



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La vigencia del pensamiento freireano en el presente educativo

Lourdes López Pérez

Universidad La Salle

lourdes.lopez@lasalle.mx

Esperanza e indignación

Dulce María Cabrera Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

dulce.cabrera@correo.buap.mx

Pedagogías feministas

Luz María Stella Moreno Medrano

Universidad Iberoamericana CDMX

luzmaria.moreno@ibero.mx

Infancia ciudadana: experiencias encarnadas para el aprendizaje ético y solidario

Ximena Andrea González Grandón

Universidad Nacional Autónoma de México

glezgrandon@facmed.unam.mx



Área temática 01. Filosofía, teoría y campo de la educación.

Línea temática: Estudios críticos y analíticos sobre proyectos educativos, ideas pedagógicas, teorías, textos y autores -clásicos o contemporáneos- en el campo de estudio de la educación.

Resumen general del simposio

¿Es posible una educación liberadora en tiempos de pandemia? La emergencia sanitaria ha expuesto con más fuerza las grandes brechas de desigualdad existentes en el mundo. Esta nueva dinámica en la que estamos inmersos invita a reflexionar y repensar no sólo la escuela, sino la educación en general. En este contexto, nos parece relevante considerar el legado de Paulo Freire, no sólo por su crítica al racionalismo como única forma de conocimiento y al sistema educativo bancario dominante, sino también por la importancia de la concientización. Su pensamiento dio cabida para pensar a la educación como un proceso político, crítico y de apropiación que brinda las herramientas para analizar la transformación social. En ese sentido, nuestro objetivo en este simposio es: resaltar que vivimos en un contexto que normaliza una cultura de inequidad, discriminación y crueldad, donde la compasión, la preocupación por los otros o la justicia se interponen en el camino del mercado y del irresponsable acto consumista.

En la primera ponencia, Cabrera aborda dos conceptos centrales en la obra de Freire: esperanza e indignación, como un llamado ético hacia la procuración y el cuidado por nosotros. En la segunda, Medrano aborda la relación entre diversos feminismos y la pedagogía liberadora, ofrece algunos conceptos que nos ayuden a comprender los fenómenos sociales emergentes como la interseccionalidad, las emociones y el activismo. En la tercera, se incluye una propuesta que fusiona la educación cívica con la sanitaria, en pos de una educación ética que emerge del reconocimiento de la agencia corporeizada, situada y participativa de la infancia. En este simposio nos pronunciamos por una pedagogía de la esperanza, unida al sueño humanista, que abre espacios para que la sociedad se reinvente de abajo hacia arriba, reivindicamos este proyecto ético-político- educativo con pertinencia y justicia social en esta época.

Palabras clave: Educación Liberadora, Equidad, Ética, Pedagogía crítica, Teoría.

Semblanza de los participantes en el simposio

Lourdes López Pérez

Doctora en Ciencias Sociales por la UAM Xochimilco. Candidata SNI y miembro del COMIE. Actualmente se desempeña como Jefa del Doctorado en Educación e investigadora de la Universidad La Salle México. Ha trabajado en el INEE, FLACSO – México, Evalúa CDMX y UAM Xochimilco. Su trayectoria la ha desarrollado en la investigación y evaluación educativa, docencia y evaluación de la política de desarrollo social en la CDMX. Tiene experiencia en el diseño e implementación de evaluaciones a gran escala en la educación obligatoria, fomento de la investigación, seguimiento y evaluación de egresados. Actualmente trabaja temas de desigualdad educativa y políticas públicas.

Dulce María Cabrera Hernández

Profesora investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Educación y Licenciada en Pedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas. Es miembro Sistema Nacional de Investigadores (SNI), asociada del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y del Programa de Estudios Sobre Universidad Pública (PESUP) de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Líneas de investigación: 1. Investigación Educativa: experiencia académica y formación; 2. Análisis Político de Discurso y Sujetos Educativos; 3. Saberes, educación y subjetividad. Actualmente es responsable del Cuerpo Académico: Filosofía, Educación y Cultura.

Luz María Stella Moreno Medrano

Investigadora y directora del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana. Maestra en Políticas Educativas Internacionales por la Universidad de Harvard y Doctora en Educación por la Universidad de Cambridge. Sus líneas de investigación son la educación intercultural desde las agendas antiracistas y feministas. Es profesora del Doctorado en Estudios Críticos de Género y del Doctorado Interinstitucional en Educación y la Maestría en Investigación para el Desarrollo de la Educación. Sus investigaciones recientes están relacionadas con la búsqueda de alternativas educativas desde los movimientos por los derechos de los pueblos originarios en contextos urbanos.

Ximena Andrea González Grandón

Médica-cirujana y Doctora en Filosofía de las Ciencias Cognitivas, por la UNAM. Es profesora en el departamento de Historia y Filosofía de la medicina en la Facultad de Medicina de la UNAM. Es académica de tiempo completo de la Universidad Iberoamericana CDMX. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Realizó una maestría de Filosofía de la Ciencia por la UNAM y un Máster por la Universidad del País Vasco. Realizó dos post-doctorados, el primero en el IFICC-Chile, donde es ahora investigadora asociada, y en el IIMAS-UNAM.

Textos del simposio

Esperanza e Indignación

Dulce María Cabrera Hernández

Resumen

En este trabajo proponemos un breve análisis respecto de dos conceptos que se encuentran en los extremos de la biografía intelectual del autor y que comprenden un periodo muy amplio de la obra de Paulo Freire. En la primera parte recuperamos aportaciones presentes en la *Pedagogía de la Esperanza* (1992), en la cual nuestro autor repasó algunas ideas ya expuestas en su *ópera prima*, *Educación como práctica de la libertad* y reformuló otros planteamientos que estaban incluidos en su segundo libro *Pedagogía del Oprimido*, escrito entre 1967-1969. En la segunda parte nos acercamos a la *Pedagogía de la indignación* (2001), obra publicada de manera póstuma en el año 2000, en ella, se concentran trabajos de distinto orden y se entregan algunas reflexiones sobre la indignación. A manera de cierre, precario y parcial, se articulan ambos conceptos en el contexto educativo actual.

