

Mónica Laura Fornasari
Laila Emilia Daitter
(Comps.)

APRENDIZAJES CREADORES

TOMO I

SABERES QUE TRANSFORMAN EN TERRITORIOS
NO FORMALES Y DE EDUCACIÓN POPULAR

Mónica Laura Fornasari
Laila Emilia Daitter
(Comps.)

APRENDIZAJES CREADORES

TOMO I
SABERES QUE TRANSFORMAN EN TERRITORIOS
NO FORMALES Y DE EDUCACIÓN POPULAR

Aprendizajes creadores : saberes que transforman en territorios no formales y de educación popular / Mónica Laura Fornasari ... [et al.] ; Compilación de Mónica Laura Fornasari ; Laila Emilia Daitter. - 1a ed. - Córdoba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2025.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-626-667-3

1. Educación. 2. Escuelas. I. Fornasari, Mónica Laura II. Fornasari, Mónica Laura , comp. III. Daitter, Laila Emilia , comp.
CDD 370

De la presente edición:

Copyright © by Educc - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Diseño interior y de tapa: Gabriela Callado.

ISBN: 978-987-626-667-3



La presente obra se publica bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.



Obispo Trejo 323. X5000IYG
Córdoba. República Argentina
educc@ucc.edu.ar - libros.ucc.edu.ar

ÍNDICE

Prólogo I, <i>por Marco Eduardo Murueta</i>	4
Prólogo II, <i>por Laila Emilia Daitter</i>	8
Aprendizajes creadores y configuraciones sociales. Transformando comunidades desde espacios socioeducativos, <i>por Mónica Laura Fornasari y Laila Emilia Daitter</i>	10
El botiquín literario. Una pedagogía del amparo en el marco de aprendizajes creadores, <i>por Laila Emilia Daitter</i>	22
Filosofía con niños y niñas: un rompecabezas de aprendizajes creadores y cooperanzas desde la educación popular, <i>por Julieta Jaimez</i>	31
Talleres socioeducativos en centros de rehabilitación para consumos problemáticos. Mirando existencias, praxis y sentidos, <i>por Franca Allegrina Di Luciano</i>	42
Ética, participación y formación en espacios de educación popular. Condiciones y posibilidades para aprendizajes creadores, <i>por Gabriela Tornier</i>	58
Experiencias que transforman: educación popular, aprendizajes creadores y ESI en el taller de filosofía con niños y niñas, <i>por Julieta Jaimez</i>	69
Sobre las autoras	84

PRÓLOGO I

Para la emancipación de los seres humanos es necesario que la crianza, la educación y la vida social se orienten a la *creación* de seres humanos *creadores, cooperativos y autogestores con compromiso social*. Que nunca más alguien sea sometido, que nadie tenga que obedecer, que nadie pretenda someter a otro(s). Que todas las personas sean plenamente libres de hacer lo que se les antoje, como decía Nietzsche, sin que por ello dañen a otros. Es posible. Decía Marx en los Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844 que en la medida en que los seres humanos son libres es cuando crean y se esmeran en la belleza. Es también célebre la cita de Marx cuando dice que el menos bueno de los obreros constructores de casas (albañiles) se distingue de la mejor abeja, en que ésta construye el panal siempre de manera muy similar a otros panales construidos por otras abejas, mientras que el albañil antes de construir su edificio, por muy modesto que éste sea, lo imagina y suele hacerlo muy distinto a otro(s) edificios previamente construidos.

La esencia de los seres humanos es ser creadores, generando productos que otros retoman. Se han visto chimpancés que son capaces de afilar un pedazo de madera o una piedra para cortar la maleza que les estorba o a una rama le quitan las hojas que la rodean para usarla como vara y sacar comida de un agujero, producen y usan la herramienta, pero cuando ha cumplido su función inmediata queda olvidada y no es retomada por otro(s). La cada vez más rápida evolución que los humanos han tenido en comparación con la de otras especies, se debe precisamente a que unos seres humanos retoman y desarrollan lo que otro(s) han hecho antes, elemento esencial de los procesos educativos.

Paradójicamente, en su evolución los humanos crearon la agricultura y eso los arraigó a la tierra y el territorio, generando conflictos tribales e individuales por

la posesión de las tierras más fértiles. La guerra derivó en que los vencidos fueron sometidos por los vencedores y los humanos se dividieron entre amos y esclavos. Los esclavos, la tierra, los animales y las mujeres fueron considerados recursos para ser usados y “explotados” por los amos. Los esclavos fueron obligados a dedicarse a actividades que no eran de su interés, sino del amo. Uno decidía y el otro hacía, como hasta la fecha los patrones deciden y los empleados obedecen, los padres mandan y los hijos obedecen, los docentes tradicionales dictan la lección y los alumnos se someten a esos dictadores áulicos para merecer la ansiada calificación y el certificado que les permitirá lograr un mejor “empleo”. Los maestros son empleados por las “autoridades” escolares y tienen que apegarse a la impersonalidad de un “currículo” que no ha sido creado por ellos. Directores, supervisores y ministros de educación están sometidos por un sistema establecido, impersonal, del que no se pueden liberar y los convierte en “otro ladrillo en la pared”.

Mónica Fornasari y Laila Daitter son docentes e investigadoras de la educación que han creado estos dos volúmenes con el ánimo de contribuir a la emancipación de los seres humanos a través de los procesos educativos formales y no-formales. Fornasari y Daitter convocaron y coordinaron la labor de autores como, Julietta Jaimez, Franca Allegrina Di Luciano, Gabriela Tornier, Carlos Gaido, Silvia Beatriz Alaniz, Gabriela González Brizuela, Silvana Lasso, Alejandra Delgado, Susana Franco, Claudia Rodríguez, Silvia Alejandra Carrera, Marisel Báez, Melina Faustinelli, Cintia Quiroga y Alejandra Mottola, para investigar y aplicar un nuevo paradigma educativo centrado en el aprendizaje creador, más que creativo. Un paradigma transformador de los procesos educativos, de los educandos y educadores, y de las comunidades en que ambos actores se desenvuelven. Queda claro que el aprendizaje creador se caracteriza por ser trascendente y por ello se distingue de lo creativo que puede ser efímero o trivial. Los niños de 2 a 4 años suelen ser muy creativos por el sincretismo que Piaget descubrió en esas edades, pero no son creadores porque sus productos no son retomados por otro(s) y así mantengan su relevancia y su vigencia más allá de la gracia inmediata.

Asumir la posibilidad del aprendizaje creador en un proceso educativo formal o no formal requiere también de la vocación creadora de los educadores. Un educador dogmático, egocéntrico, mediocre, sometido, enajenado, obviamente no podría producir aprendizajes creadores de los educandos e incluso combatiría las muestras espontáneas de vocación creadora de los educandos a los que asume como “subordinados” a su punto de vista dogmático. Idealmente, quienes pretendieran enseñar a escribir y a leer debieran ser ellos mismos escritores, es decir, creadores de textos originales y trascendentales, y, por tanto, ávidos lectores de todo

lo relevante que hayan escrito otro(s). Algo similar tendría que ocurrir en todos los ámbitos: aquellos que pretendan impulsar, desarrollar, coordinar y proyectar los aprendizajes creadores relacionados con las plantas, con los animales, con la ingeniería, con la química, con la sociología, con la psicología, con la filosofía y con todos los ámbitos científicos, técnicos y artísticos, tendrían que ser personas apasionadas con crear conceptos, técnicas, productos y servicios relevantes y trascendentales en sus comunidades.

Los docentes creadores, como se aprecia en los diferentes capítulos de estos libros, tienen vocación de libertad y de contribuir al mayor bien, a la mayor libertad, a la mayor realización de todos. Con su vocación personal específica, libre y auténtica, *con-vocan* a sus educandos y atienden los impulsos motivacionales que ellos traen consigo para –mediante el diálogo receptivo y la construcción de consensos– entrelazarlos, conjugarlos, combinarlos en un proyecto integrador de la diversidad colectiva. Diversidad que en el proceso interactivo de la creación de proyectos, acciones y productos relevantes se vuelve riqueza cultural para cada uno de los participantes. Cada educando y cada educador nutriéndose de las aportaciones vocacionales de los demás dentro de un grupo, de manera intergrupal, interinstitucional e internacional. Al romper con la homogeneidad de la educación occidentalista, los autores de estos dos libros convocan a la originalidad y, como decíamos, a la diversidad educativa; sin que ello signifique improvisación ni dispersión. Por el contrario, se trata de organizar en libertad, la confluencia de miradas y acciones diversas. Las experiencias son entusiasmantes, potentes y prometedoras.

El diálogo es el proceso del compartir ideas, emociones y acciones, no solamente ideas frías. No se trata solamente de una “concientización crítica” sino de un amar lo que se hace, lo que se logró y sus destinatarios. La trascendencia del aprendizaje creador se plasma en acciones relevantes para otro(s) y por eso se llaman *cooperanzas*, recíprocas a las llevadas y traídas “competencias” que el neoliberalismo puso de moda curiosamente vinculadas al “constructivismo” piagetiano-vygotskiano. Ni Piaget, ni Vygotski, ni ningún otro pedagogo, psicólogo o filósofo científicamente relevante habló jamás de competencias como factor clave del proceso educativo. Eso surgió de ámbitos de selección de empleados para las empresas. Las *cooperanzas* son la esencia, el núcleo, de una acción individual o colectiva que tenga sentido. A su cascarón vacío se le puede denominar “competencias”. Escribirle una carta a una persona en específico es una *cooperanza*; algo relevante le dice a la mamá, al maestro, al director, al bombero, al policía, al médico, a los diputados, a una institución, etc. Quien ha escrito una o varias cartas,

desarrolla la “competencia” de escribir cartas en general, pero lo inverso no ocurre: aprender a escribir cartas en abstracto no deriva en la vocación y el interés de escribirle una a alguien. Y así en todos los ámbitos y temas.

El gran problema de la educación es que los aprendizajes tienen poco o nulo sentido para los estudiantes. Entre los 10 y los 18 años, la gran mayoría de los niños y adolescentes se ven obligados a aprender cosas que no son de su interés y que no saben para qué sirven más allá de lograr la ansiada calificación y el certificado. Parecido a como Chaplin representa la actividad de apretar tuercas de un trabajador como parte de una gran maquinaria industrial, cuyo resultado final no visualiza, ni comprende, ni le interesa. Así la industria y los procesos educativos enajenados atrofian la esencia creadora de los humanos que con estos libros se pretende rescatar y catapultar.

Esperamos que estos dos volúmenes encuentren lectores ávidos que se sientan convocados a contribuir en sus escuelas y más allá de ellas para una educación emancipadora que –mediante el *aprendizaje creador* y las *cooperanzas*– no sea indiferente a las problemáticas sociales, sino que se involucre emocionalmente en la construcción de una nueva civilización a la que –desde la *teoría de la praxis*– hemos denominado *sociedad del afecto*: un diseño económico, político, educativo y cultural que produzca la sensación de que el bien de todos es el bien de cada persona, y que las comunidades se encarguen de cuidar el bien de cada uno de sus integrantes como la mejor forma de cuidar el bien colectivo.

Marco Eduardo Murueta
Octubre de 2025

PRÓLOGO II

En tiempos en los que la educación se enfrenta a desafíos profundos y urgentes, este libro emerge como una invitación a repensar los aprendizajes desde una mirada creadora, emancipadora y profundamente humana. No se trata solo de enseñar ni de aprender en términos técnicos o instrumentales, sino de habitar los oficios pedagógicos como actos de transformación social, como praxis que entrelaza sentidos en las tramas comunitarias.

La investigación que aquí se presenta se sumerge en los territorios no formales y populares de la educación, recuperando voces, experiencias y narrativas que muchas veces quedan al margen de los discursos hegemónicos. A través de un diseño metodológico mixto, se triangulan datos y vivencias para construir una mirada compleja –inspirada en Morin– que no fragmenta, sino que integra. Se dialoga con la teoría de la praxis de Murueta, con la pedagogía liberadora de Freire, y con las políticas educativas contemporáneas que buscan abrir caminos hacia el bienestar y la prevención en los procesos de aprendizaje.

Este libro no ofrece recetas ni fórmulas cerradas. En cambio, propone una cartografía de cooperanzas: proyectos colectivos que nacen del encuentro, del hacer con otros, del deseo de construir saberes significativos en contextos reales. Es una apuesta por visibilizar los aprendizajes creadores como gestos de resistencia, como posibilidades de reimaginar la educación desde lo comunitario, lo afectivo y lo ético.

A quienes se acerquen a estas páginas con curiosidad, con preguntas o con la necesidad de encontrar nuevas formas de enseñar y aprender, les damos la bienvenida. Que este recorrido sea también una experiencia creadora.

Se trata de un equipo de investigación que se atreve a mirar donde muchas veces no se mira: en los márgenes, en los intersticios, en los espacios no formales

donde la educación se reinventa, se humaniza y se vuelve profundamente significativa. En el marco del proyecto “Aprendizajes Creadores. Contextos, condiciones y praxis sociopedagógicas entre los oficios de aprender y enseñar” (UCC, 2023–2025), dirigido por la Mgter. Mónica Laura Fornasari, se despliega aquí una constelación de trabajos que, desde una sólida base teórica y metodológica, visibilizan experiencias educativas que transforman.

Cada capítulo de este libro es una ventana a experiencias que interpelan y convmueven:

Laila Daitter en “El Botiquín Literario. Una pedagogía del amparo en el marco de aprendizajes creadores”, nos invita a pensar la literatura como herramienta de cuidado, refugio y construcción de subjetividad en espacios de educación popular.

Julieta Jaimez aporta dos trabajos profundamente complementarios:

“Filosofía con niños y niñas: un rompecabezas de aprendizajes creadores y cooperanzas desde la educación popular”, en el que la pregunta filosófica se convierte en acto colectivo, afectivo y transformador.

“Experiencias que transforman: educación popular, aprendizajes creadores y ESI en el taller de filosofía con niños y niñas”, que incorpora la educación sexual integral como práctica amorosa, saludable y preventiva en las culturas infantiles.

Franca Allegrina Di Luciano, en “Talleres socioeducativos en centros de rehabilitación para consumos problemáticos”, nos muestra cómo la pedagogía puede habitar espacios de salud, acompañando procesos de reconstrucción del sentido de vida desde una mirada existencial, filosófica y comunitaria.

Gabriela Tornier, en “Ética, participación y formación en espacios de educación popular”, analiza las condiciones institucionales que habilitan aprendizajes creadores en contextos de exclusión, como en la ONG ADAD y la Biblioteca Municipal de Villa Mercedes, donde la educación popular se convierte en acto ético, político y profundamente humano.

Este libro no solo investiga: acompaña, escucha, transforma. Lo hace desde los márgenes, desde lo no formal, desde lo popular. Y en ese gesto, revela que los aprendizajes creadores no son una excepción, sino una posibilidad concreta cuando se habilitan condiciones de cuidado, participación y subjetivación.

Que estas páginas sirvan como botiquín simbólico, como rompecabezas filosófico, como mapa de cooperanzas. Que acompañen a quienes creen que la educación puede –y debe– ser un acto de amor, de resistencia y de reconstrucción.

Laila Emilia Daitter

APRENDIZAJES CREADORES Y CONFIGURACIONES SOCIALES. TRANSFORMANDO COMUNIDADES DESDE ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS

Mónica Laura Fornasari y Laila Emilia Daitter

INTRODUCCIÓN

Las condiciones actuales de desigualdades y exclusiones sociales, requieren de estrategias y teorías que integren al sistema fragmentado, para construir un camino de aprendizajes profundos, trascendentes, sostenibles y transformadores. Nuestra investigación se focaliza en el campo de la educación: “Aprendizajes Creadores. Contextos, condiciones y praxis sociopedagógicas entre los oficios de aprender y enseñar”. Directora: Mónica Laura Fornasari (Resolución V., Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica, Universidad Católica de Córdoba, 2022). El eje central aborda los aprendizajes creadores (Murueta, 2021) desde las perspectivas de los oficios de enseñar y aprender en contextos de praxis sociopedagógicas. Esta investigación surge como propuesta del seminario “Problemáticas Sociopedagógicas Contemporáneas” de la Maestría en Investigación Educativa, perteneciente a la Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba, a cargo de las dos profesoras autoras de este artículo.

En el presente artículo se exponen los resultados preliminares como primeras producciones científicas, realizadas mediante el diálogo interdisciplinar entre la psicología, la pedagogía, la sociología, la filosofía, las didácticas, entre otras dis-

ciplinas que se actualizan y cobran sentido en el análisis reflexivo. Es decir que se trata de una construcción colectiva y equitativa, desde una cooperación entre saberes, donde cada enfoque impulsa nuevas transformaciones que amplían las alternativas en los contextos socioeducativos.

El proyecto se encuadra desde el eje transversal de educación, como política y estrategia de investigación dentro de los contenidos prioritarios de la Universidad Católica de Córdoba (Res. Rectoral N°492/2007), referidos a las áreas problemas sobre “Prácticas Institucionales y Políticas Públicas”, que abordan las problemáticas referidas a derechos humanos, ética, justicia y pobreza. Nos proponemos profundizar las líneas de investigación referidas a los aprendizajes creadores, entre los oficios de aprender y enseñar, en su vinculación a los contextos socioeducativos, condiciones y praxis sociopedagógicas actuales en ámbitos formales, informales o de educación popular.

El enfoque metodológico se basa en una investigación básica para consolidar y aportar conocimientos relevantes. Contiene un diseño mixto, para triangular la información cualitativa (entrevistas y narrativas autobiográficas) y cuantitativa (encuesta). El trabajo de campo se desarrolla en ámbitos formales, no formales y de educación popular, para develar los sentidos socioeducativos, desde las experiencias subjetivas e intersubjetivas en terreno. La investigación consiste en un estudio exploratorio y preliminar, donde se indagan los intereses, necesidades, demandas referidas a los aprendizajes creadores en contextos socioeducativos.

Desde un enfoque hermenéutico y cualitativo los actores que participaron del trabajo de campo son profesores, estudiantes, preceptores, agentes de salud, tutores, talleristas y líderes comunitarios. Son destinatarios y usuarios de las políticas educativas. No son clientes, rivales o competidores, porque no responden a la lógica del mercado capitalista (epistemología positivista). En educación las propuestas que mejoran las políticas públicas se consolidan para las transformaciones de la calidad educativa para el conjunto poblacional, desde los enfoques de derechos y justicia social.

Para validar el problema de investigación y demostrar los resultados alcanzados, desde las interacciones con los actores referentes en terreno, recuperamos sus voces, experiencias y narrativas autobiográficas en los entornos socioeducativos. El equipo de trabajo está conformado por 19 integrantes, quienes iluminaron los resultados desde diferentes perspectivas interdisciplinarias, desde la pluralidad disciplinaria (psicología, ciencias de la educación, filosofía, psicopedagogía, ciencias políticas e ingeniería electrónica). Y cuenta con 10 integrantes con formación

de postgrado (magíster en Investigación Educativa), que enriquecieron con sus aportes sustantivos los intercambios del equipo.

DESARROLLO Y ENCUADRE TEÓRICO

Desde una perspectiva teórica de la complejidad (Morin), el enfoque de la teoría de la praxis que brinda las nociones de cooperanzas (Murueta) y los aportes sustantivos sobre educación emancipatoria y políticas educativas (Paulo Freire), consideramos relevante el aporte al conocimiento científico de este fenómeno socioeducativo como problemática contemporánea para la agenda educativa actual, especialmente, desde el espacio formativo de la Maestría en Investigación Educativa, y sus líneas de acción en los escenarios Latinoamericanos.

Desde esta línea epistemológica, es necesario definir algunos términos. En primer lugar, como nos propone Murueta (2021) se define como teoría de la praxis a las relaciones dinámicas y dialécticas entre teorías y prácticas. Es decir, que no se trata de la aplicación de una teoría, sino que se trata de activar procesos transformadores, capaces de generar conocimientos para modificar la realidad. Estos procesos proponen la implicación de los sujetos, la toma de conciencia de la capacidad de transformar entornos socio comunitarios, a partir de las propias acciones humanas.

En segundo lugar, el término cooperanzas (Murueta, 2021) se diferencia de cooperación en su enfoque y profundidad, ya que la cooperación implica trabajar juntos hacia un objetivo común (muchas veces con beneficios solo para algunos). En cambio, las cooperanzas buscan no solo cumplir un propósito mediante acciones originales y creativas, sino que generan sustancialmente, un impacto colectivo y transformador en las personas y en las comunidades involucradas.

En tercer lugar, recuperando los aportes de Murueta (2021), vale establecer la diferencia trascendental entre aprendizajes creadores y creativos. En el primer caso implica la producción de ideas, conceptos, técnicas o valores que tienen un impacto duradero y que pueden ser retomados por otros. Es un tipo de aprendizaje, que no solo genera algo nuevo, sino que también contribuye significativamente a la comunidad o a su entorno sociocultural. Es decir que mientras lo creativo es novedoso pero efímero, el aprendizaje creador es profundo y trascendente.

Nuestro interés, también se focaliza en indagar y descubrir aquellos escenarios socioeducativos, que llevan adelante experiencias de transformaciones a nivel

subjetivo y colectivo, desde diferentes proyectos alternativos, con alto impacto en aprendizajes significativos, en espacios de construcciones sociocomunitarios.

En esta línea, recuperamos los sentidos sobre educación no formal y educación popular: “La educación popular es una praxis, una perspectiva emancipadora integral, transformadora, ligada a la formación y no a la instrucción, con una profunda raíz ética y política” (Andrade, 2021, p.61). Aquí articulamos estas nociones con los enfoques de Murueta, para integrar teorías con prácticas, desde posicionamientos emancipatorios, integrales, con miradas éticas y políticas educativas transformadoras.

Las perspectivas de Freire resultan sustanciales en nuestra investigación, ya que es un autor de referencia, que nos enriquece en el camino de la comprensión, sobre la emancipación educativa, para consolidar el pensamiento crítico y las posibilidades de creación humana:

Es preciso no olvidar que hay un movimiento dinámico entre pensamiento, lenguaje y realidad del cual, si se asume bien, resulta una creciente capacidad creadora, de tal modo que cuanto más integralmente vivimos ese movimiento tanto más nos transformamos en sujetos críticos del proceso de conocer, enseñar, aprender, leer, escribir, estudiar (Freire, 2008, p. 24).

Los aportes freirianos nos resultan sustanciales en las interpretaciones de la investigación. El autor nos convoca para pensar sobre las posibilidades de conocer y descubrir el mundo de la vida y la construcción del conocimiento. Aquí recuperamos los aprendizajes creadores, entre los oficios de enseñar y de aprender, desde las múltiples lecturas y escrituras como experiencias de encuentro, transformación y comunicación, particularmente, desde el lenguaje que nos identifica en nuestra humanidad, como seres culturales.

En esta línea de investigación, Morin (2001) es otro gran pensador, que nos ayuda a dilucidar, con el paradigma de la complejidad, aquello que está imbricado en las redes de interacciones sociales, y nos advierte sobre las cualidades perplejas que anudan cada trama del acontecimiento:

Morin define la complejidad como el tejido de eventos, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fénoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, del desorden, de la ambigüedad, de la incertidumbre. Propone como alternativa al paradigma de la disyunción/reducción/unidimensionalización, un paradigma que considere la distinción/conjunción, el cual permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar y sobre estas bases nos insta a trabajar en pos de la construcción del pensamiento complejo como herramienta para analizar la realidad (Maldonado, 2017, p. 32).

