



LA EXPERIENCIA DE SÍ

UNA EDUCACIÓN PARA EL ARTE DE VIVIR

**Sistematización del Curso Taller
de Formación Integral (CTFI)
Colegio San Ignacio de Loyola**

**DIEGO DE JESÚS GIRALDO ARISTIZÁBAL
EUSTORGIO LUIS BARRANCO MIRANDA**

SOL NATALIA GÓMEZ
Tutora



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

LA EXPERIENCIA DE SÍ UNA EDUCACIÓN PARA EL ARTE DE VIVIR

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

Presentado por:

Eustorgio Luis Barranco Miranda

Diego de Jesús Giraldo Aristizábal

UMZ-23

Asesor

Sol Natalia Gómez

Manizales, Colombia

Junio de 2016

AGRADECIMIENTOS

Queremos dar gracias a Dios por habernos revelado su presencia a través de los jóvenes que hicieron parte de esta aventura educativa.

Igualmente, damos gracias a nuestras familias por simplemente *estar-ahí* desde la paciencia, la comprensión y el amor incondicional. Este trabajo es fruto del cuidado que ellos nos prodigan en ese *estar-juntos*.

Al Colegio San Ignacio por permitirnos crecer profesionalmente desde el acompañamiento a experiencias como Curso Taller y desde el apoyo para realizar esta investigación.

Expresamos un sentido de gratitud profundo por nuestra tutora quien se apasionó de la misma manera con este trabajo y nos enseñó a interpretar y reflexionar sobre nuestro ser y que hacer educativo y nos ayudó a vislumbrar otras formas de educar.

Al CINDE queremos agradecerles por habernos brindado un lugar de encuentro con otros seres humanos que creen en una sociedad más justa, humana e incluyente.

TABLA DE CONTENIDO

LA EXPERIENCIA DE SÍ, UNA EDUCACIÓN PARA EL ARTE DE VIVIR	5
Introducción	5
Sistematización	10
Los diferentes momentos de esta sistematización	12
<i>Primer momento: descriptivo</i>	12
<i>Segundo momento: metodológico</i>	13
<i>Tercer momento: interpretativo- reflexivo</i>	14
<i>Cuarto momento: propositivo</i>	15
Primer momento: descriptivo.....	18
<i>Algo pasa:</i>	20
<i>¿Cómo pasa?</i>	26
<i>¿Por qué nos pasa?</i>	39
Segundo momento: metodológico	57
<i>Lineamientos teóricos y metodológicos del proceso de sistematización del CTFI</i>	57
<i>Sistematización de la sistematización</i>	69
<i>Unidades de sentido</i>	72
Tercer momento: reflexivo-interpretativo.....	80
<i>Subjetividad poética:</i>	81
<i>Subjetividad estética</i>	106
<i>Subjetividad ética</i>	121
<i>Subjetividad política</i>	138
Cuarto momento: propositivo	149
<i>Introducción:</i>	149
<i>La educación como práctica reflexiva:</i>	153
<i>Contenido de la propuesta</i>	154
<i>Intencionalidad:</i>	162
<i>Método</i>	165
Bibliografía	169
Anexos	172

LA EXPERIENCIA DE SÍ, UNA EDUCACIÓN PARA EL ARTE DE VIVIR

Introducción

Desde hace algunas décadas el tema de la experiencia en la educación viene siendo un campo de investigación serio, aspecto anteriormente despreciado por las investigaciones científicas sobre el hecho educativo. Las teorías educativas surgían de grandes pensadores que se dedicaban a investigar desde la tradición educativa y en diálogo con hipótesis universalistas, pero descontextualizadas. La experiencia individual y grupal de un colectivo humano no era tomada en cuenta porque de ella no se podían sacar unos principios universales que pudieran ser aplicados por otros contextos educativos.

La investigación educativa surge como una manera de reivindicar el valor que tiene el estudio de la experiencia en el campo educativo. Ella considera que la experiencia es una fuente de saber, pero no universalista ni veraz ni estática. La experiencia que se investiga no pretende alejarse por completo de las teorías educativas ni de la tradición educativa que se ha venido construyendo por años, pero sí pretende incluir al sujeto de la experiencia en aquello que le pasa interiormente desde sus propias circunstancias vitales:

...la propia idea de educación está ligada a la experiencia y al pensar, al menos en dos sentidos: por una parte, podríamos decir que toda práctica educativa busca ser experiencia, esto es, que sea vivida como experiencia, como algo que da qué pensar; y por otra parte, la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia, es decir, según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que se les supone, a lo que les significa, a lo que les da a pensar...(Contreras & Pérez, 2010 p. 21-22)

Entre las motivaciones que nos llevaron a investigar sobre la educación como experiencia y la sistematización como enfoque de esta investigación, fueron la división que existe actualmente en la escuela entre los conocimientos teóricos que se enseñan a todos los estudiantes a través de un currículo y por otro lado, las experiencias extra-curriculares que algunas instituciones educativas, como la nuestra, ofrecen a sus estudiantes como complemento a su formación integral. El Curso Taller de Formación Integral (CTFI) es una

de esas prácticas extra-curriculares educativas del Colegio San Ignacio que busca la integración entre la teoría y la práctica.

El CTFI es una práctica educativa del Colegio; pero al mismo tiempo es ajena a la estructura formal de la institución, ya que esta se realiza en tiempo de extra-clases. Su propuesta educativa, aunque apunta a una formación integral, como la de muchos centros educativos de la ciudad, está todavía dirigida más a la formación de competencias y habilidades en función de las necesidades que pide el mercado laboral. En otras palabras, creemos que este tipo de educación tradicional apunta más bien a una formación tecnocentrista que humanizadora. El objetivo es preparar al estudiante para un saber hacer y de ahí la preocupación por lo que tiene que aprender para desempeñar un determinado rol en la sociedad.

El propósito de investigar la experiencia educativa a través de la sistematización como enfoque de investigación, se convirtió en una forma de problematizar aquellos elementos que tradicionalmente han configurado las formas de educar: una educación que adquiere un carácter predictivo y coercitivo, que se figura una idea de sujeto y privilegia una enseñanza de carácter tecnocrático e instrumental. Con esta investigación, pretendemos reflexionar sobre una educación como acción que propicie a quien es educado el acercamiento a la realidad, un sujeto afectado por la contingencia de la existencia y de la experiencia misma. Desde estos supuestos, fuimos considerando que investigar la experiencia educativa nos puede abrir otros horizontes más humanistas y contextualizados.

En la modernidad podemos apreciar que el concepto de educación está al servicio del sistema económico y productivista dominante, el cual pone a la educación como un medio para producir o “fabricar”, en términos de Bárcena & Mèlich (2000), un modelo de hombre. Este último es un modelo de ser humano poco crítico ante las situaciones de injusticia, inequidad y vulneración de la dignidad humana, descontextualizado de la realidad. Este es un ser humano predispuesto y automatizado en el ejercicio de unas funciones específicas para las cuales fue instruido y adoctrinado. Adoctrinamiento que aísla de la realidad inmediata y no da cabida a otras maneras de ser y de estar en el mundo. En este sentido la educación moderna se entiende desde los parámetros de una educación tradicional donde el maestro es el transmisor de una serie de conocimientos para un Saber-Hacer y saber mantenerse en el

sistema económico dominante para no ser excluido. ¿Será éste el tipo de educación que soñamos y queremos realmente en el contexto social de nuestro país?

Creemos que estamos ante el privilegio de un modelo de educación como fabricación (Bárcena & Mèlich, 2000), que no permite la formación de una identidad propia, que funciona bajo la lógica de la razón instrumental y que da por terminada la formación del sujeto educado al momento en que éste se incorpora y se acopla a los sistemas alienantes y deshumanizantes del capitalismo y de la globalización. Estamos ante la confrontación histórica entre sujeto de conocimiento y sujeto de experiencia, entre la educación como fabricación y la educación como acción; esta última entendida como construcción de una identidad, de un relato de vida que tiene lugar en el presente y que rompe con el devenir de la historia que sólo conoce hechos y no acontecimientos como nos lo puede hacer ver y creer la tradición educativa adoctrinante. Se trata de ir más allá de la relación Saber – Poder e ir develando las bondades de formar un ser para la vida desde su propia experiencia vital.

