19 y los resultados incipientes de tantas naciones que procuraron trabajar en la prevención de la expansión del virus.

En cualquier sociedad, la desigualdad en los ingresos resulta de la suma de dos componentes: la desigualdad en los ingresos del trabajo (sueldos y salarios) y la desigualdad en los ingresos del capital (es decir, por la propiedad del capital, ya sea rentas, dividendos, intereses, regalías, beneficios, plusvalías, etc.). Cuanto más desigualmente están distribuidos estos componentes, mayor es la desigualdad total, enfatiza Piketty (2015).

En sociedades como la colombiana, amplios segmentos de la población están privados por igual de ambos componentes. En cuanto al acceso al capital, la concentración de la propiedad y la figuración histórica de las elites políticas y empresariales hacen que las rentas derivadas de la propiedad de los medios de producción en cualquiera de los sectores y actividades económicas sean solo percibidas por algunos pocos grupos. Por otra parte, la conjugación de factores macroeconómicos y de política gubernamental configuran escenarios poco propicios para que las clases asalariadas puedan aspirar a elevar el nivel de renta derivado de su trabajo, dado el escaso salario y sus pírricos incrementos anuales, los cuales terminan siendo absorbidos por procesos inflacionarios que limitan su poder adquisitivo y alejan así toda esperanza de ahorro, de inversión o de incremento patrimonial. La salvedad, valga señalar, aplica para aquellos grupos de empleo y cargos notables con *remuneraciones indecentes*, como lo señala Piketty haciendo referencia al caso de Francia, pero también en otras latitudes son factor clave en la profundización de la brecha social. De acuerdo con el autor:

La famosa estabilidad de la distribución entre beneficios y salarios no toma en cuenta ni el peso progresivo de las deducciones sobre el trabajo (sobre todo de

las cargas sociales) ni la rebaja de las deducciones sobre el capital (sobre todo el impuesto a las ganancias). Si adoptamos el punto de vista de los ingresos que efectivamente reciben los hogares, podemos constatar que la parte de los ingresos del capital (dividendos, intereses, alquileres) no ha dejado de aumentar, mientras que la de los salarios netos ha bajado inexorablemente, reforzando aún más la progresión de las desigualdades. (2015, p. 152)

Si bien la reducción de esta brecha de desigualdad sigue figurando como uno de los objetivos en la agenda global de los foros de discusión sobre la problemática mundial, esta se sigue expandiendo y volviendo abismal para todos aquellos que, en cualquier parte del mundo, habitan lo que describimos como la “otra ciudad” y que, por lo tanto, proponen y avivan desde su cotidianidad las diversas formas de preservar su supervivencia y de reforzar su tejido social. Se avizora de nuevo “la otra ciudad” como ese espacio para conjurar las desigualdades, huir de las dificultades económicas y de la violencia, para establecer asentamientos en los cuales “exorcizar” la pobreza y emprender un camino resiliente de vida, desde la periferia, a fin de restituir paradójicamente la dignidad que como género, familia y comunidad permite el acceso equitativo en derechos y nuevas oportunidades para descubrir y reaprender.

La emergencia de la “otra ciudad”: caminos de reflexión y transformación

El paradigma positivista, el de la simplicidad, nos niega la magia de lo complejo, de lo inesperado, lo asimétrico, lo que no es normal ni formal, de tal modo que lo cotidiano se vuelve norma, mientras lo inesperado emerge en la cotidianidad, rompiendo los patrones establecidos

Los autores

Los escenarios de pobreza y desigualdad, palpables con intensidad en las ciudades latinoamericanas, apremian la necesidad de concebir y desarro-

llar una nueva visión del mundo y de la sociedad que no sea fragmentaria, sino holística. Esta nueva visión, seguida de acciones transformadoras, incluyentes y comprometidas con la otredad, habrá de conducirnos a comportamientos más armoniosos y coherentes que obren en función del futuro de la sociedad humana y de sus entornos naturales, los ecosistemas de los que somos parte y toda la diversidad que nos enriquece y nos complementa. Retomando a Elizalde (2003):

Tengo la convicción de que es imprescindible que transitemos hacia una nueva cosmovisión que sustituya la aún vigente. La idea de sustentabilidad puede ayudarnos a diseñar y dibujar una nueva visión, una nueva comprensión, una nueva cosmología, urgente y necesaria para enfrentar los enormes desafíos que enfrentamos. El cambio fundamental de realizar no está en el plano de la tecnología, ni de la política o de la economía, sino que está radicado en el plano de nuestras creencias, son ellas las que determinarán el mundo que habitemos. (p. 30)

Durante los últimos siglos, la sociedad occidental ha estado inmersa en la utopía positivista y desarrollista, y bajo su influjo o su hechizo se han creado todo tipo de estructuras, modelos, planos y fórmulas para indicarle a las personas cómo vivir, organizarse, producir, aprender, construir, relacionarse, sentir y conocer. Todos estos son caminos ya trasegados que hoy nos llevan a presenciar el cambio y formar parte de la explosión de nuevas miradas que permitan el reconocimiento y la valoración de la otredad, de lo emergente, lo disruptivo y subversivo; que en su riqueza multidiversa nos convoca a trazar nuevos rumbos desde la omnijetividad para una nueva comprensión del mundo, la construcción de una nueva sociedad, una nueva conciencia y otras formas de vivir y convivir en y con nuestro entorno natural. Pasamos de la utopía a la esperanza de que la construcción de esa nueva conciencia puede surgir desde nuestra praxis cotidiana y aún desde los lugares más inesperados que ahora hacemos visibles y que emergen para expandir nuestro horizonte, nuestro ser creativo y enactivo y nuestra esencia humanista y viviente.

Nuestras experiencias pedagógicas y vitales están permanentemente sujetas a una diversidad de flujos y mecanismos detonadores inesperados

(Adams, 2001). Estos mecanismos irrumpen para remover los rituales cotidianos y para sorprendernos en nuestras prácticas habituales, en las que estamos anclados y hallamos el confort necesario para desenvolvemos con seguridad, sin sorpresas ni novedad, desde lo simple y llano de un contexto que creemos conocer y anticipar. Cuando estos rituales y prácticas cotidianas son reproducidas por el paradigma de la simplicidad, se nos niega la magia de lo complejo, lo inesperado, lo asimétrico, lo que no es normal ni formal; así es como lo cotidiano se vuelve norma.

Lo inesperado, por otra parte, emerge en la cotidianidad rompiendo los patrones establecidos. La cotidianidad es también generosa al ofrecernos eventos que relacionamos con el escenario de lo emergente; a ellos debemos estar atentos y dispuestos a pactar, a resonar con sus paradojas y a vincularlas en la trama que vamos entretejiendo en nuestro vivir y sentir. Debemos percibir desde la sorpresa los sucesos emergentes, abruptos, caóticos y disonantes que usualmente tememos como indeseables intrusos en nuestro cómodo transcurrir; debemos comprenderlos como fuente de nuevos aprendizajes, comprensiones y experiencias enriquecedoras, que también van nutriendo nuestra esencia vital y que resitúan nuestras percepciones y modos de ver y de vernos en el mundo, ofreciéndonos nuevas posibilidades transformadoras para un mejor vivir.