Palabras clave: *Pedagogía, Educación, Ética.*

Presentación

Antes de continuar con nuestra exposición es prudente una primera reflexión sobre las condiciones sociales, económicas y educativas a las que asistimos en la segunda década del siglo XXI, no solo por la inevitable mención de la pandemia causada por el virus SARSCOV-2, y por las consecuencias que esto ha traído a los sistemas económicos en el mundo entero, sino porque ambas se han combinado con efectos perversos para los sistemas educativos. Esta condición afecta los entornos culturales y trastocan nuestras concepciones previas sobre la educación. Podría pensarse que el confinamiento sanitario establecido en México desde marzo de 2020 y la súbita incorporación de herramientas tecnológicas para la continuidad educativa han modificado el funcionamiento de los sistemas educativos, en una escala internacional, nacional, regional y local. Sin embargo, consideramos que estas condiciones dejaron expuestas viejas heridas y agudizaron graves desigualdades: el acceso inequitativo a la educación formal y los servicios escolarizados, la brecha de género y oportunidades laborales, el acceso desigual a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a las tecnologías educativas, y la deuda de justicia social hacia quiénes se han quedado marginados. Es en este contexto en donde recuperamos una cierta pedagogía de la esperanza como reivindicación de la praxis educadora, y, posteriormente, apelamos a la indignación como recurso ético capaz de encender una pequeña llama hacia la búsqueda denodada por la inclusión y la justicia social.

Esperanza como motor de la pedagogía

Pedagogía de la esperanza (1992), es un título que puede atraer a los educadores más propositivos y optimistas interesados en mejorar el sistema educativo. Sin embargo, es el mismísimo Freire quien nos alerta a evitar un uso ingenuo: “Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo” (p. 24). Las condiciones, hasta cierto punto “inéditas”, en las que nos encontramos -principalmente por la pandemia más reciente en los últimos cien años-, pronto nos muestran que la esperanza es insuficiente para la transformación social.

La pobreza, la desigualdad, la violencia, la segregación, el racismo, el sexismo o la xenofobia como grandes pesares de nuestras sociedades fácilmente nos muestran su cara dura, varios de estos problemas sociales se han recrudecido por la pandemia. Por ejemplo, el acceso a los sistemas de salud y educativos se ha restringido, las vacunas son un bien sometido al intercambio monetario entre las grandes potencias y las “pequeñas” potencias económicas. En estas condiciones podría predominar la angustia o el fatalismo, empero, “prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negar [a la educación] uno de sus soportes fundamentales”.

Siguiendo con las ideas de Freire diremos que ante este panorama desolador, la esperanza se impone como estrategia y recurso ético para abatir las desigualdades, la tristeza, la nostalgia y la pobreza que la enfermedad deja tras de sí. Uno de los primeros elementos a considerar es sortear el riesgo de la nostalgia por los tiempos pasados como si éstos hubieran sido placenteros. Esa disposición, en lugar de crear esperanza, nubla la visión y favorece la conservación del *status quo* que nos trajo hasta aquí. En segundo lugar, diremos que no se trata de tener esperanza en nosotros mismos, en un sentido individual, sino en favorecer las condiciones para que los sujetos construyamos, solidaria y comunalmente, escenarios posibles en medio de la contingencia. No se trata de dar esperanzas a los otros sobre lo que creemos bueno para ellos, sino de articular estrategias que nos acerquen al bienestar.

He ahí una de las tareas de la educación democrática y popular, de la Pedagogía de la esperanza: posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los “educadores,” de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfile las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo (Freire, 1992, p. 59).

En otro orden de ideas, esta pedagogía relocaliza la dimensión ética de la educación y la ubica más allá de la relación de subordinación y opresión que fue expuesta en la *Pedagogía del oprimido* (1985). En esta obra se establece una relación entre educador y educando a partir del reconocimiento cultural, lingüístico y subjetivo. Freire señala que la *Pedagogía de la esperanza* es una crítica hacia el sectarismo y hacia el discurso que concibe a los hombres como principales actores sociales: “La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista” (Freire, 1992, p. 89).

A partir de la cita anterior, se advierte un matiz ético-político sobre el discurso del propio autor, un ejercicio reflexivo que a nos muestra la apertura del educador hacia otras subjetividades y modos de ser, reconociendo que su concepción del mundo como educador es sustancialmente distinta de la visión de una educadora, empero, no son antagónicas. En esa dirección, la Pedagogía de la esperanza reivindica la diferencia como elemento importante de la relación educativa.

Indignación

Transitar de la esperanza a la indignación seguramente no fue un camino fácil. Incluso cabe preguntarse porqué después de morir se publica una obra que expresa la rabia, el enojo y la ofuscación de Freire. Al respecto, Ana María Araújo Freire menciona lo siguiente:

Dado que en todos los textos escogidos para el presente libro Paulo demuestra una vez más su indignación, su legítima rabia y amorosa generosidad, resolví que el título debía corresponder con su actitud y comprensión constantes ante la vida y el mundo (Freire, 2001, p. 15).

Antes de morir, Paulo Freire señalaba que la esperanza existe alimentada de la rabia y el amor: “La Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza” (1992, p. 26). ¿Cómo pueden ambas emociones convivir en una pedagogía democratizadora y progresista?, ¿se puede amar con rabia o con enojo?, ¿en dónde cabe la esperanza y qué lugar tiene?:

Precisamente porque estamos sometidos a innumerables limitaciones -obstáculos difíciles de superar, influencias dominantes de concepciones fatalistas de la Historia, el poder de la ideología neoliberal, cuya ética perversa sigue las leyes del mercado-, tal vez nunca haya sido tan necesario como lo es hoy para nosotros remarcar el sentido de la esperanza para la práctica educativa (Freire, 2001, p. 148).

La indignación de Freire por estado de las cosas en la época contemporánea quedo plasmada en diversas cartas y escritos, no solo la crítica al sistema neoliberal, también la crisis de los sistemas sociales y de los ideales educativos. El abandono de nuestra aspiración por formar-nos y la primacía por entrenarnos han debilitado los lazos pedagógicos que estuvieron vigentes hasta el siglo XX.

Cabe apuntar que la indignación del autor no es resultado de un accidente conceptual. Freire no llega iracundo a esta posición, no llega invadido de odio hacia sus antagonistas. Llega por amor y acompañado de la historia. La indignación de Freire brota a borbotones y sin cesar durante décadas de filiación social con los desposeídos, los desaparecidos, los pobres, los negros, los marginados, otrora, los oprimidos.

La indignación se alimentó cada día con los encierros, los exilios, las cárceles en Brasil, Chile, Colombia, México, entre otros. La indignación se instaló en su vida y su pensamiento, alimentó sus prácticas alfabetizadoras, se convirtió en la fuerza motora que lo llevó a los campos. La indignación emergió al ver cómo se arrebatan los sueños a los pobres, la rabia ruborizó sus mejillas al ver la opresión y las desapariciones forzadas en las dictaduras.