La educación tradicional está centrada en formar un sujeto de conocimiento, distanciándose de lo particular que siempre trae consigo sorpresa y novedad. Por eso, Rosenzweig (citado por Bárcena & Mèlich, 2000) piensa que el idealismo de Parménides a Hegel no puede dar cuenta de lo particular de cada sujeto, no es capaz de entender la novedad de lo particular porque con ello habría negado el universal gobierno del *logos*. Un sujeto de conocimiento no admite lo distinto, la ruptura del orden, lo no evaluable o controlable. Un proceso de fabricación funciona bajo la lógica (*logos*) de la totalidad, de la evaluación final y del control del proceso.

La práctica educativa de CTFI, por los testimonios de vida de los participantes, rompe con ese tipo de educación. Es una práctica que invita a todos los cursantes a pensar en él como potencia y capacidad y disponerlo para crear otras relaciones consigo mismo, con los otros y la con realidad, con una visión más ética y humanista. Pero no es a través de una metodología centrada en la transmisión de conocimientos, en la relación convencional de maestro – alumno, sino que a partir del encuentro entre humanidades diversas que se expresan de manera única, espontánea y creativa los participantes llegan a experimentar un sinnúmero de emociones, sentimientos y aprendizajes que hacen atractiva esta práctica educativa cuestionadora del sistema tradicional de enseñanza – aprendizaje.

Tratando de ahondar un poco más en la diferenciación entre el sujeto de conocimiento y el sujeto de experiencia, Bárcena (2012) deja por sentado que el sujeto de conocimiento pertenece a una tradición filosófica, hoy dominante que propone, en palabras del autor, una *distancia crítica* de la realidad que asume el trabajo filosófico sobre la misma a partir de la construcción de un sistema racional del mundo. Un sistema que no tiene en cuenta la *Producción de la presencia*, es decir, el arte de hacerse visible, deja de lado la *poiêsis* en su sentido originario. Hacer pasar algo del *no-ser* al *ser*. (p.50), como un llevar a ser algo que antes no se era, una revelación de sí mismo, de aquello que no existía o que aún no se había develado.

El reto que se presenta, a partir de esta reflexión, es ¿cómo desacomodarnos de este modo de proceder de la educación tradicional para lograr esas transformaciones humanas a través de prácticas educativas como el CTFI? ¿Qué experiencias y prácticas educativas se requieren implementar, innovar o crear para llegar a formar otro ciudadano, otro ser social y según sus potencialidades y capacidades más altruista, con sentido de alteridad y con visión de contexto?

La responsabilidad social del ser humano con el otro, en el reconocimiento de su dignidad, es una de las finalidades de la educación como acción. En palabras de Arendt (citada por Bárcena & Mèlich, 2000), en relación con el propósito de las mejores sociedades, piensa que ésta “...no reside en la justicia liberal, sino en la decencia y en el corazón, en la compasión y en la voluntad de hacer que el amor fuese necesario para una convivencia pacífica y permitir nacer una sociedad”. Estas reflexiones nos condujeron a indagar un poco más por esa propuesta, esa visión diferente que no sólo el Colegio San Ignacio está proponiendo a sus estudiantes en esta ciudad de Medellín, sino también en todos los colegios que tienen los jesuitas en otras ciudades de Colombia.

En esta práctica educativa la imagen, el sonido, la música, los olores, los colores, el tacto, el gusto, el ambiente, los diferentes escenarios que se disponen de acuerdo con cada temática trabajada, son clave fundamental para que los participantes de este CTFI abran y despierten aún más sus sentidos, se dejen tocar y se permitan pensar a partir de los talleres ofrecidos. Esta propuesta educativa, que a través de su metodología va conduciendo a los participantes a vivir unas experiencias existenciales, tiene sentido en la medida en que cada acontecimiento vivido y reflexionado es un paso más al crecimiento humano.

Dewey (1916) nos dice que “la experiencia como ensayo supone cambio, pero es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexiada con la ola de retorno en las consecuencias que fluyen de ella” (p. 124). CTFI lo ubicamos en el contexto educativo como una práctica significativa por su poder transformador del pensamiento y las acciones de las personas que lo viven. Lo ubicamos también en el constante devenir del ser humano entre las experiencias que vive, narra y dota de sentidos.

Parafraseando a Larrosa (2009), la experiencia de Curso Taller pasa por el cuerpo de cada participante. Cada acontecimiento padecido, a través de las diferentes actividades propuestas en el Curso, proporciona un sinnúmero de posibilidades para transformar su existencia. En términos de San Ignacio de Loyola (2013), “No el mucho saber harta y satisface el ánimo, sino el sentir y gustar de las cosas internamente”. Esto último quiere decir que en la educación del ser humano no se trata tanto de llenarlo de conocimientos, sino más bien de permitirle vivir, experimentar, sentir, entre otras, y después, interiorizar sobre lo que le ha acontecido. Estamos ante una práctica educativa que nos brinda la posibilidad de profundizar en las bondades de la educación como experiencia.

Llevamos varios años realizando estos cursos-talleres y en cada actividad realizada hemos venido observando unas vivencias, unos aprendizajes y unas transformaciones en la mayoría de los participantes. Además, como estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano y como educadores del Colegio San Ignacio, consideramos que una investigación sobre esta experiencia podría brindar a la institución un camino para conciliar las distintas prácticas educativas que los estudiantes viven en el colegio en relación con la formación teórica.

Esta práctica educativa es reconocida y valorada por los jóvenes de los grados superiores del colegio San Ignacio como un espacio de carácter formativo, porque les permite expresarse de otra manera, conocer la realidad y abrir la posibilidad de transformarse desde la experiencia y los acontecimientos que se ofrecen en el CTFI. El estudio de Larrosa y Bárcena sobre el concepto de experiencia y, de igual manera, la lectura de autores como Contreras & Pérez sobre investigar la experiencia educativa, nos brindaron unas perspectivas frente a la educación para abordar la investigación de esta práctica educativa.

Sistematización

Dentro de las propuestas de investigación hemos encontrado la investigación de experiencias educativas vinculante con la metodología de la sistematización de prácticas educativas. Algunos referentes bibliográficos para el método de la sistematización fueron Mejía (2004) y Torres (1999). En este trabajo se trató entonces de investigar la experiencia educativa, particularmente sobre algunas experiencias vividas en el CTFI por parte de algunos estudiantes. La sistematización fue el camino para explorar otro saber contenido en esta práctica. Esta última es una perspectiva teórica en términos de las prácticas educativas, pero también se nos convirtió en una perspectiva metodológica. Consideramos que estas dos vías representaron un buen camino para develar otros saberes que con el tiempo se han venido consolidando con la realización del CTFI en el colegio.

La sistematización de experiencias educativas es un método de investigación muy distinto a los métodos tradicionales como son el cuantitativo y el cualitativo. En ellos normalmente encontramos unos objetivos claramente definidos al principio de la investigación y unas hipótesis de trabajo, así como un referente conceptual o marco teórico amplio y profundo. En el método de la sistematización no se parte propiamente desde estos elementos para hacer la investigación, sino que es en el proceso mismo donde van emergiendo estos puntos. Cuando hablamos de sistematización necesariamente tenemos que hablar de prácticas sociales y educativas, consolidadas en el tiempo y la intencionalidad es develar otros saberes que surgen en una práctica, en este caso educativa, como lo es el CTFI. La sistematización es un método que nos permitió acercarnos a la experiencia vinculada con la idea de educación y a la importancia de pensar la educación como experiencia, a partir de cómo ella es vivida e incorpora formas de pensar en los participantes del Curso, tal y como lo proponen Contreras y Pérez (2010).

Existieron varias motivaciones para el desarrollo de esta investigación y, concretamente, la justificación del método de sistematización. En tal sentido, encontramos en el método de sistematización un camino para develar el cómo se dan en los participantes, de una actividad educativa como éstas, las vivencias, aprendizajes y transformaciones que hemos mencionado más arriba. Las preguntas que nos motivaron al inicio del proyecto surgieron desde la percepción y constatación de ciertos cambios en las percepciones positivas

sobre su vida, su proyecto de vida, su reflexión de país y en su relación con los otros. Otra de las motivaciones a investigar esta práctica fue despertada por el interés manifiesto de muchos jóvenes interesados en participar de Curso Taller.