La vida cotidiana ha significado una fuente incesante de motivación y de reflexión con respecto a la riqueza creativa de cada uno de nosotros; no obstante, lo cotidiano plantea desasosiegos irrogados por lo rutinario de nuestros pensamientos y nuestras acciones, los cuales generan caminos emergentes de reflexión y transformación que propician realidades nuevas que resitúan nuestra forma de vida y la repotencia hacia mejores estándares. Aun así, estos cambios y reconfiguraciones de nuestra existencia, que bien entendemos como parte de la cotidianidad, pueden nuevamente llegar a formar parte de la vida cotidiana, pues cada vez creamos y recreamos nuevas exigencias a nuestras travesías de vida, que se confi-

guran y reconfiguran en una especie de iteración retro fractal que nos transforma, pero se retrotrae; nos permite avanzar, pero cuando hemos avanzado, solemos sentir que seguimos siendo los mismos.

En síntesis, la cotidianidad nos impulsa a cambiar nuestras rutinas y cuando lo logramos, es decir, cuando alcanzamos la cotidianidad, ella misma puede convertirse nuevamente en cotidianidad, ya que nuestras situaciones de vida pueden llevarnos nuevamente a lo rutinario. Esta reflexión paradagógica es la que nos permite implicarnos en la trama diversa de situaciones que día tras día nos retan a la acción creadora para significar y resignificar los espacios, los paisajes, las relaciones y las emociones en el entorno del hogar, de la escuela, de la calle o la ciudad. Por ello, cuando sentimos una sensación de inestabilidad o fracaso, es justo cuando nuestra capacidad de sorpresa vital nos sensibiliza y nos exhorta a redescubrir la magia de la vida. Esta magia es precisamente la que debemos aprender a sentir y disfrutar más que comprender, demostrar (Payán, 2005) u objetivizar, que no es otra cosa que homogeneizar, uniformar o igualar (Payán, 2000).

Esta perspectiva nos permite conjurar el paradigma prepotente y dar nuevas miradas omnijetivas que nos posibiliten indagar sobre la paradoja *cotidianidad-emergencia*. Esta propuesta trasciende hacia la paradoja de segundo orden *cotidianidad-sorpresa*, desde la cual nos proponemos tejer entresentipensantemente en torno a nuestras experiencias pedagógicas bioaprendientes y sus mediaciones.

Desde esta mirada abordaremos el contexto de la paradoja de una cotidianidad que se da en un entorno de ciudad cruzado por múltiples problemáticas y trastocado aún más por el predominio de la violencia, que a su vez genera nuevos contextos de muerte y desplazamiento. Este contexto, sin embargo, se revierte hacia un nuevo renacer comunitario en el que la comunidad misma se autoorganiza y transforma sus escenarios adversos

en espacios para la paz y el disfrute. Nuestra capacidad de asombro y de sorpresa, como motores que impulsan nuestra travesía de indagación, nos lleva al segundo asentamiento de población desplazada más grande de Colombia, conocido como la Vereda Granizal, Municipio de Bello, en los límites con la ciudad de Medellín y el municipio de Copacabana, en el departamento de Antioquia.

Granizal, la presencia del olvido

Dicen que, en regiones muy felices de la tierra, donde la naturaleza ofrece pródigamente cuanto el hombre necesita para su subsistencia, existen pueblos cuya vida transcurre pacíficamente, entre los cuales se desconoce la fuerza y la agresión.

Apenas puedo creerlo, y me gustaría averiguar algo sobre esos seres dichosos.

Sigmund Freud

La mayoría de las personas que habitan en la vereda Granizal son víctimas del desplazamiento forzado, experiencia que comparten con cerca de 6 millones de colombianos y 65 millones de personas ciudadanas de no más de 15 países donde, según informe del Banco Mundial (2016), se concentra desde 1991 alguna situación de conflicto interno. Colombia forma parte de este grupo al lado de países como Afganistán, Iraq, Siria, República del Congo, Somalia y la antigua Yugoslavia, entre otros, todos ellos países en vías de desarrollo.

Desde hace casi tres décadas viene poblándose la zona de ladera que comprende los límites entre la ciudad de Medellín y el Municipio de Bello, allí se erige la vereda Granizal con 25.000 habitantes aproximadamente. Es el segundo asentamiento de población víctima del conflicto armado más grande de Colombia y uno de los más extensos en América Latina. Se divide en ocho sectores: El Siete, El Pinar, Altos de Oriente 1, Altos de Oriente 2, El Regalo de Dios, Oasis de Paz, Portal de Oriente y Manan-

tiales, los cuales están conformados por un pluriverso de pobladores que han migrado de varias zonas del departamento de Antioquia y del país, en búsqueda de alguna opción de supervivencia frente a la amenaza y el azote del conflicto en sus territorios de origen.

Se trata de una comunidad con altos niveles de pobreza (más del 80% de la población clasifica en tal categoría) en la que conviven niños, jóvenes, adultos, hombres y mujeres de origen campesino, indígena y afrodescendiente. Estas personas se asentaron como migrantes y activan procesos de acogida con otros parientes y coterráneos, familias enteras que cada día inventan diversas formas para encarar la lucha por su subsistencia y sus derechos a habitar y progresar en la ciudad.

Por tratarse de un asentamiento no formalizado, las familias no cuentan con el reconocimiento legal de sus predios, lo que representa un obstáculo para las intervenciones públicas que garanticen el acceso a la prestación de los servicios esenciales y las inversiones requeridas para la dotación de vivienda, infraestructura, educación, servicios públicos domiciliarios, desarrollo de la comunidad, entre otros. Esta situación agudiza las condiciones de precariedad en la calidad de vida de esta población y aleja las esperanzas de transformar el conjunto de privaciones y dificultades a las cuales se ven abocados en sus lugares de llegada. Tal como lo afirma el Banco Mundial (2016):

A diferencia de los migrantes económicos que se trasladan a lugares donde hay empleos, las personas víctimas de desplazamiento forzado huyen de los conflictos y la violencia, y suelen sufrir la pérdida de activos, la falta de derechos legales, la ausencia de oportunidades y una perspectiva de planificación a corto plazo. Necesitan apoyo especializado para superar estas vulnerabilidades y recuperar la confianza en su futuro, para poder trabajar, enviar a sus hijos a la escuela y tener acceso a servicios. (párr. 7)

La vereda Granizal está situada en los intersticios de varios municipios que no la reconocen formalmente dentro de su jurisdicción oficial. Casi

que se filtra entre las fisuras que genera la institucionalidad, subsistiendo como una aguerrida comunidad que en su diversidad ha hallado la forma de desafiar e integrarse al pulso de la ciudad. Esta comunidad transforma su entorno vivencial mediante acciones colectivas para la convivencia, la solidaridad y la resiliencia, con bailes multicolores y una polifonía multicultural que representa las diversas regiones y ciudades de Colombia, en la que resuenan y armonizan a través de la música, el baile, los juegos, los amores, las risas, las amistades y hasta las rivalidades que eventualmente emergen en el fluir bullicioso de su cotidianidad.