La aniquilación de la esperanza y la utopía fueron el combustible que mantuvo la llama de la indignación viva. Freire fue en contra de lo políticamente correcto y se atrevió a decirlo, escribirlo y solo la muerte le impidió publicarlo por él mismo.

¡Indignaos!, ¿por favor?

Acaso las injusticias y desigualdades no nos causan aversión, rabia y furia al ver que los más indefensos son víctimas sistemáticas de un sistema neoliberal que vulnera a nuestros semejantes. ¿Es que ya no está de moda actuar incentivados por la búsqueda del amor o de la compasión? ¿Es el siglo XXI el tiempo en que la sabiduría, la justicia y el conocimiento y el cuidado por los otros han sido aniquilados?

Nosotros nos resistimos a perecer junto con ellos, quizá al contrario de lo Freire deseaba, tenemos algunos rasgos de esa ingenuidad pueril. En el mejor de los casos, tenemos esperanza de que no vamos a sucumbir, de que podemos soñar y de que la desigualdad no cubrirá con su manto cualquier intento educativo y de formación. Nos abrazamos a un futuro distinto, incierto, pero vivible a contracorriente del sistema de desigualdades que impera.

El rechazo sistemático de los sueños y de la utopía viene siendo una de las connotaciones fuertes del discurso neoliberal y de su práctica educativa en Brasil y fuera de él, lo que sacrifica indefectiblemente la esperanza. La propalada muerte de los sueños y de la utopía, que amenaza la vida de la esperanza, termina por despolitizar la práctica educativa hiriendo a la naturaleza humana misma (Freire, 2001, p. 159).

¿De qué sirve indignarse? Quizá de muy poco o nada. La indignación no es un bien u objeto útil que nos ayude a salir de nuestros problemas. La indignación es de carácter ético, no instrumental. Cuando nos indignamos sentimos la sangre correr, se incendian los ojos y las mejillas, no de odio, sino de dolor, de compasión. La indignación nos mueve como sujetos políticos para no dejar las cosas tal y como están.

Quizá algo tan visceral como la indignación pueda ayudarnos a imaginar sujetos y prácticas educativas menos nostálgicas, quizá sea el freno para no volver a los sistemas de opresión. Al menos indignados podemos dejar registros de los atropellos y violaciones a nuestros derechos, quizá la indignación nos mueva a buscar a los actores educativos que fueron expulsados de las aulas. Queremos pensar, junto con Freire, que la esperanza y la indignación son dos componentes humanos capaces de arrancarnos de nuestra silla y de nuestro escritorio para estrechar los lazos intersubjetivos.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Pedagogías feministas

Luz María Stella Moreno Medrano

Resumen

El trabajo de Paulo Freire sigue inspirando la labor que hacemos como pedagogos y pedagogas. Siendo estando vigente en nuestras labores docentes y de investigación y sigue dando claridad en el camino que tomamos hacia la construcción de sociedades más democráticas y libres de los distintos tipos y caras de la opresión. Sin duda, el trabajo de Freire nace en un momento histórico en que los debates de género apenas comenzaban a aparecer en las agendas educativas en América Latina. Por esta razón, y como parte del compromiso de las agendas feministas de construir sobre las historias de lucha de muchos otros y otras que nos antecedieron, esta ponencia tiene el objetivo de proponer ciertos conceptos analíticos que surgen de las epistemologías feministas con las propuestas de Freire. ¿Cuáles son algunos de estos aportes del feminismo a los conceptos de las teorías freireanas? Es esta ponencia intentaré mencionar algunos que me parecen relevantes para incorporar de manera inmediata en nuestras labores investigativas, docentes y de activismo, frente a los grandes desafíos que tenemos en este momento de inequidades exacerbadas y llenas de incertidumbre: la necesidad de los análisis interseccionales, emocionales y activistas.

Palabras clave: *Pedagogía feminista, emociones, interseccionalidad, activismo, inequidad.*

Sobre los feminismos

En mis años recientes como feminista en proceso de construcción me he dado cuenta de que la palabra feminismo crea reacciones diversas en distintas audiencias, académicas y no académicas. Como dice una de mis feministas favoritas, Sarah Ahmed (2017), las feministas nos convertimos en las “aguafiestas” (killjoy), las reacciones van desde voltear los ojos con hastío, hasta comenzar a debatir contra los argumentos esencialistas y patriarcales de por qué estamos tan enojadas con el sexo masculino. Es difícil encontrar espacios en que el feminismo sea entendido como una práctica amorosa de habitar el mundo, en donde todos y todas, independiente de nuestras posiciones binarias o no binarias, somos agentes esenciales para lograrlo. Es importante mencionar que no concibo el feminismo como una corriente monolítica. Es un movimiento de construcción histórica en constante crecimiento y con una serie de contradicciones al interior, pero sin duda, ha dado cabida a muchas voces, experiencias y miradas de grupos vulnerados en todo el mundo, no solamente de las mujeres. De esta manera, en América Latina por ejemplo, ha tomado cada vez más fuerza el feminismo-comunitario, enraizado en las prácticas de las mujeres de pueblos originarios, que luchan por el reconocimiento de sus propias epistemologías. Lorena Cabnal, por ejemplo, señala:

Es difícil explicar esto a una mujer blanca cuando no se tienen las condiciones para dialogar: mira, nosotros no estamos de acuerdo con la imposición de criterios feministas hegemónicos, pero yo reconozco y valoro todo

el aprendizaje que tengo de las diferentes corrientes feministas porque han provocado que me reconozca como sujeta epistémica, y por lo tanto pensarme desde el cuerpo y en el espacio donde convivo para tejer ideas feministas, con ello se fortalece la construcción consciente de mi identidad feminista comunitaria y a su vez aportamos al movimiento feminista en el mundo. Entre otras cosas el paso que necesitamos dar es nombrar desde nuestros propios idiomas liberados y cosmovisiones, las categorías y conceptos que estamos construyendo para el análisis de nuestras realidades históricas de opresión, pero también de liberación como mujeres indígenas, originarias, campesinas, rurales o de pueblos. (Cabnal en Gargallo, 2014, p. 17).

En el centro de esta necesidad de diálogo nace la interseccionalidad. Así como Cabnal cuestiona la dificultad de crear puentes entre una mujer blanca y una mujer indígena, fue que muchas feministas negras apuntaron hacia la necesidad de las miradas interseccionales para hacer evolucionar las epistemologías feministas: no podían compararse las experiencias de opresión de una mujer negra, de clase trabajadora, hija de una familia que vivió la esclavitud, a una mujer negra, de clase media, educada y dueña de algún tipo de patrimonio (Davis, 1981). Desde estas miradas, complejas, diversas, corporeizadas, racializadas es que podemos posicionarnos como educadoras y educadores para brindar nuevas miradas de esperanza.