El primer objetivo fue sistematizar la experiencia de CTFI que se realiza en el Colegio San Ignacio de Loyola, con el fin de ir reconociendo los aprendizajes, vivencias y transformaciones que esta experiencia iba suscitando en los participantes. Estas fueron las unidades temáticas iniciales que se propusieron al inicio de la investigación y surgieron durante el Primer Momento Descriptivo de la experiencia de CTFI. Después surgieron unas líneas fuerza, que en el Momento Interpretativo-reflexivo, fueron dando origen a unas unidades de sentido que a su vez posibilitaron el hallazgo de unas categorías. El segundo objetivo al sistematizar esta práctica, consiste en mejorar los contenidos y los procesos del Curso Taller y uno tercer objetivo es generar un texto que nos permita ofrecer a otros la oportunidad de llevar a cabo este Curso. Recordemos que la sistematización tiene como objetivo reconocer otros saberes contenidos en prácticas sociales y educativas. Para lograr el objetivo de este proyecto contamos con el Equipo Coordinador del Curso Taller, el apoyo de unos estudiantes-asesores y de cada uno de los estudiantes-cursantes. Con ellos se recogieron los insumos que iba arrojando la experiencia en el antes, durante y después de ella para, desde esta perspectiva polifónica, entrar a analizarlos y obtener de allí los ejes temáticos que se querían abordar dentro de la sistematización.

Quisimos abordar esta práctica de Curso Taller a través de la investigación educativa como enfoque y la sistematización como método, porque estamos seguros de que desde ambas se pueden orientar aprendizajes significativos para la vida, pretendiendo más a una formación del sujeto desde una educación como experiencia que acoge la diferencia, la inclusión y que sabe valorar y reconocer al otro en su dignidad humana. En este sentido, reflexionamos más sobre una educación que no le teme a la radical novedad y sabe acoger al otro en sus cuestionamientos y sus perspectivas de vida, con sentido humano. De igual manera, la experiencia y el acontecimiento que surgen en unas determinadas prácticas educativas, como por ejemplo la del CTFI, se presentan actualmente en el ámbito educativo como momento privilegiado en el desarrollo de las habilidades y las potencialidades humanas.

CTFI representa entonces una fuente invaluable de experiencia en los términos de la investigación educativa que se hizo necesario sistematizar para comprender cómo se han venido construyendo esos otros saberes en el tiempo por un grupo de talleristas, pero que no ha sido estudiado y, por lo tanto, aún no se han propiciado unas necesarias transformaciones sobre ella que permita consolidarla en sus fundamentos metodológicos, procedimentales, conceptuales y pedagógicos.

A continuación abordaremos los distintos momentos que conformaron la estructura del proyecto de investigación y la dinámica propia de la sistematización. Esta propuesta de sistematización contó con cuatro momentos: uno descriptivo, uno metodológico, uno reflexivo, donde se trabajaron las líneas fuerza en un principio y después las unidades de sentido que surgieron durante la sistematización, y por último, un momento propositivo.

Los diferentes momentos de esta sistematización

Como expresamos en la introducción de este proyecto, hemos planteado cuatro momentos para estructurar nuestra investigación. A continuación explicaremos con más detalles en qué consistieron cada uno de ellos.

Primer momento: descriptivo

En este momento se trató de ir narrando de manera crítica, reflexiva y hermenéutica las distintas vivencias, aprendizajes y transformaciones de los participantes del CTFI y aquello que nosotros como tutores, asesores e investigadores fuimos observando en el CTFI. No pretendimos hacer una descripción lineal de todo el Curso Taller ni hacer una cronología de los ocho días que dura la experiencia.

El método de la sistematización nos brindó algunos elementos clave para centrarnos en una lectura más crítica y reflexiva sobre las vivencias de los cursantes y cómo estas debían ser abordadas en diálogo con otras vivencias, en este caso con las de otros cursantes. Obtuvimos muchos testimonios personales y grupales de los cursantes, de los asesores-estudiantes y coordinadores de la experiencia.

Algunas de las herramientas que fuimos teniendo en cuenta para este momento se apoyaron en relatos autobiográficos de algunos cursantes sobre cómo vivieron la experiencia de curso taller antes, durante y después del curso; relatos autobiográficos de quienes coordinaron la experiencia; entrevistas en profundidad sobre vivencias, transformaciones y aprendizajes; recolección de testimonios sobre los diferentes acontecimientos de los cursantes; revisión documental del registro fotográfico y de videos, de la propuesta de Curso Taller y referentes bibliográficos sobre temas relacionados con la sistematización, investigación educativa, educación y revisión de otras experiencias de sistematización.

Segundo momento: metodológico

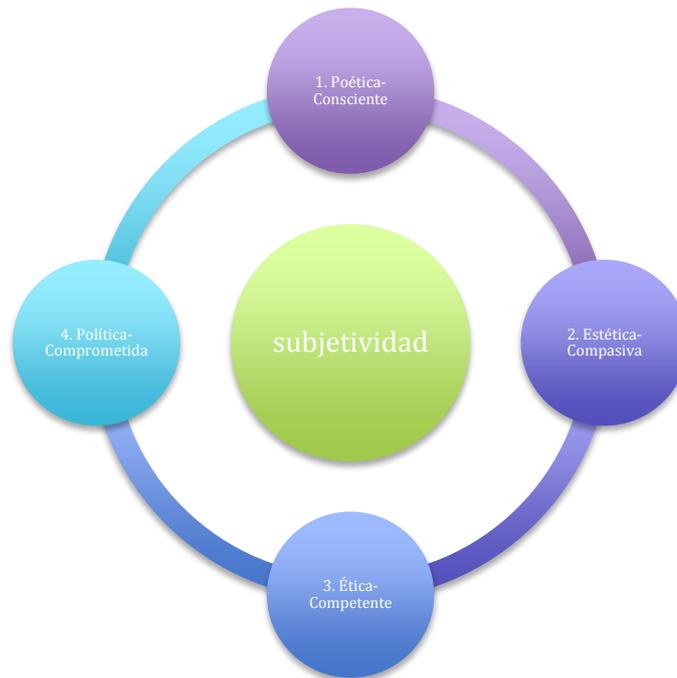
En todo proceso de sistematización se va construyendo un camino propio que se llama la sistematización de la sistematización. En él se va narrando de qué manera se fue construyendo la sistematización y se van contando los propósitos, las dificultades, los aciertos, los nuevos hallazgos, entre otros. Pero de igual manera, se va descubriendo un método propio de sistematización. En otras palabras, se va descubriendo otro saber. Pero para descubrir estos saberes es necesario que alguien los nombre, los cuente y reflexione desde su experiencia misma. La sistematización de experiencias se ofrece como una ruta metodológica para hacer que emerjan estos saberes ocultos para muchos; pero latentes para quienes los han experimentado.

En nuestro caso, pretendimos partir de una investigación de la experiencia educativa en diálogo con el método de la sistematización de experiencias. Pusimos a dialogar estos dos caminos investigativos porque consideramos que son vinculantes y nos podían ayudar a develar otros saberes contenidos en el CTFI. En otras palabras, quisimos poner a dialogar la investigación educativa, la experiencia y la sistematización. Para lograr este cometido abordamos autores como Bárcena (2012), Larrosa (2003, 2009), Contreras & Pérez (2010), Mejía (2004) y Torres (1999). A medida que fuimos descubriendo en qué consistía la investigación educativa y la sistematización, encontramos luces para describir la experiencia en diálogo con la descripción de las experiencias de los propios cursantes.

Tercer momento: interpretativo- reflexivo

En la relectura de la descripción de la experiencia y del momento metodológico, descubrimos unos ejes temáticos y unas líneas fuerza que consideremos que con más relevancia se habían dejado ver. Las líneas fuerza son, según Mejía (2004), esos aspectos que valoramos y consideramos como los más importantes para hablar de nuestra práctica educativa. Estas líneas fuerza, que al principio fueron numerosas y luego se reagruparon por temas, dieron paso a unos ejes temáticos desde los cuales se generó un diálogo con los autores que hemos mencionado anteriormente y al reflexionarlos se pudieron reconocer esos otros saberes que la sistematización, como método, nos permite comprender. Al principio, en los dos primeros momentos de nuestra sistematización, pudimos afirmar que ya existían unas líneas fuerza, como son las vivencias, los aprendizajes y las transformaciones previamente identificadas, que como categorías hermenéuticas tenían una relación directa con la concepción de la educación como acontecimiento, con la experiencia entendida como aquello que nos pasa y con la investigación educativa que se ocupa de la experiencia en educación.