En esta cita, el autor nos invita a mirar y reflexionar con los aportes de Morin, sobre las múltiples dimensiones complejas, que atraviesan y configuran los fenómenos socioculturales, para despojarnos de las certezas y del positivismo racional del pensamiento simple.

La selección de estos encuadres teórico-conceptuales en nuestra investigación, nos permiten la articulación epistemológica, desde la consolidación del pensamiento complejo, la teoría de la praxis, los aprendizajes creadores, las cooperanzas y las experiencias socioeducativas emancipadoras, para comprender lo que acontece en diferentes contextos formales, no formales y de educación popular.

Como investigadores sobre diferentes temas/problemas socioeducativos, debemos afrontar los enigmas y las incertidumbres que plantea nuestro objeto de estudio, para poder observar y evidenciar la sorpresa, lo novedoso y lo disruptivo, desde un enfoque complejo, consolidado y articulado interdisciplinariamente.

RESULTADOS ALCANZADOS

El proyecto de investigación recupera las experiencias de aprendizajes creadores como cooperanzas (proyectos colectivos, con impacto en las tramas sociales y las redes comunitarias). El enfoque recupera una mirada saludable, preventiva y de promoción del bienestar sobre los procesos de aprendizajes, complementando otras investigaciones, que indagan sobre los déficits y dificultades en los procesos de aprender y enseñar. La información recolectada se analiza desde la perspectiva de la complejidad (Morin); teoría de la praxis (Murueta); educación emancipatoria (Freire) y políticas educativas, como teorías sustantivas, para una comprensión actualizada e innovadora.

La investigación aborda los aprendizajes creadores desde el análisis de diversas experiencias socioeducativas y propuestas comunitarias, bajo el modelo de Murueta (2021) sobre las cooperanzas (construcciones colectivas, creadoras y transformadoras). Destacamos, a partir del trabajo de campo, el alto impacto sociocultural, desde su relevancia en contextos plurales y múltiples oportunidades psicoeducativas:

1. Centro de rehabilitación como espacio socioeducativo.
2. Centro de educación no formal.
3. Prácticas evaluativas y aprendizajes creadores.
4. Filosofía con niños y niñas.
5. La educación sexual integral (ESI) como enfoque emancipador.

6. Educación secundaria y democracia experimental.
7. Ética, participación y formación en espacios de educación popular.
8. Formación socioemocional estudiantil y liderazgo pedagógico.
9. Prácticas de enseñanzas y experiencias docentes creadoras.

En forma simultánea algunos integrantes del equipo presentaron los avances del conocimiento alcanzado en jornadas científicas y congresos:

- “El Botiquín literario. Una pedagogía del amparo en el marco de aprendizajes creadores”. Laila Daitter
- “Los oficios de enseñar. Los quehaceres creadores y las miradas docentes”. Alejandra Delgado, Susana Franco y Claudia Rodríguez
- “Los oficios docentes y las prácticas de enseñanza. Tensiones, desafíos y propuestas”. Marisel Báez, Melina Faustinelli y Cintia Quiroga

El trabajo de campo se focalizó en los escenarios socioeducativos que habilitan experiencias innovadoras y creadoras. Como contenidos sustanciales, obtenidos en nuestra investigación, podemos señalar cinco aplicaciones concretas a partir de los resultados alcanzados:

1. Diseño de políticas públicas: Proponer programas educativos. Desde las gestiones gubernamentales o de espacios socioeducativos no formales, acompañar la posibilidad de crear currículos y actividades que promuevan el modelo de cooperanzas en el aprendizaje creador, generando soluciones innovadoras para problemas comunitarios.

2. Fortalecimiento de las identidades culturales: Impulsar proyectos que valoricen y recuperen tradiciones y saberes locales, integrándolos con aprendizajes nuevos. Este enfoque puede reconocer los saberes situados y regionales, para consolidar la integración de sus poblaciones, fortaleciendo el sentido de pertenencia e inclusión social.

3. Resolución de desafíos sociales: Desarrollar estrategias comunitarias para abordar problemáticas como la inclusión social, el desarrollo sostenible, la promoción de la salud y el acceso a la educación. Desde las redes sociales se pueden promover diferentes dispositivos de intervención para abordar las problemáticas emergentes de cada población y dar respuestas eficaces, en relación a cada contexto particular.

4. Formación de liderazgos: Capacitar a educadores y líderes comunitarios en la implementación de cooperanzas para potenciar las transformaciones colectivas. Las propuestas de capacitación comunitaria, surgen como un recurso potente y actualizado para consolidar referentes sociales.

5. Empoderamiento comunitario: Promover las capacidades de las comunidades para crear proyectos significativos. Abrir oportunidades para fortalecer las iden-

tidades desde la autoestima, la participación, y la cohesión social. Generar propuestas comunes que habiliten espacios de participación, colaboración y trabajo conjunto, promueve el reconocimiento y los lazos sociales sostenidos en el tiempo.

Estos resultados se obtuvieron de aquellos proyectos sociales y socioeducativos que nos brindaron información y datos relevantes sobre el eje/problema de investigación. La organización en pequeños equipos de trabajo, se distribuyó por dimensiones temáticas e intereses personales entre los integrantes del proyecto. Se implementó el coloquio como dispositivo de socialización y formación de los participantes, en encuentros mensuales. Este dispositivo de socialización posibilita a cada investigador la toma de conciencia y una puesta en valor de las acciones socioeducativas realizadas, en el ejercicio de su profesión, acerca del impacto transformador en comunidades no formales (centros de rehabilitación, bibliotecas populares, centros comunitarios de apoyo escolar) y en espacios formales de educación primaria, secundaria, terciaria y universitarias.

Cada equipo difundió y compartió los resultados alcanzados desde sus aportes teóricos y empíricos sobre el tema. La posibilidad de compartir generó impacto, empatía y comprensión sobre las diferentes realidades profesionales e historias de vida, rescatadas desde cada una de las comunidades que habilitaron el estudio de campo.

Para consolidar los resultados alcanzados en este proceso, consideramos importante identificar el mapa de actores, como protagonistas directos o indirectos en esta investigación:

a. *Ejecutores y autores de las políticas públicas* (gobierno del sistema educativo formal). En relación a esta primera categoría referida a los responsables y autores de las políticas públicas, podríamos evaluar un nivel de participación decisivo para transformar las praxis socioeducativas. Referido a los que gobiernan en el sistema educativo formal y ejecutan las políticas públicas, podemos encontrar una diversidad de posiciones e intereses. Podemos identificar actores con mucha influencia y poder, pero con poco interés en consolidar aprendizajes creadores desde las praxis sociocomunitarias. Otros, con mucha influencia desde su poder y motivados e interesados en promover y consolidar prácticas innovadoras y creadoras. El primer grupo, no tendría influencia directa para la ejecución del proyecto de investigación. Cabe destacar, que desde nuestra investigación hemos recibido la convocatoria a participar de las transformaciones curriculares que lleva adelante el Ministerio de Educación de Córdoba (2024/2025), República Argentina. Sabemos que en Educación las políticas públicas definen los procesos de transformaciones educativas, con la implementación de leyes, normativas, programas y proyectos sustantivos.

vos. Hemos aceptado participar de esta invitación, con la expectativa de contribuir con conocimientos significativos sobre los aprendizajes creadores para los planes curriculares del nivel inicial, primario y secundario del sistema educativo formal.

b. Directivos, profesores, docentes, talleristas, preceptores (en territorios y entornos educativos). Respecto a los directivos, profesores, docentes, talleristas o preceptores, en nuestro proyecto fueron nuestros aliados principales, para aportar datos, información y resultados de las experiencias implementadas sobre el eje del proyecto. En cuanto a la población directiva, profesores, docentes y talleristas, también encontraremos actores motivados y preocupados por desarrollar proyectos y prácticas creadoras en sus oficios de enseñar y aprender. Se expresan deseosos de salir de las rutinas y reproducciones disciplinarias, y también manifiestan preocupación por la formación de sus estudiantes como sujetos ciudadanos. Son quienes evidencian interés y una gran influencia por transformar los espacios formativos. Este segundo grupo, se encuadra en nuestra muestra poblacional. Son los agentes directos para la recolección de datos e información cualitativamente relevante.

c. Estudiantes y participantes en proyectos socioeducativos (destinatarios y protagonistas). Los estudiantes y participantes de experiencias socioeducativas son los protagonistas directos del proyecto (destinatarios/usuarios). Los estudiantes y participantes de estas experiencias innovadoras son los protagonistas que expresan el mayor interés, pero ejercen poca influencia en el diseño y puesta en acción de estos proyectos. Este tercer grupo, también representa a nuestros informantes directos. Ellos expresan sus experiencias, aprendizajes y recorridos en sus trayectorias socioeducativas, con un alto nivel de impacto subjetivo y social.

d. Coordinadores, integrantes y referentes de espacios socioeducativos (no formales y de educación popular). Los coordinadores, integrantes y referentes de espacios socioeducativos en ámbitos no formales y de educación popular también fueron nuestros aliados fundamentales para compartir sus saberes y conocimientos respecto a los aprendizajes creadores. Los coordinadores, integrantes y referentes de los espacios no formales y de educación popular son los agentes con mayor capacidad de influencia e interés por promover y consolidar experiencias socioeducativas alternativas, innovadoras y creadoras. Este cuarto grupo, al igual que los anteriores, son nuestros principales informantes para recabar datos e información relevante.

Por lo tanto, el proyecto de investigación se implementa a partir de la colaboración y participación de las muestras poblacionales contempladas en los grupos integrados por directivos, docentes, preceptores, estudiantes, coordinadores de talleres y líderes comunitarios. Hemos contado con un alto nivel de participación y

cooperación de aquellos informantes claves en cada uno de los espacios socioeducativos investigados.

CONCLUSIONES

Como conclusiones preliminares, destacamos que este artículo expresa una primera aproximación, como lectura y sistematización de la información recolectada hasta el momento. Aún nos resta terminar de organizar e interpretar los datos e indicadores correspondiente a la última etapa de la investigación (resultados de la información cuantitativa y de otras experiencias socioeducativas) como cierre de todo el proceso investigativo.

Nuestra investigación valoriza el conocimiento derivado del análisis de experiencias socioeducativas innovadoras, creadoras y trascendentes. Estos proyectos fomentan las transformaciones sociocomunitarias mediante los aprendizajes creadores, fundamentados en el modelo de cooperanzas (Murueta, 2021). A diferencia de las competencias, centradas en habilidades individuales y estándares predefinidos, las cooperanzas son acciones colectivas originales que superan los logros anteriores. Este enfoque impulsa la colaboración activa para generar aprendizajes profundos y transformadores, contribuyendo a un impacto subjetivo, cultural y social duradero. Así, el modelo de cooperanzas se posiciona como un método clave para afrontar desafíos comunitarios y promover cambios significativos que puedan abordar problemáticas emergentes en las diferentes sociedades.

Los oficios de ser estudiantes y ser docentes conllevan a aprender con otros y de otros, en forma permanente; debatir y compartir proyectos a fin de concretarlos de manera autónoma y/o colaborativa. También implica reflexionar, elaborar y tramitar distintos estados socioemocionales, con la finalidad de fortalecer las trayectorias personales a lo largo de las praxis educativas. Finalmente, explicitamos que la construcción de los oficios de ser estudiantes y ser docentes requieren afrontar aprendizajes multidimensionales y sostenidos, asumiendo roles activos, críticos, empáticos, creativos y productivos en favor de una conformación paulatina de una identidad personal y social.

De esta manera, nuestro interés se focaliza en abordar las problemáticas referidas a los escenarios educativos, para pensar sobre los oficios de ser docentes y ser estudiantes, en los contextos sociopedagógicos actuales. Estas configuraciones se reconocen como procesos complejos, situados, determinados por componentes históricos, políticos, éticos, socioeconómicos, culturales, biológicos, psicológicos y

académicos, cuyas dinámicas son productos de las construcciones sociales vinculadas a la concreción de los proyectos identitarios, vitales y sociales de toda persona.

Durante las etapas planificadas, el equipo avanzó con los objetivos propuestos en la investigación para el desarrollo y ejecución del proceso. Se profundizó el trabajo de campo en la recolección de información sustantiva (encuestas, entrevisitas y grupos focales) para indagar los temas centrales referidos a los aprendizajes creadores (cooperanzas); oficios de enseñar y oficios de aprender y praxis socioeducativas.

Como reflexiones finales, podemos destacar las fortalezas que brinda esta investigación en el campo de la educación formal, no formal y popular:

1. Colaboración interdisciplinaria: Desde la pluralidad, se fortalecen los equipos consolidados e interdisciplinarios. Al fomentar el trabajo conjunto entre distintas áreas del conocimiento, se convocan y se atraen a diferentes instituciones educativas y sociales (formales, no formales y de educación popular). La posibilidad de compartir los saberes disciplinarios desde la investigación de un objeto de conocimiento complejo y multifacético, abre las interacciones dialógicas y de construcciones colectivas.

2. Innovaciones educativas: Propone enfoques originales para los aprendizajes y las transformaciones sociales, posicionándose como referencia en pedagogías creadoras y transformadoras para los proyectos socioculturales.

3. Impacto comunitario sostenible: Genera soluciones prácticas que fortalecen la cohesión social, la integración y la pertenencia comunitaria, para promover y consolidar el desarrollo cultural e identitario de las comunidades.

4. Flexibilidad y adaptabilidad: Permite que los resultados sean aplicables a diferentes contextos locales, regionales e internacionales, ampliando sus dispositivos de intervención y sus alcances.

5. Enfoque integral: Combina teoría y práctica, integrando aprendizajes significativos con diferentes enfoques teóricos, para abordar y resolver necesidades reales.

Nuestra propuesta consistió en investigar sobre las experiencias y trayectos de docentes y estudiantes en proyectos grupales, que resulten interesantes para todos, por tener propósitos relevantes de alto impacto subjetivo, cultural, social y comunitario. Cada participante del estudio, pudo verbalizar que aprendió del efecto de cada una de sus acciones, y de las acciones del conjunto como grupo social consolidado, y sobre los logros del proyecto dentro de la comunidad a la que fue dirigido.

Asimismo, estos aprendizajes también impactaron con transformaciones subjetivas en los miembros del equipo de investigación. En la sistematización de la información y datos significativos, se compartieron los aspectos más relevantes de los cambios que generan los aprendizajes creadores y las cooperanzas en las comunidades con las que trabajan y se promueven los intercambios validados por el conocimiento. Esto, no solo fortaleció a sus entornos laborales, sino que también enriquecieron las dinámicas internas del propio equipo, promoviendo también las colaboraciones, los diálogos interdisciplinarios y el desarrollo colectivo.

En esta línea epistemológica, las “cooperanzas” surgen como un concepto nuevo y sustantivo que forma parte de la teoría de la praxis (Murueta, 2021). Por ejemplo, las cooperanzas consisten en descubrir algo creador, diferente e interesante para alguien específico, lo cual le otorga nuevos sentidos, con impactos subjetivos en su singularidad y con retroalimentaciones sociales. Las cooperanzas promueven la cooperación, el afecto, el trabajo en equipo y la creación, y esto impactó en nuestra investigación, con la gran productividad y participación del equipo en los diferentes coloquios, reuniones y producciones académicas.

Podemos afirmar que el acto educativo es un “acontecimiento”, cuando provoca un fenómeno disruptivo de los procesos sociales y culturales instituidos. Cuando el acontecimiento irrumpie, provoca una ruptura del tejido de la realidad convencional, y genera un dislocamiento del imaginario cotidiano y naturalizado de la vida cotidiana (Badiou, 1999). Un “acontecimiento” de estas características, trastoca las distintas prácticas discursivas, escolares y los modos instituidos en que lo habitamos, inaugurando así procesos instituyentes de transformaciones subjetivas entre docentes y estudiantes, en la medida que abre nuevos horizontes socio-culturales (Fornasari, 2021) para fundar nuevas praxis educativas que promuevan aprendizajes creadores, con sentidos socioculturales en el encuentro con otros.

Desde esta investigación, recuperamos las nociones de aprendizajes creadores como “acontecimientos socioeducativos” porque resultan hitos novedosos frente a lo que se encuentra naturalizado e instituido en las rutinas de la vida cotidiana. Ese acontecer marca la ruptura de aquellos sucesos invisibilizados y aceptados desde el imaginario social como lo “habitual y esperado”, para incorporar aquellos instituyentes, como la novedad, la sorpresa y el descubrimiento, configurados por otras oportunidades de interacciones, construcciones y vínculos sociales. Podemos confirmar que estas experiencias fortalecen las características constitutivas, originales y distintivas de los seres humanos que siempre están combinando experiencias innovadoras para producir y crear nuevas realidades.

Desde esta investigación afirmamos que las cooperanzas, desde los aprendizajes creadores, forman sujetos ciudadanos con nuevas y creadoras estrategias epistémicas, sociales, y emocionales, con las oportunidades de transformarse subjetivamente, y enriquecer sus contextos sociocomunitarios con renovados significados y significantes culturales. Con los datos y la información sustantiva recolectados en el trabajo de campo, confirmamos que, desde contextos socioeducativos democráticos, condiciones institucionales del cuidado ético y la participación colectiva, se habilitan praxis creadoras e instituyentes que fortalecen los procesos de aprendizajes y los oficios de ser estudiantes y los oficios de ser docentes en experiencias de cooperanzas enriquecedoras.

Finalmente, nuestra expectativa se centra en difundir los resultados alcanzados en el marco de nuestra investigación, y poder socializar los conocimientos como aportes académicos a las diferentes comunidades científicas en Latinoamérica. Especialmente, desde la red del Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa (CLATE), de la cual formamos parte, como miembros integrantes, para la colaboración e intercambio de experiencias, investigaciones y nuevas producciones sobre las problemáticas emergentes en el campo educativo.

REFERENCIAS

- Andrade, S. (2021). Formación docente y educación popular: la tarea de pensar otra escuela, experiencias desde un instituto. En M.E. Basualdo et. al, *Paulo Freire. Semillas por otras educaciones*. Colectivo de Educadores desde el Sur. Ecoval ediciones.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Manantial.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Maldonado, H. (2017). *La psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Brujas.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Murueta, M. (2021). El aprendizaje creador con base en la teoría de la praxis. En *Educación creadora*, 1 (pp. 24-42).

FUENTES DOCUMENTALES

Proyecto (2023-2025) "Aprendizajes Creadores. Contextos, condiciones y praxis sociopedagógicas entre los oficios de aprender y enseñar". Directora: Mónica Laura Fornasari (Resolución V., Secretaría de Investigación y Vinculación Tecnológica, UCC, 2022).

EL BOTIQUÍN LITERARIO. UNA PEDAGOGÍA DEL AMPARO EN EL MARCO DE APRENDIZAJES CREENCIAS

Laila Emilia Daitter

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se exponen los aspectos metodológicos que encuadran el proceso de la investigación. Luego, con el desarrollo se abren tres líneas dialógicas posibles: 1. Diálogo interdisciplinario para un análisis complejo. 2. Diálogo entre los procesos de lectura y la biblioterapia. 3. Diálogo entre las bibliotecas populares y sus espacios socioeducativos. Como cierre, algunas conclusiones sobre la preventión y beneficios del dispositivo.

La primera cuestión que se plantea es el diálogo entre las disciplinas que cooperan entre sí para el análisis, desde la complejidad interdisciplinaria. La segunda cuestión implica un recorrido histórico del alcance y significatividad de los dispositivos de lectura y su huella en la vida de las personas (Berthoud-Elderkin, 2017); los enfoques desde la biblioterapia en lo educativo (Del Río, 2018); los aportes de la Antropología de la lectura, y su impacto en tiempos de crisis (Petit, 2009). La tercera cuestión, plantea el diálogo entre la Biblioteca Popular Escritores Correntinos y el Botiquín Literario, para la construcción del espacio socioeducativo. La habilitación de espacios para el aprendizaje creador y las praxis sociopedagógicas. La noción de belleza y de sostén (Petit, 2009-2024); la noción de cooperanzas y

aprendizaje creador (Murueta, 2023); la noción de estar, como un estar siendo con otros, en una relación de amparo (Kusch, 1975, citado por Esposto, 2023).

Por último, los resultados, que surgen del análisis y exponen las posibilidades de prevención y beneficios de dispositivos socioeducativos como el Botiquín Literario.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Desde el diseño metodológico, se trata de una investigación de corte mixto, con preponderancia cualitativa. Los instrumentos de recolección y análisis de datos, fueron una encuesta aplicada a treinta y cuatro personas asistentes a los espacios no formales. Se codificaron seis entrevistas en profundidad, realizadas a los asistentes al Botiquín Literario desde hace tres años. Dos de Corrientes; una de Asunción de Paraguay; una de la ciudad de La Cruz, provincia de Corrientes; una es de Córdoba; y una de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. También se recuperaron las producciones literarias y el grupo de WhatsApp. Para el análisis se realizaron cuatro reuniones de consulta, con las licenciadas Franca Di Luciano y Silvia Alanis, miembros del equipo de investigación.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. BOTIQUÍN LITERARIO COMO DIÁLOGO COMPLEJO E INTERDISCIPLINAR

El Botiquín Literario surge como invitación desde la pedagogía a otras disciplinas, para nutrir el dispositivo socioeducativo, dialogar entre sí, y tejer las tramas del espacio. Así, la filosofía, brinda su enfoque hermenéutico para la comprensión, desde los horizontes de sentidos singulares. Los integrantes del botiquín son de países y de ciudades diferentes, pero construyen una comunidad de aprendizaje, respetuosa de los contextos culturales de donde provienen. El grupo adquiere modos de nombrar que se suman a un colectivo, y se manifiesta en la apropiación de términos compartidos. Aquí el concepto de conversación constituye un espacio de transformación para quienes asisten, ya que se produce una fusión de sentidos (Gadamer, 1986). Las conversaciones se realizan, en un marco de escucha atenta y comprensión, por el marco cultural que cada uno de los participantes trae.

Otro elemento esencial en el Botiquín es la pregunta, ya que se activan cuestiones claves de la existencia humana. Por ejemplo, con la novela *Gratitudes* de

Delphine de Vigan, se abre una búsqueda de interrogación sobre la potencia de la gratitud, a partir de un recorrido por las historias personales. En el Botiquín Literario, la literatura no solo cumple la función de placer estético, también tiene una función de compromiso social: “La literatura no es un pasatiempo ni una evasión, sino una forma - quizás la más completa y profunda - de examinar la condición humana” (Sábato, 2006, p. 19).

El Psicoanálisis aporta la pregunta, como propuesta de búsqueda (Aromí, 2005). Una pregunta que permite encontrar alguna punta del ovillo, que posibilite la circulación de las palabras, donde el docente no obtura, sino que habilita un vacío, para posibilitar al otro tomar lo necesario, como fundamento para que el vínculo se sostenga (Tizio, 2005). Es decir, que tanto la pregunta, como la conversación y el vacío, constituyen elementos claves que se encuentran en tensión.