Los pobladores de Granizal, con el acompañamiento de diferentes instituciones privadas, no gubernamentales y universidades, desarrollan iniciativas encaminadas a evitar mayor vulneración de los derechos y acciones de revictimización. Los diversos trabajos institucionales avanzan en sus objetivos gracias al potencial de las acciones comunitarias, la receptividad y participación activa de la comunidad que se organiza, se expresa y se compromete con los proyectos que se proponen fortalecer el tejido social, mantener la integración familiar y fomentar el ejercicio de los derechos individuales y colectivos.

Conocer la experiencia de esta comunidad tiene un significado vivencial que nos sumerge y nos invita a habitar, recorrer y visibilizar la “otra ciudad”, aquella que hasta ahora era ajena y lejana, como una periferia o frontera literal que emerge en un límite físico y existencial; una frontera que como habitantes de la ciudad no estaríamos dispuestos a rebasar, quizás por la percepción de inseguridad, amenaza y tensión que muchos habitantes tienen de los barrios o sectores periféricos o por simple indiferencia frente a dichas realidades. En este espacio pudimos descubrir, desde la biopraxis y la bioaprendiciencia, otras formas de percibir e intuir lo vital en el entramado de una comunidad que se adapta y reconfigura sus propios espacios, sus propios sentidos éticos, estéticos y pedagógicos en su forma de vivir, aprender e interactuar.

Llegamos a Granizal como acompañantes del Proyecto Transformación Comunitaria para la Paz que realiza una organización no gubernamental en Medellín, con la intención de acompañar solidariamente su propuesta de formación comunitaria, interactuar con la comunidad en algunos procesos de educación para la no violencia y coadyuvar así a su empoderamiento y autoorganización social. Tuvimos la oportunidad de intercambiar con padres y madres de familia, adultos, jóvenes adolescentes y niños asentados en Granizal y sus alrededores. En este texto queremos compartir la experiencia que tuvimos desde nuestro rol de mediación pedagógica con un grupo de mujeres jóvenes en diferentes espacios de intervención psicosocial. Estas intervenciones, mediadas por el fútbol, son parte de las estéticas conspiratorias que ayudan a aportar acciones para la paz de este territorio, en medio del entramado complejo de esta comunidad. Así, nos hemos sumergido con nuestro cotidiano para aprender de ellas y con ellas, para conversar sobre sus formas de vivir y sentir y también intuir sus sentidos de vida, de convivialidad y sus maneras de habitar a Granizal, un territorio que podría ser clasificado como espacio metropolitano configurado como vacío por la gran ciudad (Bauman, 2003).

Dentro del pluriverso complejo y vital que caracteriza a la comunidad de Granizal y siendo partícipes de la experiencia de bioaprendizaje, autoorganización e intersubjetividad con el grupo de jóvenes mujeres, emprendimos el reto de coadyuvar en la construcción de procesos formativos encarnados en su entorno relacional, en el marco de un aprendizaje colectivo mutuo, dador de vida y solidaridad. Esto nos abrió una ventana para imaginar y avizorar posibles caminos de indagación por los que pudimos navegar desde el puerto de la curiosidad, dejándonos sorprender por sus múltiples emergencias y autoemergencias no lineales (Varela, 2000), cuya iteración fue abriendo el paso a nuevas experiencias, formas, representaciones y escenarios en el ejercicio de nuestro aprendizaje vital. A su vez, pudimos generar nuevas formas de vernos, sentipensarnos y expresarnos como seres vitales en autoedificación, cuya

existencia, memoria, futuro y supervivencia se hallan sutil y fuertemente vinculadas en este universo complejo.

Conectamos con un grupo de jóvenes mujeres en situación de riesgo que hallaron en el deporte una opción de vida que les ayudó a superar reiterados obstáculos para su adaptación y permanencia en los ámbitos escolares, laborales, familiares y sociales. Entre estos obstáculos se encuentran, por ejemplo, la tendencia al consumo de sustancias psicoactivas, la pertenencia a pandillas y grupos armados de diferente tipo, las dificultades relacionadas con su sexualidad, el establecimiento de relaciones de pareja y embarazo adolescente, el ejercicio de la prostitución, la ansiedad, el estrés y la depresión. A pesar de estas problemáticas y de la poca o nula atención por parte del Estado y gracias al compromiso de diversas organizaciones no gubernamentales con su cotidianidad adversa, emerge en este grupo de mujeres de Granizal la estética del juego como un escenario de vida y de encuentro, como un espacio de protección que detecta las conflictividades que amenazan la identidad y la comunicación, para promover escenarios de construcción de vida a través de procesos de formación integral.

Encuentro con la comunidad de Granizal: el goce del fútbol como una experiencia de mediación recreativa para la paz

*Y yo me quedo con esa melancolía irremediable que todos sentimos
después del amor y al fin del partido*

Eduardo Galeano

La capacidad de las comunidades diseñadoras para construir sus sueños y proyectos en medio de la adversidad se ve expresada en las dinámicas de interacción social de los pobladores de Granizal y en las apuestas

colectivas con las que pretenden aportar a la construcción de paz en su territorio. El proyecto Transformación Comunitaria para la Paz acompaña parte de estas prácticas y acciones de integración social; entre ellas, nos interesamos en el torneo de fútbol “Las mujeres jugamos al derecho”. En esta propuesta la presencia femenina se abre paso y desafía un terreno que tradicionalmente ha sido de dominio masculino, el mundo del fútbol, con toda la carga económica y consumista y simbólica que este deporte conlleva. Con esta práctica, las mujeres jóvenes de Granizal demuestran a su comunidad y a ellas mismas que también tienen derecho a practicar este deporte e incluso ser tan competitivas como los hombres. El torneo se realiza anualmente desde 2013 y constituye una apuesta por los derechos de la mujer, concretamente de la mujer joven. Esta actividad, en la que participan aproximadamente 80 jóvenes provenientes de los ocho sectores que conforman la vereda, permite el disfrute recreativo y la formación desde la educación popular no formal a través de un programa axiológico que impacta el futuro de las jóvenes y de sus familias.

Los equipos cuentan con un proceso de formación intencionado, que comienza por el nombre que identifica a cada uno de ellos, el cual hace referencia a un valor que las caracteriza, que ponen en práctica y que llevan estampado en su uniforme, a saber: Creatividad, Conciliación, Autocontrol, Empatía, Comunicación, Firmeza, Compañerismo y Autoconocimiento. No necesariamente gana el torneo el equipo que mejor juegue al fútbol, es también necesario otro requisito: que las integrantes asistan de manera puntual a los espacios de formación que ha establecido semanalmente el área psicosocial para la formación integral.

En este contexto, nuestro trabajo consistió en apoyar al área psicosocial para la formación integral, promoviendo el liderazgo, el empoderamiento y la autoorganización juvenil comunitaria de este grupo de mujeres adolescentes. Encontramos que, si bien estas personas se encuentran en altas condiciones de vulnerabilidad, tienen todo el aliciente y el potencial

de cambiar su cotidianidad de violencia por una cotidianidad de paz en su interior, en sus familias y en su contexto veredal. En los espacios de capacitación y pensamiento con las adolescentes tuvimos la oportunidad de acompañar y mediar sus reflexiones acerca de las problemáticas y cotidianidades asociadas a la violencia de género, con el fin de descubrir nuevas y esperanzadoras cotidianidades de vida y futuro. Esta tarea fue posible gracias a la disposición de promover y compartir con ellas escenarios de interacción conversacional abiertos y expresivos.