Durante la elaboración de este momento, fuimos pasando más bien de unas líneas fuerza a unas unidades de sentido. Estas últimas fueron apareciendo a su vez con algunas categorías cada una de ellas. Descubrimos cuatro unidades de sentido: una subjetividad poética, una subjetividad ética, una subjetividad estética y, por último, una subjetividad política. A través de estas cuatro unidades pudimos develar el saber contenido en esta práctica educativa del Curso Taller, las cuales nos ayudaron a plantear una propuesta educativa de formación en liderazgo social y espiritual que apuntan a su vez a la formación de nuevas subjetividades conscientes, compasivas, competentes y comprometidas.



Estas cuatro unidades de sentido las vamos a conectar con las cuatro dimensiones de formación en la propuesta del Centro de Formación en liderazgo social y espiritual.

Cuarto momento: propositivo

Para este momento se trata de ir organizando el material elaborado a lo largo de todo el proceso de sistematización que pudiera servir para proponer cambios, mejoras y nuevas estrategias para realizar el CTFI. Todo esto con el fin de ofrecer los conocimientos que podían surgir de dicha experiencia a otras instituciones que desean formar líderes con sentido social y espiritual.

Este fue un momento de retorno a la práctica, un momento de reconfiguración para recrear y consolidar una propuesta educativa que apuntó al siguiente objetivo: Ofrecer a los participantes del CTFI un ciclo de formación en liderazgo ignaciano que permita el desarrollo de habilidades humanas para interactuar en el mundo desde una subjetividad consciente, competente, compasiva y comprometida. Queremos lograr este objetivo a partir de la creación de escenarios educativos contextualizados, que permitan a los participantes el despliegue de sus capacidades en interacción con los otros y de esta manera favorecer la construcción de una sociedad más humana. De igual manera, queremos contribuir en el proceso de toma de decisiones de los participantes a través de la metodología del aprendizaje

experiencial, del juego como estrategia pedagógica y el aprendizaje como herramientas claras a la hora de elaborar su proyecto de vida. Esta propuesta educativa constituye el documento final de esta sistematización.

Pero la estructura fundamental de formación de este Centro de Formación en Liderazgo Ignaciano y Compromiso Social está inspirada en las cuatro unidades de sentido halladas en la práctica del CTFI: subjetividades poética, estética, ética y política. Estas cuatro subjetividades estructuran muy bien el propósito de formación de un estudiante de la Compañía de Jesús en cualquier centro de formación y desde este centro de formación en liderazgo. Estas son la formación de subjetividades conscientes, compasivas, competentes y comprometidas.

Esta propuesta educativa ya fue sustentada durante el Simposio de Educación en el CINDE y tendrá un momento de socialización con todos los participantes de la sistematización, una vez sean aprobados los resultados de la investigación.



ITINERARIO DE UN MARAVILLOSO VIAJE EL VALOR DE LA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN

En este primer momento de nuestra sistematización de la práctica educativa del CTFI, pretendemos no sólo describirla, sino generar y despertar a partir de ella las reflexiones, preguntas e interrogantes necesarios para aportar al mejoramiento de la misma y así continuar en la valoración y transformación del sujeto de la experiencia.

PRIMER MOMENTO **Descriptivo**

Primer momento: descriptivo

Como punto de partida en esta sistematización de la práctica educativa del CTFI, queremos hacer referencia a la importancia de la misma dentro de los procesos de formación, distintos a los modelos tradicionales tanto de investigación como de educación. Comprender y descubrir otros saberes contenidos en esta práctica nos pone, en la descripción del CTFI, a construir colectivamente; primero, una memoria con todo el peso que ella conlleva; y segundo, a reconocer y a interpretar la lógica y los sentidos que la constituyen, buscando cualificarla y contribuir a develar su aporte pedagógico a la formación de los jóvenes del colegio San Ignacio.

En este primer momento de nuestra sistematización de la práctica educativa del CTFI, pretendemos no solo describirla, sino generar y despertar a partir de ella las reflexiones, preguntas e interrogantes necesarios para aportar al mejoramiento de la misma y así continuar en la valoración y transformación del sujeto no del conocimiento, sino del sujeto de la experiencia. Al igual que Foucault, retomado por Quiceno (2003), esta práctica educativa de CTFI busca la “transformación del sujeto” (p.213). Quiceno (2003), parafraseando a Foucault, nos hace tomar consciencia de que la educación como cultivo... no puede pasar por una educación disciplinaria que forma al sujeto sujetado a la institución, al saber, al maestro (p.213). En el mismo texto y reforzando nuestra pretensión al sistematizar esta práctica educativa encontramos que:

La educación es una liberación, la pedagogía es una forma de producir la libertad y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el sujeto. No producir el sujeto, sino llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad. (Quiceno, 2003, p. 213).

De ahí entonces, que en esta descripción encontraremos aportes significativos a la reflexión de la educación como experiencia de formación de subjetividades. La experiencia personal en sí misma traspasa los límites de una educación convencional y apunta, citando a Quiceno (2003), en términos Foucaultianos, a la formación entendida como “Bildung” (p.214). Una idea de *formación* que busca responder o, en este caso del CTFI, aportarle a los participantes de esta práctica educativa los elementos necesarios para responder a la pregunta ¿quién soy?

Nos arriesgamos en esta descripción a dejar planteado un primer cuestionamiento frente a la reflexión educativa tradicional expresando que, pareciera que educar fuera un acto de fe, no solo en los estudiantes sino en las diferentes prácticas educativas que tanto las instituciones como los docentes llevan a cabo desde su creatividad e ingenio para instruir seres humanos que se incorporen adecuadamente a los sistemas dominantes hegemónicos de nuestra sociedad. ¿Acto de fe frente a tradiciones educativas? ¿Acto de fe en planeaciones y esquemas instituidos con finalidad de educar? ¡No!, acto de fe en aquellas prácticas educativas que tanto instituciones como docentes y estudiantes en sí mismos se arriesgan a crear y transformar para aportar a la formación de seres humanos no automatizados ni condicionados, sino libres en la expresión y valoración de sí mismos y de los demás; capaces de analizar los diferentes contextos que los rodean y desde allí comprometerse y generar cambios en pos de la configuración de otras subjetividades, con miras a transformar prácticas políticas y sociales alienantes por prácticas de hospitalidad y acogida a aquel otro que sale a su encuentro. Visto de esta manera, la educación más que un acto de fe es un acto de esperanza.

La Compañía de Jesús y el colegio San Ignacio de Loyola han hecho, a lo largo de 26 años, un acto de esperanza en la práctica educativa del CTFI. Esta práctica extracurricular y cuestionadora de la misma educación tradicional de la Institución mantiene sus fundamentos y pilares desde la Espiritualidad Ignaciana. Ella nutre y pone en juego todo un proceso de comprensión y construcción del ser humano desde su interioridad, desde el descubrimiento, aceptación y valoración de las capacidades y opacidades de cada sujeto con el fin de llegar a ser testimonios de coherencia y búsqueda colectiva de la felicidad.

Ponemos en conocimiento en este capítulo qué es *eso que pasa* en CTFI que permite retomar y ubicar frente a frente las concepciones entre educación como fabricación y educación como acontecimiento, entre sujeto de conocimiento y sujeto de experiencia. Ese qué pasa en la práctica educativa de CTFI, en palabras de Larrosa (2009), “me forma y me transforma” (p.17). Queremos en este capítulo dar a conocer qué pasa en la experiencia que hace que los jóvenes vibren apasionadamente y se sientan orientados a la toma de decisiones más acertadas en su vida.

También veremos en este capítulo cómo pasa *eso que pasa*, develando a través de los diferentes tipos de actividades aquello que los cursantes sienten y viven en cada experiencia.

Cuáles son esos acontecimientos significativos que se dan en CTFI que permiten procesos de interioridad, reflexividad y confrontación de la propia existencia. Queremos apuntar aquí, desde el principio de reflexividad (Larrosa, 2009), a descubrir que eso que viven los jóvenes durante el CTFI no pasa por fuera de ellos, sino que en su pasa por ellos de manera singular, así el acontecimiento sea el mismo para todos.

Finalmente, complementaremos el acercamiento a la práctica educativa conociendo la clave fundamental para que se lleguen a generar las reflexiones y transformaciones significativas del curso, es decir, cómo se llega a trascender, a ir más allá de un cúmulo de actividades; orientando desde este punto de vista una reflexión sobre la importancia del acompañamiento personal y grupal que viven los jóvenes cursantes y que se convierte en una práctica de discernimiento para la transformación de sí mismos y de sus contextos.