Interseccionalidad, emociones y activismo

En este sentido, considero que los feminismos aportan mucho a las maneras en que queremos construir la educación, desde epistemologías que validen otros conocimientos, otras experiencias y otros cuerpos. En esta ponencia me centraré en tres elementos que aportan las teorías feministas: el concepto de interseccionalidad, el giro de las emociones y la importancia del activismo.

En primer lugar, los feminismos permiten tener una mirada compleja, es decir, interseccional, de las injusticias sociales. El trabajo de Patricia Hill Collins y de Sirma Bilge (2016) nos abren la posibilidad de entender no solo cómo opera la opresión sino también quiénes se benefician de estas opresiones. En este sentido, el concepto del poder tiene un papel central. Es así, como se ve reflejado el trabajo de Freire en estas búsquedas desde la interseccionalidad dentro de dinámicas de opresión y privilegio: por un lado, algunos grupos o personas pueden estar siendo oprimidas en algún tipo de contexto, mientras que en otro pueden estar jugando el rol de opresores. Por ejemplo, un empleado contratado por un esquema de tercerización en una empresa que no le permite tener acceso a seguridad social lo hace estar oprimido por el sistema económico empresarial y por otro lado, esa misma persona puede jugar un rol machista y violento al interior de su propia familia. Este círculo freireano, dialógico, que tanto conocemos, de oprimido-opresor está atravesado por la clase social y el género de distintas maneras. A través de complejizar las miradas podemos tener mayor claridad sobre la importancia que juegan la suma de las distintas opresiones y privilegios, como lo son: la etnicidad, la clase social, la discapacidad, el origen, el color de la piel, las credenciales educativas, el género, la sexualidad, entre muchas otras variables que acompañan las experiencias y el acceso a derechos de muchos grupos humanos (Hill Collins 2019). Por

ejemplo, los círculos de alfabetización que inició Freire en Brasil, no solo hacían énfasis en las opresiones como campesinos, sino que también estaban cruzadas por en análisis de los privilegios a los que tenía acceso el cacique al mantener esa condición de explotación.

Muchos de esos análisis estaban sustentados en las teorías marxistas de las diferencias de clases, análisis que sin duda siguen vigentes en nuestras sociedades actuales, y que nos permiten ver cómo la escuela fungió como un aparato de reproducción de estas desigualdades sociales. En este sentido, vemos que las teorías funcionalistas apoyaban estas hipótesis y no consideraban de manera directa las miradas complejas de las dinámicas de género, etnicidad, edad, y capacidades físicas por ejemplo. Las corrientes pos-estructuralistas, por otro lado, permiten dar mayor espacio a la agencia de las personas en la transformación de sus opresiones e invitan a cuestionarnos las categorías de las diversidades, como género, sexualidades, etnicidad, etc., como posibilidades para complejizar los análisis.

En segundo lugar, esta tercera ola del feminismo permite poner al centro de los debates sobre (in)justicia social a las emociones. Sarah Ahmed (2014) en su libro sobre la política cultural de las emociones se cuestiona la relación “pegajosa” que guardan los signos y los cuerpos: “las emociones trabajan a través de signos y sobre los cuerpos para materializar las superficies y las fronteras que son vividas como mundos” (mi traducción, Ahmed 2014, p. 191). De esta manera, las emociones juegan un papel central en entender las experiencias de (in)justicia desde las dinámicas de los cuerpos (indígenas, negros, gordos, transexuales, discapacitados, migrantes, etc.) que habitamos el mundo. ¿De qué manera nuestras pedagogías permiten restituir los daños, la vergüenza, la ira, el despojo que estos cuerpos han experimentado a lo largo de siglos? ¿De qué manera las pedagogías permiten sanar, recuperarnos, reparar el racismo internalizado que sigue presente en nuestras sociedades latinoamericanas?

En la educación hemos dado una gran importancia, y mucho más ahora en tiempos pandémicos a la educación socioemocional. Es en este sentido, que el giro de las emociones se posiciona de manera contundente en nuestros discursos y prácticas educativas. Sin embargo, sigue siendo un proceso individualizado, en donde la mayor responsabilidad de la regulación emocional reside en la persona y no en el sistema que oprime. Corremos el riesgo de despolitizar las emociones si seguimos las tendencias individualistas de la educación socioemocional y no las hacemos interseccionales, de manera que respondan a nuestra realidad histórica de sociedades latinoamericanas heridas por el despojo y la exclusión. Ya hay esfuerzos incipientes en México por lograr construir perspectivas intra e interculturales de la educación socioemocional (González s/f), pero sigue siendo un campo que necesitamos mirar con ojo crítico y decolonizador.

Como tercer contribución del feminismo a las pedagogías freireanas quiero apuntar la importancia del activismo y la solidaridad con los movimientos sociales de base que buscan la restitución de sus derechos como otro eje fundamental. En este sentido, bell hooks (2013) retoma la propuesta de Freire sobre la lucha por construir la esperanza en paralelo con la acción de la denuncia, con el fin de lograr como en una especie de

despertar colectivo, el deseo mismo de mantenernos esperanzados (hooks 2013, p. xiv). ¿Cómo mantenernos esperanzados en estos momentos en que la enfermedad, la muerte, la polarización social, la represión nos invaden en nuestras sociedades en Abya Yala? Judith Butler, otro gran referente del feminismo actual, en su reciente texto titulado “Sin Miedo. Formas de resistencia a las violencias de hoy” (2020) apunta: “el derecho de reunión y de protesta son dos derechos que solo pueden ejercerse sin miedo si las consecuencias de dicha protesta no son el arresto, la detención o la deportación”. Podemos sin duda pensar en diversos ejemplos recientes en el mundo que dan cuenta de esto: el movimiento Black Live Matters y el de los Dreamers en Estados Unidos, la búsqueda de justicia tributaria en Colombia y la represión del ejército, las madres buscadoras de sus hijos desaparecidos en todo América Latina, la violencia del gobierno chileno frente a los movimientos estudiantiles, sin contar las indignantes cifras de feminicidios que manchan todo nuestro continente, aún en medio de la peor crisis sanitaria del último siglo. Butler (2020) propone que es necesario pasar de la indignación y el coraje individual a la solidaridad colectiva. Esto se logra, en gran medida, a través de la movilización social, en la posibilidad de asociación, de organización horizontal y democrática con otros y otras que luchan por la visibilización de sus derechos. ¿De qué manera puede la educación y sus diferentes pedagogías aportar una pequeña pizca de esperanza en estos procesos?