La forma en que estas jóvenes se apropiaron de la experiencia, tanto en su componente formativo como en el recreativo, afianzó en el grupo una actitud proactiva desde la base de sus insatisfacciones. Esto les facilitó a las jóvenes la confianza y la actitud de empoderamiento frente a su proceso personal, con lo que pudieron encaminarse a la transformación de sus difíciles historias de vida y la proyección de esos mundos posibles que imaginaban para sí mismas y para sus familias. La posibilidad de prepararse, completar sus estudios y hasta realizarse profesionalmente se convirtió para muchas de estas jóvenes en una meta más cercana y realizable. En la medida que le fueron encontrando sentido a sus esfuerzos y dedicación, se hicieron conscientes de sus capacidades, se sintieron valoradas y estimuladas y, sobre todo, dejaron de sentirse excluidas y aisladas. Incentivar en cada una de ellas la expansión de todas sus potencialidades y activar sus vínculos familiares y con el entorno fueron dos de los objetivos más importantes de nuestro acompañamiento pedagógico y de la propuesta de construcción de cotidianidades a través de los aprendizajes y nuestro poder para transformar la cotidianidad.

Fue clave en nuestro trabajo comprender la importancia de la expresión como dimensión que nos permite dar y encontrar sentido al proceso educativo (Gutiérrez y Prado, 2014). La posibilidad de participar se enmarca en el derecho de expresarnos y de que seamos tenidos en cuenta como interlocutores válidos en nuestros encuentros pedagógicos. Si no podemos

expresarnos, si no podemos comunicar lo que sentimos y lo que pensamos, nos convertimos en simples receptores de información y nuestra capacidad de creación se ve truncada, se ve estancada, se extingue. Esto es lo que ocurre con las minorías vulnerables, cuyas voces y expresiones parecen ausentes por estar por fuera del sistema educativo, pues no acceden a los ciclos institucionales de educación debido a diversas formas de exclusión y barreras de accesibilidad a los escenarios educativos formales e informales.

Para erigirse como una figura que trasciende el ideario de acumulación del sistema productivo y consumista contemporáneo, el papel que asumimos desde la mediación pedagógica con grupos aprendientes como el de la comunidad de Granizal debe ser mucho más profundo e ir más allá de la concepción de un conocimiento unilateral transmisionista, fragmentario o en lógica lineal. La función del mediador pedagógico se proyecta en la comprensión de las desigualdades y las problemáticas sociales y culturales de estas comunidades.

En el caso específico de la comunidad de Granizal, estas adolescentes han sido afectadas por situaciones de estigmatización, bullying, discriminación, así como de múltiples factores de riesgo que tienden a reproducir sus condiciones adversas. También han estado bajo la influencia de un modelo consumista que sobrepone a la especie humana por sobre todo lo existente, sin permitirnos pensar en las generaciones futuras, nuestro legado y nuestros límites para preservarnos y hacer sostenible nuestro paso por el planeta. En palabras de Boff:

El modelo de sociedad y el sentido de la vida que los seres humanos proyectaron para sí, al menos en los últimos 400 años, está en crisis. Y ese modelo, al menos en términos de lo cotidiano, era y sigue siendo que lo importante es acumular un gran número de medios de vida, de riqueza material, de bienes y servicios, a fin de poder disfrutar del breve paso por este planeta. A realizar este propósito nos ayudan la ciencia, que conoce los mecanismos de la tierra, y la técnica, que interviene en ella para beneficio del ser humano. Y eso hay que hacerlo a la mayor velocidad

posible. En consecuencia, lo que se busca es el máximo de beneficio con el mínimo de inversión y en el más corto plazo de tiempo posible. En esta práctica cultural, el ser humano se entiende a sí mismo como un ser sobre las cosas, disponiendo de ellas a placer, y nunca como alguien que está junto a las cosas, como miembro de una comunidad mayor, planetaria y cósmica. (1996, p. 14)

Las problemáticas expuestas, los factores de riesgo y el anquilosamiento de los sistemas educativos vigentes precisan de mediadores que puedan empoderar a sus comunidades aprendientes a través de una alternativa pedagógica que, consciente de la diferencia y consecuente con las problemáticas heredadas por la injusticia estructural en el mundo que afecta a un grupo significativo de minorías, proponga nuevos horizontes educativos concebidos desde la participación, la creatividad, la expresividad y la relacionalidad (Gutiérrez y Prieto, 2002). Si empoderar es un verbo que queda grande ante ciertos contextos educativos, comprender, posibilitar o mediar pedagógicamente son los mínimos inherentes a la praxis educativa (Gutiérrez, 1984). Estos deben formar parte de una práctica pedagógica transformadora y comprometida con el otro, ese otro relegado por pensar distinto, por pertenecer a una confesión religiosa diferente a la instituida, por tener orientaciones sexuales diversas, identidades de género disidentes o por ser parte de una minoría excluida y desplazada, como es el caso de la mayoría de los habitantes de Granizal.

Un mediador transformador e incluyente requiere también de ciertas condiciones especiales que lo vuelvan creativo, creador y en este caso particular: recreativo. Necesita disponer de una buena caja de herramientas que le posibilite diferentes mediaciones y requerimientos pedagógicos, según la comunidad aprendiente con quienes esté ejerciendo su quehacer pedagógico. Por ejemplo, con una población en condición de discapacidad auditiva se requiere un eficaz manejo del lenguaje de señas o con poblaciones indígenas se requiere contextualizar el aprendizaje etnoeducativamente, de forma tal que el mediador se adapte a las condiciones de la comunidad aprendiente y, una vez contextualizado,

posibilite un diálogo fluido que promueva el aprendizaje con los recursos propios puestos en juego. Esto contribuye al cumplimiento de su ejercicio pedagógico, pero con la claridad de que, más allá de este, la preocupación esencial se centra en el aprendiente, su autoorganización y en las condiciones diferenciales que faciliten sus experiencias de aprendizaje e implícitamente su desarrollo humano integral.

Partir de la comprensión de la diferencia, como puerta abierta para la inclusión y la pluriparticipación, implica un proceso amplio de reelaboración pedagógica y cultural del quehacer mediador, pues requiere una perspectiva que establezca canales de acompañamiento especializados en poblaciones de aprendientes como las jóvenes de Granizal. En este caso específico trasegamos en el contexto su situación de desplazamiento, la presencia étnica de minorías afro y raizales, la realidad de violencia intrafamiliar en muchos de sus hogares, la precariedad de sus condiciones socioeconómicas, como también sus experiencias particulares en medio de una cultura machista. Ellas, por sus características y condiciones, precisan un tratamiento diferencial e incluso restaurador de derechos. Recontextualizar la educación desde la diferencia significa educar en la democracia, en la libertad, en la justicia y en la comunicación. Desde esta perspectiva, la acción educativa se redirecciona hacia un quehacer comunicativo y vivencial. Retomando a Gutiérrez (1984):

La educación verdadera es cambio, es transformación de la persona por lo que se da y por lo que se recibe. Es interacción, como también lo es la educación, en cuanto es transformación que cambia al que aprende. El aprendizaje, es decir, el cambio, es un condicionante y una prueba tanto del comunicador como del buen educador. Aprenden tanto el que comunica al codificar la realidad, como el que descodifica, al aprender esa misma realidad. Educación y comunicación son un mismo y único proceso de co-participación, de co-producción, de co-entendimiento y co-munión. (p. 104-105)

La tarea de mediar pedagógicamente con poblaciones vulnerables es desafiante, pero es justamente este reto y su constructiva labor, lo que les

permitirá una mayor y mejor participación que les haga conscientes de sus desventajas, como también de las oportunidades que se abren como colofón de sus aprendizajes colectivos y del desarrollo de habilidades blandas. El reto del diálogo y la comunicación debe apostarle a que sus experiencias de aprendizaje cifren más su atención en el gozo, el disfrute y la percepción pluri-sensorial, despertando el interés en cada uno de sus contextos socioculturales. Así, su aprendiciencia será parte integral de su vida, de su esencia y de las interacciones sinérgicas que les potencien como sujetos autónomos, bioaprendientes y autogestores de saberes vitales, que les conduzcan hacia las transformaciones de su entorno, su territorio y su espacio de ciudad rural.