Algo pasa:

De la exterioridad a la reflexividad.

- *“Curso Taller me cambió la vida”*.-

- *“Mi vida es una antes de Curso Taller y otra después de Curso”*.-

Éstas son las expresiones más frecuentes entre los jóvenes de los grados noveno, décimo y undécimo del colegio San Ignacio, que han participado de la práctica educativa de CTFI. Los testimonios dados por los jóvenes en las diferentes conversaciones de patio, en un descanso de colegio y en las evaluaciones de los CTFI van dando cuenta de que en esa experiencia, Según Larrosa (2009), algo pasa. En palabras de los estudiantes del colegio San Ignacio que han participado de la práctica educativa, el CTFI es la posibilidad de darle un giro a la propia existencia, de crecer como mejores seres humanos, de hacer nuevos amigos, de confrontarse y de llegar a proponerse metas claras en la vida como nos lo presenta el testimonio de A.A. (participante en el año 2014) ante las preguntas evaluativas del curso sobre cómo llegó y cómo se sintió durante la experiencia:

Vine a curso con muchos prejuicios, sobre las actividades, las personas, los asesores. Aunque vine con muchas ganas de aprovecharlo, de utilizar lo que iba a aprender para solucionar muchos problemas que tengo. Vine siendo una persona muy indiferente en

cuanto a lo que pasa en mi ciudad, mi país y el mundo. Tuve miedo de venir, pero ahora me doy cuenta que valió la pena, valió mucho más que quedarme durmiendo en mi casa todos los días desperdiciando mi tiempo. Aprendí a enfrentar esos problemas que tengo de una buena forma empleando todo lo que por medio de esas actividades aprendí.

Me voy muy feliz de haber conocido tantas personas que ahora se han vuelto muy importantes para mí, personas que me enseñaron, me escucharon y me aconsejaron, solo queda decir gracias CTM XXVII. (Curso Taller Medellín 27).

En nuestras palabras, como coordinadores de la práctica educativa y desde la planeación de la experiencia, CTFI es la toma de consciencia de las potencialidades de cada ser humano que se logra a través de procesos de reconocimiento y valoración de sí mismos. Es una de las posibilidades que se les brinda a los participantes, de que ellos mismos descubran el norte de su vida desde una forma de educar diferente.

Con esta práctica se pretende contribuir a la formación de la persona en un contexto de familia, ciudad, país y mundo a través de la confrontación cara a cara con su realidad y del descubrimiento y desarrollo de sus capacidades y potencialidades con la intencionalidad de ponerlos al servicio de los demás.

Desde el testimonio anterior entramos en sintonía de que CTFI es un espacio para el ser, para la confrontación, para la escucha atenta y comprensible, sin juicios y sobre todo respetando los procesos subjetivos de cada participante. Esta práctica educativa acontece en cada sujeto de experiencia que viene con un equipaje vital para vivir un viaje inimaginable. Un viaje al interior de la propia existencia, como el Principito que emprende su viaje decidido a descubrir lo mejor de sí mismo en el encuentro con eso otro y el otro que está en el exterior a él. La experiencia según Larrosa (2009) supone:

... un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, no de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mi mis intenciones, que no depende ni de mi saber, no de mi poder, ni de mi voluntad. (p.14).

Los jóvenes cursantes del CTFI, al enfrentarse a eso que viene de afuera asumen el reto de vivirlo dejándose llevar por sus sentimientos y no por la razón. El término creado por

ellos para vivir la experiencia al máximo es “empelicularse”, que más adelante abordaremos como uno de los factores determinantes para el éxito de la sistematización de esta práctica educativa. Empelicularse (meterse en la película) es, desde el principio de reflexividad, subjetividad y transformación, la posibilidad de ser el protagonista de su propia historia, de su propio viaje, de que la experiencia acontezca en él, que sea para él y que lo transforme a él. “De ahí que el sujeto de la experiencia no sea el sujeto del saber, o el sujeto del poder, o el sujeto del querer, sino el sujeto de la formación y de la transformación” (Larrosa, 2009, p. 17).

Los años de experiencia en educación de la Compañía de Jesús, tanto a nivel mundial como nacional, le han permitido incursionar e innovar, paradójicamente y a pesar de su tradición educativa, en nuevas maneras de formar hombres y mujeres para los demás y con los demás, con una visión más humanista y centrada en la persona. Una de esas formas es el CTFI que hoy sistematizamos y transforma subjetividades.

Visión transformadora de la educación

El colegio San Ignacio de Loyola a lo largo de su historia ha buscado formar seres integrales con una visión diferente del mundo, donde se vea a la otra persona como un igual, que así como nosotros, necesita ayuda. Pero como todo en la vida, esto necesita tiempo y la verdad uno en las primeras etapas de colegio todavía es una persona muy inmadura y con una visión muy ingenua de la vida... nos abstraemos de la realidad del mundo, de Latinoamérica, de Colombia, de Medellín, y nos encerramos en una “burbuja”,... despreocupándonos en toda medida de lo que pasa fuera de este.

Con los años nos vamos dando cuenta, de que la vida no es tan maravillosa como creíamos, hay a quienes la vida nos golpea fuerte, como a mí, que perdí a mi madre (el año pasado) y a mi hermana (el año ante-pasado), pero estas son situaciones que fueron más llevaderas por medio de experiencias de vida que dejan actividades como Curso Taller. ...Tras haber participado en la experiencia de curso taller me doy cuenta de que los seres humanos estamos en esta vida para ayudar a los demás, pero no de cualquier manera, ayudando movidos por el amor hacia el otro, por la compasión, identificando al otro como un hermano. (A.S. participante en el año 2013).

Como inicio para poder ir develando lo que motiva a los jóvenes del colegio San Ignacio a participar de esta práctica educativa y con la intencionalidad de ir generando la reflexión sobre la educación en sí misma, nos preguntamos: ¿será que la educación tradicional, cargada de contenidos, métodos y estrategias evaluativas aportaron para que A.S. enfrentara y asumiera su realidad personal como una oportunidad para crecer, aprender, valorar y amar la vida de esa manera? Nuestra pregunta viene iluminada por las anotaciones que realiza Bárcena (2012), sobre la falsedad de la educación. El, inicia su reflexión afirmando:

El estudio es falso ya que una verdad existe sólo para quien la necesita o siente esa necesidad. Esta necesidad no es impuesta desde fuera, sino una necesidad interna, íntima. De no ser así, el estudiante sólo será una falsificación del hombre, el cual no es ser o hacer cualquier cosa sino ser lo que irremediamente se es. (p.74).

¿La educación recibida por A.S. en sus estudios escolares apuntó realmente a lo que él necesitaba para aferrarse a amar la vida a pesar de las adversidades que la misma le presentó? Bárcena (2012) nos deja claro en el siguiente texto que se necesita repensar la educación y la enseñanza para que tenga en cuenta que se forma para un arte de vivir y de ser en el mundo:

Ahí radica la tragedia constitutiva de la pedagogía: es el hecho de no reconocer la falsedad de ese hacer que el saber pedagógico pretende analizar y que es el estudio, algo en sí mismo artificial y, por tanto, falso con respecto a lo que el hombre es esencialmente. (p.75).

En último lugar, pero no para finalizar nuestra reflexión, sino para avivarla más, en el mismo texto de Bárcena (2012), nos invitan a mirar desde Ortega, el estudiar como una actividad artificial, porque la condición humana no se reduce a la condición de un *homo educandus*. (p.75).

Retos grandes se presentan constantemente a la educación, tanto en su finalidad como en las prácticas empleadas para lograrla. En el relato de A.S., evidenciamos algunos de esos retos sobre esa finalidad y la práctica de la educación.

CTFI a lo largo de años de experiencias, nos ha brindado la posibilidad de comprender un poco más sobre el sujeto de la experiencia. Los testimonios de los jóvenes

sobre lo que eran antes y lo que son después de participar de esta práctica educativa nos amplían, en términos de experiencia, a lo que se hace referencia sobre este sujeto:

Cuando llegué era una persona totalmente distinta tenía mis demonios dentro, mis problemas de autoestima, entre otras cosas, que no me dejaban salir adelante, sumado con la presión de mis papás y una enfermedad que me acaba cada día más ¡tenía mis prejuicios, mis miedos, la presión extra de no poder estudiar en la semana de octubre y tener que faltar a algunas clases por el pre-curso. Tenía varias debilidades y cargas que muchas veces me paraban mi caminar por la vida. Convirtiéndome en una persona quien no era y vaciando mi vida cada vez más.