La mirada esperanzada

Freire nos invita a mantener la esperanza como punta de lanza en la lucha. Su educación como práctica de la libertad nos invita a pensarnos desde espacios más allá de las estructuras ofrecidas por el sistema, desde la autonomía, desde la autogestión y desde la confianza de que, como dicen nuestros hermanos y hermanas zapatistas, otro mundo es posible. Es así, como la mirada educativa puede ampliarse más allá de las aulas, como nos han mostrado las y los “docentes de a pie” (Oro-peza 2021), que ha logrado crear comunidades de aprendizaje y de cuidados más allá de las solicitudes del sistema educativo. En estos espacios se gesta la esperanza, en la posibilidad de sentirnos cercanos y cercanas, en la posibilidad de dialogar nuestras necesidades y nuestros sueños y en la movilización de los recursos que sean necesarios para encontrar las pequeñas “grietas de esperanza” (Walsh 2013) en las que podemos infiltrarnos para jaquear un sistema de muerte que nos amenaza por todas partes. Es aquí, desde la vulnerabilidad y la resistencias (Butler 2012) colectivas que podremos ir armando un nuevo modelo educativo para todos y todas.

Referencias

- Ahmed, S. (2014). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Durham: Duke University Press.
- Butler, J. (2012). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Butler, J. (2020). *Sin miedo. Formas de Resistencia a la violencia de hoy*. Barcelona: Penguin Random House.
- Davis, A. (1981). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal.
- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América*. México. Obra bajo licencia Creative Commons.
- Hill Collins, P. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Durham: Duke University Press.
- Hill Collins and Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Madrid: Morata.
- hooks, b. (2013). *Teaching community. A pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- Oropeza, D. (2021). *Docentes de a pie. Enseñar en la pandemia*. México: Brigada para leer en libertad.
- Walsh, D. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Infancia ciudadana: experiencias encarnadas para el aprendizaje ético y solidario

Ximena Andrea González Grandón

Resumen

Las concepciones tradicionales de la educación cívica o sanitaria para la infancia en México tienden a centrarse, por un lado en la adquisición por parte de los alumnos de conocimientos patrióticos, es decir, en la identificación de banderas, himnos, territorios y líderes históricos; y en la práctica de habilidades cívicas básicas, como la de ser un buen ciudadano o votar de manera obligatoria para influir en la toma de decisiones del estado. Por otro lado, en contribuir en la transmisión de conocimientos que legitiman la vigilancia que los profesionales sanitarios tienen sobre la vida y los cuerpos individuales y comunitarios; y en la práctica que hace uso de enfoques prescriptivos para promover estilos de vida saludables provenientes de estándares que disciplinan y normalizan a los individuos y a las comunidades. En esta ponencia, queremos proponer una fusión entre la educación cívica y sanitaria que pretende superar esta estrecha visión, al considerar las múltiples formas en que los niños de la primera, segunda y tercera infancia actúan cívica y sanitariamente en la vida cotidiana al convivir con los otros. Se trata de una educación ética no impuesta sino cifrada en el autocuidado y el cuidado de los otros, en la agencia y la autoconciencia corporal e intercorporal, que emerge de las mismas interacciones, del confrontamiento directo con la realidad propia y compartida.

Para dar sustento a esta propuesta, tomamos en cuenta la perspectiva pedagógica enactiva y corporeizada (Varela 1991; Kolb y Kolb, 2009; Montessori, 1988), así como una perspectiva proveniente de la pedagogía crítica (Freire, 1987; 2000; Puiggrós, 2017; Payne et al., 2020). Se defiende que cuando los entornos de aprendizaje, y los profesores conceden a los infantes más agencia, autonomía, reconocimiento y entrenamiento de su subjetividad y más capacidad de acción y de interacción comunicativa, las habilidades éticas que responden a ¿cómo vivir bien en comunidad? emergen y se amplían, posibilitando la capacidad de actuar por el bien común

y de formar parte del cuidado colectivo y propio. En lugar de enseñar a los niños sobre democracia, patria, libertad, buena ciudadanía o buenos hábitos sanitarios subordinados a lógicas ajenas dirigidas al aumento de su futura capacidad de producción, abogamos por una pedagogía de la liberación y de la experiencia, que considere como fundamentales vivencias encarnadas y participativas de los niños.

Palabras clave: *Pedagogía crítica, experiencia subjetiva, infancia, enacción y corporeización en la educación.*

1) De la educación cívica y sanitaria a ethos emergentes y comunitarios

En muchos sentidos, la educación cívica y sanitaria tradicional refleja un enfoque que Freire (2000) denominó como “bancario”, es decir en el que los adultos saben cómo funciona la esfera pública en general y transmiten sus conocimientos sin prestar atención a las capacidades cognitivas, imaginativas, emocionales o corporales, así como las preocupaciones o motivaciones que los infantes viven, intercambian y aportan a sus comunidades. Como plantea Adriana Puiggrós (2017), la educación se concibe como una reproducción de espacios disciplinarios y el discurso pedagógico concibe al educador como conciencia exterior de los alumnos y como portador de saberes hegemónicos apropiados de las instituciones, pero no comprendidos e internalizados como propios.

La noción moderna de ciudadanía, cuya identidad particular le confiere pertenencia, identidad, valores y derechos de participación y supone un cuerpo de conocimiento político común, también implica el desarrollo de relaciones socialmente aceptadas y normadas entre los individuos y el estado, lo que incluye los límites de las responsabilidades de todos los involucrados en la nación (Jenson, 2003; Abowitz y Harnish, 2006). Entre las muchas instituciones que regulan, disciplinan y perpetúan estas relaciones o su la producción, son los centros escolares formales a través de la educación cívica o sanitaria quienes se destacan en esta empresa (Dussel, 1996).

De hecho, los sistemas de escolarización han sido fundamentales para los procesos de organización y regulación de las subjetividades individuales y narrativas colectivas, en pos del desarrollo de regímenes democráticos y de gobernanza (CIRCLE, 2003). Y como han subrayado varios investigadores, los centros preescolares en particular, se conforman como la primera experiencia institucional de los niños en la que deben trabajar junto a otras personas ajenas a sus familias y comunidades inmediatas. Por ello, pueden constituir un entorno de aprendizaje ideal para la educación ética y para la práctica de los hábitos de autocuidado y cuidado comunitario de la ciudadanía.