Asimismo, el enfoque de Víctor Frankl (1959), con la noción de Logoterapia, que aporta la visión del sentido (Spano, 2015) ante el vacío existencial propio de la época. Desde esa “*tensión saludable de la voluntad*”, donde el esfuerzo por mejorar, le otorga sentidos a la existencia. Por su parte, la Psicología brinda aportes para la construcción del sujeto ético (Fornasari, 2013), donde hay un otro que interpela y un otro que se implica. La presencia del otro no es indiferente. Nadie aprende solo, necesitamos de un otro, de aquel que interpela y convuelve, para movilizar la búsqueda del conocimiento. Desde la Psicología Social, la construcción de un vínculo pedagógico (Núñez, 2005), como lazo con el otro, destaca un maestro que ofrece, propone, brinda la oferta, y un otro que adhiere y busca su propio lugar, dentro de ese mundo simbólico. La inscripción que cada sujeto asume, en ese anudamiento, abre la posibilidad de aprendizaje, porque tiene anclaje en el deseo.

Cobra especial valor el tacto y la sensibilidad pedagógica en la construcción del vínculo educativo (Van Manen, 2003, citado en Daitter, 2015), y desde los nuevos espacios en los vínculos virtuales que comienzan a configurarse (Daitter, Fornasari y Zanotti, 2022). Todo esto supone la intervención de la Pedagogía, tomando la idea de la imprenta como herramienta de democratización (Freinet, 1896-1966), citado por Marucco (2019) ya que las producciones escritas en el botiquín, se comparten en un libro digital y constituyen un aporte concreto a la comunidad.

2. DIÁLOGOS ENTRE LOS PROCESOS DE LECTURA Y LA BIBLIOTERAPIA COMO BIENESTAR

Diversos autores dan cuenta de los efectos de la lectura en la vida de las personas. Los momentos de crisis, son equiparados por Michèle Petit (2009) como “*momentos de bibliotecas*”, porque la lectura ayuda a crear espacios de inventiva y

ensoñación para vivir momentos de tranquilidad. En momentos de enfermedad, la lectura calma temporalmente los síntomas, ya que sirve para transportarnos y distraernos (Berthoud y Elderkin, 2017). La lectura ha sido el corral de la infancia (Montes, 2001), lugar donde el sujeto se construye a sí mismo. Para Ernesto Sábato, leer no es un pasatiempo, sino una manera de revisar la condición humana, lo cual produce bienestar.

La idea de la lectura como fuente de bienestar tiene larga data (Gastón Del Río, 2018). El Templo de Tebas, en Egipto (1000, A.C.) llamaba a la lectura “medicina para el espíritu” y Ramsés II (1200, A.C.) lo denominaba “remedios para el alma”. El Hospital al Mansue del Cairo, Egipto (1283, A.C.) brindaba lecturas para enfermos. El teólogo Georg Götze (1667-1728) creó la primera Biblioteca para enfermos y se registran diversos formatos en Inglaterra, Italia y Francia. Michèle Petit (2009) señala que los años de guerra fueron “años de bibliotecas”, cuando revisa exhaustivamente el impacto de bienestar que la lectura produjo en las personas en tiempos de guerra.

En 1916, el ministro presbiteriano Samuel Crothers, utiliza por primera vez el término biblioterapia, como espacio que promueve procesos de desarrollo personal. Al seleccionar un libro, se inicia un proceso de escritura creativa, con conversaciones guiadas, para la integración de sentimientos y pensamientos, que fortalecen la autoafirmación, el autoconocimiento y la rehabilitación. Existen varios tipos de Biblioterapias: clínica (patologías específicas, llevada adelante por psicólogos); educacional (desarrollo personal que realizan docentes o bibliotecarios); institucional (para abordar un problema institucional); medios de comunicación (para promoción y prevención, sin intercambios y se transmiten valores); personal (todos lo pueden hacer para resolver problemas).

3. BIBLIOTECA POPULAR ESCRITORES CORRENTINOS Y BOTIQUÍN LITERARIO: UN DIÁLOGO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ESPACIOS SOCIOEDUCATIVOS

Es importante definir los espacios que intervienen en el diálogo, sus identidades y especificidades. Por un lado, la Biblioteca Popular Escritores Correntinos, situada en la plaza Capitán Giachino, en el corazón del barrio Santa Teresita de la ciudad capital de Corrientes. Se inauguró hace 25 años, el 2 de abril de 1997. Las capacitaciones que se brindan, constituyen una fuente de sostén económico para el funcionamiento de la institución. Por otro lado, a partir de la pandemia, se ofrecen espacios virtuales, para paliar la situación de encierro. En un comienzo, como profesora del espacio, la propuesta fue desarrollar un Taller de Viajes, donde

se trabajaba la crónica como género, que indagaba experiencias personales, recuerdos, escenas conmovedoras, donde algo se había transformado.

Y a partir del año 2021, el Botiquín Literario se propone como espacio socioeducativo, con el apoyo institucional de la Biblioteca Popular Escritores Correntinos. Pronto se sumaron asistentes de Asunción de Paraguay; México (ciudad de Toluca y del Distrito Federal); y de las ciudades argentinas de Rosario, Córdoba, La Plata, Santa Teresita, La Cruz, Corrientes y Salta. La cantidad de participantes oscila entre 20 y 26 asistentes, configurados en su mayoría por mujeres, quienes asisten con regularidad. Hasta el presente, cinco varones, lo hacen de manera intermitente. La mayoría son adultos (entre 31 a 60 años, en menor medida personas de 61 - 70 años), y dos adolescentes (14 y 15 años). Los adultos provienen de diferentes profesiones: contadores, ingenieros, abogados/as, esteticistas, docentes, comunicadoras sociales, escritoras, periodistas, bibliotecarias, artistas plásticas, penitenciarias, licenciadas en criminalística.

Definimos al Botiquín Literario como una pequeña caja de primeros auxilios, que se utiliza, muchas veces, para que una herida superficial deje de sangrar, para que un raspón no se infecte, para aliviar la roncha de una picadura, para poner curitas, donde la uña se rompió. Es una metáfora literaria de esa función de auxilio, porque la lectura y la escritura tienen la intención de cobijar en medio del desamparo, ante las vicisitudes existenciales de la vida. Es un dispositivo literario de desarrollo personal, donde se seleccionan libros de cuentos, novelas y poemas, para generar conversaciones guiadas, con el fin de promover la integración de sentimientos y pensamientos. Esto fortalece la autoafirmación, el autoconocimiento y la revisión de la propia condición humana y vulnerable.

El dispositivo implica una complejidad, que puede ser abordada desde un diálogo interdisciplinar. Un encuentro enriquecedor, desde la especificidad disciplinar que interviene.

El Botiquín Literario atiende a tres cuestiones: (i) La lectura como cobijo; (ii) La escritura para poner en palabras lo que nos sucede; y (iii) La conversación desde la posibilidad transformadora.

En cuanto a la *lectura*, es un espacio privado donde el mediador opera entre el autor y el lector. Las historias llevan a la reflexión. Se trabaja sobre textos leídos con anticipación. Se promueve la producción escrita, donde se agudizan las lecturas entrelíneas, para ayudar a la toma de conciencia de lo que necesita otro. No se utilizan moralejas, ni autoayuda. Es el encuentro, con esa parte de uno mismo, que es desconocida, pero que te identifica, con un texto que acompaña el camino que hoy se transita.

En cuanto a la *escritura*, se trabaja sin restricciones, se prioriza la exploración lúdica, el encuentro con la palabra propia, con esa voz interna, singular y original de cada cual. La escritura creativa a partir de los textos leídos. Se escribe desde el extravío: “Oscilación entre el deseo de extraviarse y el esfuerzo por seguir pegada a la realidad. En ese oscilar que a veces asusta, que a veces abisma, está el momento de la creación” (Andruetto, 2009:62).

En cuanto a la *conversación*, se organizan dispositivos grupales y de pares (*angirū*). *Angirū*, como expresión guaraní, que se compone de “ánga” (alma) e “iru” (compañero/compañera), como un compañero del alma o abrazo del alma. Es decir, que se cuenta con alguien, con un compañero para hablar de aquello que el texto moviliza, de aquello que nos atraviesa y se despierta, que es profundo, emotivo y que merece ser compartido.

Para recuperar aquellos sentidos de construcción cultural del espacio socioformativo, las lecturas y las escrituras se ofrecen como un cobijo en los momentos de crisis. La antropóloga Michèle Petit (2008) señala que hoy el mundo se encuentra en un “espacio de crisis”, donde las violencias, situaciones diarias y economías del desamparo (Kusch, 1975, citado por Esposto (2023), provocan la pérdida de los esquemas de referencias sociales y psíquicos. Esto, en muchos casos, produce angustia y se “reviven antiguas heridas, reactivan el miedo al abandono, afectan el sentimiento de continuidad propia y la autoestima” (Petit, 2008, p. 15). La autora plantea que la lectura asume un papel importante en la “reconstrucción de sí mismos y la contribución insustituible de la literatura y el arte a la actividad psíquica (...) Cada uno de ellos “cazaba furtivamente” lo que en secreto tenía que ver con sus propios asuntos, lo cual le permitía intercalar su propia historia entre líneas” (Petit, 2008, p. 16-17).

Por lo tanto, un dispositivo como el Botiquín Literario, donde la lectura se transforma en esencial para la revisión intersubjetiva ya que se realiza con otros, constituye un espacio para albergar las vulnerabilidades singulares. El término vulnerabilidad abarca diversas miradas de desamparo: económico, social, emocional, familiar, entre otros. Es un término amplio, ya que todos, en alguna medida, somos vulnerables en algún aspecto. La toma de conciencia de las propias vulnerabilidades, son observadas a través del prisma literario que se transforman luego en palabras escritas, en un contexto de abrazo colectivo, donde no existen competencias ni rivalidades; tampoco la homogeneidad, porque cada uno tiene su parte en la palabra compartida, en su voz, que es original, particular y singular. Tampoco hay juicios de valor, son sujetos encontrando palabras propias cargadas

de sentidos, donde el tejido intersubjetivo que se crea en el Botiquín Literario, adquiere la función de sostén social.

El aprendizaje creador se manifiesta en expresiones que surgen de las entrevistas, donde conciben al botiquín literario como: “*un espacio de búsqueda a través de la escritura, de producción creadora, de revisión de la semblanza interna y externa; de encuentro con uno, espacio para mirar y detenerse, como momento para valorar las historias que se traen, de recuperación, para el logro de sueños, de conexión con la literatura, de conexión*”. Sienten que tuvo impacto en el conocimiento y su desarrollo personal. En cuanto al aprendizaje creador por cooperanzas, los participantes expresan: “*es hacer algo para todos y cada uno tiene su espacio; el otro te importa; hay conexión con otros; se escucha atentamente al otro y con respeto*. Se verifica la proyección social, en tanto manifiestan que “el botiquín literario se expande a los vecinos, a los amigos, a la familia, a los compañeros de trabajo, que preguntan sobre lo que hacemos”.

La otra cuestión importante es en el campo de la prevención, ya que manifiestan que: “*Es como un pañuelo literario, como un hombro virtual, te reconcilia con la humanidad*”; “*Es saber que se puede Estar, desde el encuentro virtual*”. Otro beneficio visibilizado tiene que ver con el amparo afectivo: “*Un espacio de amparo de cariño, de consuelo, para hablar de las heridas, es un alivio en lo incierto, para revisar los recuerdos de infancia, para rescatar la infancia con abuelos, para abrazar el agradecimiento, de disfrute y de encuentro desde el amor, desde el ágape, un encuentro luminoso y de impacto emocional, psicológico e intelectual, de honestidad, de priorizarse uno para tratar el dolor y el enojo, de valoración personal*”.

Es posible verificar la praxis sociopedagógica, en todo lo anterior, los elementos esenciales para que el aprendizaje colectivo por cooperanzas con proyección social acontezca. Para Murueta (2008) las cooperanzas, remiten a la toma de conciencia que genera la acción compartida (puesta en práctica), donde todos aportan su impronta original, y hay un beneficio colectivo. Al cierre de cada año los escritos producidos, son publicados en un libro virtual, que se distribuye de manera gratuita a diferentes entidades educativas, sanitarias, clubes de tercera edad y redes sociales. Es presentado en ferias de libros, y se distribuye de manera general/masiva.

PARA FINALIZAR

Este trabajo constituye un primer recorrido, ya que continúa en proceso de revisión e investigación. Se aportan diálogos complejos y necesarios para la construcción de una praxis socioeducativa generadora de aprendizajes creadores. Des-

de la mirada interdisciplinar surgen los fundamentos teóricos y los paradigmas que sustentan al Botiquín Literario.

Del recorrido histórico de los dispositivos, puestos en diálogo, se visualizan los escenarios propicios, que aportan en la construcción de espacios socioeducativos, que responden a contextos adecuados y situados (Biblioteca Popular de Corrientes), en los procesos de lecturas y escrituras, desde el enfoque de la biblioterapia (Botiquín Literario).

Finalmente, el diálogo consolidado entre bibliotecas populares, abre las oportunidades para poner en práctica una pedagogía del amparo, que propicie una práctica emancipadora desde el estar con los otros y construir desde las cooperanzas los aprendizajes creadores, desde un componente esencial: la afectividad. Son elementos sustantivos para construir estos espacios, desde dispositivos emancipadores, participativos y afectivos, como modos originales de nombrar encuentros socioeducativos emergentes y singulares. Concluimos que los beneficios del Botiquín Literario se observan, tanto en el aprendizaje creador por cooperanzas con proyección social (Murueta, 2023), como espacio socioeducativo para la prevención y del amparo socioafectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andruetto, M. T. (2009). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte.
- Aromí, A. (2005). De dónde viene el psicoanálisis? En H. Tizio (Compiladora), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la psicología social y del psicoanálisis*. Gedisa.
- Berthoud, E. y Elderkin, S. (2017). *Manual de remedios literarios: Cómo curarnos con libros*. Título original: *The novel cure. An A-Z of Literary Remedies*. Edinburg. Traducción de Clara Minstral Riaza. Siruela.
- Daitter, L. E. (2015). *Teorías implícitas en el vínculo entre docentes y alumnos en primer grado de escuelas de la Ciudad de Corrientes* [Trabajo final. Maestría en Investigación Educativa]. Universidad Católica de Córdoba. <http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/id/eprint/146>
- Daitter, L., Fornasari, M. y Zanotti, C. (2022). Los vínculos virtuales en contextos de pandemia. Las tramas emocionales en experiencias de educación primaria. *Anuario de Investigación Educativa*, 5, 98-112. <http://revistas.bibdigital.ucc.edu.ar/index.php/adiv/issue/view/735> (18/04/23)
- Del Río, G. (2018). *Biblioterapia y educación: Los libros como camino hacia el sentido*. Bonum.
- Esposto, R. H. (2023). *Kusch. Una invitación*. Poliedro Editorial de la Universidad de San Isidro.
- Fornasari, M. (2013). *El sujeto ético en el campo educativo: Sentidos de una pedagogía de la alteridad*. Ferreyra Editor.
- Frankl, V. (1959). "El hombre en la búsqueda de sentido". Herder.

- Gadamer, H. G. (1986). *Verdad y Método*. Tomo II. Salamanca: Sígueme.
- Marucco, M. (2019). *La pedagogía cooperativa de Célesteine Freinet*. Editorial INCLUIR.
- Murueta, M. E. (2023). *Psicología de la Praxis: Sociedad del Afecto*". Amapsi Editorial.
- Montes, G. (2001). *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2da.Edición.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio, (Comp.). Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la psicología social y del psicoanálisis. Gedisa.
- Petit, M. (2023). *Somos animales poéticos. Algunos usos de los libros y del arte en estos tiempos críticos*. Tlalnepantla, Ciudad de México: Agora Travesía.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano Travesía.
- Sabato, E. (2006). *Sobre héroes y tumbas*. Seix Barral Biblioteca de bolsillo.
- Spano, M. E. Álvarez de (2015). *Vivir la logoterapia*. Dunken.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.

FILOSOFÍA CON NIÑOS Y NIÑAS: UN ROMPECABEZAS DE APRENDIZAJES CREADORES Y COOPERANZAS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR

Julieta Jaimez

TALLER DE FILO CON NIÑOS Y NIÑAS: UN ESPACIO QUE TRANSFORMA Y NOS TRANSFORMA

Desde el taller de filosofía con niños y niñas de la Biblioteca Popular Julio Cortázar –que venimos realizando desde 2014 Juja (Julieta Jaimez) y Aye (Ayelén Branca)–, abrimos un espacio para que los niños y las niñas puedan preguntarse con nosotras. Un espacio abierto a lo inesperado, a la sorpresa y al vértigo que surge cuando saltamos y no sabemos cuán alto podemos llegar al expresarnos, reflexionar y crear sin determinaciones de personas adultas que les digan cómo deben ser o qué deben pensar o sentir. Y es en este sentido que la pregunta *¿cómo saben las personas adultas qué queremos aprender si no nos preguntan?* que alguna vez formularon, cobra absoluta relevancia. Nosotras les preguntamos y deconstruimos esa idea que divide temas de niños y niñas y de personas adultas, habilitamos un intersticio de interrogación multifacético para interpelar las complejidades de los oficios de aprender y enseñar, desde las múltiples interacciones y entramados socioeducativos emergentes (Morin, 2000). No hay tabúes ni tapujos a la hora de abordar temáticas de las más variadas como Ni una menos, la marcha de la gorra,

cómo era antes cuando no había nada, cómo se creó el mundo, cómo es el sonido del silencio, o acontecimientos históricos, como el Cordobazo.

Este último, además, nos sirve para pensar acerca de la enseñanza de historia a niños y niñas, para preguntar y preguntar-nos qué historia nos cuentan, desde qué lugar construimos los relatos, cómo nos reappropriamos de los hechos que marcaron nuestro pasado, resignifican nuestro presente para imaginar futuros posibles, o por qué no se les enseña a los niños y las niñas sobre procesos de organización y revueltas populares. Aquí también nos corremos del pensar que movimientos como el Cordobazo son “cosas de grandes” y lo abordamos entre todos y todas: *¿Cómo es la nada? ¿Qué dicen las palabras? ¿Quién creo a Dios? ¿Cómo era antes cuando no había nada? ¿Cómo se creó el mundo? ¿Cómo es el sonido del silencio? ¿Cómo saben las personas adultas qué queremos aprender si no nos preguntan? ¿Por qué hay violencia en el mundo? ¿Qué es el género? ¿Qué pasaría si no tuviésemos cuerpo? ¿Cómo nos relacionamos con la muerte? ¿Las preguntas se terminan?* Estos son algunos de los interrogantes que vamos coleccionando sábado a sábado, desde que nos zambullimos en esta aventura del filosofar con niños y niñas.

LA FILOSOFÍA ES COSA DE NIÑOS Y NIÑAS: LA PRIMERA PIEDRITA PARA EMPEZAR A JUGAR

Y porque se ha salido de la infancia se olvida que para llegar al Cielo se necesitan, como ingredientes, una piedrita y la punta de un zapato.

Julio Cortázar, *Rayuela*

Todo comienzo implica apertura, un inicio hacia horizontes inexplorados. Con la curiosidad a flor de piel abrimos las puertas del taller, nos sentamos en ronda, nos presentamos y preguntamos a viva voz: *¿qué es la filosofía? ¿Alguna vez escucharon esa palabra? ¿A qué les suena? ¿Qué querrá decir?*

Filosofía. Esa palabra extraña que no se sabe muy bien qué significa ni cómo puede definirse. La filosofía como algo difícil, incluso inalcanzable. La filosofía como ese pensamiento imbricado y de términos complejos, de nombres impronunciables y mucha lectura. La filosofía de las preguntas molestas, incómodas. Y la filosofía que permite cuestionar cómo vivimos para abrir nuevas maneras de ser, sentir y pensar. Quizás todo eso sea la filosofía.

La filosofía es también crear, jugar, imaginar, desordenar lo que se nos da por sentado y crear nuevos comienzos e imaginar nuevos caminos por recorrer. El filosofar como una fuente inagotable de preguntas que algunas veces obtiene respuestas de lo más variadas, mientras que otras solo más interrogantes.

También dicen que la filosofía es para quienes ostentan gran sabiduría e inteligencia, para quienes descifran como códigos secretos los pensamientos de algunos autores y algunas autoras. Afirman vehementemente que es algo que solo pueden hacer las personas adultas. Pero no cualquiera, sino solo las personas eruditas. Y desde ese adultocentrismo miran desde arriba desdeñando todo –y a todos y todas– lo demás. Pero, ¿qué es el adultocentrismo si no ese mirarse el pupo constantemente y quedarse estaqueado con la pelusa del querer tener la razón, el saber, el poder?

Muchas de las personas que se dicen adultas andan así por la vida, creyendo que la autoridad es proporcional a la altura, la imposición y la rigidez. Y este modo de caminar el mundo se ve reflejado en cómo crían a los niños y las niñas, desde qué lugar enseñan y cómo construyen sus vínculos. Llenan de palabras y verdades sus días con tanto esmero que no dejan espacio para las preguntas, las reflexiones y los deseos de otras personas, sobre todo si son niños y niñas. Se paran en la vereda del “saber vivir” como si tuvieran un manual (como si realmente existiera un manual). Y así, desde que los niños y las niñas nacen, se encuentran entre las familias, las escuelas, la tele, las redes sociales, las canciones, los juegos, ¡hasta los colores! con un sinfín de dispositivos invisibles que les indican cómo ser, pensar, sentir y hacer. ¿Y por qué será que se comportan así? Pues, por miedo. Miedo a que les cuestionen, a que los y las saquen de ese lugar tan cómodo donde no se preguntan, porque esto es así, y punto.

En la filosofía, sin embargo, el ejercicio de la pregunta es la piedrita para empezar a jugar a la rayuela, el punto de partida para abrir horizontes, mirar todo patas para arriba y crear nuevos mundos, con nuevos colores, formas y más preguntas. Pero... ¿quién puede filosofar? ¿A qué edad se puede comenzar? ¿Qué se necesita para hacerlo de manera adecuada? ¿Quién dice que los niños y las niñas no pueden filosofar?

Pese a que algunos vetustos académicos se estén agarrando la cabeza, fervientemente creemos que los niños y las niñas pueden, y de hecho lo hacen. Para los niños y las niñas, ¿qué es la filosofía? Con esta simple y, a la vez, insondable pregunta, invitamos a los niños y las niñas a cuestionar y pensar en conjunto sobre esa palabra tan extraña y llena de misterios. Entre las respuestas que surgen, algunos y algunas se animan a jugar con la fonética y lo asocian a lo filoso, lo cortante, al

nombre Sofía, al pensamiento, a las preguntas difíciles o simplemente declaran no saber, ni haber escuchado alguna vez la palabra. Otros y otras ensayan propuestas más poéticas para definir el Taller: “*Conjunto de pensadores abiertos*”, “*filosofar en par*”, “*filosofando con chicos y adultos*”, “*Taller de filosofía donde podés abrirte y decir lo que te parece y ser tú mismo, tú misma sin importar edad o género*”. Al preguntarles por el filosofar como práctica, respondieron: “*Filosofar es pensar, imaginar*”, “*filosofar es filosofar*”, “*pensar, divertirse*”, “*jugar*”.

Otro año, hicimos el ejercicio de pensar preguntas filosóficas. Entre las que salieron: ¿*Por qué la filosofía está infravalorada?* ¿*El mundo es como dice ser?* ¿*Es malo no estar a la moda como los y las demás?* ¿*Por qué existimos?* ¿*Por qué soy diferente a los y las demás?* ¿*Por qué hacemos preguntas?*

Otra de las propuestas fue hacer una historieta con lo que nos surgiera. En este ejercicio de entrelazar palabras, pensamientos, dibujos y creatividad, emergieron variadas formas de expresar esta palabra que parece inacabada, sin bordes definidos.