El cambio que experimenté en esta experiencia fue infinito, ya que a pesar de que los problemas no se fueron, la presión y la enfermedad siguen ahí, la autoestima no ha mejorado... Tengo ganas de enfrentarlos y salir adelante, en esta finca se quedan las cargas y debilidades, hoy soy una mujer fuerte que valoro y que se va a demostrar a sí misma y a los demás que es capaz de lograr lo que sea, que valora lo que tiene y que pone sus cualidades al servicio de los demás buscando lograr una mejor sociedad. Acá dejo los problemas y me llevo amigos, familia y personas que valen más que todo el oro del mundo. Solo me queda agradecerles a todos los que hicieron posible, siempre estuvieron conmigo y me ayudaron a crecer.

“El que no lucha por lo que quiere, no merece lo que desea”

“No puedes tener un arcoíris sin lluvia”

“El sol siempre vuelve a salir”

“La esperanza es lo único más fuerte que el miedo” (B.I., participante en el año 2014).

En CTFI se hace una ruptura en la educación tradicional de estos jóvenes cursantes, puesto que vemos a todos los actores del curso como sujetos de experiencia. Bárcena (2012), presenta este sujeto de la experiencia como aquel que se expone y concentra todos sus sentidos en el camino que recorre, el que se hace presente en las cosas, en todo lo que le pasa para entenderse en lo profundo. Este sujeto de la experiencia al que nosotros llamamos cursante, aprende a través de las actividades y acontecimientos del curso a situarse no frente a la realidad, sino en ella. El cursante se ocupa de su propia existencia que lo conduce a ser libre, lo cual no se puede enseñar pero si es digno de ser aprendido. El sujeto de experiencia es un sujeto en constante relación con los contextos y situaciones intersubjetivas que lo movilizan, con los cambios culturales que lo descentran y que puede no alcanzar a resolver esas situaciones o esos acontecimientos con una serie de saberes normativos, sino que tiene que responder y definir *in situ*. En el caso de B.I., su relación familiar, escolar, social y

consigo misma. Este sujeto de la experiencia es un sujeto del aquí y del ahora. Ella se hace presente, se hace visible y se hace responsable del cuidado de sí misma para cuidar a los demás.

B.I., nos devela tímidamente el proceso de transformación que vivió en CTFI. Ella, en términos de Larrosa (2009), es el sujeto de la formación y de la transformación. Ella es un territorio de paso, una superficie de sensibilidad en la que cada actividad del curso, unas más que otras, pasan por ella y dejan una huella, una marca, un rastro. Esto hace que al inicio de la experiencia ella no sea un sujeto activo o un agente de su propia experiencia, sino que sea más un sujeto paciente, pasional, entendido esto desde el autor como el principio de pasaje, pasión. (p.91). B.I. se convierte en un agente de su propia experiencia cuando cada acontecimiento vivido, lo padece, lo pasa por lo que Larrosa llama principios de reflexividad, subjetividad y transformación. Ella se enfrenta a la experiencia como sujeto desde su propia singularidad y como un sujeto posicional; pero no desde una posición desde su género, raza, ocupación o rol específico familiar, escolar o social, sino desde ella misma, irrepresentable, incomprensible, única y singular. (p. 104). Ella es más sujeto de experiencia por estar ex/puesta con los riesgos que eso trae, por abrirse a ser vulnerable y permitirse sentir y sentirse a sí misma.

Estas reflexiones iniciales de lo que pasa en CTFI nos conducen a ver esta práctica educativa como una puesta en escena del compromiso ético que tiene la educación como experiencia en una sociedad como la de nuestro país. Tenemos el reto de formar a estos jóvenes en que la responsabilidad social del ser humano con el otro en el reconocimiento de su dignidad como una de las finalidades de la educación. Bárcena & Mèlich (2000), inspirados por las reflexiones de Arendt, sobre la percepción de lo humano en cada otro desconocido, en relación con el propósito de las mejores sociedades dice que éste "...no reside en la justicia liberal, sino en la decencia y en el corazón, en la compasión y en la voluntad de hacer que el amor fuese necesario para una convivencia pacífica y permitir nacer una sociedad decente". (p.36).

A partir de estos relatos nos fueron surgiendo unos cuestionamientos que nos condujeron a indagar y ahondar un poco más, por medio de la sistematización de experiencias educativas, por esa propuesta, esa visión diferente que no solo el colegio San Ignacio estaba proponiendo a sus estudiantes, sino que la Compañía de Jesús se arriesgaba a plantear a través de la práctica educativa de CTFI.

¿Cómo pasa?

Del proceder y el acontecer

El Hallazgo Originario (y sus fundamentos)

La propuesta educativa del colegio San Ignacio y de los demás colegios de la Compañía de Jesús en el mundo, tiene sus raíces propiamente en la experiencia espiritual de San Ignacio de Loyola, en su consagración al seguimiento de la misión de Jesús de Nazareth. Ignacio plasmó en un libro titulado Ejercicios Espirituales, la manera como Dios lo fue guiando en todo su proceso de conversión personal. Solía decir que el Señor lo guiaba como un maestro de escuela guía a un niño.

Esta espiritualidad y este libro en palabras de Vásquez (2005) “fueron concebidos para ser practicados y vividos en la vida diaria. Contienen una concepción de Dios, del hombre, del mundo, de la vida y de la sociedad. De ellos brota una pedagogía caracterizada por su `enfoque personalizado’” (p.6). Podríamos decir que esta nueva propuesta educativa contextualizada tiene un enfoque antropológico muy claro. Estamos hablando del siglo XVI con toda la revolución humanista y científica de la época donde se cuestionan las verdades más absolutas por la Iglesia y por las concepciones del mundo. Ignacio, como buen hijo de su época comienza un proceso personal de interiorización y de cuestionamiento serio sobre su sentido de la vida y sobre su relación con el mundo que lo rodeaba.

En un principio sintió que Dios lo llamaba a ser un peregrino solitario, pero poco a poco se fue dando cuenta que su experiencia espiritual le hacía mucho bien a otras personas y por eso, años más tarde, decide estudiar filosofía y teología para aprovechar y cuidar más a las almas. Al fundar la Compañía de Jesús con un grupo pequeño de estudiantes y peregrinos, decide abrir colegios para brindar una mejor formación a los jóvenes y aportar así al mejoramiento de la calidad humana de los ciudadanos de aquella época. La formación estaba basada en las ciencias humanas y concretamente en un proyecto educativo que se llamó: “Ratio atque Institutio Stadiorum Societatis Iesu” (Sentido de los Estudios de la Compañía de Jesús).

Actualmente, la propuesta educativa de la Compañía de Jesús está fundamentada en Cuatro Pilares y en una metodología llamada Paradigma Pedagógico Ignaciano: el primer

pilar es La persona y la Espiritualidad de Ignacio de Loyola, el segundo es el enfoque personalizado, el tercero es la Pedagogía Ignaciana y el cuarto es el desarrollo de un sistema de Gestión al Estilo Ignaciano.

En esta ubicación histórica hacemos referencia propiamente al segundo y tercer pilares, puesto que en ellos se fundamenta el CTFI. Estos pilares responden hoy en día a los desafíos que nos presenta la sociedad para acompañar el proceso formativo de un nuevo sujeto social que sea capaz de responder con responsabilidad en su contexto particular.

Cómo lo explicábamos más arriba, este enfoque parte de la experiencia espiritual que consignó Ignacio en sus Ejercicios Espirituales. La práctica de este método espiritual debe estar acompañada por un guía que va facilitando y orientando ciertos procesos internos que comienza a vivir el ejercitante. Para esto Ignacio brinda en el libro varias recomendaciones (Anotaciones) para vivir mejor la experiencia. En este sentido, el enfoque personalizado de la educación en los colegios de la Compañía de Jesús, brinda a los maestros unas orientaciones pedagógicas para acompañar el proceso de formación en un estudiante. Citando a Vásquez (2005) afirma:

El proceso ignaciano de aprendizaje y construcción de conocimiento tiene que ver con el proceso pedagógico que lleva a contextualizar, experimentar, reflexionar, actuar sobre la realidad y evaluar el proceso de modo adecuado; igualmente, tiene que ver con toda forma de prepararse y disponerse uno mismo para superar los obstáculos que impiden la libertad y el crecimiento personal en el camino de búsqueda de la verdad". (p. 98).