Desde este orden de ideas, se vuelve posible reducir la noción de ciudadanía aún más, a un conjunto de disposiciones, habilidades e ideales que son transmitidos conceptualmente a los neófitos infantes para ser luego ejecutados por ellos; para que algún día se vuelvan sujetos racionales y conscientes de las normas

institucionalizadas. El problema que surge es que es muy probable que a través de esas maneras de transmisión, la identidad ciudadana no es genuinamente apropiada, ni reflexionada, ni vivida, ni comprendida.

Sin embargo, existen otros acercamientos provenientes de la pedagogía crítica, las teorías socioculturales y corporeizadas del aprendizaje, así como de una visión relacional de la ciudadanía con cuerpo y dentro de contextos socioculturales y ambientales. En esta ponencia simpatizamos con estos enfoques y partimos de la premisa, como defienden Phillips (2010) o Fischman y Haas (2012), de que los infantes son ciudadanos ahora no ciudadanos en formación. Abogamos por el reconocimiento de su agencia corporeizada, sintiente, consciente y participativa es un primer paso para considerar sus acciones como cívicas, autónomas, cuidadosas y qué están dirigidas hacia un propósito actual, en lugar de ser potencialmente ciudadanos en el futuro. Al tomar en cuenta la autonomía de los infantes, se estiman sus propias tendencias al auto-cuidado, a la búsqueda de bienestar (que algunos biólogos como Eckman relacionan con la preservación de la especie y algunos filósofos como Spinoza lo conceptualizan como el *conatus*), sus ideas sobre la comunidad y lo que significa ser un miembro útil de la comunidad (Rogoff et al., 2001), así como su benéfica o nociva intervención en el ambiente ecológico y en su relación con otras especies.

Una educación ética emergente como la que proponemos, también requiere estar abierto a otras perspectivas y estar dispuesto a transformar las propias creencias (Gadamer, 1989). Por eso, no se trata de simplemente poner a los niños a tener experiencias lúdicas en sociodramas en los que solo ellos ponen las reglas, si no como docentes acompañar y guiar, ya que hay ocasiones en que los principios o normas que uno puede haber aprendido intuitivamente al haber sido criado en un entorno cultural concreto, que pueden ser inapropiados para un desarrollo del bienestar solidario y sostenible.

Reconocer la importancia de las formas de desmenuzar el mundo con el cual interactuamos cada día, no implica que en una educación que fomente la emergencia ética, se minimice o ignore la relevancia de los conflictos contextuales, de la realidad que cotidianamente vive la ciudadanía. Los enfoques prescriptivos están llenos de interpretaciones hegemónicas, exaltadas del colonialismo y de sus estandartes de normalización, de opresores y oprimidos que intervienen en su construcción y promoción (Gastaldo, 1997). Pero eso también está considera en esta mirada, la pedagogía corporeizada y ecológica comparte con pedagogía crítica su fundamento originario en la comprensión realista de cómo las personas construyen sus subjetividades en comunidad, donde no solo se comparte lenguajes verbales, si no códigos culturales encarnados que se tornan inteligibles en la interacción cotidiana.

2) Experiencias de aprendizaje encarnadas y comunitarias: la emergencia de vivencias éticas

Cuando miras a una niña que después de estar tres meses confinada sale de su departamento en el octavo piso, con ventanas que solo dan a la pared del edificio de enfrente, y se queda observando atenta y detenidamente como una marabunta muy ordenada de hormigas va cargando hojas y demás víveres hacia el hormiguero, puedes

quedar sorprendido de la acción ética cotidiana de una niña pequeña. La identidad y la agencia ciudadana son construcciones activas, encarnadas y participativas que se viven todos los días en cada interacción.

Con el sostén de teorías corporeizadas, enactivas y socioculturales del aprendizaje y del desarrollo (Osgood-Campbell, 2015; Ollis, 2014; González-Grandón et al., 2021; Rogoff, 2014; Urrieta, 2013), consideramos al aprendizaje como experiencias encarnadas e intersubjetivas. En lugar de enseñar conceptualmente a los infantes sobre la democracia, ciudadanía, auto-cuidado y cuidado de los otros como se transmite en gran parte de los programas curriculares de educación cívica y sanitaria, sostenemos que las experiencias vividas, encarnadas y participativas cultivan las habilidades éticas de los infantes.

En este sentido, algunos teóricos de la educación, como John Dewey, María Montessori o Alice y David Kolb, sostienen una perspectiva en la cual la acción corporal voluntaria y la experiencia subjetiva está inextricablemente relacionada con los procesos mentales y, por tanto, es esencial para un aprendizaje eficaz. Considerado uno de los proponentes del pragmatismo naturalizado, Dewey (1986), en este sentido afirma: "Existe una relación íntima y necesaria entre los procesos de la experiencia real y la educación" (p. 244). Por lo tanto, para promover el aprendizaje en los entornos escolares, anima a "dar a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y el hacer es de tal naturaleza que exige pensar; el aprendizaje resulta naturalmente" (Dewey, 1916:154).

Por su lado, Alice y David Kolb, los creadores de la teoría del aprendizaje experimental coinciden en que la acción corporal engendra cognición. Definen el aprendizaje como "el proceso por el que se crea el conocimiento a través de la transformación de la experiencia" (Kolb & Kolb, 2009: 298). Proceso que se compone de un ciclo de cuatro "modos", a saber: experimentar, reflexionar, pensar y actuar. Y qué decir de María Montessori, médica y educadora italiana, quien también adoptó la creencia de que los procesos mentales se desarrollan a través de la acción corporal. Afirma que "la educación es un proceso natural... y no se adquiere escuchando palabras, sino mediante experiencias en el entorno" (Montessori, 1988:173). Más concretamente, Montessori (1988) afirma: "El desarrollo mental debe estar conectado con el movimiento y depende de él. Esta es la nueva idea que debe entrar en la teoría y la práctica educativa" (p. 203)

Francisco Varela, uno de los pioneros en plantear estas teorías del aprendizaje, enfatiza al acto consciente y cognitivo como performativo, como experiencia y acción corporeizada efectiva y situada, dando centralidad al sentido común intersubjetivamente construido. Para él, el aprendizaje, como el desarrollo de procesos cognitivos, emocionales y prácticos, depende de los tipos de experiencia que derivan de la existencia de un cuerpo con muchas habilidades perceptuales y motoras; que se encuentran insertadas en un contexto sociocultural y biológico más amplio. Que también constriñen lo que es posible. Para Varela, los seres humanos son seres autónomos y participativos que se autogeneran en interacción y que van aprendiendo a desarrollar sus propios dominios cognitivos, siempre dentro de prácticas socioculturales.