Una particularidad que identificamos al compartir y mediar con las jóvenes de Granizal fue su capacidad para aprender de las experiencias comunes. Esto se confirma cuando ellas mismas, luego de reflexionar y leer su propia vida y la de sus compañeras, se proponen reescribir nuevas historias en las que, si bien se da cuenta fiel de una cotidianidad adversa, se enfatiza en cómo puede ser modificada hacia la autogeneración de nuevas posibilidades de vida. Estas posibilidades, con base en el autoco-nocimiento, la autoorganización y su poder de adaptación, las acerca a lo que Wagensberg (1985) propone como una utopía. Para nosotros, esto no es más que el arribo a nuevas cotidianidades a partir de la anticipación de la incertidumbre y del ejercicio de paradojarla, de combatir los miedos y establecer alternativas de sobrevivencia.

El proceso de orientación y sensibilización que llevan a cabo estas jóvenes mujeres parte de una mediación pedagógica que propende al desarrollo de su autonomía y voluntad, con base en la autorreferencia y la heterorreferencia consciente. Es decir, la orientación repara en los riesgos y las inestabilidades que forman parte de sus búsquedas internas y del crecimiento y desarrollo de sus procesos psicológicos superiores, lo que ellas mismas denominan como “la maduración de su pensamiento”.

Así, es clave en los referentes conceptuales y de análisis propuestos por la mediación pedagógica la concienciación desde procesos formativos que coadyuven en el desarrollo de capacidades para elegir sus mejores opciones en un esquema de situación que les facilite un decurso de alternativas suficientes.

Es muy importante diferenciar entre los alcances de la mediación pedagógica frente a las diferentes problemáticas en las cuales están inmersas las jóvenes que precisan intervención profesional psicológica. La trama compleja de vida en la cual están insertas puede tener desenlaces favorables en la pugna de motivos existentes al momento de optar por una línea de comportamiento o de decisión. Sin embargo, estas decisiones están atravesadas por unos estímulos que pueden sobrecargar su capacidad de volición, la cual, ante una carga paralela de motivos, las puede llevar a tomar decisiones derivadas del caos y del azar, como válvula de escape a sus situaciones de riesgo.

Cada conjunto de vulnerabilidades y riesgos psicosociales en las jóvenes adolescentes sugiere diversas reacciones que se corresponden con la exploración de la identificación y el afianzamiento de la personalidad, pero la capacidad de paradojar y tomar voluntariamente opciones favorables son claves en la formación y en el acompañamiento del mediador pedagógico. El libre albedrío y la reacción ante determinadas elecciones pueden llevar a que las situaciones deriven en condiciones desfavorables que, sin embargo, no pueden ser consideradas fracasos, sino oportunidades de generación y regeneración, de creación y recreación de caminos de aprendencia vital, que tras cada tropiezo brinden acercamientos a los caminos propicios hacia un buen vivir desde cada una de las concepciones de vida que posean desde sus particularidades étnicas, religiosas o de género.

El acompañamiento y la mediación se refuerzan desde la comprensión ecopedagógica y paradagógica, las cuales parten de una visión integral de

las condiciones particulares de las jóvenes de Granizal, así como del impacto que las condiciones ambientales y sociales tienen en la comunidad. En esta perspectiva, los estímulos adecuados en el proceso de acompañamiento son cruciales en el fortalecimiento del dominio de una conducta autónoma que concilie las dificultades de la comunidad con escenarios que mejoren aspectos como la salud colectiva, las relaciones humanas o la calidad de vida; en otras palabras, que minimicen los innumerables riesgos de estas comunidades vulnerables. En este sentido, ha sido vital también la intervención psicosocial con las jóvenes, ya que más allá del referente pedagógico y social se requieren primeros auxilios psicológicos y el acompañamiento personalizado a las problemáticas específicas de cada joven que, de manera individual, persigue la consolidación de su propia voluntad en la toma de decisiones, pero en muchas ocasiones no logra vencer fácilmente sus situaciones de riesgo (por ejemplo, en asuntos relacionados con el consumo de sustancias psicoactivas). De allí que proponer estímulos distintos y motivos diferenciados para las condicionalidades personales posibilita la multifurcación de opciones de vida que no siempre se encuentran en uno mismo, sino que deben disponerse externamente para tratar de avanzar en las problemáticas individuales.

En el ámbito individual, la mediación pedagógica y la atención psicosocial procuran brindarles a las jóvenes opciones para recuperar su autoestima, para que puedan realizar los procesos de duelo causados por las pérdidas afectivas y materiales, recomponer sus proyectos de vida y participar activamente en las transformaciones sociales y productivas de su nuevo entorno social. En el ámbito familiar, se procura fortalecer los nexos intrafamiliares para facilitar el autorreconocimiento inicial desde su género y la reevaluación de sus roles. Estos elementos de readaptación de su propio sistema familiar están encauzados a brindar estabilidad emocional y disminuir el riesgo de violencia, maltrato y los problemas de adicción, entre otros. Finalmente, desde lo comunitario, se procura promover las capacidades comunitarias en pro del cuidado mutuo y el fortalecimiento

del tejido social, detectando oportunamente los conflictos que afecten la convivialidad.

Dado que el proceso de formación y acompañamiento pedagógico se expresa en la estética del fútbol femenino y en su sello competitivo, este adquiere también una impronta única que, desde el disfrute y la diversión, posibilita el desarrollo saludable de las adolescentes (OPS, 2001) y de sus capacidades para enfrentar los retos de la cotidianidad, en clave de bienestar y de un comportamiento adaptativo y positivo en las interacciones propias de su cultura y su entorno. De allí que toda acción se enfoque en proporcionar alternativas de bienestar con sus participantes por medio de zonas seguras donde puedan congregarse, aprender y construir su mundo social comunitario, promoviendo la toma de decisiones saludables y responsables y llevando a buen puerto las acciones que impactan positivamente sus vidas y las de quienes las rodean.