ROMPECABEZAS FILOSÓFICO O CÓMO ARMAR UN TALLER DE FILO CON NIÑOS Y NIÑAS

Silencio, está por comenzar la ceremonia. Pendemos de la voz o de la letra. “Había una vez...”, y se abre la casa imaginaria, nos deja que la habitemos.

Graciela Montes, *La frontera indómita*

Quizás se pregunten de qué manera construimos esos encuentros, cuáles son los elementos que posibilitan dicha apertura, cuál es la perspectiva que permite un abordaje reflexivo y creativo con niños y niñas. Para poder pensarlos en conjunto, les ofrecemos algunas de las piezas que fuimos encontrando en este camino de aprendizajes y experiencias, y que nos ayudan a armar este rompecabezas filosófico que es el taller. Un espacio compuesto por variados elementos que solo funcionan en conjunto y entrelazados.

En primer lugar, podemos decir que partimos de comprender a la filosofía como un ejercicio reflexivo y no como una disciplina académica y cerrada. No nos interesa repetir frases de memoria ni enlistar autores. Nuestra búsqueda parte

de las preguntas que nos formulamos entre todos y todas. Cada sábado dejamos afuera las imposiciones y creamos el taller de manera colectiva y horizontal, coleccionando preguntas, desde los intereses e inquietudes de todos y todas.

Acá, resulta necesario hacer un paréntesis para traer otra de las piezas que componen nuestro rompecabezas, y es la noción de sujetos políticos. Esta idea es muy importante para nuestro taller, ya que es desde donde nos corremos del adultocentrismo. Pues, consideramos que los niños y las niñas no son envases vacíos que debemos llenar con contenido, sino que ya vienen con experiencias, sentimientos, deseos propios. Quiere decir que los niños y las niñas son sujetos de derechos, que no necesitan formarse, sino que están siendo con sus propias decisiones, opiniones, preguntas, elecciones y gustos, en contextos sociales, políticos, económicos y culturales, diversos y situados. Desde una perspectiva compleja y crítica (Morin, 2000) y un enfoque de derechos (Castellano, 2017), para reconocerlos como “sujetos de deseos y sujetos de derechos”, advertimos la necesidad de atender a la integralidad en el desarrollo de niños, niñas y jóvenes, desde sus posicionamientos de autonomía y emancipación intelectual. Esta perspectiva nos permite comprenderlos como protagonistas activos de sus procesos educativos con sus pensamientos, sentimientos y creatividad, y no como meros receptores pasivos de aquello por aprender.

La Biblioteca Popular Julio Cortázar nos alberga desde los comienzos del taller y es uno de los lugares emblemáticos e identitarios del barrio San Vicente de la ciudad de Córdoba. Pues, no solo nos abre las puertas, sino que siempre recibe a vecinos y vecinas con la alegría de compartir lecturas y ofrecer cultura, desde una construcción colectiva y horizontal. Entre sus estantes repletos de historias, el aroma a locro, la infinidad de colores bailando al son del viento y los mates calentitos, este refugio cultural nos permite reflexionar sobre nuestro lugar en el mundo y cómo podemos aportar para poder vivir más libremente en una sociedad más justa y equitativa.

Nos aloja, además, desde un encuentro, por fuera de las reglas estrictas de instituciones educativas, como la escuela. Al ser un espacio comunitario, no formal y popular, la biblio nos brinda un caudal infinito de potencialidades, puesto que no estamos atravesados por ataduras ni *corsets* de manuales e indicaciones sobre cómo enseñar y aprender. En este sentido, como espacio de participación voluntaria, nos posibilita crear una propuesta sin curriculas prescriptas, libre a la producción y creación de temáticas. Sin directivos, ni tiempos, ni leyes que lo ordenen desde arriba, encontramos nuestro anclaje en la dinámica del trabajo territorial. Además, es de suma importancia el hecho de que los niños y las niñas asisten al taller porque

lo eligen, y no porque es una obligación, como sí lo sienten –en ocasiones– con la escuela. En reiteradas oportunidades, los niños y las niñas han expresado sentirse libres en el taller, ya sea por poder expresar sus deseos e inquietudes, como por poder habitar el espacio de manera novedosa, desde lo lúdico y desestructurado.

En este sentido, el juego se convierte en otra de las piezas fundamentales, ya que nos permite abordar temáticas de las más variadas desde una práctica lúdica, donde nos sumergimos en la imaginación y la diversión, para inventar nuestras propias reglas creativamente. Al recordar los juegos de su infancia, Graciela Montes decía: “No se me pedía nada a cambio. Una excursión, nada más al imaginario. Un ir y volver hacia y desde otro orden” (Montes, 1999, p.21). En el mismo sentido, Phillipre Merieu (2016) explica que la literatura universal, a través de los cuentos infantiles, aborda las preguntas existenciales de la humanidad y le permite a los niños y las niñas comprender y simbolizar los enigmas fundamentales de la vida, descubrir los sentidos sociales, descubrir la otredad y desarrollar el espíritu de exploración e investigación sobre el mundo.

A través del juego, la curiosidad y la imaginación, abrimos nuevas puertas a mundos diversos, a preguntas inquietantes y a miradas novedosas, que atraviesan lo cotidiano y lo existencial. Con el juego aprendemos que preguntar es siempre preguntar-nos, dejarnos atravesar por lo que pensamos, sentimos, preguntamos y creamos. Y esa experiencia compartida nos modifica profundamente, puesto que el pensar es siempre con otros y otras, en un lugar y tiempo determinados. El ejercicio de filosofar nos posiciona, indefectiblemente, en lo que somos y en lo que podemos ser. En un reinventar y reinventarnos.

Y aquí se entrelaza otra de las piezas fundamentales para crear el taller: la educación popular, en tanto su ejercicio conlleva repensarnos como educadores, teorizar sobre nuestras propias prácticas desde nuestras experiencias para poder construir otras nuevas. Este desafío de afectarnos en cada encuentro con los niños y las niñas, nos posiciona como docentes-aprendices ya que nos vamos transformando en el proceso de ser educadores. Y esto para nuestro querido Paulo Freire implica una humildad de nuestra parte que “exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás” (Freire, 2014, p.75) para poder reconocer que no sabemos todo y que nos interpela cada pregunta y propuesta que llevamos a cabo. En este sentido, preguntar siempre es un preguntar-nos.

El amor es el comienzo y fin, las piezas que terminan de definir nuestro rompecabezas. Es por esto que abrazamos cálida y tiernamente las lúcidas palabras que supo compartir Freire para poder pensar otros modos de enseñar y aprender: “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el

debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora” (Freire, 2015, p. 91).

La educación popular habilita espacios de producción colectiva, sin jerarquías ni relaciones de poder. Nadie tiene el saber ni la verdad. Todos y todas nos preguntamos, jugamos y emprendemos aventuras hacia nuevos aprendizajes. Es decir que entendemos los encuentros de filosofía con niños y niñas como un espacio socioeducativo, un lugar donde partimos de los “saberes” ya “aprendidos”, para descubrir y construir otros nuevos colectivamente. Estos espacios conforman otra de las piezas de este rompecabezas, ya que toman forma de talleres, es decir, de encuentros donde se proponen dinámicas individuales y grupales para abordar temáticas de manera creativa y colectiva. Entre debates, dibujos, creaciones literarias, collages, videos y diferentes producciones se plasma la experiencia de lo compartido y vivo. Como dispositivo de intervención socioeducativo emancipatorio y reflexivo, consideramos que esta herramienta pedagógica es la adecuada, ya que potencia el diálogo y la construcción colectiva en torno al abordaje crítico de diversas temáticas. Aquí, volvemos al autor brasileño para explicar qué entendemos por diálogo:

¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso solo el diálogo comunica (*Ibid.*, p. 101).

En los talleres, además, aprendemos entre todos y todas y con todo el cuerpo, rompiendo con la dicotomía de “lo cognoscitivo y lo emocional”, como afirma Freire (2014). En cada encuentro sentipensamos lo que nos atraviesa y nos conectamos con ese todo que somos, rechazando las divisiones impuestas por la filosofía occidental moderna. Pues, no somos una mente separada del cuerpo, ni un pensamiento flotando en el aire, sino que vamos siendo, sintiendo, pensando de manera entrelazada en cada encuentro.

APRENDIZAJES CREADORES: LO NUEVO APASIONA

Una vez armado este rompecabezas filosófico, traemos algunas reflexiones de Marco Eduardo Murueta, como ingrediente que nos ayuda a pensar el taller de filo con niños y niñas como un espacio de aprendizajes creadores y de cooperanzas.

La educación tradicional o bancaria, como diría nuestro querido Paulo Freire, se basa en la repetición de contenidos preestablecidos, donde los y las docentes son concebidos como meros transmisores de determinadas capacidades o competencias estereotipadas, funcionales al Capitalismo, y los estudiantes receptores

pasivos de ese conocimiento. Murueta (2020) considera crucial poder transformar ese proceso educativo. Para él, la educación se constituye en un proceso dinámico e integral que incluye a las escuelas, las familias, las amistades, los medios de comunicación y otros agentes culturales, a través del cual los sujetos incorporan las experiencias de generaciones anteriores y las de otros ciudadanos, combinándolas con las propias, en un flujo continuo, creador e interactivo. La educación, desde esta perspectiva, implica recoger, combinar, procesar y producir nuevos significados. Los y las participantes son creadores –más que creativos– porque aprenden cuando realizan acciones comunitarias, con sentidos culturales, históricos y sociales. Por ello, propone el concepto de Aprendizaje Creador como eje central en sus reflexiones, en tanto fomenta

la formación semiótica, la realización de acciones y productos que intencionalmente modifiquen la cultura social hacia una vida cada vez más plena e integrada con la comunidad, con la naturaleza, con el cosmos, desplegando en ese proceso las infinitas y grandiosas potencialidades humanas, individuales y colectivas (Murueta, 2020, p. 27).

Es así como su teoría de la praxis, continuadora de la tradición dialéctica, interpela los procesos educativos tradicionales para promover “aprendizajes creadores”, a nivel subjetivo y colectivo, considerando a las tramas sociales como potenciadoras de las vocaciones y posibilidades individuales. La creación, comprendida como ejercicio colectivo, implica la aparición de algo nuevo que modifica el contexto a partir de la realización de una síntesis de experiencias. Este proceso requiere, para el autor, de una “educación del gusto, de la recepción y la expresión, de la capacidad dialógica, de la afectividad y de la reflexividad” (Ibid., p. 27) de sus participantes, puesto que involucra las experiencias individuales en la creación de una nueva experiencia colectiva. Esta coparticipación, tanto de educandos como educadores, es resultante de un acontecimiento apasionado, dado que se conjugan sus vocaciones, intereses y preocupaciones en la creación de algo original.

Para el autor mexicano, es fundamental el desarrollo de Proyectos en pos de integrar todos estos elementos que considera indispensables para lograr aprendizajes creadores. A través de la realización de diferentes actividades, los y las participantes aprenden individual y colectivamente a:

conjugar sus acciones con las de otros con un propósito compartido; aprende a desarrollar de mejor manera las funciones que le tocaron y aprende también de la experiencia y aportaciones de cada uno de los otros participantes; aprende del efecto de cada una de sus acciones y de las acciones del equipo formado; aprende sobre la pertinencia y efectos del proyecto dentro de la comunidad a la que fue dirigido (Ibid., p. 38).

Esta interacción y reciprocidad apasionada en las acciones de educandos, educandas y educadores en el proceso educativo es lo que convoca a la originalidad, a la creación de experiencias novedosas, a la concreción de aprendizajes creadores que transforman, no solo sus contextos socioculturales, sino también a los propios y las propias participantes, que se transforman subjetivamente como ciudadanos, a través del surgimiento de nuevos conocimientos y saberes compartidos.

EL TALLER DE FILO CON NIÑOS Y NIÑAS: UNA PRÁCTICA DE APRENDIZAJES CREADORES Y COOPERANZAS

A partir de lo que Murueta nos propone para transformar el proceso educativo, podemos pensar que el taller de filosofía con niños y niñas es nuestro gran proyecto transformador, donde lo colectivo es lo que nos guía como horizonte para repensar el mundo y crear desde las preguntas. Y lo hacemos tomando en nuestra praxis el concepto de “cooperanzas” que él nos presenta para promover la cooperación, el afecto, el trabajo en equipo y la creación en un proceso socioeducativo. Pues, frente a la competencia de “hablar”, la cooperanza nos invita a conversar con alguien específico, lo cual le otorga sentido social, singularidad y retroalimentación. Retomamos también la noción de aprendizajes creadores como “acontecimientos educativos” porque fortalecen las características originales y distintivas de los seres humanos, que siempre están combinando experiencias para producir y crear una nueva. Y el acontecimiento aparece como aquello disruptivo, aquello que genera la novedad e interrumpe lo que está naturalizado e invisibilizado en la vida cotidiana (Badiou, 1999).

Los aprendizajes creadores atraviesan nuestros encuentros, en tanto partimos de nuestras inquietudes para cuestionar lo que nos quieren imponer como lo dado. Compartimos, también, nuestras experiencias a través del diálogo, la reflexión, la expresión y la afectividad para crear nuevas experiencias en conjunto. Armamos refugios apasionados para darle lugar a lo novedoso, desde lo colectivo y a partir del aporte de cada uno y una. Armamos proyectos que nos permiten compartir lo común, pero también lo diferente, donde los deseos, intereses, preocupaciones propias y las de todos y todas se entrelazan para animarnos al riesgo y la sorpresa de lo novedoso, plural y original.

Pues, tal vez, de lo que se trata con este rompecabezas que les ofrecemos a las infancias, es de despejar la hoja llena de esas imágenes prefijadas, cerradas, presentadas como absolutas. Tomar el acto creador como un despejar de todo lo que se nos impone como el único presente y futuro posibles, para animarnos a trazar

nuevas líneas hacia el presente que habitamos y el porvenir que queremos imaginar. Abrirnos a experimentar lo impredecible como hoja en blanco, en el sentido de dejar emerger todas las posibilidades posibles de suceder. Arrojarnos al vértigo de lo que las sorpresas nos deparan. Y, donde los mundos habitados, pensados, imaginados y creados sean refugios seguros para alojar las nuevas maneras de vincularnos con lo que nos rodea y con quienes nos acompañan en nuestro devenir para potenciar descubrimientos y florecimientos amorosos, desde lazos socioculturales afectivos y tramas socioeducativas creadoras.

FINALMENTE...

Como conclusiones de la investigación nos resulta importante visibilizar las experiencias de aprendizajes creadores en los talleres de filosofía con niños y niñas como cooperanzas, es decir, como un proyecto colectivo en las tramas sociocomunitarias, en tanto encuentros subjetivos y colectivos, desde el rompecabezas filosófico. Finalmente, desde una perspectiva amorosa, saludable y preventiva promovemos, a través de la filosofía, el cuidado y bienestar en las culturas infantiles y sus entornos sociocomunitarios desde procesos transformadores, afectivos, plurales y cooperativos en espacios socioeducativos no formales de Educación Popular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Badiou, A (1999). *El ser y el acontecimiento*. Manantial.
- Castellano, J. J. (2017). *La revolución de los vínculos (Niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos)*. Alción Editora.
- Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Cortázar, J. (2011). *Rayuela*. Alfaguara.
- Merieu, P (2016). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Paidós.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E (2000). *El desafío del s. XXI. Unir los conocimientos*. Plural Editora.
- Murueta, M. E. (2020). El Aprendizaje Creador con base en la Teoría de la Praxis. *Revista Educación Creadora. La experiencia de aprender*, 1.

FUENTE DOCUMENTAL

Proyecto de Investigación "Aprendizajes Creadores. Contextos, condiciones y praxis sociopedagógicas, entre los oficios de aprender y enseñar" (2023-2026). Directora Mónica Laura Fornasari. Avalado y subvencionado por la Universidad Católica de Córdoba.

TALLERES SOCIOEDUCATIVOS EN CENTROS DE REHABILITACIÓN PARA CONSUMOS PROBLEMÁTICOS. MIRANDO EXISTENCIAS, PRAXIS Y SENTIDOS

Franca Allegrina Di Luciano

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en el marco de una experiencia de investigación como integrantes adscriptos al proyecto sobre “Aprendizajes Creadores, contextos, condiciones y praxis sociopedagógicas entre los oficios de aprender y enseñar” en la Universidad Católica de Córdoba, dirigido por la Mgter. Mónica Laura Fornasari.

Este artículo propone una reflexión crítica sobre el papel de los talleres socioeducativos en centros de rehabilitación, articulando tres perspectivas humanistas: la noción de existencia según Karl Jaspers (2000), las praxis socioeducativas desde la perspectiva de Marco Murueta (2023), y la logoterapia de Viktor Frankl (2019). Se sostiene que los talleres, lejos de ser espacios instrumentales, pueden convertirse en escenarios de autocomprepción, resignificación y reconstrucción del sentido de vida para sus protagonistas.

Esta investigación fue realizada en un Centro de Rehabilitación de Adicciones en el centro de la ciudad de Córdoba, donde activamos un dispositivo de intervención no formal, objeto de la investigación. El mismo consistía en la elaboración de talleres socioeducativos, con charlas de orientación y prevención de los consumos problemáticos a internos, a familiares, y a la comunidad, desde las modalidades de talleres y charlas. Los interrogantes que orientaron el trabajo fueron: ¿Cómo crear

un espacio socioeducativo en un ámbito dedicado a la salud?; ¿Cómo, en un lugar donde la fragilidad del ser humano se presenta descarnada, recuperar el valor de ser persona?; ¿Cómo visibilizar el rol de la sociedad en la responsabilidad ante el consumo de sustancias?

Los talleres se desarrollaban dos días a la semana, durante una hora y media cada día, con asistencia voluntaria. Se formalizaban en los distintos espacios disponibles de la institución (comedor, salón de usos múltiples, jardín, etc.). Las edades de los participantes variaban entre los veinte y cuarenta años, siendo de treinta años el promedio. Las charlas se realizaban en el salón de usos múltiples, una vez por mes.

Los mismos se llevaron a cabo por quien suscribe, los pacientes de la institución y un equipo interdisciplinario compuesto por operadores terapéuticos, psicólogos y personal de Recursos Humanos desde el año 2019 hasta el 2021. Cabe destacar que los tiempos y espacios variaron considerablemente, después de la llegada de la Pandemia. Así, los talleres pasaron al formato virtual hasta que las medidas sanitarias lo permitieron, y posteriormente, volvieron a realizarse presencialmente. En cuanto a las charlas se suspendieron y resultó complejo retomarlas, en el estado sanitario del momento.

En este contexto es importante distinguir que la rehabilitación de personas con problemas de consumo se ha abordado, históricamente, desde enfoques clínicos, conductuales y/o médicos. Sin embargo, este fenómeno humano, profundo y complejo exige también una mirada desde la pedagogía y la filosofía. Las personas en procesos de rehabilitación, no solo enfrentan la abstinencia de sustancias, sino una ruptura de sentidos, identidades y propósitos. Estas dimensiones se definen desde las tensiones que implica el desplazamiento de términos: adicto vs. consumo problemático.

En este marco, los talleres socioeducativos se revelan como espacios de transformación personal y existencial. Respecto a la metodología, se trata de una investigación con preponderancia cualitativa, se realizaron cinco (5) entrevistas en profundidad a pacientes, operadores terapéuticos, psiquiatra, gerente administrativo y relacionista público.

CONSTRUYENDO SENTIDOS DE EXISTENCIA, COMUNICACIÓN Y TRASCENDENCIA

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS), una adicción es una enfermedad física y psicoemocional que crea una dependencia o necesidad hacia una sustancia, actividad o relación. De acuerdo a la ley de Salud Mental Nro. 26657/10 se incorpora la perspectiva de salud integral y comunitaria para abordar

el consumo de sustancias, tal como lo expresa en su normativa la Ley 26934/2014 en el artículo 2º de la misma:

Se entiende por consumos problemáticos aquellos consumos que –mediando o sin mediar sustancia alguna– afectan negativamente, en forma crónica, la salud física o psíquica del sujeto, y/o las relaciones sociales. Los consumos problemáticos pueden manifestarse como adicciones o abusos al alcohol, tabaco, drogas psicotrópicas –legales o ilegales– o producidos por ciertas conductas compulsivas de los sujetos hacia el juego, las nuevas tecnologías, la alimentación, las compras o cualquier otro consumo que sea diagnosticado compulsivo por un profesional de la salud.

Desde el paradigma complejo (Morin, 2001), se articulan tres perspectivas humanistas: la noción de existencia según Karl Jaspers (2000); la praxis educativa, de Marco Murueta (2023); y la logoterapia de Viktor Frankl (2019).

Fisher nos señala (2022), que la historia sobre las adicciones, exponen interro-gantes generales sobre lo que significa ser humano y cuidar de los demás. Esto expresa que las adicciones podrían ser abordadas desde puntos de vistas diversos, de modo tal, que permita ampliar la mirada médica/biologicista preponderante. Este posicionamiento significa que las personas que atraviesan enfermedades re-feridas a las adicciones, podrían ser tratadas desde las disciplinas que los aborden integralmente, reconociendo las vulnerabilidades subjetivas en las que se encuen-tran en ese momento.

Leonessi (2024) plantea en el “Análisis existencial” sobre las perspectivas de Frankl, Yalom y Längle, que estos autores acuerdan, que la ausencia de sentidos de vida, aumenta la vulnerabilidad al consumo de sustancias y comportamientos adictivos. Mientras que un sentido de vida claro y propositivo, promueve el bien-estar general y disminuye los riesgos de recaída, en personas que están en procesos de rehabilitación.

En esta orientación, realizamos un recorte de diferentes aportes humanistas que se desarrollaron en nuestro trabajo en el Centro de Rehabilitación. Los mis-mos buscan resaltar a la persona humana que se encuentra presente detrás del etiquetamiento de esta enfermedad.

Karl Jaspers (2000), en su filosofía de la existencia, sostiene que el ser humano se define en su capacidad de auto trascendencia, a través de experiencias límite. La adicción puede entenderse como una de estas situaciones límite, que confronta al individuo con la pérdida de sentidos, y con la necesidad de una transformación profunda de su ser-en-el-mundo.

Viktor Frankl (2019), creador de la logoterapia, señala que la voluntad de sen-tido es la motivación primaria del ser humano. En los centros de rehabilitación

de adicciones, los talleres orientados al descubrimiento de los sentidos personales permiten al sujeto reconstruir su narrativa vital desde la esperanza, el propósito y la autocomprensión.

El consumo problemático no es solo un síntoma, sino una manifestación de vacío existencial; por tanto, su abordaje podría facilitar el encuentro con valores y significados personales. Los talleres realizados desde el campo socioeducativo se fundamentan en la posibilidad de abrir espacios de comunicación auténtica, en los que el individuo se confronte con los sentidos vitales de su existencia, libertad y responsabilidad.

APRENDIZAJES CREADORES, COOPERANZAS Y PRAXIS SOCIOEDUCATIVAS

Desde la pedagogía crítica y constructivista, Murueta (2023) propone una educación basada en aprendizajes creadores, que fomenten la reflexión crítica, el trabajo cooperativo y el compromiso ético. Las praxis socioeducativas en los Centros de Rehabilitación de Adicciones se tornan vivencialmente significativas y orientadas a las transformaciones personales y sociales. A través de cooperanzas (espacios de cooperación y confianza), se facilitan las construcciones de autonomía y autorregulación emocional.