Ideas que resuenan con la pedagogía crítica, como plantea Freire (1972/2000): "Porque aparte de la indagación, aparte de la praxis, los individuos no pueden ser verdaderamente humanos. El conocimiento sólo surge a través

de la invención y reinención, a través de la inquieta, impaciente la indagación continua y esperanzada que los seres humanos realizan en el mundo, con el mundo y entre sí” (p. 32).

De hecho, es curioso que más perspectivas enactivas, corporeizadas y socioculturales, guardan mucha relación con Freire (1972/2000) y con Puiggrós (2017) al reflexionar respecto a que la realidad no es un dato, si no que depende del sujeto que percibe. El enactivismo nace inspirado por el sujeto que se construye con el mundo a través del aprendizaje (“percepción perceptivamente guiada”: Varela, 1995, p. 22). Mientras que Freire niega la dicotomía hombre-mundo dado que mundo y humano solo existen en interacción: Freire (2000):

[La educación problematizadora] parte exactamente del carácter histórico y de la historicidad de los hombres. Por eso mismo es que si ellos se pueden reconocer como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que, siendo histórica también, es igualmente inacabada. En la verdad, diferentemente de los otros animales, que son apenas inacabados, mas no son históricos, los hombres se saben inacabados. Tienen consciencia de su inconclusión (pp. 72-73).

En este sentido, el mejor modo de comprender una práctica ética no deviene de la imposición disciplinaria a la norma que otros establecieron, si no de dar lugar a la experiencia subjetiva y sensible, a la emergencia dialógica de autonomías solidarias y compartidas. Reconocer el potencial educativo que tienen situaciones didáctico-pedagógicas que usen el cuerpo, su movilidad y su sentir, que sean desequilibradoras no mediadas, que ya se planteaba en la perspectiva piagetiana. La ética no se enseña, se practica. La inmersión en situaciones de convivencia sensibilizada con los otros, se puede tornar en una experiencia ética que se funde en el acto cognitivo. Cómo plantea Varela (1995) “es en la percepción inmediata donde está la clave para una comprensión más amplia del comportamiento ético y no en la percepción mediada, aquella derivada de la reflexión o de los varios razonamientos lógicos”.

Proponemos en concreto que la generación de convivencia en distintos entornos de aprendizaje –aula, recreo, paseos, baños, pasillos–, puede ser la base de la formación ciudadana, si lo que guiamos como docentes no es la normativa hegemónica, si no la autonomía, las experiencias sensibles y conscientes, el cuidado de sus cuerpos y el cuidados de los otros cuerpos, el diálogo o la interacción solidaria. Experiencias subjetivas e intersubjetivas que les permitan poner en práctica el vivir en armonía con otros, por ello, la experiencia de convivencia armónica y solidaria en los entornos de aprendizaje pueden constituir la forma más efectiva de prevención de la violencia escolar. Lo que además puede incidir directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa, en la generación de aprendizajes significativos, y en el mejoramiento de la calidad educativa.

Un antecedente relevante se encuentra en el programa ABC de Argentina, un programa que integró el desarrollo de soluciones creativas y la práctica comunitaria en entornos escolares. Su principal objetivo fue renovar las actividades de enseñanza, colocando a la subjetividad y su desarrollo creativo en el corazón del aprendizaje, de forma transversal a los contenidos curriculares, para el mejoramiento de la calidad educativa y la convivencia escolar. Como plantea Sanguinetti (2010), una de las principales fomentadas desde este programa: “Hay que

quitarle el cerco a la escuela e integrarla a las múltiples prácticas educativas comunitarias (...) volver a entender a la escuela como el centro del quehacer comunitario.”

Por ello, sopesamos que el abordaje de las competencias cívicas o sanitarias en la construcción del conocimiento, hay que dar lugar a la autonomía, al sentido común corporal, sensible y participativo de los infantes. Intentar transformar por lo menos una parte de los saberes disciplinares en recursos para resolver problemas concretos (que a ellos les parezcan problemas), realizar proyectos y guiarlos en la toma de decisiones propias y colectivas.

Desde este entendido, se puede promover la construcción de un nuevo espacio organizacional, social y cultural, que busque prefigurar una sociedad más sana, más justa, solidaria y democrática, donde el bienestar que se busca no es individual con la responsabilidad recaída en uno mismo, si no un bienestar colectivo donde la responsabilidad recae en la comunidad y en la comunicación asertiva que podemos invocar.

3) La agencia corporeizada y comunitaria en el fomento de la acción ética

Siguiendo a Adair (2014), cuya conceptualización de la agencia está enfocada en el ámbito educativo, se trata de una capacidad para influir y para la toma de decisiones acerca de qué y cómo se aprende algo para tener más conocimientos o prácticas e ir generando experticia en aquello que te motiva y te interesa. Esta concepción posibilita situar la agencia en la vida cotidiana de la subjetividad de cada alumno, permite que cada uno reconozca sus habilidades y las pueda mostrar a los otros, y desarrollar un amplio conjunto de nuevas o viejas habilidades al practicar la acción ética trabajando con los miembros de la comunidad.

Un enfoque comunitario de la ciudadanía, como el propuesto por Delanty (2002) hace hincapié en la responsabilidad por la comunidad expresada a través del cuidado y la preocupación por los demás. De la misma manera, las pedagogías propuestas, que atienden a esta agencia corporeizada y compartida de los infantes se centrarían en las interacciones sociales cotidianas, en lugar de los rituales planificados: se apostaría a la emergencia guiada, no a la imposición de constructos cívicos planificados o las actividades consideradas éticas e impulsadas por los adultos.

En la medida en que la acción corporal, el sentir y la subjetividad, así como la acción participativa y la intersubjetividad son posibles en los entornos escolares e informales de aprendizaje dentro de comunidades culturales particulares. Los centros escolares pueden colaborar en la tarea realista de ayudar a los infantes a experimentar, empatizar, reflexionar y conocer sobre las frágiles y vigorosas condiciones en las que todas las personas con las que comparte subjetividad, tienen la posibilidad de actuar, sentir o decidir, así como actuar en consecuencia. ¿Tiene siquiera sentido que en las realidades de sujetos oprimidos y situaciones pandémicas en las que nos encontramos equiparar la educación cívica y sanitaria con la transmisión de normas que fueron estandarizadas muy lejos de suelos latinoamericanos, en pos de una ciudadanía sensible, consciente, reflexiva y solidaria? Si nuestra apuesta es la de un ethos, en el sentido batesoniano de la expresión de sistemas culturales donde la organización de los instintos, emociones, sentires, reflexiones, interacciones emerge de los consensos intersubjetivos que ocurren dentro de la comunidad.