En la siguiente ilustración se puede observar un paralelo en el que detallamos cómo a partir de la propuesta recreativa y formativa del torneo femenino de fútbol, las jóvenes logran resignificar sus vivencias, sus percepciones y su relación con el mundo, reconfigurando así sus propias cotidianidades. Esta apuesta recreativa y formativa está dirigida a la creación o el fortalecimiento de entramados vitales que, desde lo ético, lo estético y lo político, les permitan enfrentar las paradojas de su existencia, defender su libertad interior y luchar contra sus egoísmos, egocentrismos y envidias, alcanzando así lo que Fuster y Sampedro (2008) denominan la satisfacción íntima o el bienestar. Con ello se deja de lado aquella idea sociológica funcionalista de simplemente asumir la normativa de la sociedad e integrarse al sistema productivo; por el contrario, se procura que las jóvenes aprendan sobre ellas mismas y conozcan quiénes son, para que de esta forma puedan poner al servicio de los demás sus talentos, cumplir su misión de vida con dignidad y ayudar en la construcción de su comunidad, su territorio y su sociedad.

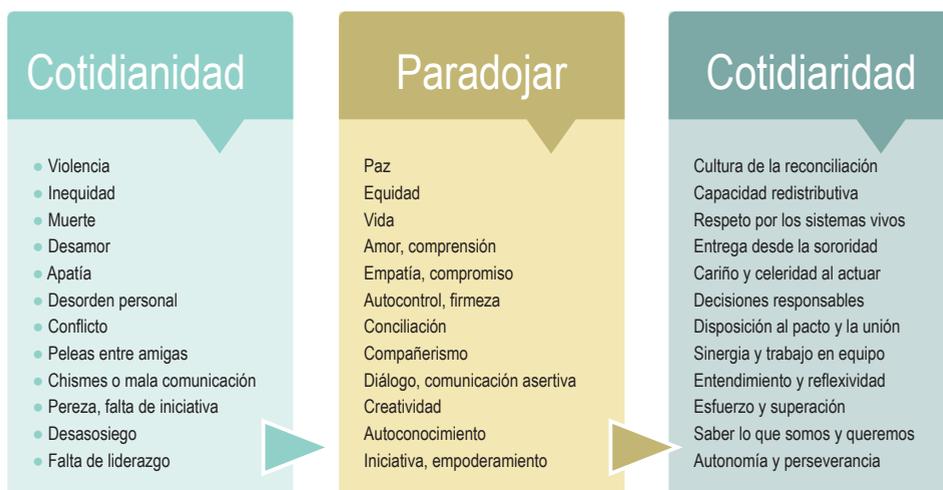


Figura 2. Paralelo de resignificación de la cotidianidad y el paradojar, hacia la cotidianidad

Las nuevas cotidianidades aparecen desde los aprendizajes significativos que estas mujeres jóvenes manifiestan en el afianzamiento de sus relaciones interpersonales. El juego y los procesos de formación han sido la mejor excusa para trabajar en equipo y visualizar proyectos para la comunidad. El simple juego como diversión trae consigo las angustias propias por perder un partido o no ganar un campeonato, pero los aprendizajes dejan una marca indeleble en sus vidas. Se puede apreciar cómo a través del juego se ha fortalecido el pensamiento crítico y cómo la cosmovisión de sus vidas les ofrece un nuevo *habitus* para aprender y avanzar en su desarrollo personal, familiar y comunitario. Incluso algunas jóvenes continúan como entrenadoras y mediadoras de sus propios equipos y procesos de aprendencia.

Otras cotidianidades, representadas en las habilidades para la vida, invitan a la autorreflexión, a la regeneración de nuevas estrategias de convivencia y a la resolución de conflictos a través del diálogo, la empatía y el

manejo de emociones, lo cual genera posturas de aprendencia que moldean su carácter. De esta manera se transforma la cotidianidad adversa que antes de iniciar la experiencia de juego y formación se caracterizaba por “una actitud de agresividad y discriminación hacia otras chicas, he aprendido la aceptación de la diferencia y conversar para resolver los problemas”, como lo afirma una de las jóvenes participantes de esta valiosa travesía de aprender jugando. Cuando las escenas de violencia, conflicto y desesperanza dejan de ser parte de la cotidianidad y el *leitmotiv* de la vida de estas jóvenes y, por el contrario, encuentran en el deporte y la recreación un escenario de formación de nuevas ideas y nuevos pensamientos para afrontar las vicisitudes de su existencia, se emprenden los pasos iniciales para asumir con entereza los retos de un futuro por venir.

Nuestra travesía fue un pretexto para reconocer en ellas los cambios y las transformaciones hacia una cultura para la paz. Para ellas la experiencia permitió reflexionar, paradojar y continuar reescribiendo sus vidas, redescubrir su mundo y desentrañar los miedos que aprisionan y que les impiden vislumbrar las luces en un camino de sombras que no parecen terminar. Ellas y nosotros aprendimos a compartir un poco de lo que tenemos y a disfrutar del fútbol más allá del juego, a entenderlo como una estética que le conspira a sus limitaciones y tropiezos para comprender nuestra complejidad humana y la de nuestro entorno, a pactar con lo caótico a través de él y a resignificarlo paradójicamente. Lo demás es juego, disfrute y gozo.

Consideramos que ahora estas jóvenes conocen un poco más sus propias vidas y sus problemáticas comunitarias; además, tienen una mejor capacidad para reflexionar sobre las paradojas que enfrentan. Su vida cambiará, así como sus paradojas, pues uno de sus aprendizajes ha sido ponerlas en movimiento (Najmanovich, 1992) y abordar nuevos escenarios para explorar y enriquecer su cotidianidad, lo cual les ha facilitado entender la dinamicidad y complejidad de la vida, enfrentando sus miedos y replanteándolos.



La experiencia de aprendizaje vital que hemos descrito nos permite advertir que, más allá de los planos y los planes oficiales, la “otra ciudad” está viva y en ella se alienta la emergencia de la estética del fútbol juvenil practicado por mujeres como una forma creativa para lenguaje, paradojar, reinventar y reencantar cada ámbito del vivir/sobrevivir individual y social. Las dificultades e insatisfacciones propias de la injusticia estructural que se ha vuelto cotidiana en escenarios de violencia y desplazamiento son la fuerza proactiva hacia nuevos propósitos, luchas y oportunidades. Así, con el motor de la fuerza creadora de las paradojas que alientan las nuevas cotidianidades inspiradoras de proyectos de vida para el “buen vivir”, se movilizan voluntades hacia el bien común, diseñadas en los límites de los miedos, vacíos, dolores, vergüenzas y cansancios que se desfogon en el fútbol y se desaprenden para canalizar nuevas miradas transmutadas desde el deseo y la fuerza interior.

El cotidiano: observador de nuestro aprendizaje vital cotidiano

El cotidiano reconoce nuestro disfrute, nuestras vicisitudes y nuestra realidad cotidiana, permitiéndonos comprender las paradojas emergentes que nos ofrece la vida misma y ayudándonos a reconfigurar la trama compleja de la vida, desde la sorpresa, hacia la cotidianidad vital

El aprendizaje vital cotidiano es un conocimiento que se adquiere viviendo y que nos enseña desde la vida misma. Esta experiencia es parte de la esencia bioaprendiente de la vida, que está comprometida de manera sustentable con el planeta y los diferentes seres y elementos que la habitan y componen, los cuales no son ajenos a nosotros, nos edifican y nos ayudan a aprender de ellos mismos, de su vida, de sus interrogantes, de sus paradojas y de sus sorpresas. La vida de los otros es también nuestra vida entramada, como legado de la causación formativa y expresión de una resonancia mórfica (Sheldrake, 1990) que se construye y deconstruye de manera integral, enriqueciendo nuestra experiencia de vida y nuestro mutuo aprendizaje vital.