Los talleres socioeducativos, fueron orientados hacia los internos y plantearon los siguientes interrogantes que guiaron el presente estudio: ¿Cómo crear y sostener un dispositivo socioeducativo en un ámbito dedicado al tratamiento de adicciones?; ¿cómo se puede recuperar el valor de las personas, en un lugar donde la vulnerabilidad humana hace síntoma de manera descarnada?; ¿cómo visibilizar el rol de la sociedad en la responsabilidad de la prevención y el cuidado del otro, ante el consumo de sustancias? Con estas interacciones tratamos de comprender, analizar y problematizar el dispositivo socioeducativo no formal implementado en el Centro de Rehabilitación de Adicciones en la ciudad de Córdoba, objeto de la investigación.

HABITAR EL LENGUAJE: DEL EXILIO DE HABLAR HACIA LA CONQUISTA DE LA PALABRA

Para poder comprender se hizo necesario volver a lo elemental, volver a lo etimológico, volver a la raíz de la palabra adicción, y desde ese espacio literal volver a construir una palabra con sentido significativo.

La palabra *adicto* proviene del latín *addictus*, que quiere decir “adjudicado” o “heredado”. Después de una guerra, los romanos hacían una “subasta” donde regalaban esclavos a los soldados que pelearon bien. Esos esclavos eran conocidos como *addictus*. Refiere originalmente a una persona “entregada” judicialmente a su acreedor por no poder saldar una deuda (Harper, 2024). Esta figura del *addictus* implica la pérdida de la libertad, pero también puede ser leída simbólicamente como la pérdida del derecho a la palabra, ya que quien es entregado no habla por sí mismo: es hablado por otro o silenciado por una estructura externa que lo domina.

En esta clave, la adicción no solo puede ser comprendida como dependencia física o psicológica, sino también como una forma de exilio del lenguaje, una experiencia de mutismo existencial. Al reconocerse como “adicto”, al nombrarse como “Soy adicto”, se produce un dilema existencial ya que, en esta identificación, la persona que consume, en muchos casos, no puede nombrar su sufrimiento, no logra narrarse o simbolizar sus experiencias. Su dolor no tiene palabra, y por ello retorna en el acto compulsivo, como si el cuerpo hablara lo que la lengua no puede pronunciar. Se puede interpretar entonces que la adicción encierra la dificultad de poder hablar, de poner en palabras la angustia que encierra el existir, y poder así, elaborarla y tramitarla.

Sin embargo, es necesario analizar los cambios de paradigmas que incluyen la sustitución de los términos, ya que a partir del 2010 se sanciona la ley de Salud Mental 26657, se establece un desplazamiento de términos, la “adicción” pasa a denominarse “consumo problemático”. Este cambio de términos trata de reconocer al sujeto como portador de derechos en situación de vulnerabilidad, y no reducirlo a una conducta de consumo. Es decir que implica analizar también las condiciones que tornan problemático ese consumo.

El presente trabajo adhiere a una mirada existencialista, tal como señala López-Ocampo, et. al. (2024), quien recupera la perspectiva existencialista para resaltar el valor de la persona como protagonista principal de su proceso, para la toma de decisiones y la prevención, desde el autocontrol. El autor señala que durante el proceso de rehabilitación el individuo pase de un estado de dependencia hacia la autonomía personal, desde la responsabilidad propia y social. Se requiere potenciar la autoestima, autopercepción, autoeficacia percibida, autoconcepto, autocontrol y la resiliencia.

Es importante aclarar que el término adicción, en este trabajo, lo utilizamos a modo de categoría de análisis, por lo tanto, no implica estigma social alguno.

A partir de lo anterior, surge la pregunta: ¿Cómo habilitar la palabra en un ambiente de internación? Son los mismos protagonistas los que definen y construyen

el espacio (Moffat, 1974). Por ejemplo, la relacionista pública señala acerca del dispositivo, lo siguiente: “era como un espacio de seguridad para ellos, porque el hecho de que alguien confíe en ellos y les dé la oportunidad de hablar y de sentirse escuchados va generando un vínculo súper positivo y va dándoles a ellos la confianza de saber que hay otras formas de vincularse en el mundo” (Camila, licenciada en Administración de Empresas).

De lo anterior se puede advertir el concepto de educación como encuentro ya que es la construcción de un vínculo donde se habilita la palabra mediatizada por el espacio educativo:

Cuando se intenta recuperar el lugar del vínculo que se produce entre el docente y el alumno, se trata de la trama que se sostiene a partir del lenguaje, del gesto, del juego, de la mirada, del dibujo y por, sobre todo, de la palabra, herramienta clave (...) es en la palabra donde aparece el “detalle” de cada uno y con el cual deberemos intentar encontrar lo singular de cada cual (Daitter, 2015, p. 91).

Se hizo necesario entonces la restitución de la palabra como herramienta de existencia, como vía para salir del mutismo, el dolor, creando un espacio de diálogo, escucha, en donde recuperar la dignidad de los que los construían para poder convertir en oportunidad una situación difícil y dolorosa realizando un verdadero acompañamiento y trabajo de todos los actores intervenientes porque “la palabra es una herramienta que permite “crear las condiciones” para la recepción del otro como otro, para operar sobre los efectos dispersivos propios de la velocidad contemporánea” (Daitter, 2015, p. 71).

El espacio se constituye de manera colectiva, donde cada cual tiene su parte en el decir. Un operador terapéutico analiza los aportes del dispositivo y señala su efecto expansivo, cuando expresa: “*El otro día me crucé con un chico que estaba ahí, en la Comunidad y lo vi entrando en Narcóticos Anónimos, que para él en esa época era impensado. Él no me vio y... yo pensé... ¡Qué bueno! que esta persona se haya dado cuenta que compartir con otros sobre su malestar es algo que ayuda. Tal vez no se acuerda de ese aprendizaje como más formal, concreto, pero quedó incorporado en él una habilidad que es: poder hablar, poder compartir, poder apoyarnos en otros seres humanos*” (Gastón, operador terapéutico).

Resulta conmovedor el regreso del exilio de la palabra a partir de un clima de seguridad y confianza porque hay allí un otro que escucha y contiene para posibilitar la palabra.

DE EXISTENCIA A EXISTENCIA: UN LUGAR PARA EL ENCUENTRO Y EL RECONOCIMIENTO

En el marco de los talleres socioeducativos implementados en el Centro de Rehabilitación, se hizo necesario comprender que este dispositivo educativo debía ser un espacio donde la comunicación no fuese solamente la mera circulación de conocimientos –transmisión y recepción de contenidos–, sino: “Una comunicación que no se limite a ser de intelecto a intelecto, de espíritu a espíritu, sino que llegue a ser de existencia a existencia” (Jaspers, 2019, p. 25)

Así la noción de comunicación existencial desarrollada por Karl Jaspers (2000) cobra un valor central. Para el autor, la comunicación auténtica entre seres humanos no se reduce al intercambio instrumental de información, sino que implica un encuentro desde la existencia, donde cada sujeto se reconoce con libertad y responsabilidad frente a otro. Esta forma de comunicación se despliega particularmente en contextos donde los individuos se enfrentan a sus situaciones límites como el sufrimiento, la culpa o la muerte, tal como ocurre en los procesos de rehabilitación de los consumos problemáticos. En este sentido, los talleres no solo funcionan como espacios de aprendizajes o contención, sino como ámbitos donde es posible propiciar encuentros existenciales.

Esta afirmación surge de las entrevistas. Por ejemplo, el operador terapéutico y psicólogo de la comunidad señala que: *“Creo, a veces siento que el rol que ocupa la persona se toma en consideración con demasiado peso. Sin embargo, es el contacto humano lo que nos cambia. Uno puede ser psicólogo, otras veces puede ser psiquiatra, otras veces un profesor, otras veces puede ser un amigo, otras, puede ser alguien con más experiencia. Siento que tal vez eso cambia nuestro nivel de responsabilidad y nuestro nivel de formación, pero al final de cuentas somos personas, con un bagaje de experiencias influyendo en el comportamiento o en las sensaciones de otra persona”* (Gastón, operador terapéutico).

Esta visión se articula con el enfoque de praxis educativa propuesta por Murueña (2023), en el que el aprendizaje no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se produce en el hacer conjunto, en la creación de sentidos compartidos y en las transformaciones recíprocas entre educadores y participantes. Además, al promover un aprendizaje creador, se favorece que cada persona, desde su singularidad, despliegue su potencial en relación con los otros, posibilitando experiencias que integran conocimientos, emociones y acciones hacia un proyecto vital con sentido colectivo.

Cierta vez ofrecimos un poema titulado: “Volver a vos”¹, de ese momento surge una reflexión del psicólogo de la comunidad: “Me acuerdo de una poesía, me parece que decía: “Tendrás que volver a vos”, eso fue como mágico y resultó que era muy importante en el sentido de poder validar la experiencia del otro, de poder decir: Che, vos sos importante, no es que sos un adicto y que por eso hay un problema en vos, no!, justamente la adicción es algo que te acompaña y por eso: “volvé a ser vos”, volvé a conectar con tu base, volvé a conectar con tu esencia, que eso es todo lo que está bien. Una cuestión tan sencilla como ser uno mismo, como puede al mismo tiempo ser tan valiosa y potente en un espacio de recuperación. Porque también y al mismo tiempo no siento que haya sido un “volver a vos” distante, es un volver a vos porque estoy para acompañarte. Soy otro para el cual vos sos una persona importante y quiero acompañarte en este proceso” (Gastón, licenciado en Psicología, operador terapéutico).

Por lo tanto, la intención en este espacio colectivo consiste en ofrecer un dispositivo de sostén y acompañamiento socioeducativo, donde las conexiones operen de “existencia a existencia”, y se tornan en condiciones de posibilidades subjetivas saludables.

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL CURRÍCULUM: PRAXIS Y SENTIDOS COMPARTIDOS

Una experiencia significativa en el centro de rehabilitación ha sido la construcción colectiva del currículum educativo, elaborado en conjunto entre los docentes, los participantes en tratamiento, psiquiatras, administrativos y los operadores terapéuticos. Esta práctica responde directamente a la propuesta de Murueta (2023), quien concibe la educación como un proceso de co-creación, donde todos los involucrados se constituyen como sujetos activos, capaces de transformar sus realidades y a sí mismos.

El currículum se construyó de manera dialógica a partir de las necesidades existenciales, emocionales y cognitivas de los participantes. En este marco, se definieron tres ejes temáticos fundamentales, que orientan el desarrollo de los talleres: introducción a la filosofía; valores y educación emocional; y estrategias cognitivas para la vida cotidiana.

¹ VOLVER A VOS/ Podrán llenarte la cabeza de voces, pero tendrás que volver a vos. / Podrán apabullarte, confundirte o extasiarte, pero tendrás que volver a vos. /Podrán ilusionarte, enamorarte y hasta amarte, pero tendrás que volver a vos. / Y volver porque sos tu casa, simplemente porque sos tu casa / Agustina Ferrand (1992).

1. INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA

Desde este eje epistémico se buscó acercar a los participantes a las grandes preguntas de la filosofía, desde un enfoque accesible, humano y experiencial. Las preguntas “¿Quién soy?”, “¿Por qué he vivido como he vivido?”, “¿Hacia dónde quiero ir?” se trabajaron con base a lecturas seleccionadas de filósofos, mitos, leyendas, entre otros. Este eje permitió abrir el pensamiento hacia nuevas posibilidades de ser y comprender la existencia como un campo de libertad y responsabilidad.

Al respecto, el psiquiatra de la comunidad expresa: “*Sí, se repetía como algo en los chicos de los talleres, como un comentario que se daba más frecuente en la mayoría de los chicos y era la cuestión de preguntas relacionadas a la filosofía, cuestiones existenciales que quedaban haciendo eco en ellos y que eso tiene mucho valor porque les permite ver su problemática desde otra óptica, desde otra perspectiva y es un gran complemento para su recuperación*” (Entrevista a Aníbal, psiquiatra).

De lo anterior se deduce que los interrogantes planteados acerca de la vida, operaban como estrategias simbólicas para su recuperación.

2. VALORES Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

En este eje de trabajo, el objetivo se focalizó en el reconocimiento de las propias emociones, el desarrollo de la empatía, la reconstrucción de la autoestima y la identificación de valores personales y colectivos (Campos, et al., 2017). Se promovió una mirada compasiva sobre uno mismo y sobre los otros, permitiendo resignificar experiencias de culpa, vergüenza o dolor, para abrirse a valores como la gratitud, el compromiso, la solidaridad y el respeto.

Este proceso fue clave en la humanización del vínculo entre participantes y educadores. Un participante del taller en proceso de recuperación expresó: “*Pero hablando de algo abstracto como un sentimiento, te queda abí... tiki... tiki... en la cabeza y lo podés desarrollar mucho más. Entonces cuando hablaste de un sentimiento como la tristeza y planteas dentro del taller algunas actividades para eso, no solo te va a llevar en retrospectiva hacia el tiempo a vos, te va a quedar en la cabeza durante la semana para ir después procesando. Y sigo con el ejemplo de tristeza, si uno plantea la tristeza cuando yo estaba en consumo activo, seguro que cuando terminemos el taller me quedaré pensando en cómo yo estoy ahora. Y si hablamos como estoy ahora en el taller, durante la semana lo voy a tener presente para ir viéndome, como me voy sintiendo en la semana*” (Entrevista a Federico, paciente).

Durante la entrevista, Federico se expresa fluidamente y muestra el cuaderno donde tiene los escritos del taller. Manifiesta que recurre a la rueda de las emo-

ciones como herramienta psicoemocional, que él mismo construyó en los espacios socioeducativos, desde una mirada metacognitiva.

3. ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA VIDA COTIDIANA

Las estrategias son herramientas prácticas para las rutinas, para la regulación del estrés, para la toma de decisiones, para la resolución de conflictos cotidianos y para planificación de metas a corto plazo.

Se incorporó así un conjunto de estrategias cognitivas orientadas a fortalecer las habilidades del pensamiento necesarias para la toma de decisiones, la planificación, la memoria, la atención y la resolución de problemas. Estas estrategias, fueron trabajadas en forma activa y participativa a través de dinámicas específicas y adaptadas al contexto y nivel educativo de los participantes. Respecto a esto, la siguiente expresión describe de qué manera las estrategias operaban en cada uno de los participantes: *“Pero también había otras cuestiones que eran como cognitivas, como armar rompecabezas, reproducir dibujos y había otras cuestiones... entonces todas esas cosas... a mí me servían para decir: Che , mi cerebro no está tan deteriorado por el consumo como yo creía o todavía recuerdo aquellas viejas enseñanzas del cole o las de mis padres, de hábitos de vida”* (Entrevista a Federico, paciente). Aquí se visualiza una toma de conciencia acerca de las aptitudes, habilidades y posibilidades con las que cuentan, una de las funciones esenciales de las herramientas ofrecidas. El mismo entrevistado señala que luego de repetir varias veces este tipo de estrategias cognitivas, se sentía agobiado por el esfuerzo.

La creación de esta propuesta curricular fue un proceso socioeducativo, y, sobre todo, profundamente existencial. Cada eje fue pensado como un camino simbólico para que los participantes pudieran narrar sus historias, resignificar sus dolores, reconectar con sus capacidades y reconstruir un proyecto vital con sentido. Además, el hecho de que tanto participantes como docentes fueran coautores del programa educativo generó una relación horizontal, basada en la confianza, el respeto mutuo y el aprendizaje recíproco. La comunidad educativa se convirtió en un espacio de transformación colectiva.

Esta experiencia curricular se vivió como una praxis colectiva, donde educadores y participantes compartieron preguntas, saberes y procesos de búsqueda. Fue un ejemplo de lo que Murueta (2023) denomina cooperanzas. El educador no se situó como figura de control sino como un acompañante en el camino de construcción compartida del saber. Al respecto, el comentario del entrevistado resulta interesante cuando expresa: *“por supuesto que todo generaba un vínculo, yo, en mi caso*

y desde mi posición, empezando por Esteban, siguiendo por mi acompañante terapéutico y haciéndote parte de eso, han sido mis pilares de que hoy en día, me han logrado hacer ver el mundo sin drogas” (Entrevista a Federico, paciente).

Ese saber compartido, de lograr “ver el mundo sin drogas”, supone un acompañamiento de pares, de aquellos que comparten la misma problemática, por lo tanto, en estas historias, la palabra cooperación cobra una relevancia primordial. Asimismo, se manifiesta el lazo educativo cuando un participante narra la experiencia de interacción docente-alumno desde un vínculo creador: *“Después está la otra cuestión, donde se genera esta relación de... ¿cómo se llama?... vínculo. Creo que nos habías presentado vos una canción de Mercedes Sosa y otra de los Piojos y después nosotros la hicimos ¿te acordás que hicimos con la guitarra y te la cantamos? Eso estuvo relindo. Entonces tenés esa cuestión, tanto del vínculo como la del conocimiento hacia dentro de uno mismo, como del desarrollo y aprender conceptos, como los de los sentimientos que hemos trabajado”* (Entrevista a Federico, paciente).

A lo largo del proceso se generaron aprendizajes creadores; los participantes incorporaron información nueva y ampliaron sus modos de pensar y sentir. Vislumbraron que podían tener un pensamiento propio, desarrollar empatía y reconocer emociones. Estos nuevos modos de aprender /aprehender no fueron simplemente procesos cognitivos, sino existenciales, implicaron una resignificación profunda de la vida, que se manifiesta de la siguiente manera: *“Una simple canción analizada queda como guau! Independientemente de lo que quiere decir el autor. Esto que desarrollamos, que entendemos, qué es lo que quiere decir, queda mucho más en el tiempo en nosotros, digamos después en el día a día y, además: pensando”* (Entrevista a Federico, paciente).

Asistimos a una época donde pensar se torna difícil, por los apremios cotidianos, por las soluciones tecnológicas inmediatas que van en detrimento del pensamiento, y en este caso, por la misma enfermedad que obstruye el acto de simbolizar. Es decir, que el plus de promover el pensamiento, supone un espacio más que interesante para sostener y crear como promoción de la salud socioemocional.

Uno de los objetivos en esta construcción conjunta del currículum fue recuperar *valores*: la identidad, la autoestima, la pertenencia. A través de lenguajes alternativos de diversos campos, y de herramientas que permitieron el conocimiento de uno mismo y del grupo. Tal como nos señala Daitter (2015):

Tanto el cine, como la literatura, la fotografía y la pintura, son lenguajes que provocan una movilización particular, promueven la evocación de recuerdos y permiten visualizar marcos referenciales en lo histórico, político, social y cultural, en donde se plantean dilemas acerca de los vínculos (p. 242).

Los talleres debían ser dinámicos, donde siempre existiera música, color, variedad, que permitiera captar una atención dispersa, y una motivación deteriorada. Mediante las lecturas, escrituras de textos, resolución de ejercicios (crucigramas, tangram, etc.), pegar, dibujar, recortar, analizar, habilitamos las posibilidades de hablar y compartir. El objetivo consistió en crear un lugar de introspección y socialización en los distintos talleres, sin perder su continuidad.

La intención socioeducativa era propiciar que el mundo que transitaban volviera a ser visible. Es decir que pudieran descubrir sus emociones y detectar que las mismas tenían nombre y características especiales. A su vez, que sus conocimientos se podían convertir en verdaderas herramientas psicoemocionales para su recuperación.

ESTRATEGIAS EPISTÉMICAS Y SIMBÓLICAS DESDE LAS EXPERIENCIAS COTIDIANAS

Se utilizaron técnicas que dan cuenta del proceso de investigación, aquí se analizan dos de ellas. La primera es una experiencia titulada: La máscara, que brindó la posibilidad de revisar la condición humana con sus aspectos duales, y la segunda, se trata de un trabajo lúdico donde tuvieron la posibilidad de proyectar rutinas de recuperación.

En el primer caso, construyeron máscaras de cartón bajo la consigna de que expresen el lado luminoso y oscuro de cada uno. En el desarrollo de su ejecución se hicieron presentes sentimientos de ira, vergüenza, alegría, enfado, placer, entre otras emociones. La puesta en común posterior al trabajo, generó un encuentro colectivo donde la empatía, la identificación y la comprensión hacia el otro primaron. Se lograron conversaciones transformadoras, que posibilitaron hablar de aquellas cosas ocultas y complejas. La máscara representativa de la luz y la oscuridad era la síntesis del interior más profundo de cada uno, ya que hablaba por sí sola. El testimonio siguiente, da cuenta del impacto transformador de esta actividad en la comprensión de la enfermedad: *“yo me acuerdo, nosotros hablábamos e incluso dibujamos una máscara y hablando de las máscaras. Entonces uno lo puede plantear o hacer retrospectiva como adicto. Es decir que había una máscara para los demás, para con todo el mundo, como decir: “estoy bien, no necesito ayuda (...) Cuando en realidad no estaba bien. La máscara servía para ocultar sentimientos. Con esa actividad pudimos darnos cuenta lo que significa: “sacarse esa máscara”, para pedir ayuda. Toca un poco el ego decir: “Che no puedo con esto”. Hoy en día yo lo puedo poner en palabras en función de los talleres que hemos hecho respecto a esto de las máscaras”* (Entrevista a Federico, paciente).

En el segundo caso, se les propone organizar un Juego de la Oca. Una de las características de los encuentros fue el sentido del humor, herramienta que siempre estuvo presente. En el Juego de la Oca tenían que trabajar con las distintas emociones. La consigna consistía en trasladar sus experiencias personales en el juego. Por ejemplo: En la ENTRADA pusieron el ingreso a la comunidad (internación), luego pusieron PARTICIPACIÓN EN TALLERES con avance de cuatro (4) casilleros, luego si había RECAÍDA iban al calabozo.

En la construcción de los casilleros existía el diálogo entre ellos, las bromas, la burla, los análisis, que ayudaban a pasar desde la internación hasta el alta, reflexionando sobre sus sentimientos. Ponían palabras sobre el papel, y en conjunto, con sus compañeros su imaginación y creatividad, vislumbrando un camino real hacia su recuperación. Podían construir su realidad futura desde un punto de vista lúdico.

Los administrativos del centro de rehabilitación, fueron testigos silenciosos de lo ocurrido en estos espacios lúdicos: *“Este taller tenía una función muy importante que coincidía con el objetivo de la Clínica: la reinserción laboral. Muchas veces estos espacios habilitaban a distintos diálogos, conversaciones, reflexiones sobre la persona en su entorno social y sobre todo de autoconocimiento que eso luego les va a permitir convivir en sociedad”* (Entrevista a Camila, licenciada en Administración de Empresas).

En general las propuestas de trabajo fueron bien recibidas, se desarrollaban y cambiaban a lo largo del taller. Se flexibilizaban en función de las necesidades y expectativas del grupo. En muchas ocasiones, ellos organizaban un taller de acuerdo a sus especialidades y necesidades: elaboración de mandalas, cantos, herramientas valiosas que ellos mismos recuperaron aumentando la estima propia. Los encuentros se enriquecían al promover los talentos personales de cada uno: análisis de poesías, letras de canciones, entre otras propuestas, de los cuales surgían temas como: familia, amistad, guerra, entre otros temas, que aportaban sentidos a sus reflexiones. Cada uno de esos registros se constituían en insumo para futuros talleres.