Generar experiencias, compartirlas, generar sensibilizaciones y reflexiones de manera participativa, espacios de aprendizaje que propician libertad. Paulatinamente los alumnos van de manera autónoma y participativa teniendo mayor libertad en su toma de decisiones éticas, para responder cómo aprender a vivir bien con un mismo y con los otros. Adquirir habilidades éticas, cívicas y sanitarias para cuidar de uno mismo y de los demás, con una responsabilidad compartida, porque también se aprenden a vivir como miembros de una comunidad.

En esta misma línea, Adair (2014) ofrece una aproximación a la agencia y a la ciudadanía comunitaria para la infancia, a través de generar un medio para participar en el momento presente como ciudadanos en la sociedad, para cuidar de los demás y de sus comunidades de forma significativa, evitando que la dirección recaiga únicamente en los adultos. Se trata de un espacio donde que los niños crean y ejecutan, un espacio donde emerjan comportamientos éticos para que los niños se relacionen entre sí en torno a sus preocupaciones y sus propias construcciones de comunidad.

Así en nuestras clases debemos demostrar a través de experiencias sensibilizadoras, una acción desafiante o un ejemplo práctico, para que sirvan los conocimientos transmitidos, en lugar de asumir que los alumnos comprenderán más tarde cómo usarlos. De esta manera confirmamos una vez más, la actualidad que tiene la educación dialógica, problematizadora, que se compromete con una responsabilidad social y política, y a partir de la cual puede emerger la ética; que es consustancial en la vida y obra de Freire (1987).

Apuntes finales

En una época pandémica de tanta precarización que alimenta la desconfianza por el otro, como lo han planteado Murillo (2020), la educación cívica y sanitaria deben ir de la mano y atender a una concepción más amplia de la ciudadanía, que incluya a la infancia, y que toma en cuenta a las experiencias subjetivas del cuerpo, de los cuerpos y la responsabilidad comunitaria. El contrato social incorpóreo queda corto y nuevas variables salen a relucir.

Si anhelamos estados pluralistas e interseccionales de cuidado y bienestar es necesario tomar en cuenta con la idea de ciudadanos con cuerpos e interacciones. Desde nuestro punto de vista, la educación para la ciudadanía ética, responsable y de autocuidado en bienestar solidario no puede abordarse, ni mucho menos entenderse, sin comprender cómo es que se desarrolla nuestra mente, las formas prototípicas y emergentes en las que se construye el conocimiento y las experiencias de aprendizaje significativo.

Desde esta perspectiva que hemos querido defender, creemos que nuestra interpretación ofrece una vía para pensar en nuevas herramientas conceptuales, epistémicas y pedagógicas que pueden ser útiles, tanto para enfrentar las crisis individualistas, incorpóreas, poco éticas y repletas de malestar vivencial; como para superar algunas limitaciones de los modelos actuales de educación cívica y sanitaria para la generación de

una ciudadanía ética y responsable. Se trata de superar debates simplistas dicotómicas entre lo normal y lo patológico, el bien contra el mal, o la eficiencia contra cuidado.

Referencias

- Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of educational research*, 76(4), 653-690.
- Adair JK (2014) Agency and expanding capabilities in early grade classrooms: what it could mean for young children. *Harvard Educational Review* 84(2): 217–241.
- Carnegie Corporation of New York & Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). (2003). *The civic mission of schools*. New York, NY: Author.
- Delanty, G. (2002). Communitarianism and citizenship. *Handbook of citizenship studies*, 161-174
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50, 241–252.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to philosophy of education*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Dussel, E. (1996). La ética de la liberación ante la ética del discurso. *Isegoría*, (13), 135-149.
- Fischman, G. E., & Haas, E. (2012). Beyond idealized citizenship education: Embodied cognition, metaphors, and democracy. *Review of Research in Education*, 36(1), 169-196.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method* (J. Weinsheimer & DG Marshall, trans.). New York: Continuum.
- Gastaldo, D. (1997) Is health education good for you? Re-thinking health education through the. *Foucault, health and medicine*, vol. 113.
- González-Grandón, X; Chao-Rebolledo, C; Patiño-Domínguez, H (2021) El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* LI (2): 1-30. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.375>
- Jenson, J., & Saint-Martin, D. (2003). New routes to social cohesion? Citizenship and the social investment state. *Canadian Journal of Sociology/Cahiers canadiens de sociologie*, 77-99.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). The learning way: Meta-cognitive aspects of experiential learning. *Simulation and Gaming*, 40, 297–327.
- Montessori, M. (1988). *The absorbent mind*. Oxford, UK: Clio Press. Retrieved from http://archive.org/stream/absorbentmind031961mbp/absorbentmind031961mbp_djvu.txt
- Murillo, A. (2020). Desconfianza, regímenes de verdad, conspiraciones y montajes en el contexto de la covid-19 en México. *Desde el Sur*, 12(2).
- Freire P (2000) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. Entrevista: Paulo Freire [Interview: Paulo Freire]. *Teoria e Debate*, n.17, pp.28-40, January-March 1992.
- Ollis, T. (2014). Activism, reflection, and Paulo Freire—an embodied pedagogy. *Paulo Freire: the global legacy*, 517-528.
- Osgood-Campbell, E. (2015). Investigating the educational implications of embodied cognition: A model interdisciplinary inquiry in mind, brain, and education curricula. *Mind, Brain, and Education*, 9(1), 3-9.
- Payne, K. A., Adair, J. K., Colegrove, K. S. S., Lee, S., Falkner, A., McManus, M., & Sachdeva, S. (2020). Reconceptualizing civic education for young children: Recognizing embodied civic action. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(1), 35-46.

- Phillips, L. G. (2010). *Young Children's active citizenship: storytelling, stories, and social actions* (Doctoral dissertation, Queensland University of Technology).
- Rogoff, B., Turkanis, C. G., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors: An orientation. *Human development*, 57(2-3), 69-81.
- Sanguinetti, I. (2010). *El arte, la cultura y el desarrollo equitativo en Latinoamérica*. Buenos Aires: VII Campus de Cooperación Cultural.
- Urrieta Jr, L. (2013). Familia and comunidad-based saberes: Learning in an Indigenous heritage community. *Anthropology & Education Quarterly*, 44(3), 320-335.
- Varela, F. J., Thompson, E. T., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Varela, F. J. 1995. *Sobre a Competência Ética*. Lisboa: Edições 70.