Para nutrir nuestra experiencia de aprendizaje creamos el cotidiano, una herramienta de indagación que nace desde nuestra comunidad aprendiente y nos permite desentrañar los entramados complejos de los que formamos parte. El cotidiano está inspirado de primera mano en la perspectiva investigativa de Humberto Maturana, en la que se rescata al observador en la vivencia misma del lenguaje que brota desde el contexto investigado y se le ubica como un participante en relación dialéctico-compleja con su nicho de observación. Se resalta su mirada sistémica y comprensiva en el mismo acto del vivir, desde una biopraxis humana relacional y sustentable, de manera que vive su experiencia desde una ontología configurativa omnijetiva, en donde el acto del conocer es inmanente a

la omniconfiguración de su esencia humana, afectada desde lo social y lo emotivo, pero inspirada primordialmente en el amor (Ortiz, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, el cotidiano nos permite desentrañar las vivencias omnijetivas surgidas de la cotidianidad, permitiéndonos paradojarlas y autoecoconfigurarlas con miras a una cotidianidad de vida, fruto de la reflexión y la intención de transformar nuestras vidas y la de quienes nos rodean. Por ello, el cotidiano promueve un ejercicio paradójico de auto-eco-reflexividad que interroga nuestra existencia y el rol que tenemos en nuestra comunidad y sociedad, comprometiendo nuestro proyecto de vida con un proyecto societal sentipensante, empoderante y transformador.



Glosario

Alopoiesis: proceso en el cual la organización de un sistema se construye por medio de elementos externos y cuyo funcionamiento diverge de su configuración sistémica inicial.

Aprendiencia: aprender en la existencia. Todo ser que vive aprende en su existir.

Aprendiente (comunidad aprendiente): ser vivo o grupo de seres que, en sus procesos de interacción y existencia, aprenden de la vida y de sus experiencias autónomas y colectivas.

Autoecoorganización: se despliega desde los procesos de autoorganización en los que hay mayores interacciones con elementos del entorno que pueden llegar a cambiar de forma más significativa los elementos constitutivos internos.

Autoemergencias: cambios de estructura y función que se originan al interior de los sistemas que los constituyen.

Autoorganización: proceso en el que alguna forma de orden o coordinación es originada por una serie de elementos que inicialmente interactúan con un orden implicado, susceptible de múltiples intercambios, perturbaciones y emergencias que desencadenan nuevas formas de organización e intercambios significativos.

Autopoiesis: proceso por medio del cual un sistema vivo crea y reproduce los elementos y procesos que le son constitutivos y que le permiten funcionar de manera autónoma.

Autorreferencia: operación cognitiva de distinción que nos posibilita la introspección para reafirmarnos en nuestros paradigmas o creencias, como también para abandonar las convicciones que imposibilitan poner en marcha nuestras capacidades y potencialidades.

Bioaprendencia: explorar y reconocer los diferentes entornos dentro y fuera de las aulas como ámbitos de aprendizaje, donde el saber se recrea desde la vida misma y sus inherentes procesos vitales.

Biopedagogía: la vida tiene mucho que enseñarnos y esos aprendizajes vienen implícitos en nuestra autopoiesis, nuestra morfogénesis y nuestros entornos complejos. De allí que nuestro conocimiento está vinculado a la vida misma y a su constante desarrollo y evolución.

Cotidianidad: es la vida representada en los hábitos y costumbres, de los cuales también hacen parte las diversas patologías sociales que se van asumiendo como parte de la existencia misma.

Cotidianidad: es la cotidianidad transmutada por un ejercicio permanente de auto-eco-reflexión que mejora la realidad vivida, en la base de un aprendizaje vital que inspira transformaciones individuales y colectivas.

Cotidiano: instrumento de campo para registrar nuestras expectativas, las autoecoconfiguraciones de nuestras observaciones, reflexiones y confidencias que fortalecen nuestra aprendencia vital.

Disoñar: diseñar con los sueños. Neologismo utilizado por las comunidades rurales del sur, especialmente por la Asociación para el Desarrollo Campesino de Pasto, sur de Colombia y cuya palabra, inspirada por Don

León Octavio Osorno, ha propiciado diversos encuentros y reflexiones sobre el “bien vivir” y el camino para lograrlo.

Ecopedagogía: práctica educativa que propugna por una formación ciudadana comprometida con el cuidado de la tierra y un adecuado relacionamiento con los seres vivos y su entorno.

Enacción: es el conocimiento en el acto, encarnado y vívido que emerge del sujeto cognoscente y de sus interacciones y habilidades sensoriomotrices.

Enmarañamiento cuántico: la interrelación que se establece entre diferentes partículas que han tenido cercanía en un mismo nivel cuántico y cuya relación se vuelve perenne, aunque se encuentren separadas en otras dimensiones o en grandes distancias.

Estéticas conspiratorias: expresiones artísticas, culturales, deportivas y recreativas que expresan, de manera creativa y sensible, formas nuevas y disruptivas de comprender la vida en sociedad.

Gaia: es el planeta tierra visto como un superorganismo que se compone de atmósfera, rocas, océanos, seres vivos y que puede tener la capacidad de autoorganización para propiciar su sobrevivencia.

Heterorreferencia: operación cognitiva de distinción que nos permite ser referentes, observar o acompañar a quienes deseen encontrar otros puntos de vista y otras formas de vida que les ayuden a desprenderse de convicciones, creencias o paradigmas existentes.

Omnijetividad: alternativa epistemológica que se propone mediar entre la objetividad y la subjetividad del conocimiento, proponiendo una omniconfiguración que incluya y acople la integralidad de los saberes, más allá de las parcelas tradicionales del conocimiento.

Paradogogía: pedagogía de las paradojas que implica aprender desde el paradojar y posibilita pactar con el caos, comprendiendo lo paradójico no como un simple estado de situaciones opuestas, sino como la posibilidad de mediar y contrastar para tomar mejores alternativas.

Paradojar: es alternar, asumir los contrastes y las disyuntivas como parte vital de nuestra existencia, buscar los nexos más próximos de la contradicción y los puntos de intersección que vislumbren nodos de cambio y estrategias de comprensión y resignificación.

Pensamiento complejo: es una manera de pensar, comprender y redimensionar los sucesos que nos circundan para flexibilizar nuestra mente y pasar de las formas tradicionales de entendimiento hacia la incertidumbre, el caos, la sistémica, la autoorganización, las dinámicas no lineales, la geometría fractal, el diseño emergente, los algoritmos genéticos, la vida artificial, la nueva ciencia de las redes, entre otros.

Proyección hologramática: es la yuxtaposición de las distintas miradas paradigmáticas que alimentan nuestra bioaprendencia y que confluyen desde distintos ángulos para reflejar una imagen multidimensional e integrativa de los conocimientos aprehekidos.

Sentipensar: concepto tomado de los campesinos cienagueros por Orlando Fals Borda. Con él se propone saber combinar corazón y razón en las relaciones sociales y educativas, partiendo de la empatía y respetando e incluso apreciando las diferencias. Es el trance de pensar sintiendo.