En este nuevo planteamiento pedagógico se parte de las condiciones propias que tiene toda persona para crecer por sí misma en la búsqueda de la verdad, es decir, en la búsqueda de su propia misión o aporte específico a toda la humanidad. Ya no podemos seguir concibiendo al educador como el formador absoluto del estudiante, sino del maestro como compañero de camino. Podríamos preguntarnos en estos momentos: ¿Quién forma a quién? ¿No será que en el acompañamiento de un proceso formativo, nos vamos configurando como personas maduras mutuamente? ¿Qué maestro puede decir hoy en día que a través de su práctica educativa no ha sufrido una transformación personal?

Para nosotros, el acompañamiento es un arte y como todo arte tiene una técnica especial que vamos aprendiendo juntos, es decir, en la misma práctica educativa. Pues no podemos seguir hablando de modelos estándares que se puedan aplicar para todo ser humano. Cuando hablamos del acompañamiento como arte nos referimos, como lo expresa Vásquez (2005), a que:

(...) acompañar como el estar con el otro, apoyándolo con amor en el encuentro consigo mismo. Es situarse al lado del otro como compañero de camino, estableciendo relaciones profundas de diálogo y amistad, relaciones de compañía que permitan crecer y compartir recíprocamente, sin que cada uno deje de ser lo que es. (p.104).

Esta tradición educativa nos hace creer que a través de este enfoque personalizado y el acompañamiento constante a los estudiantes de hoy, podemos formar para la vida a nuevos sujetos sociales. Cuando un ser humano ha sido acompañado en su proceso personal de crecimiento interior, de conocimiento de sí mismo, de todas sus potencialidades y en su despliegue autónomo y libre, éste podrá a su vez ayudar en el acompañamiento de otros seres humanos en sus búsquedas personales. Consideramos que un nuevo sujeto social, si quiere responder de manera pertinente a su contexto particular, debe ser un ser humano consciente, compasivo, comprometido y competente para servir a los demás.

Hace 26 años, se extrajeron de la escuela tradicional, de los colegios de la Compañía de Jesús, los contenidos y conocimientos teóricos desprendidos del desarrollo de las dimensiones del ser humano(¹). La finalidad era llevarlos a un escenario educativo diferente

¹ En la Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús se concibe la formación integral e integradora del ser humano a partir del desarrollo de 8 dimensiones, las cuales se desarrollan dentro de la propuesta de una manera específica y cada una apunta al perfil del estudiante Ignaciano. La dimensión *ética* apunta a la toma de decisiones autónomas a la luz de los principios y valores para llevarlos a la acción asumiendo responsablemente las consecuencias que esa decisión acarree. La *estética* entendida desde la posibilidad de interactuar consigo mismo y con el mundo desde su propia sensibilidad permitiéndose apreciar la belleza y expresarla de diferentes maneras. La *espiritual* que le permite al ser humano ir más allá de lo concreto y trascender su existencia para ponerse en contacto con las demás personas y con lo totalmente Otro (Dios) con el fin de dar sentido a su propia vida. La *cognitiva* como la posibilidad de aprehender conceptualmente la realidad que rodea al ser humano, formulando teorías e hipótesis sobre la misma, de tal manera que no sólo pueda comprender esa realidad sino que interactúe con ella para transformarla. La *comunicativa* entendida como ese conjunto de potencialidades del ser humano que le permite encontrar sentido y significado de sí mismo y representarlos a través del lenguaje para interactuar con los demás. La dimensión *sociopolítica* que está entendida como esa capacidad de la persona para vivir “entre” y “con” otros, de tal manera que pueda transformarse y transformar el entorno en el que está inmerso. La *corporal* que comprende al ser humano como ser corpóreo y que a través de él se manifiesta y se representa en el mundo y desde ahí puede construir su proyecto de vida, ser presencia material para el otro y

del aula de clase, sin perder de vista y conservando los mismos fundamentos pedagógicos como el Acompañamiento Personalizado y la Pedagogía Ignaciana, más concretamente, conservando su método desarrollado a través del Paradigma Pedagógico Ignaciano. La pretensión más clara era formar en liderazgo a los jóvenes de los grados superiores a partir de la articulación de los conceptos anteriormente mencionados.

A un grupo de estudiantes de los grados superiores, se le invitó durante 10 días a vivir una serie de vivencias y acontecimientos que le permitiera, a través de diferentes actividades, hacer ejercicios de introspección, de conocimiento de sí mismo, de análisis del contexto actual del país y del mundo, de acercamiento a las condiciones de marginación y exclusión para que sus acciones futuras dieran respuesta a la necesidad de la educación de formar personas más comprometidas, honestas, honradas y con capacidad de pensar y construir un mundo mejor. A esta experiencia se le dio el nombre de Curso Taller de Formación Integral (CTFI).

Viendo la buena aceptación de los jóvenes después de la vivencia de este primer Curso, los jesuitas que lo coordinaron decidieron implementarlo en todos los colegios de la Provincia Jesuita de Colombia. Decidieron fortalecer la experiencia basándose en los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola y la Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús, que, como ya fueron mencionados anteriormente, impregnaron en la experiencia de CTFI un sello característico.

Entre los muchos aportes realizados al enriquecimiento de la experiencia de curso, uno de los más significativos fue el de los momentos del Paradigma Pedagógico Ignaciano, que a continuación haremos referencia a cada uno de ellos como escenarios desde los cuales viven los jóvenes cursantes la práctica educativa de CTFI durante el tiempo que se desarrolla. Estos escenarios son:

Escenario de contextualización: En este escenario se sitúa a cada uno de los jóvenes cursantes frente a la intencionalidad de los diferentes momentos de aprendizaje que se piensan desarrollar a lo largo ya sea del día o de la actividad misma que se realizará. Es un

participar en procesos de formación y de desarrollo físico y motriz. Finalmente la *afectiva* asumida como el conjunto de posibilidades que tiene la persona de relacionarse consigo misma y con los demás; de manifestar sus sentimientos, emociones y sexualidad, con miras a construirse como un ser social.

estar de frente ante la realidad, internacional, nacional, regional y local para comprender mejor el acto educativo; pero, sobre todo, es estar de frente a la realidad de cada joven cursante, de su espacio y momento vital, con la intencionalidad de conocer y acercarse a las diferentes formas y maneras de aprender de cada sujeto, respetando de esa manera su identidad, su forma de manifestarse en el mundo y de relacionarse. El contexto implica, también, en la planeación y desarrollo de un plan de formación y en su ejecución misma, el encuadrar y ubicar cognitivamente y afectivamente a cada uno de los cursantes en sintonía con lo que se pretende realizar.

Escenario experiencial: Un dinamismo no sólo corporal, hace referencia a este escenario, sino que en él se pretende movilizar interiormente la subjetividad de cada cursante. Este escenario está nutrido de un sinnúmero de acontecimientos que lleguen a despertar y afectar los sentimientos más profundos y desde allí generar las transformaciones necesarias para afrontar los retos de su propia vida en relación con los demás y al mundo que habita.

Escenario de reflexividad: Mirar lo acontecido en una experiencia con los ojos del corazón, del afecto y llegar a identificar los sentimientos concretos que se generaron en él, nos pone en el plano de que sólo se puede llegar a transformar una persona en la medida en que identifique, valore y quiera con profundo afecto aquello que lo desacomoda, lo interpela y lo impulsa a tener un modo de proceder y de aprender de acuerdo con lo reflexionado y vivido de una experiencia. Este escenario se ponderan las vivencias, las situaciones vividas y a partir de allí se decide por la mejor opción en bien de sí mismo, de los demás y de la sociedad.

Escenario de acción: en un proceso de transformación de la subjetividad humana no nos podemos quedar sólo en la toma de conciencia y la reflexión de lo acontecido. El escenario de la acción es impulsado por el deseo de cada sujeto que se dejó impactar y tocar de la experiencia. En palabras de San Ignacio es una noción, un impulso que lleva consigo una toma de decisiones y una opción política clara frente a su vida, la de los demás y la realidad que habita. Este escenario es la posibilidad de construir y desarrollar planes y acciones en post de la dignidad humana, lo cual traerá consigo otras experiencias que generarán a su vez, otras reflexiones y otras acciones en otros contextos.