Todas las propuestas de trabajo tenían la consigna de disfrutar con lo artístico, lo estético del trabajo a realizar y crear un espacio de introspección, diálogo consigo mismo y con otros, o simplemente sentir placer por lo acontecido. Las intervenciones tenían la intencionalidad de construir las posibilidades y condiciones saludables para participar y descubrir en los diversos lenguajes o expresiones del arte, los mensajes, y las creaciones de los autores para sí mismos y para los demás.

CONCLUSIONES

Rehabilitar no es solo dejar de consumir, es reconstruir el ser, reconectar con los sentidos y el porvenir, para volver a habitar la vida como posibilidad. Los talleres socioeducativos, cuando se enraízan en una pedagogía existencial y humanista, pueden ser catalizadores de estas transformaciones, junto a las experiencias de construir colectivamente un currículum con ejes filosóficos, emocionales y cognitivos, muestran que la educación, en estos contextos, no es un lujo ni un complemento, es un derecho y una necesidad profundamente humana. En ella se juega la posibilidad de rehacerse en la identidad personal, de volver a elegirse y de reencontrarse con la vida.

El enfoque de Murueta (2023) propone precisamente abrir espacios para que el sujeto vuelva a ser autor de su propio relato, reconfigurando su vínculo consigo mismo y con la comunidad. El presente trabajo se enfoca en una doble vía: por un lado, en los internos, con talleres profundos y continuos, y, por otro lado, en las charlas a la comunidad donde participaron familiares, amigos y personas que se sintieron interpeladas por los consumos problemáticos.

Cabe destacar que a lo largo del trabajo de investigación en las charlas y en los talleres, hubo una constante que atravesó todo el proceso: se posibilitó la palabra. Algunas de las líneas temáticas que los atravesaba como sujetos diariamente fueron: la soledad (real o no), el sentimiento de desalojo de la sociedad, historias de dolor, como el de ver morir a sus amigos, de las recaídas, del sufrimiento de sostener una desintoxicación.

En las charlas abiertas a la comunidad se plantearon problemáticas similares, en tanto que las familias sienten la soledad, la vergüenza, la necesidad de ocultar para no ser juzgados, entre otras cuestiones que derivan de la enfermedad. Por esa razón, es necesario realizar un trabajo exhaustivo, respetuoso y ético para poder “*develar*”, es decir “*sacar velos*” (Asís & Ávila, 2001), y así contribuir a la toma de conciencia como primer paso para la recuperación.

No solo la persona que consume tiene la dificultad de la palabra, no solo en él encontramos lo *no dicho*. Podría inferirse que el consumo de sustancias es el emergente de una sociedad que habilita y favorece el mismo. Existe una sociedad que tiene limitaciones con este tema, no elabora caminos a largo plazo, ni ofrece las redes de contención, que no siempre funcionan, acordes a las necesidades de los involucrados y sus familias. La sociedad a veces con su política de intervención, en algunos casos llega al descuido, vehiculiza aquello que quiere erradicar. Es decir, entregar al otro a la esclavitud de la adicción: “*addictus*”.

A lo largo del proceso de intervención socioeducativo evidenciamos la necesidad de la *escucha*, de recuperar la dignidad del paciente para poder *convertir en oportunidad* una situación difícil y dolorosa que hay que internalizar, procesar y tramitar. La recuperación es un proceso de acompañamiento y trabajo de todos los actores donde las recaídas forman parte del tratamiento. Tal como lo señala Fornasari (2016): “La capacidad de escuchar y ser escuchado expresa la presencia de la alteridad en tanto reconocimiento del espacio del otro en sus necesidades, sentimientos y su voz” (p. 67). Es decir, que el otro, forma lazo como sujeto ético para alojar.

Como expresa Viktor Frankl (2019) “el hombre no se destruye por el sufrimiento, sino por el sufrimiento sin sentido”. Educar en centros de rehabilitación es, ante todo, una apuesta por el sentido, por la posibilidad de volver a ser plenamente humanos, incluso después de la caída.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argentina. *Ley 26934/2014*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26934-230505/> texto
- Asís, R. y Ávila, M. . (2001). *Introducción a la problemática filosófica*. Material del Curso de Ingreso. Universidad Católica de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Campos, V. H. et al. (2017). *El mito de una vida sin dolor*. Acento (Contenidos Editoriales).
- Daitter, L. E. (2015). *Teorías implícitas en el vínculo entre docentes y alumnos en primer grado de la ciudad de Corrientes*. Tesis de Maestría. Universidad Católica de Córdoba. Recuperado de <https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/146/>.
- Fornasari, M. L. (2016). *Consejos de Convivencia Escolar. Ética y Democracia Educativa*. Ferreyra Editor.
- Fisher, E. C. (2022). *Nuestra historia de la adicción*. Ediciones Urano.
- Frankl, Viktor. (2019). *El hombre en busca de sentido*. Tercera edición. Herder.
- Jaspers, K. (1958). *Filosofía Vol. 1 y 2*. (J. Gaos, trad.). Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- Jaspers, K. (2000). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. (J. Gaos, trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1938).
- Harper, D. (2024). *Addict. En Online etymology dictionary*. Recuperado de <https://www.etymonline.com/word/addict>.
- Murueta, M. E. (2023). *Psicología. Teoría de la Praxis. Sociedad del Afecto*. Amapsi.
- Moffat, A. (1974). *Psicoterapia del Oprimido: Ideología y técnica de la psiquiatría popular* (3 ed.) Editorial- Librería ECRO.

Real Academia Española (2024). *Adicto. En Diccionario de la lengua española (24 ed.)*. Recuperado en <https://dle.rae.es/adicto>.

Sotelo, M. Inés, Irrazabal, E., Miari, S. A. y Cruz, A. (2013). El consumo problemático de sustancias, desde la mirada de los profesionales, psiquiatras y psicólogos en los dispositivos para alojar urgencias: Una lectura psicoanalítica. *Anuario de investigaciones*, 20(2), 171-178. Recuperado en 07 de julio de 2025, de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862013000200022&lng=es&tlang=es.

López Ocampo, M. A., Castellanos Contreras, E., Salazar Mendoza, J., Ortiz Vargas, I., Conzatti Hernández, M. E. y Dávila Juárez, A. (2024). El fenómeno de las adicciones desde una mirada filosófica existencialista. *Index de Enfermería*, 33(2), e 14695. Epub 04 de octubre de 2024. <https://dx.doi.org/10.58807/indexenferm20246859>

ÉTICA, PARTICIPACIÓN Y FORMACIÓN EN ESPACIOS DE EDUCACIÓN POPULAR. CONDICIONES Y POSIBILIDADES PARA APRENDIZAJES CREADORES

Gabriela Tornier

INTRODUCCIÓN

El presente texto se inscribe en el marco de una experiencia de investigación como adscriptos al proyecto de investigación Aprendizajes creadores, contextos, condiciones y praxis sociopedagógicas entre los oficios de aprender y enseñar de la Universidad Católica de Córdoba dirigido por la Mgter. Mónica Laura Fornasari. Nuestro equipo, basado en una metodología de investigación mixta, es decir que triangula datos empíricos provenientes de enfoques cuantitativos y cualitativos, se propone profundizar las líneas de investigación referidas a los aprendizajes creadores entre los oficios de aprender y enseñar, en su vinculación a los contextos socioeducativos, condiciones y praxis sociopedagógicas actuales en ámbitos formales, informales o de educación popular. Desde ese lugar, la teoría de la complejidad (Morin), el enfoque de la Teoría de la Praxis que brinda las nociones de cooperanzas (Murueta) y los aportes sustantivos sobre educación emancipatoria y políticas educativas (Paulo Freire) iluminan nuestro posicionamiento teórico.

Así, partimos del supuesto que, desde contextos socioeducativos democráticos y condiciones institucionales del cuidado ético y la participación colectiva, se ha-

bilitan praxis creadoras e instituyentes que fortalecen los procesos de aprendizajes y los oficios de ser estudiantes y docentes en experiencias de cooperanzas enriquecedoras. Desde allí, como objetivo general nos proponemos analizar los contextos socioeducativos y las condiciones institucionales para construir aprendizajes creadores en espacios de educación formal, informal y ONG.

En ese marco, nuestra experiencia de investigación pretende como objetivos específicos describir los contextos socioeducativos que habilitan experiencias educativas instituyentes, transformadoras y en comunidad y enunciar las condiciones institucionales sociopedagógicas para la construcción de aprendizajes creadores en diferentes espacios educativos.

En el camino señalado llegamos al terreno de una ONG denominada ADAD en la ciudad de Justo Daract (San Luis) y a las prácticas sociopedagógicas en el marco de las actividades de la Biblioteca Municipal de la Ciudad de Villa Mercedes (San Luis). Allí, del corazón de la narrativa de los actores y nuestras observaciones que nos fueron introduciendo en el mundo de la vida cotidiana de la institución (ADAD) fuimos advirtiendo la particularidad que hace a esta institución única en la provincia. La institución trabaja, solo con voluntariado desde los tallerristas hasta la presidenta y fundadora, desde hace más de treinta años acogiendo a jóvenes que por su condición de discapacidad cognitiva no fueron albergados por la escuela de la ciudad (Justo Daract) y por su bajo nivel socioeconómico no pudieron ser trasladados a otras instituciones de la ciudad vecina (Villa Mercedes) quedando así excluidos del sistema educativo.

En el mismo sentido, pero con otra particularidad encontramos prácticas socioeducativas en la Biblioteca Municipal de la ciudad de Villa Mercedes, encarnadas en la piel de una maestra jubilada que observa cómo los niños y niñas de la escuela primaria y hasta los primeros años de secundaria, si bien permanecen dentro de la escuela, continúan excluidos por su condición de analfabetos.

Desde esos lugares de ausencia y corrimiento del Estado en el primer caso, y de las sombras y lugares silenciados del sistema educativo como en el segundo caso señalado, reunimos relatos y textualizaciones en torno a las categorías que nos ordenan la mirada desde el punto de partida. Así, entre las características del contexto que habilitan las experiencias y las condiciones institucionales y sociopedagógicas para la construcción de aprendizajes creadores emerge nuestra categoría de análisis “Educación Popular y la implicación subjetiva de los actores como sujeto ético y afectivo” en relación a las condiciones de posibilidad de aprendizajes creadores.

EDUCACIÓN POPULAR E IMPLICACIÓN SUBJETIVA DE LOS ACTORES EN EL CORAZÓN DE LA TEORÍA DE LA PRAXIS

Las experiencias de vida y los sentires de padres que ven desaparecer las posibilidades para sus hijos, frente a una escuela que cierra sus puertas dado que no hay lugar para los que viven y habitan el mundo de otro modo, se convierten paradójicamente en las únicas condiciones de posibilidad para sus hijos. De este modo, el grupo de padres de hijos con condiciones de discapacidad relegado, fuera del sistema educativo formal y la plena ausencia del Estado, fueron las principales connotaciones del contexto que da origen a la praxis socioeducativa encarnada en el surgimiento de la ONG estudiada con la intención de contener, de crear, de hacer un espacio y un lugar para que sus hijos pudieran ser y estar sin dejar de ser ellos mismos en la sociedad en la que habitan.

Así, estas prácticas sociales nutritas de las imposibilidades materiales, la resiliencia de los padres y la colaboración de los ciudadanos provocan la aparición de un campo de posibilidades para los jóvenes, entendidas como lo señala el punto de vista de la teoría de la praxis:

la educación no se reduce a una transmisión de información; tampoco es un modelar a las personas a un cierto estereotipo preestablecido, sino que es un proceso integral que incluye a la escuela, la familia, los amigos, los medios de comunicación y a muchos otros agentes culturales con diversa potencialidad a través de la cual los seres humanos incorporan las experiencias de generaciones anteriores y las de otros coetáneos, combinándolas con las propias, en un flujo continuo (Murueta, 2021, p. 26).

De ese modo, se genera una manera única de participar de la vida social y cultural. Así, la educación significa recoger, combinar, procesar y producir significados donde los jóvenes son actores creadores, más que creativos, que aprenden cuando realizan acciones sobre la comunidad con base en la perspectiva histórica que les va siendo cada vez más accesible. Por tanto, no se trata de una educación para la vida futura, porque los estudiantes están vivos y pueden influir y participar en la vida social en la que se desenvuelven (Murueta, 2021). Desde ese lugar, entendemos que la emergencia corresponde al terreno de la educación popular, bajo la convicción “de que otra educación es posible para que nuevos mundos puedan hacerse realidad” (Torres Carrillo, 2011, p. 14).

Aquí, impera detener la mirada para reconocer a la educación popular (EP) como una corriente pedagógica latinoamericana que reclama una necesaria conceptualización dado que permanece en el terreno de lo desconocido para gran parte del mundo académico. Y, es Peter Mc Laren quien reconoce que la EP tuvo

un origen común con la EP freireana, aun cuando se haya alimentado posteriormente de los aportes de otros autores como Foucault y Bourdieu (Torres Carrillo, 2011). Además, surge la necesidad de aclarar que no existe un modo único de entenderla, así para Bosco Pinto (1984, p. 7) “no existe un significado universal para la expresión educación popular, su significado deberá ser precisado a partir de sus implicaciones y determinaciones políticas” (Torres Carrillo, 2011, p. 17).

En ese marco, la idea de lo educativo desborda lo escolar e involucra diversos escenarios, prácticas, proyectos socioculturales que inciden en el proceso de formación de los sujetos. Así, el terreno de la EP aparece como un intento por desarrollar acciones intencionalmente orientadas a ampliar las formas de comprender y actuar de los sectores populares y del proyecto político liberador. Aquí es donde circunscribimos la realidad de este campo educativo y la identificamos como la subjetividad popular, la conciencia social, saberes, conocimientos o cultura popular (Torres Carrillo, 2011).

De allí, entendemos a esta práctica educativa popular como el conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas en el ámbito de la educación cuya intencionalidad es contribuir a que los sujetos se constituyan en protagonistas de la transformación de la sociedad en función de sus intereses (Torres Carrillo, 2011). En nuestro caso en estudio, a estas contribuciones las ubicamos también en el marco de la Teoría de la Praxis donde se destaca que,

para el enfoque dialéctico, la experiencia de toda la humanidad va confluendo en cada persona, de una manera especial que hace único a cada ser humano y a cada colectivo, en un proceso creciente de confluencia de diversas corrientes culturales que se traduce en una determinada vocación (Murueta, 2021, p. 37).

Desde ese lugar, entendemos que las elaboraciones de los que toman el lugar del oficio de enseñar y el oficio de aprender en el terreno de la educación popular pueden ser entendida en los términos de cooperanzas.

La educación por cooperanzas propone que las acciones de los estudiantes tengan destinatarios reales, lo cual tiene muchas virtudes: tiene sentido, es original, valora la estética y tiene la retroalimentación inmediata por parte de los destinatarios. Las cooperanzas promueven la cooperación, el afecto, el trabajo en equipo, la creación (Murueta, 2021, p. 40).

De este modo, asumimos las prácticas socioeducativas de los entornos estudiados como verdaderas praxis (Teoría de la Praxis), destacando la educación por cooperanzas (Murueta, 2021) en lugar de las competencias que dejan excluidos a aquellos que no alcanzan el modelo homogeneizador. Desde aquí, nos pregunta-

mos acerca de cómo se configura el oficio de enseñar y aprender en este campo de lo social donde no está presente el Estado, no hay estructuras, no encontramos un sistema preconfigurado.

Allí, entre las señales que podrían comenzar a responder nuestro interrogante en la palabra narrada, sentida y emocionada de quienes hacen posible el encuentro diario son, *la convicción en el plano de los derechos que los jóvenes poseen y la preocupación por su destino incierto*, dado a que no se encuentran dentro del sistema educativo. No obstante, entre las razones más reconocidas y enfatizadas por quienes ocupan el oficio de enseñar se encuentra *el amor al prójimo y la empatía*.

Por tanto, entendemos que la fuerza, la hebra de humanidad que teje la trama de relaciones y cohesiona el trabajo institucional es el amor y la empatía llevada a la práctica en términos de compromiso y responsabilidad. De allí, podemos entender que estos valores humanos encarnados en los actores institucionales son provocadores de una real y profunda implicación subjetiva.

Una implicación subjetiva entendida desde Loureau (1970) como el conjunto de relaciones, conscientes o no que existen entre el actor y el sistema institucional, el vínculo social, el hecho de vivir juntos, entenderse y enfrentarse. Esto, es decir, al conjunto de relaciones, conscientes o no, que se establecen entre el que adopta el oficio de enseñar y la complejidad de su práctica cotidiana donde percibe, piensa, siente, actúa, según sus creencias, sus ideologías, su formación.

En ese sentido, Bleichmar (2005), señala que la subjetividad es la forma de representación con la que cada sujeto puede desplegarse en su interior desde su singularidad distinguiéndola del psiquismo, aunque están relacionados. Por tanto, entendemos que es la implicación subjetiva en la trama emocional y afectiva la que provoca, produce, impacta en la subjetividad de los que adoptan el oficio de enseñar en el campo de la educación popular. Allí, teniendo en cuenta a Schutz (1964) se localiza la esencia de la condición humana en la experiencia subjetiva que se tiene cuando se actúan y adoptan determinadas actitudes hacia el mundo de la vida cotidiana; y se constituye, además, de la continua conciencia de las personas y cosas con la que el agente, en este caso, los que tienen el oficio de enseñar tienen que enfrentarse para alcanzar el flujo de objetivos y propósitos.

Desde ese lugar, podemos comprender cómo la implicación subjetiva permite dilucidar características de la acción educativa tales como, “*la convicción en el plano de los derechos de los jóvenes*” y “*su destino incierto*” en un sistema, donde el compromiso y la responsabilidad adoptada naturalmente, por quienes ocupan el lugar de la enseñanza y quienes desempeñan el oficio de aprender, producen subjetividades.

LA EDUCACIÓN POPULAR COMO CAMPO DE INTERPELACIÓN ÉTICA Y AFECTIVA

Además, entendemos que es el sujeto ético y en interpelación ética permanente la que permite y provoca las condiciones que dan lugar a la acción educativa en el terreno de la educación popular. Allí, visibilizamos que el núcleo del compromiso de los implicados subjetivamente en la acción educativa popular, es apertura humana, el encuentro que hace posible la distinción del rostro, en términos levinasianos, que se presenta vulnerable, indigente demandando no violencia y acogimiento. En este sentido, Fornasari (2015, p.52) enuncia que para Levinas “la alteridad está planteada no en la mismidad del sujeto sino en la exterioridad, posibilitando la relación con el otro”.

Así, entendemos que es la responsabilidad ética vivida como interpelación constante la que permite, en nuestro caso, al sujeto que ocupa el lugar de enseñar, para estar allí, y permanecer consciente de su misión. Aquí, Fornasari (2015) expresa que el vínculo con la alteridad, con el otro, es un modo fundante de paliar la soledad del sujeto, al descentrar al yo de su sí mismo. “El sujeto es constituido por la intrusa y maravillosa presencia del otro en la mismidad del yo: el sujeto es hospitalidad del otro o rehén” (Fornasari, 2015, p. 5).

De ese modo, dilucidamos posibles respuestas a nuestros interrogantes como, qué provoca las presencias en los entornos de aprendizaje donde no está la estructura del sistema común; qué sucede para que día a día se encuentren los que quieren enseñar y los que quieren aprender si no hay retribución económica para el que enseña y no hay acreditaciones oficiales para el que aprende. Entonces, identificamos al compromiso ético y afectivo, surgido de los niveles de implicación entre los posibilitadores de la respuesta incondicional y natural hacia el amparo, hacia la hospitalidad provocando aprendizajes creadores en los términos de Murueta (2021).

Así, recuperamos a la implicación del trabajo de los actores institucionales y su consecuente respuesta ética y afectiva como la principal causa y motivo por la que los jóvenes sienten que tienen a alguien en quien apoyarse, *la institución es su casa, su escuela, su familia*. Allí, pueden confiar en quienes los acogen con su cuidado, su mirada, sus enseñanzas y desarrollar sentimientos de confianza y pertenencias filiales mutuas.

En ese sentido, dice la voz de unos de los actores que adoptan el lugar del que enseña, “*nosotros somos parte de todas estas familias*”. Aquí, aparecen los mismos jóvenes, su humanidad, su condición de vulnerabilidad, como la principal condición de posibilidad de las experiencias educativas que se provocan y producen día a día configurando un ámbito que corresponde a la educación popular.

De ese modo, en el contexto descripto, las prácticas socioeducativas de la institución en estudio se caracterizan por poseer una estructura afectiva propia, desde donde recuperamos junto a Le Breton (1999) que,

la afectividad simboliza el clima moral que baña constantemente la relación del individuo con el mundo, la resonancia íntima de las casas y los sucesos tal como los dispensa la vida cotidiana en una trama discontinua, ambivalente, inasible por su complejidad y su mosaico (p. 105).

Además, los lazos afectivos que se establecen constituyen una de las condiciones elementales de la existencia dado que se inscriben en el seno de un tejido de significaciones que organizan la experiencia vincular y la relación con el mundo. De este modo las manifestaciones afectivas de un sujeto son virtualmente significantes a los ojos de sus interlocutores, es decir, que están en resonancia mutua y se remiten unas a otras a través de un juego de espejos infinito. Por tanto, su experiencia contiene en germen la de los miembros de su entorno (Le Breton, 1999). Desde ese lugar

cada estado afectivo se inserta en un conjunto de significaciones y valores del que depende y del que no se lo puede separar sin desgarrar su trama. Una cultura afectiva forma un tejido apretado en que cada emoción se pone en perspectiva dentro de un conjunto indisociable (Le Breton, 1999, p.142).

Allí, nos remitimos al valor de la mirada, al valor de lo negado en los grupos de jóvenes que se encuentran excluidos del sistema, y al significado y sentido que ellos otorgan a las prácticas sociales más humanizadas como las caracterizadas por *el acogimiento y el amparo*. Esto, no pretende decir que seamos un mero reflejo de los imperativos emocionales de nuestra comunidad, sino que cada sujeto “agrega su nota particular que borda sobre un motivo colectivo susceptible de ser reconocido por sus pares, de acuerdo con su historia personal, su psicología, su estatus social, su sexo, su edad” (Le Breton, 1999, p.111). Así, el sujeto se encuentra afectivamente implicado por el mundo circundante donde el lenguaje de lo emocional se encuentra signado por prácticas culturales e históricas.

Asimismo, las textualizaciones de las familias, señalan desde el lugar del dolor y la estigmatización, sentimientos de profundo *agradecimiento* destacando el *amor*, la *comprensión*, haciendo alusión a que “*no hay otros espacios, ya los hemos mandado, pero no es el mismo trato*”, expresan en tono bajo, cargado de dolor. Aquí, “*mi hijo está feliz, mi hijo viene contento y con la lluvia, siempre feliz con Sadia y con sus compañeros*”, “*lo atienden bien, trabaja, baila, dibuja, ama los autos*”, la “*institución es parte de nuestra familia, aquí tiene besos, abrazos, amor*” y del mismo modo encontramos

al resto de las voces que continúan acentuando la presencia del *amor, la paciencia, el agradecimiento* como también el *destrato* en otros espacios.