Trama vital: es el decurso de los diversos acontecimientos de la vida, de los cuales aprendemos pactando con el caos, resonando con sus paradojas y entretejiendo sus sentidos para el provecho de nuevas posibilidades transformadoras que conlleven a un mejor vivir.

Vacío cuántico: es un retorno a cero en las energías, en el vivir, en los momentos de crisis paradigmáticas. La carga energética del pasado queda atrás, pero la potencialidad de las nuevas energías conlleva cambios y transformaciones.



Referencias

Adams, R. (2001). *El Octavo día. La evolución social como autoorganización de la energía*, México, México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Assmann, H. (2002). *Placer y Ternura en la Educación*, Madrid, España, Trotta.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*, Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica.

Banco Mundial. (2016). Desplazamiento forzado: Una crisis del mundo en desarrollo. Washington, E.U, Banco Mundial. Disponible en: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2016/09/15/forced-displacement-a-developing-world-crisis>

Boff, L. (1996). *Ecología: Grito de la tierra, grito de los pobres*, Buenos Aires, Argentina, Lohlé-Lumen.

_____ (2002). *El Cuidado Esencial. Ética de lo humano, Compasión por la tierra*. Madrid, España, Trotta.

Boff, L. y Muraro, R. (2004). *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias*, Madrid, España, Trotta.

Briggs, J. y Peat, D. (1999). *Las siete leyes del caos*, Barcelona, España, Grijalbo.

Capra, F. (1982). *El Punto Crucial*, Buenos Aires, Argentina, Troquel.

_____ (1998). *La trama de la vida*, Barcelona, España, Anagrama.

Cosachov, M. (2000). *Entre el cielo y la tierra*, Buenos Aires, Argentina, Biblos.

- Elizalde, A. (2003). *Desarrollo Humano y ética para la sustentabilidad*, México, México, Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente -PNUMA- Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI.
- Fuster, V. y Sampedro, J. (2008). *La ciencia y la vida*, Barcelona, España, Plaza & Janés.
- Grosfoguel, R. (2014). *La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*. En: *Postcoloniality-Decoloniality-Black Critique*. Frankfurt, Alemania. Sabine Broeck y Carsten Junker (editores).
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (2014). *Las siete claves de la mediación pedagógica*, San José, Costa Rica, Serie Holografías N° 3.
- Gutiérrez, F. y Prado, C. (2015). *Ecopedagogía y ciudadanía planetaria*, México, México, Delasalle.
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2002). *Mediación Pedagógica*, Guatemala, Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Hinkelammert, F. y Mora, H. (2005). *Hacia una economía para la vida*, San José, Costa Rica, DEI.
- Laszlo, E. (2004). *La ciencia y el campo akásico*, Madrid, España, Nowtilus.
- Luhmann, N. (1977). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*, México, México, Anthropos.
- Najmanovich, D. (1992). Paradojar, *Zona Erógena*, (12), p. 12-62.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Chile, Editorial Universitaria.
- Maturana, H. (1996). *Desde la biología a la psicología*, Santiago, Chile, Editorial Universitaria.
- Morin, E. (1983). *El método II. La vida de la vida*, Madrid, España, Cátedra.
- _____ (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, Francia, UNESCO.
- OCHA. (2017). Boletín Humanitario Mensual Colombia. N° 57.

- OPS. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Washington, E.U, Organización Panamericana de la Salud.
- Ortiz, A. (2016). La investigación según Humberto Maturana. El amor y la autopoiesis como epistemología y métodos de investigación, Bogotá, Colombia, Magisterio.
- Paredes, J. (2006). *Para que el sol vuelva a calentar. En: No pudieron con nosotras: El desafío del feminismo autónomo de mujeres creando*. La Paz, Bolivia, Elizabeth Monasterios (Editora).
- Payán, J. (2000). *Lánzate al Vacío*, Bogotá, Colombia, Mc Graw Hill.
- _____ (2005). *Desobediencia vital*, Buenos Aires, Argentina, Instituto de Terapia Neural.
- Reguant, D. (2007). *Explicación abreviada del patriarcado*, Barcelona, España, Fosas.
- Rivera, S. (1986). *Oprimidos pero no vencidos*, La Paz, Bolivia, Hisbol.
- Sheldrake, R. (1990). *La presencia del pasado, Resonancia mórfica y hábitos de la naturaleza*, Barcelona, España, Kairós.
- Useche, O. (2008). *Los nuevos sentidos del desarrollo. Ciudadanías emergentes, paz y reconstitución de lo común*, Bogotá, Colombia, Minuto de Dios.
- Varela, F. (1996). *Ética y acción*. Santiago, Chile, Dolmen.
- _____ (2000), *El fenómeno de la vida*, Santiago, Chile, Dolmen.
- Wagensberg, J. (1985). *Ideas sobre la complejidad del mundo*, Barcelona, España, Tusquets.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales Tomo I*, Quito, Ecuador, Abya-Yala.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, España, Paidós.



Anexo

El cotidiano: instrumento de observación desde el pensamiento complejo

A diferencia de un diario de campo, herramienta investigativa utilizada desde el paradigma positivista, hemos creado el cotidiano para este ejercicio de indagación. Es un instrumento guía que permite, desde el pensamiento complejo, verter los horizontes de sentido en cuatro momentos cíclicos (ver Figura 3):

Inscripción: en una bitácora de bolsillo se anotan (*a priori*) las expectativas heurísticas propias del ejercicio de indagación y de quien indaga.

Transcripción: nos ayuda a escribir nuestras autoecoconfiguraciones de lo observado *in situ* o inmediatamente después de consumada la observación directa. Se puede anotar de manera cronológica o desde la perspectiva caórdica.

Descripción: es la reescritura de lo observado, matizado con la observación implicada de quienes hemos observado (de nosotros mismos), como observadores de primer orden y, ¿por qué no?, de segundo y hasta de tercer orden.

Reflexividad compleja: nos permite tener en cuenta otro tipo de dimensionalidades en nuestra observación, a saber: las emociones, las elucubraciones oníricas, los sentimientos, la intertextualidad, lo espiritual y lo ecosistémico. Desde aquí nuestro cotidiano se vuelve realmente nuestro confidente de cabecera.



Figura 3. Ciclo del cotidiano

Fuente: elaboración propia.

Investigar desde la pedagogía y desde la educación es también descubrir, desde la biopraxis y la bioaprendencia, nuevas formas de intuir y percibir lo vital en el entramado de cada comunidad que se atreve a tejer otros sentidos pedagógicos, éticos y estéticos, con el fin de aprender, interactuar y vivir otras formas de la cotidianidad. Estos sentidos, fundamentados en la autoorganización, la autopoiesis y la enacción, facilitan las transformaciones de los aprendizajes en la vida misma, repensadas y reconfiguradas desde el amor.

En este texto se presentan estas reflexiones y un caso específico de mujeres jóvenes quienes, a través del goce del fútbol femenino, expresan sus propios sentidos estéticos y conspiran contra el patriarcado. El libro aporta valiosas claves para investigar desde el pensamiento complejo y alimenta el debate sobre las formas de mediación pedagógica y el rol de los investigadores como participantes de sus contextos de indagación.