En el marco de esas voces, podemos oír el grito silenciado del dolor social, aquel que se produce, a partir de los procesos de estigmatización y asistir a la presencia de esas características sociales que se presentan como indeseables, produciendo en la mayoría de los casos situaciones de discriminación y diferenciación social (Szapu, Gabbai y Kapplan, 2022). De ese modo,

la estigmatización se vuelve carne en un mundo de relaciones, en la interacción social, pero también en el mundo interno. En un encuentro cara a cara, quien porta un signo desacreditador y quien observa dicho estigma atraviesan por diversas emociones en el devenir de la comunicación, aunque desde distintas posiciones (...) gran parte del estigma sucede en el espacio intersubjetivo entre personas en el nivel de las palabras, gestos, significados, sentimientos, etc., durante las relaciones con aquello que más les importa (Hsin Yang et al., 2007, p. 13 en Szapu, Gabbai y Kapplan, 2022, p. 83).

Así, junto al análisis de los autores referenciados en relación al estigma y experiencias emocionales en Goffman, entendemos la experiencia vivida por las familias que integran la institución como un claro efecto de exclusión, no solo la de sus hijos quienes habitan el lugar del distinto sino el de las familias. Allí, consideramos, aparece el rol de la institución dentro del territorio de la Educación Popular, con un claro trabajo socioeducativo contrarrestando los efectos negativos de los procesos de estigmatización, dado que “el proceso de estigmatización conlleva un sentimiento de baja autoestima para unos y un sentimiento de autoafirmación para otros” (Szapu, Gabbai y Kapplan, 2022, p. 84).

En el corazón de las estigmatizaciones provocadas por el dolor social, las relaciones afectivas y amorosas que hospitalizan y amparan a los jóvenes, se encuentran atesoradas en la vida de las familias quienes expresan agradecimiento y un sentido profundo de pertenencia a esa gran familia que constituyen todos. Y, es precisamente el amor, la empatía y el respeto del otro como legítimo otro, en términos maturanezcos, lo que hacen posibles aprendizajes creadores y cooperanzas que desde las prácticas educativas populares encuentren las luces de patrones de reconocimiento como el amor, el derecho y la solidaridad (Sulca, Kaplan y Orbuch, 2022).

Además, encontramos dentro de la educación formal, espacios oscuros y en silencio habitados por los que no alcanzan el nivel de las competencias esperadas, al decir de Murueta (2021), los que quedan atrás mientras avanzan de cursos, los analfabetos ocultos tras las estadísticas y estándares esperados.

Desde allí, levanta la voz una docente que dedica parte de su jubileo, en el ámbito de una biblioteca municipal, a alfabetizar a algunos de esos rostros olvidados diciendo *“dejemos de romantizar a Freire y pongámonos manos a la obra, eso es lo que intento hacer, porque no puedo ir por la vida siendo consciente de que allí dentro de la escuela, hay quienes permanecen sin aprender a leer y a escribir”*.

Aquí, volvemos a destacar a la implicación subjetiva y su consecuente compromiso ético y afectivo la que le lleva a sentirse profundamente interpelada y a responder desde una praxis que involucra desde las horas de trabajo sobre la mesa hasta la elaboración de un libro pensado para las y los estudiantes quienes van aprendiendo a leer y a escribir según sus posibilidades. Allí, las cooperanzas señaladas por Murueta (2021) las localizamos en las escritos y cartas que las y los estudiantes logran finalmente escribir a sus docentes, compañeros y hasta otros sectores de la comunidad. Así, coincidimos con el autor, cuando enfatiza,

no todos deben aprender lo mismo y hacer lo mismo en un proceso educativo: por el contrario, las vocaciones y talentos del docente pueden amalgamarse con las de cada uno de sus alumnos en un proyecto grupal interesante para todos, por tener propósitos relevantes de impacto social (Murueta, 2021, p.38).

Por tanto, en nuestra temática, el interés está dado en la visibilización de esas otras posibilidades dentro de la educación homogeneizadora que en el decir de Kaplan (2017), además, llegan a reparar heridas sociales.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Por ello, continuamos en la perspectiva de la pregunta, qué sería de ellos (alumnos), si no estuvieran allí, algunos otros (docentes) implicados de tal modo que se sientan comprometidos ética y afectivamente al punto de permanecer en sus respuestas de acogimiento, amparo, hospitalidad. De allí, consideramos a la teoría de la praxis “cómo continuadora de la tradición dialéctica, desde donde se propone transformar los procesos educativos para promover el aprendizaje creador, individual y colectivo considerando a la organización colectiva como potenciadora de las vocaciones y posibilidades individuales (Gramsci, 1987)” (Murueta, 2021, p. 37).

Por todo lo expuesto, entendemos que el campo de la educación popular y sus espacios de redefinición son el territorio esperanzador para aquellos que por alguna circunstancia van quedando excluidos, dado que como expusimos al principio

es solo allí donde la idea de lo educativo desborda lo escolar e involucra diversos escenarios, prácticas, proyectos socioculturales que inciden en el proceso de formación de los sujetos tal como destaca Torres Carrillo (2011). Y, en ese lugar las condiciones de posibilidad están otorgadas por las presencias de sujetos con profunda implicación subjetiva en el marco de un sujeto ético y afectivo provocando en cada nuevo encuentro significativo con un otro la oportunidad de cierta rectificación subjetiva permitiendo una nueva inscripción en aquellos lazos donde el sujeto se encuentra en momentos significativos de la cristalización de su propia subjetividad (Catelli, 2022).

Desde allí, consideramos que develar y visibilizar la obra de ciudadanos que responden y acogen a los olvidados, vulnerables y heridos sociales en el terreno de la Educación Popular es otro modo de responder a nuestra propia interpelación ética y afectiva. Así, las experiencias investigativas cobran sentido, como lo enfatiza Skliar (2022), de cierta rebeldía, de insatisfacción, reinaugurando el deseo de pensar de otro modo la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bleichmar, S. (2005). Entre la producción de la subjetividad y la constitución del psiquismo. *Revista Ateneo Psicoanalítico*, 2.
- Catelli, J. E. (2022). El lazo afectivo en la experiencia estudiantil. Freud por sí mismo. En K. Kaplan (Dir.), *Emociones, sensibilidad y escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Fornasari, M. (2015). El sujeto ético en los consejos de convivencia escolar. *Diálogos Pedagógicos*, 18(26).
- Kaplan, C. (2017). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homo Sapiens.
- Le Breton, D. (1999). *Cultura afectiva y emotividad: las emociones en la vida social*. Nueva Visión.
- Loureau, R. (1970). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Murueta, M. E. (2021). *El aprendizaje creador con base en la Teoría de la Praxis*. Revista Educación Creadora, 1.
- Schutz, A. (1964). *Estudio sobre la teoría social*. Amorrortu.
- Skliar, C. (2022). Tiempo, afectos y formación: la potencia del instante. En K. Kaplan (Dir.), *Emociones, sensibilidad y escuela*. Homo Sapiens.
- Sulca, E., Kaplan, C. y Orbuch, P. (2022). Amor derecho y solidaridad como esferas de reconocimiento. La perspectiva de Axel Honneth. En K. Kaplan (Dir.), *Emociones, sensibilidad y escuela*. Homo Sapiens.

- Szapu, E., Gabbai M. y Kaplan, C. (2022). Los sentimientos en la interacción social desde la perspectiva de Ervin Goffman. En K. Kaplan (Dir), *Emociones, sensibilidad y escuela*. Homo Sapiens.
- Torres Carrillo, A. (2011). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Universidad Bolivariana de Venezuela.

EXPERIENCIAS QUE TRANSFORMAN: EDUCACIÓN POPULAR, APRENDIZAJES CREADORES Y ESI EN EL TALLER DE FILOSOFÍA CON NIÑOS Y NIÑAS

Julieta Jaimez

INTRODUCCIÓN

En el presente texto se abordarán experiencias referidas a la enseñanza de la educación sexual integral en un taller de filosofía con niños y niñas que se desarrolla en una biblioteca popular de la ciudad de Córdoba. Como eje vertebrador, utilizaremos el concepto de aprendizajes creadores, esbozado por Murueta para describir el abordaje de la educación sexual integral en un espacio educativo popular y no formal.

ABRIR LAS PUERTAS, LAS MIRADAS Y LLENARSE DE TERNURA

El taller de filosofía con niños y niñas, del cual formamos parte Julieta Jaimez (Juja) y Ayelén Branca (Aye), comenzó en el año 2014 en la Biblioteca Popular Julio Cortázar del barrio San Vicente de la ciudad de Córdoba, como un espacio para la creación de nuevos mundos, un refugio socioemocional donde los vínculos no están marcados por lógicas jerárquicas o posiciones adultocéntricas. Por el contrario, se organiza colectivamente como un lugar donde la creatividad, el juego, las preguntas y la curiosidad abren a nuevos caminos inesperados, a la construcción

conjunta de otras miradas posibles, a la colección de preguntas que siempre se renuevan. Aquí la filosofía es un ejercicio reflexivo y creativo que se despliega en conjunto.

La educación popular, tal como la formula tan sabiamente Paulo Freire, es la pedagogía que nos abraza y cobija en la creación del taller. Pues, nos permite proponer un espacio educativo por fuera de las formalidades, jerarquías y posiciones de poder que sostiene la educación tradicional o bancaria, como la definiría el autor brasileño, donde “el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 2014a, p. 71).

En el taller, en cambio, nadie tiene la verdad porque no existe una sola. Nadie tiene las respuestas porque las vamos descubriendo entre todos y todas. Y nadie tiene autoridad porque creamos otras formas de estar y compartir. Esta pedagogía nos posiciona como docentes-aprendices, ya que sábado a sábado nos vamos transformando con cada pregunta o nuevas miradas, nos dejamos atravesar con todo el cuerpo. Cada experiencia es una invitación a repensarnos y reinventarnos como educadoras. Los niños y las niñas, por su parte, participan de manera activa en tanto sujetos políticos y de derechos (Castellano, 2017; Freire, 2008). Esto implica que, desde una participación horizontal y colectiva, cada encuentro se organiza a partir de sus deseos, intereses e interrogantes. No se trata de imponer preguntas, miradas o temáticas, sino dejar que surjan en el devenir de las conversaciones. Las dinámicas se organizan en torno a cuestionamientos, tomando a la imaginación como un elemento fundamental en la búsqueda de nuevas respuestas o la creación de muchos mundos posibles. Todo se pone patas para arriba en tanto desarmamos lo que nos viene dado y ensayamos formas alternativas de sentir, pensar, crear o estar en este, nuestro mundo.

El enseñar no existe sin el aprender... Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido, y por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (Freire, 2014b, p. 45).

En esta deconstrucción y reconstrucción, el juego se convierte en una estrategia clave, en tanto que, desde lo lúdico, nos permitimos inventar y reinventarnos constantemente. En este sentido, puede pensarse el ejercicio filosófico con niños y niñas como un salto a lo abierto, ya que, tal como decía Foucault, “el juego merece la pena en la medida en que no se sabe cómo va a terminar” (2008, p. 142).

Las dinámicas de los encuentros se desarrollan a partir del taller como herramienta pedagógica, ya que nos permite proponer dinámicas individuales y grupales, así como propiciar el diálogo respetuoso, la escucha atenta y la expresión de sentimientos, emociones o deseos. De esta manera, abordamos variadas temáticas, preguntas o inquietudes con lecturas, canciones, videos, entre otros materiales, como disparadores para la reflexión y posterior creación y producción colectiva. La práctica de filosofar con niños y niñas invita a desarmar el prejuicio instalado de que hay temas que solo pueden abordarse con personas adultas. Nosotras entendemos que la participación activa de los niños y las niñas en la construcción del taller implica crear un espacio donde pueden debatir, opinar y formarse críticamente en temas que históricamente se han considerados “para adultos”, como aquellos asociados a la política y la sexualidad.

Desde este convencimiento es que asumimos el abordaje de la educación sexual integral (ESI) en el taller como un compromiso educativo y político para con nuestras infancias. Abordar estas temáticas las empodera, en tanto les ofrecemos herramientas y conocimientos que les permitan, entre otras cosas, conocer y respetar sus derechos, expresar emociones, reconocer la importancia de cuidar su cuerpo, valorar la diversidad. Asimismo, posibilita el reconocimiento de situaciones de violencias, abusos o discriminaciones que permitan tomar las medidas necesarias para evitarlas o detenerlas. La ESI abre horizontes para que podamos crear un mundo donde los niños y las niñas puedan vivir de manera más libre, justa y feliz.

RETAZOS DE MAPAS POSIBLES: ESI EN EL TALLER DE FILOSOFÍA CON NIÑOS Y NIÑAS

Si partimos desde la perspectiva que establece la Ley 26.150, se comprende que, de alguna u otra manera, siempre estamos abordando la ESI, integral y transversalmente en nuestras preguntas y propuestas. Esta mirada entiende a la sexualidad como inherente a la humanidad, lo cual implica que, desde que nacemos hasta que morimos, somos seres sexuales y sexuados. Esto es debido a que la ley define, en su artículo 1º, a la ESI de manera amplia, en tanto articula aspectos psicológicos, sociales, biológicos, culturales, afectivos, éticos y jurídicos.

En pos de asegurar un abordaje integral, es decir, atendiendo a todos los aspectos implicados, se establecieron cinco ejes que se entrelazan e interrelacionan: reconocer la perspectiva de género; cuidar el cuerpo y salud; valorar la afectividad; respetar la diversidad; y ejercer nuestros derechos. Este paradigma invita, además,

a abrirnos hacia una mirada que atraviese todas las temáticas, a comprender que toda educación es sexual, en la medida en que siempre la abordamos desde la integralidad y transversalidad.

Pero, ¿cómo es enseñar ESI en un taller de filosofía con niños y niñas en un espacio comunitario, socioeducativo y no formal? Al ser un espacio de educación no formal abordado, además, desde la educación popular como pedagogía que nos abraza, el taller de filosofía con niños y niñas se establece como un lugar propicio para la ESI, ya que no estamos atados a contenidos curriculares específicos ni a las dinámicas propias de la educación formal. En ese sentido, la participación voluntaria y la creación conjunta de los encuentros potencia las posibilidades de hablar sin tapujos ni tabúes acerca de las temáticas más variadas. Como docentes-talleristas nos resulta imprescindible estar atentas a cada niño, cada niña para acompañar cualquier inquietud, duda, emoción o sentimiento que pueda surgir en los encuentros. Exige que adoptemos de nuestra parte una mirada desde la amoresidad y la ternura para crearnos refugios del buen vivir.

Es por esto que coleccionamos las preguntamos que van apareciendo encuentro tras encuentro. Específicamente, en relación a la ESI, resonaron:

¿Qué son los derechos? ¿Los niños y las niñas tienen los mismos derechos que las personas adultas? ¿Qué es el sexo? ¿Qué es la sexualidad? ¿Por qué hay violencia en el mundo? ¿Qué es el género? ¿Qué pasaría si no tuviésemos cuerpo? ¿Los animales sienten como nosotros y nosotras? ¿Somos todos y todas iguales? ¿En qué somos diferentes?

Un tema que surge una y otra vez de las voces de los niños y las niñas es el de las problemáticas de género. Creemos que esta recurrencia está vinculada al contexto actual de refuerzo de estereotipos e imposiciones y al avance del movimiento feminista en los últimos años.

Estas preguntas y algunas inquietudes nos han servido de pistas para armar talleres que nos permitieron explorar, reflexionar y crear a partir de la ESI.

ES MEJOR ACLARAR

Antes de comenzar los relatos de las experiencias transitadas nos resulta importante realizar una aclaración. Si bien, a través de los encuentros les compartimos nuestro posicionamiento integral y transversal respecto de la ESI a los niños y las niñas, por lo que toda actividad o propuesta implica abordarla, algunas veces decidimos nombrar de manera explícita alguna temática referida a la ESI. Al principio esto puede resultar una contradicción, pues si toda educación es sexual, no tendría que aclararse cada vez que se enseñe. Sin embargo, hemos aprendido a

lo largo de los años que explicitar y ponerle palabras favorece la apropiación de la ESI, ya que les permite identificar temáticas, preguntas y problemas específicos, y no abstracciones sin andamiaje en lo real.

En estos recorridos, recuperamos de Castellano (2017) el enfoque de Derechos, que se basa en cuatro principios fundamentales: (i) priorizar el mejor interés del niño niña; (ii) no discriminarlos; (iii) poder opinar y participar; y (iv) promover su desarrollo integral. Desde esta perspectiva, priorizamos la formación integral de las infancias y juventudes en los talleres de ESI porque los reconocemos como “sujetos de deseos y derechos”, desde sus capacidades para pensar, sentir y crear. La Convención, como dispositivo jurídico/legal nos brinda instrumentos en el taller de filosofía con niños y niñas para pensar en otras subjetividades y proponer posicionamientos sociales diversos y creadores para las infancias y juventudes. Desde la biblioteca, como espacio de Educación Popular, queremos garantizar los derechos integrales, a través de prácticas socioeducativas y entramados socio-culturales alternativos, cuestionando desde la ética y las políticas institucionales del cuidado (Fornasari, 2024), las relaciones tradicionales de la modernidad, que ejercen un poder coercitivo, convencional y arbitrario en las funciones de personas adultas responsables.

Ahora sí, vamos a desandar las experiencias para compartirlas.

¿QUÉ SENTIMOS CUANDO TENEMOS UN HUECO EN EL PECHO?: UNA EXPERIENCIA LLENA DE TERNURA

A mediados de 2018 llegó Fabiana Lascano (Fabi) a nuestro taller. En ese momento, ella era estudiante del Profesorado de Bellas Artes de la Universidad Provincial de Córdoba y había elegido nuestro espacio para hacer su práctica pre-profesional. Esto implicaba acompañarnos en cuatro encuentros para observar cómo funcionaba nuestro taller y, para finalizar formalmente su práctica, debía proponer una actividad para realizar con nosotras. Desde el momento en que nos conocimos, supimos que nuestro trabajo conjunto iba a durar mucho más que cuatro encuentros. Instantáneamente comprendimos que nuestras perspectivas sobre la educación eran similares y que nuestras formas de trabajo iban a potenciar las propuestas que desarrollamos sábado a sábado.

Por esa época, estábamos conversando con los niños y las niñas sobre sentimientos y emociones, y nos preguntábamos si eran lo mismo, cuáles son las emociones que conocemos, dónde las sentimos, cómo las expresamos. Fabi se sumó a nuestras reflexiones y decidimos trabajarla conjuntamente a lo largo de varios

encuentros para conversar sobre lo que nos pasa. Como dispositivo de abordaje elegimos leer entre todos y todas “Un hueco”, que es un cuento maravilloso escrito e ilustrado por Yael Frankel.

Tomando la pregunta que propone la autora en la contratapa comenzamos a reflexionar: *¿Quién no sintió alguna vez un hueco en el pecho?* Luego de charlar sobre los huecos de manera singular, dónde los sentimos, cómo son y por qué aparecen, los y las invitamos a imaginar qué sucedía en el cuento antes de leerlo. Propusimos diferentes posibilidades para pensar por qué el hombre que aparece en la historia tiene un hueco en el pecho. También agregamos otros interrogantes y frases para seguir profundizando nuestras reflexiones. Nos preguntamos si se puede llenar un hueco y cómo, pensamos en el hueco como algo que nos permite encontrarnos con nosotros mismos, que inspira, y nos surgió el interrogante sobre si alguna vez volvemos al hueco.

Todo lo que había salido, en borbotones de palabras, era hermoso y profundo, pero creíamos que hacía falta poder expresarlo de otras maneras. Entonces, Fabi nos propuso crear un libro de artistas, donde podíamos plasmar lo conversado potenciándolo con dibujos, collages y poesías. La creatividad, imaginación y emociones encontraron formas, líneas y silencios para poder ser plasmados libremente. Así, nos pusimos manos a la obra y para fin de año armamos nuestro libro de artistas, amuchando, entramando y compartiendo nuestros huecos y llenándolos de texturas, colores y expresión. La producción final quedó preciosa y pudimos compartirlo con las familias, ya que, en el cierre del taller, les regalamos un librito a cada niño y cada niña.

Con esta propuesta pudimos profundizar sobre las redes de afectividad, la importancia de reconocer nuestros sentimientos y emociones, y la posibilidad de transformarlos en refugios socioemocionales que contengan y cobijen. También exploramos varias herramientas artísticas que nos permiten expresar eso que nos pasa. Como equipo docente, y desde los oficios de enseñar, pudimos potenciar el arte y la filosofía como artilugios para la expresión de la ternura.

Si bien el énfasis estuvo puesto en el eje de valorar la afectividad correspondiente a la ESI, lo abordamos desde la perspectiva de género, el ejercicio de nuestros derechos y el reconocimiento de las diversidades que somos, también al momento de compartir nuestros sentires. Comprendimos, además, que expresar nuestras emociones y sentimientos es una forma de cuidar nuestro cuerpo y salud. Esta integralidad y transversalidad denota de qué modo las emociones y sentimientos atraviesan todas las dimensiones de nuestra de vida y por ello, la importancia de comunicarlas para lograr nuestro bienestar.

RESPETO POR LA DIVERSIDAD: MOSAIQUISMO CON FAMILIAS

En el año 2019, a raíz de analizar la diversidad de familias que componían nuestro taller, decidimos abordar identidades y diversidades desde una perspectiva de género. Para reflexionar colectivamente, invitamos a las familias de las y los participantes a pensar, jugar y crear con nosotros.

A lo largo de dos jornadas abordamos preguntas y reflexiones sobre las composiciones familiares y las diversidades que podemos encontrar en cada una de las nuestras. Entre las charlas, pudimos deconstruir la idea de que solo existe un tipo de familia, cuestionar los roles de cuidado asignados principalmente a las mujeres, comprender la importancia de respetar la diversidad, visibilizando algunas situaciones de discriminación. También pudimos conocer los derechos que cada integrante de la familia tiene y valorar las variadas formas de expresión de la afectividad que podemos encontrar. En relación a esto, conversamos sobre los cuidados que debemos llevar a cabo como familias para conservar y fortalecer la salud entendida de manera integral. De este modo, abordamos la temática propuesta desde todos los ejes de la ESI.

Para la parte de producción artística trabajamos conjuntamente con Mosaico Urgente, un colectivo de mujeres que realiza intervenciones artístico-políticas a través de la técnica artística de mosaiquismo. Con el objetivo de visibilizar las luchas sociales que transitamos en nuestra sociedad, como el movimiento Ni una menos con el puño feminista, el pañuelo de abuelas de plaza de mayo o el 8M, las integrantes del Colectivo arman figuras con mosaico o vidrio y las colocan en paredes de espacios públicos, como plazas, escuelas o paredes de algún barrio. Así, el arte y la construcción colectiva se entrelazan con la intención política de visibilizar esas reivindicaciones, pedidos de justicia o derechos.

En ronda, entre debates, mates y risas, armamos figuras de puños con el pañuelo de la diversidad de manera colaborativa entre familias, los niños, las niñas y nosotras. Les pusimos muchos colores para reflejar la diversidad que somos y cuando estuvieron listos, elegimos lugares para pegarlos e intervinimos la biblioteca con nuestras producciones. Embellecimos nuestro espacio visibilizando, entre libros, plantas y banderines, que el mundo es diverso y plural, y es para celebrarlo.

MAPEANDO SENTIRES EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

Todos los años iniciamos el taller el primer sábado de abril, para que los niños y las niñas puedan acomodarse a los ritmos escolares y sus actividades. Cuando

se acerca la fecha, aumentan las ansiedades en forma de preguntas y pedidos para que llegue rápido el reencuentro. El 2020 fue un año muy peculiar, de pandemia e incertidumbre, con un marzo donde la cuarentena nos arrebató entre preparativos previos, por lo que decidimos esperar hasta abril, para anunciar el comienzo del taller.

Como el pedido de quedarnos en nuestras casas como medida de cuidado se prolongó y los niños y las niñas seguían preguntando, nos aventuramos a probar empezar el taller desde la virtualidad. Y así, el primer sábado de mayo nos reunimos, pantalla de por medio, para conversar cómo veníamos atravesando estos tiempos de encierro, qué sentíamos y cuál era el lugar que más nos gustaba de la casa. También conversamos sobre qué hacíamos en ese lugar que elegimos y por qué.

Para compartir acerca de las sensaciones que rondaban nuestro cuerpo, identificando cuáles y en qué partes nos recorrían, les solicitamos que se representen en un dibujo, usando un color para cada emoción, que pintaba según dónde la sentía y realizamos una lista donde referenciamos a qué emoción o sensación pertenecía ese color. Diversidad de emociones, sensaciones, ideas y pensamientos surgieron esa jornada. Tantas, que nos impulsaron a crear colectivamente un podcast para compartir, desde el deseo y de manera genuina, lo que cada uno siente, escuchando a la vez lo que contaban los y las demás.

En los encuentros virtuales posteriores nos concentraremos en la construcción del podcast, armando un guión para pensar qué preguntas íbamos a incluir, quiénes iban a presentar cada bloque y cómo podíamos explicar los dibujos que habíamos realizado en el taller. Decidimos que cada uno grababa su parte y luego las uníamos en un único audio. Agregándole la música que elegimos entre todos y todas, terminamos de producir el podcast y lo cerramos invitando a los y las oyentes a que compartan cómo se sentían. Esta experiencia fue vivida con mucho amor y ternura por todos y todas, nos sentíamos acompañados entre tanta incertidumbre, nos sabíamos juntos desde la distancia. El taller nos abrazaba, calmaba las ansiedades y temores por un futuro que no podíamos vislumbrar. Era nuestro refugio socioemocional ante tanta desolación. En este devenir, las políticas institucionales del cuidado nos brindan las herramientas necesarias acompañar lo que acontece encuentro tras encuentro al compartirnos.

Cuando incorporamos el enfoque del “cuidado institucional” hacemos referencias a las disponibilidades de alojar, proteger y cobijar, desde la oportunidad de “anticipar”, para brindar espacios de contención y acompañamiento socioeducativos. Propone encuentros dialógicos, con matrices vinculares sólidas (grupalidad y reconocimiento),

elaborar sentidos educativos, promover simbolizaciones (tramitar, comprender, articular) para configurar sujetos epistémicos. Estas políticas institucionales del cuidado se encuadran en el paradigma de la “Pedagogía de la Alteridad” para formar sujetos de derechos, sujetos éticos, desde la justicia educativa y políticas de inclusión universal (Fornasari, 2024, p. 57).

Con el enfoque de la pedagogía de la alteridad y el cuidado institucional, retomamos como puntapié las emociones, para valorar las afectividades y reflexionar sobre lo saludable que resulta poner en palabras o dibujos lo que nos pasa (procesos de simbolización), y que no queden revueltos en nuestro mundo interior, sin posibilidades de ser tramitados y expresados. Esto nos ayudó a entender la importancia de cuidar nuestro cuerpo y salud al poder reconocer en qué parte del cuerpo sentíamos la emoción. También ejercimos nuestro derecho a la educación y la recreación al sostener el taller desde la virtualidad. Además, recalcamos lo diversos que somos, ya que cada uno sentía emociones específicas, en distintas partes del cuerpo y las expresaba de manera particular. Con la perspectiva de género y del sujeto ético pudimos preguntarnos por qué siempre se piensa que las mujeres son sensibles y a los varones no se les permite expresar emociones alternativas al enojo. Con esta actividad abordamos nuevamente todos los ejes de la ESI.

Aquí pueden escuchar cómo quedó nuestro podcast: https://www.ivoox.com/podcast-taller-filo-2020-audios-mp3_rf_51346017_1.html

PREGUNTAS INQUIETAS PARA PENSAR Y RESOLVER

Al terminar nuestra primera producción continuamos conversando sobre algunos problemas de la sociedad que siguen pasando y nos gustaría que cambien. Las preguntas que surgieron fueron: *¿qué nos gustaría resolver? ¿Esos problemas tienen solución? ¿Qué podemos hacer nosotros? ¿Por qué suponemos que los otros son diferentes y nosotros normales? ¿Por qué la gente no puede aceptar a las personas como verdaderamente son? ¿Es necesario cambiar a las personas para resolver esos problemas? ¿Por qué la televisión no muestra más variedad e intenta reforzar los roles machistas? ¿Por qué hay juguetes diferenciados? ¿Por qué la heterosexualidad se considera lo normal? ¿Cómo podemos hacer para sacar los prejuicios y que no sea malo ser diferente o uno mismo?*

Las problemáticas que reconstruimos entre todos y todas tenían que ver con prejuicios, racismo, homofobia, estereotipos, violencia de género. En varios de los talleres, conversamos sobre la naturalización de estas problemáticas en los diferentes espacios socioculturales y el modo en que están invisibilizadas en la vida cotidiana. Reflexionamos que estas cosas siguen pasando todos los días y

las vemos en los medios de comunicación y redes sociales, en las publicidades, en los juegos y juguetes infantiles, en lo que nos dice y piensa nuestra familia, en la escuela o en los deportes que practicamos. Para exemplificar, los niños y las niñas decidieron compartir experiencias personales y anécdotas de otras personas. De manera conjunta pensamos en cómo podríamos hacer para desnaturalizarlas y que dejen de pasar.

Como nos parecía importante socializar estas preguntas para que surjan ideas entre todos y todas, creamos el segundo podcast desde la virtualidad, con nuestras reflexiones en relación a estos temas e inquietudes. Desde experiencias concretas abordamos los cinco ejes de la ESI, ya que reflexionamos desde una perspectiva de género sobre los roles y estereotipos machistas; desde el respeto por la diversidad al cuestionar la homofobia; desde el ejercicio de nuestros derechos al cuestionar las discriminaciones y violencias hacia quienes son diferentes. Desde la afectividad, comprendimos el malestar que les puede causar a las personas cuando se las discriminan; y desde el cuidado del cuerpo y la salud, pensamos en alternativas para que cada quien pueda vivir libremente su cuerpo como quiera.

Aquí pueden escuchar y ayudarnos a pensar posibles respuestas: https://www.ivoox.com/segundo-podcast-taller-filo-2020-audios-mp3_rf_54195758_1.html

IDENTIDADES INFANTILES Y EL ORGULLO DE SER QUIEN SOY

Para el tercer podcast, retomamos una pregunta que había surgido en uno de los encuentros virtuales: ¿por qué las personas no se imaginan a un niño y una niña trans? Uno de los integrantes decía al respecto “*Hay un pensamiento transfóbico, como si no pudieran imaginarse un niño trans y como si fuese que recién puede definirlo en la adolescencia*”.

Para reflexionar sobre los estereotipos y prejuicios que tienen las personas hacia quienes son diferentes, nos preguntamos desde el respeto por la diversidad, la perspectiva de género y el ejercicio de nuestros derechos, si los niños y las niñas pueden elegir cómo quieren ser, qué son las niñeces trans y por qué hablamos de infancias diversas. Reflexionando sobre el cuerpo y la salud, nos preocupaba cómo estaban atravesando la cuarentena las disidencias y qué sucede en el mundo respecto de las opresiones de género en las infancias. Desde la afectividad nos inquietaba saber cómo esas infancias pueden vivir sin poder ser quienes son, sin poder expresar lo que sienten y cómo lo sienten.

En relación a los estereotipos nos preguntamos cómo los vivimos, cómo reaccionamos frente a comentarios que los refuerzan, qué pensamos o sentimos cuan-

do vemos situaciones de discriminación en la calle. Compartiendo experiencias que nos atraviesan, reflexionamos en qué nos sentimos por fuera o al margen de los estereotipos del ser varón o mujer y cómo nos sentimos al salirnos de esos estereotipos. Pensamos que la mejor forma de combatir estos prejuicios y violencias es estar orgullosos de quienes somos. Por eso creamos el tercer podcast con todas estas preguntas y reflexiones.

Para escucharnos:https://www.ivoox.com/tercer-podcast-audios-mp3_rf_61295321_1.html?autoplay=

ACÁ INCLUIMOS

En el taller de filo de la biblio (como le decimos con mucho cariño), abrimos las oportunidades para habilitar experiencias subjetivantes. Cuando volvimos a encontrarnos de manera presencial en el año 2021 todo era fiesta y alegría. Estábamos felices de poder volver a vernos de cuerpo presente. Después de los abrazos y emociones por el reencuentro, recapitulamos todo lo vivido durante el periodo de cuarentena y a recordar las preguntas que nos habían atravesado en ese tiempo.

Al conversar sobre el contenido del último podcast, decidimos de manera conjunta que queríamos poner en práctica lo que habíamos estado reflexionando en relación a la discriminación y violencia hacia las disidencias. Después de tirar al viento varias ideas y propuestas, se nos ocurrió poner carteles en los baños de la biblio para mostrar la gran diversidad que somos. Fuimos a la sala de lectura, que es donde siempre damos el taller, y nos pusimos a crear bosquejos que luego se convertirían en dibujos con símbolos y personas diversas en relación a la identidad de género, la discapacidad, las culturas. Aquí volvimos a utilizar al arte como herramienta para expresar nuestras convicciones y sentimientos, nos sentíamos libres para plasmar el respeto por la diversidad y los derechos de todas las personas que transitaban el espacio. Cuando los terminamos, fuimos al baño y elegimos los lugares que mejor los destacaban para visibilizar que en el taller de filosofía con niños y niñas creemos que en la Biblioteca Popular Julio Cortázar no hay lugar para la violencia, discriminación y exclusión por ser cada quien como quiera.

Esta experiencia resultó gratificante para todos y todas porque pudimos poner en práctica las ideas que nos surgieron y para que las situaciones de prejuicios y violencias dejen de pasar. Visibilizando el derecho de todas las personas para usar los baños sin sentirse discriminados, expresando la diversidad desde una perspectiva de género y valorando la afectividad, promovimos un espacio que nos haga

sentir bien a todos y todas, cobijándonos en nuestras singularidades. Para que cuidar el cuerpo y la salud también sea poder usar un baño sin sentirnos excluidos.

Como docentes-coordinadoras que construimos el taller de filosofía con niños y niñas desde la educación popular y en espacios socioeducativos no formales, incorporamos los oficios de aprender y enseñar en nuestras propuestas, en pos de habitar espacios de aprendizajes creadores para todos y todas. Pues, cuando pensamos en ofrecer tiempos y espacios de encuentros y hospitalidad alternativos y creadores, procuramos compartir lo común desde el reconocimiento de lo diverso y plural, así como fomentando el florecimiento de vínculos amorosos y tramas intersubjetivas cuidadas.

Desde estas experiencias de abordaje de ESI con niños y niñas, Untoiglich (2013) nos permite comprender la educación como “oportunidad subjetivante”. El objetivo es poder cobijar cada singularidad infantil con tiempos de escucha atenta, para alojarlos desde sus alteridades subjetivas, sobre sus interrogantes e inquietudes referidas a la ESI, en espacios socioeducativos colectivos, nutritivos, compartidos y construidos en comunidad.

APRENDIZAJES CREADORES O CÓMO ENSEÑAR ESI EN EL TALLER DE FILOSOFÍA CON NIÑOS Y NIÑAS

Para finalizar nuestras reflexiones queremos puntualizar en algunas nociones que nos guían en el camino de la interpretación hermenéutica sobre los fenómenos investigados. Los marcos teóricos conceptuales que elegimos nos brindan el encuadre epistemológico para profundizar y comprender las experiencias y prácticas que hemos desarrollado en los espacios socioeducativos de la Biblioteca Popular Julio Cortázar del barrio San Vicente, a partir de los talleres filosofía con niños y niñas desde la educación popular. Es por esto que compartimos a continuación nuestro posicionamiento epistémico para explicitar qué entendemos por educación.

En nuestra propuesta, recuperamos a la educación como un acontecimiento político, ético, social, cultural y subjetivante, cuando los entramados educativos se configuran como fenómenos complejos (epistémicos, cognitivos, emocionales y sociales). Pensar la educación desde esta perspectiva, equivale a un campo de construcciones de pensamientos críticos, autónomos y complejos, como praxis creadoras, emancipatorias, reflexivas y simbolizantes, que habilitan las oportunidades de incorporar a las infancias y juventudes al mundo social y cultural (Fornasari, 2024, p. 52).

Por su parte, Marco Eduardo Murueta piensa que el aprendizaje creador es la herramienta que nos permite transformar la educación tradicional, tal como la conocemos actualmente, es decir, de estudiantes que solo reproducen contenidos acríticamente y reciben de manera pasiva las llamadas competencias, solo útiles para el capitalismo. Su teoría de la praxis, continuadora de la tradición dialéctica, propone transformar los procesos educativos para promover el aprendizaje creador, individual y colectivo, considerando a la organización colectiva como potenciadora de las vocaciones y posibilidades individuales (Murueta, 2020, p. 37).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje deja de ser una repetición de saberes sin sentido para convertirse en una acción activa y comprometida por parte de los y las estudiantes. Partiendo de aquello que saben, crean nuevas experiencias a partir de un proceso dialógico, afectivo y reflexivo, donde comparten el surgimiento de un conocimiento novedoso de manera colectiva. “La creación surge como síntesis de una gran diversidad de experiencias que logran ser sistematizadas en una nueva figura que se propone a la comunidad, como una modificación pertinente, posible y accesible en el contexto de sus costumbres” (Ibid., p. 30). Esta modificación implica una afectación apasionada en todos los participantes, ya que esta nueva experiencia, al ser original, transforma su contexto y, por ende, las nociones que pueden tener respecto de alguna temática.

Como pudimos observar en cada una de las experiencias relatadas de abordaje de la ESI en el taller de filo con niños y niñas, el aprendizaje creador surge en los procesos colectivos a partir de las preguntas, inquietudes y deseos que los niños y las niñas tienen sobre temas específicos de ESI, donde cada participante comparte sus saberes y experiencias para crear nuevas en conjunto. El surgimiento de estas experiencias originales, es decir, diferentes de aquellas ya conocidas por todos y todas, les permitió a los y las participantes del taller identificar y expresar, por ejemplo, sus propias vivencias y sentimientos respecto de cómo estaban atravesando la pandemia. Con estos aprendizajes creadores pudieron, además, preguntarse cómo se sienten respecto de los estereotipos de género o comprender la existencia de una infinita diversidad en las composiciones familiares y la importancia de respetarlas.

Nos resulta significativo destacar un aspecto importante de nuestra manera de construir el taller. Pues, cada vez que reflexionamos sobre alguna temática de ESI, cada aprendizaje creador que aparece toma forma de producción artística, ya sea como libro de artista, podcast o dibujo. Y aquí también nos acercamos a la propuesta de Murueta, puesto que él considera que la educación debe ser por cooperanzas, es decir, que deben tener un efecto social en la comunidad, de tal

modo que genere una transformación en el contexto. La educación por cooperanzas propone que las acciones de los estudiantes tengan destinatarios reales, lo cual tiene muchas virtudes: tiene sentido, es original, valora la estética y tiene una retroalimentación inmediata por parte del o los destinatarios. “Las cooperanzas promueven la cooperación, el afecto, el trabajo en equipo, la creación” (Ibid., p. 40).

La propuesta de la educación por cooperanzas de Murueta se articula y enriquece con las ideas que desarrolla Castellano (2017) cuando retoma la estrategia del “buen trato” para fortalecer una humanidad con vínculos saludables, empáticos, armónicos y pacíficos a partir del bienestar, la salud integral, desde los deseos y emociones compartidas. Desde su enfoque de Derechos, el autor sugiere que las personas adultas asuman con responsabilidad la función de “facilitadores de entornos”, para configurar oportunidades de encuentros nutritivos que contengan las nuevas subjetividades infantiles y juveniles. Promueve, además, la noción del “cuidado”, para acompañar la construcción de las autonomías subjetivas, en redes vinculares, dialógicas y de acogimiento. Estas categorías analíticas nos ayudan a dilucidar, fundamentar y comprender los procesos de mutuo reconocimiento, a partir del diálogo, la escucha y los entramados relationales amorosos entre niños, niñas y personas adultas, para poder prevenir y/o evitar aquellas situaciones que exponen a las infancias y juventudes a contextos de vulneraciones y riesgos subjetivos en las construcciones de sus identidades personales y sexuales.

Como conclusiones, afirmamos que nuestro modo de enseñar ESI en el taller de filosofía con niños y niñas nos transforma a todos y todas: talleristas, niños, niñas, participantes y comunidad, desde los oficios de ser aprendientes y docentes. Entramos a la biblioteca, armamos la ronda de preguntas, y ya no volvemos a ser los mismos y las mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castellano, J. J. (2017). *La revolución de los vínculos (Niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos)*. Alción Editora.
- Fornasari, M. (2024). Interpelaciones éticas y políticas del cuidado. Entre interrogantes y perplejidades educativas. *Cuadernos de Educación*, 21(23), 46-61.
- Foucault, M.. (2008). *Tecnologías del Yo*. Paidós.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2014). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Murueta, M. (2020). El aprendizaje creador con base en la Teoría de la Praxis. *Revista Educación Creadora. La experiencia de aprender*, 1.,

- Shock, S. (2018). *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad*. Muchas Nueces.
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc.

FUENTES DOCUMENTALES

- Argentina. Ley 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Congreso de la Nación.
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. 4 de octubre de 2006. Disponible en <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ejes de la ESI. Fundación Huésped. Disponible en <chrome-extension://efaidnbmnnibpcajpcglcle-findmkaj/https://huesped.org.ar/wp-content/uploads/2018/12/f.huesped-curso-esi-los-ejes-de-la-esi.pdf>
- PRIMER PODCAST: https://www.ivoox.com/podcast-taller-filo-2020-audios-mp3_rf_51346017_1.html
- SEGUNDO PODCAST: https://www.ivoox.com/segundo-podcast-taller-filo-2020-audios-mp3_rf_54195758_1.html
- TERCER PODCAST: https://www.ivoox.com/tercer-podcast-audios_mp3_rf_61295321_1.html?autoplay=1
- Proyecto de Investigación: "Aprendizajes Creadores. Contextos, condiciones y praxis sociopedagógicas, entre los oficios de aprender y enseñar" (2023-2025). Directora Mgter. Mónica Laura Fornasari. Avalado y subsidiado por la Universidad Católica de Córdoba.

SOBRE LAS AUTORAS

Mónica Laura Fornasari

Docente investigadora de la Universidad Católica de Córdoba (UCC). Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Especialista en Psicología Educacional. Profesora en Psicopedagogía. Coordinadora del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) y Docente del Profesorado, Facultad de Psicología, UNC. Profesora de la Maestría en Investigación Educativa, UCC. Integrante en los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (1984/2017). Publicó artículos en libros, congresos y revistas científicas. Directora e investigadora en proyectos de UNC y UCC. Miembro del Consejo Latinoamericano de Transformación Educativa (CLATE), de la Red de Investigación Educativa, Innovación y Pedagogía (México) y de la Red Provincial de Investigación Educativa de Córdoba.

Correo: mlfornasari@gmail.com.ar

Laila Emilia Daitter

Docente investigadora de la Universidad Católica de Córdoba. Magíster en Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba (UCC) y en Narrativa y Escritura Creativa. Licenciada en Ciencias de la Educación, UCC. Profesora e investigadora en la Maestría en Investigación Educativa de la UCC y de la Cuenca del Plata. Directora del proyecto de Extensión “Narrativas y Derechos” y el “Boletín Literario” en la Biblioteca Popular de Corrientes. Ha publicado trabajos en

libros, jornadas, congresos y revistas científicas. Miembro de la Red Provincial de Investigación Educativa de Córdoba e integrante del CLATE.

Correo: licdaitter@gmail.com

Franca Di Luciano

Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora en Ciencias de la Educación. Profesora para la Enseñanza Primaria. Especialista en Gestión y Administración de Entidades Educativas. Adscripta a la cátedra de Filosofía de la Educación Docente, Directivo y Asesora Pedagógica. Orientadora en talleres acerca de la Ética en la Gestión Directiva y Docente. Orientadora en talleres socioeducativos en centros de Rehabilitación de consumos problemáticos.

Correo: fdiluciano1@gmail.com

Gabriela Lucía Tornier

Magíster en Investigación Educativa por la Universidad Católica de Córdoba. Licenciada en Gestión de Instituciones Educativas por la Universidad Católica de Cuyo. Profesora para la Enseñanza Primaria por la Escuela Juan Llerena. Docente del nivel primario, secundario, superior y universitario de grado y de posgrado. Ocupó cargos de gestión educativa durante 18 años, en el nivel secundario y el nivel inicial. Actual responsable de cátedra en varias asignaturas en dos profesorados de Educación Física, e investigadora por la UCC. Ha publicado trabajos en libros, jornadas, congresos y revistas científicas.

Correo: gltornier@hotmail.com

Julieta Jaimez

Licenciada en Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba. Maestranda en Tecnología, Políticas y Culturas del Centro de Estudios Avanzados, UNC. Docente y coordinadora en talleres de filosofía con niños y niñas en espacios educativos formales y no formales. En la Biblioteca Popular Julio Cortázar (desde 2014), realiza talleres de filosofía y arte con infancias. Actualmente, integra el Programa de Género de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y del CENMA de barrio Acosta, sede UPC, Maite Amaya. Participó del Área de Investigación, Seguimiento y Proyección de Políticas Educativas y del Programa de Educación Sexual Integral, del Ministerio de Educación. Integra equipos de investigación desde la Escuela de Filosofía y la Facultad de Psicología de la UNC, y del posgrado en la UCC. Ha publicado trabajos en libros, jornadas, congresos y revistas científicas.

Correo: juja.z@hotmail.com

En tiempos en los que la educación se enfrenta a desafíos profundos y urgentes, este libro emerge como una invitación a repensar los aprendizajes desde una mirada creadora, emancipadora y profundamente humana. No se trata solo de enseñar ni de aprender en términos técnicos o instrumentales, sino de habitar los oficios pedagógicos como actos de transformación social, como praxis que entreteje sentidos en las tramas comunitarias.

La investigación que aquí se presenta se sumerge en los territorios no formales y populares de la educación, recuperando voces, experiencias y narrativas que muchas veces quedan al margen de los discursos hegemónicos. A través de un diseño metodológico mixto, se triangulan datos y vivencias para construir una mirada compleja –inspirada en Morin– que no fragmenta, sino que integra. Se dialoga con la teoría de la praxis de Murueta, con la pedagogía liberadora de Freire, y con las políticas educativas contemporáneas que buscan abrir caminos hacia el bienestar y la prevención en los procesos de aprendizaje.

Lejos de ofrecer recetas o fórmulas cerradas, este libro propone una cartografía de cooperanzas: proyectos colectivos que nacen del encuentro, del hacer con otros, del deseo de construir saberes significativos en contextos reales. Es una apuesta por visibilizar los aprendizajes creadores como gestos de resistencia, como posibilidades de reimaginar la educación desde lo comunitario, lo afectivo y lo ético.