Escenario evaluativo: Es el retrovisor que nos permite ver el camino recorrido durante el proceso vivido. Desde diferentes métodos y herramientas, este escenario permite develar los aprendizajes significativos, las transformaciones, las bondades, desaciertos, obstáculos y limitaciones de los procesos de crecimiento personal de cada uno de los cursantes y de la práctica en sí misma. Más allá del proceso, este escenario es el momento propicio para preguntarse, qué pasó, por qué pasó y para qué pasó lo que pasó. Es examinar la conciencia, identificar los sentimientos, es vernos, reconocernos y amarnos para transformarnos frente a aquello que nos interpela, interroga, cuestiona y nos moviliza internamente. La vida misma y su dinamismo.

Estos escenarios se desarrollan en cualquier momento de CTFI. No se agotan en un momento puntual, sino que aparecen como transversales de la misma práctica. No se presentan de manera lineal.

Este aporte de los escenarios o momentos de la Pedagogía Ignaciana permite generar transformaciones más profundas en los jóvenes. De ahí que ellos expresen que el curso les cambia la vida porque los lleva a confrontarse y verse en el mundo de otra manera. Ellos sienten que están llenos de oportunidades y posibilidades de ser los líderes de su propia existencia.

¿Esperar qué? Todo está en ti.

A través de este eslogan se trata de ir llevando al cursante a una toma de conciencia de todo su potencial humano y la necesidad de irlo descubriendo a través de cada actividad. No se trata de decirle al cursante a través de charlas quién es él, cómo está viviendo y cuál es el camino que debe seguir en su vida. Le queremos mostrar que es a través de una búsqueda personal, sincera y profunda; pero en relación con los demás como será posible encontrar su sentido de vida.

Me sirvieron todas aquellas actividades en las cuales uno demostraba al prójimo lo que tenía por dentro, como la del día uno (de la máscara), la del día dos (del espejo y la silla), la de la disculpa, la del mendigo y finalmente la de las cartas de todos esos seres que amamos... Me siento invitado a servir a todo aquel que me necesita, quiero siempre aprender mucho, al máximo, de las personas de mi alrededor, siempre mostrarme quien

soy, yo manejo mi mundo y siempre esperanzado en el otro. (G.S., participante en el año 2015).

La experiencia en el trabajo con jóvenes nos ha permitido reflexionar que para lograr este objetivo, es necesario propiciar unos ambientes, espacios de encuentros, experiencias, momentos o circunstancias para que cada uno de los cursantes vaya haciendo su propio trabajo de interioridad. Este camino es una pedagogía propia de la Espiritualidad Ignaciana inspirada ella en los Ejercicios Espirituales de Ignacio de Loyola. En la primera anotación de los ejercicios se explicita que:

...por este nombre, ejercicios espirituales, se entiende todo modo de examinar la conciencia, de meditar, de contemplar, de orar vocal y mental, y de otras espirituales operaciones, según que adelante se dirá. Porque así como el pasear, caminar, correr son ejercicios corporales, por la misma manera, todo modo de preparar y disponer el ánima para quitar de sí todas las afecciones desordenadas y después de quitadas, para buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de su vida para la salud del ánima, se llaman ejercicios espirituales. (Loyola, 1985, p. 43)

Desde esta inspiración espiritual CTFI se ha ido convirtiendo, cada vez más, para los jóvenes cursantes en la oportunidad anhelada para hacer un alto en el camino de su vida, tomar las riendas de la misma y ocuparse de sí. En consonancia con la pretensión de los Ejercicios Espirituales y la finalidad de CTFI, parafraseando a Foucault (2009), podemos decir que éste aporta a esta descripción de nuestra práctica educativa que la inquietud de sí mismo es más que una actitud general, una manera determinada de atención, de mirada sobre lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento. Este ocuparse de sí, implica acciones que uno ejerce sobre sí, mediante las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma y se configura a partir del encuentro con el otro y el descubrimiento de la verdad (p.28). Aquí, los estudios de Foucault sobre el ocuparse de sí, que recoge de prácticas arcaicas griegas sobre el conocimiento de sí, apuntan a una serie de prácticas meditadas y voluntarias mediante las cuales los hombres no sólo fijan reglas de conductas, sino que procuran transformarse a sí mismos, modificarse en su ser singular y hacer de su vida una obra. Podríamos decir desde esta perspectiva que CTFI es una escuela de formación (*bildung*) para el arte de vivir.

Se trata entonces de ejercitar el alma de la misma manera que se debe ejercitar el cuerpo. Y quien orienta estos ejercicios no debe mover o incitar al que los hace a ninguna acción en concreto que no haya sido descubierta y asimilada por el sujeto mismo de la experiencia. Al respecto, Ignacio en el libro de los Ejercicios Espirituales nos dice en la anotación décimaquinta:

El que da los ejercicios no debe mover al que los recibe más a pobreza ni a promesa que sus contrarios, ni a un estado o modo de vivir que a otro... De manera que él que los da no se decante ni se incline a la una parte ni a la otra; mas estando en medio, como un peso, deje inmediatamente obrar al Criador con la criatura y a la criatura con su Criador y Señor. (Loyola, 1985. p. 48).

Educar para el arte de vivir, como pretensión de esta práctica educativa queda reflejada en el siguiente testimonio que recoge dos elementos fundamentales para las transformaciones generadas por la experiencia del CTFI, el acompañamiento grupal a través de las actividades y el acompañamiento personal, los cuales damos a conocer más adelante.

Considero que todas las actividades me marcaron y me dejaron un mensaje muy claro que me permitió profundizar y reflexionar con mucha más profundidad, pero las que me llenaron más fueron la conversación con el habitante de calle (Espaldas a la realidad), expresiones del yo, y análisis y reconciliación... Con este curso me siento invitada a comenzar por transformarme para empezar a transformar el mundo y para esto mi asesor fue una compañía fundamental durante todo el curso, porque siempre estuvo dispuesto a escucharme y fue un apoyo muy importante en todo momento. (D. P., participante en el año 2015).

Estos espacios, sugeridos para que los cursantes encuentren el sentido de su vida, están dados por un conjunto de actividades por día, y cada día, por unas franjas correlacionadas con el tema de cada día como lo muestra el siguiente cuadro:

DÍAS ➔	YO	COMUNIDAD	COLOMBIA	L. A. Y MUNDO	REALIDAD	LIDERAZGO	COMPRO MISO
F R A N J A S ↓	ESPIRITUAL						
	FUNDAMENTACION						
	TALLER						
	LÚDICA						
	ESPIRITUAL						

Cada uno de los días, de las franjas, de las actividades y en sí la misma práctica educativa de CTFI está pensada e inspirada sobre los Ejercicios Espirituales de Ignacio de Loyola y los diferentes momentos de la Propuesta Educativa Ignaciana, ya antes desarrollados y descritos. Lo más propio de cada día y lo que más ayuda a llevar el ritmo y garantizar unos mínimos dentro de la experiencia para que vayan aconteciendo las vivencias, los aprendizajes y las transformaciones, son la oración de la mañana y la pausa ignaciana de la noche. Estas tienen como intencionalidad: la primera, contextualizar y abrir el horizonte de sentimientos que pueden llegar a vivir los cursantes, ya que llegan a conectar esa oración con lo más valioso de sí mismos que es su encuentro personal en su interioridad. La segunda, es el recoger de cada uno los sentimientos que vivieron durante el día a partir de cada actividad. Este espacio de Pausa Ignaciana es un momento de conexión profunda con esas emociones que sintieron durante el día. Estos dos momentos son acompañados y dirigidos por los asesores de cada delegación y, cuando son generales, por los coordinadores. En esos dos momentos se realiza el encuadre de cada día, desde una motivación espiritual disponiendo al sujeto a una experiencia, y en la noche, se realiza el discernimiento sobre lo que pasó durante el día, a la luz del paso de Dios por la vida de cada uno y del grupo en general.

Entre el conjunto de actividades que se ofrecen y el desarrollo de las mismas en las diferentes franjas están:

Las espirituales: que involucran ejercicios de introspección, meditación y encuentro con lo trascendente en su interioridad. Son actividades que permiten a cada cursante adentrarse en lo más profundo de su ser y desde ahí lograr no solo un grado mayor de conocimiento de sí, sino de iniciar un proceso de cambio:

La verdad todas las actividades me encantaron, todas aportaron muchísimo a mi vida y a mi crecimiento personal, social, familiar, afectivo. En fin, todas de una u otra forma me tocaron; pero en especial la actividad del día del “Yo”, porque me permitió profundizar en mí misma, en lo que he sido, lo que soy y lo que seré. También la actividad del día del compromiso y liderazgo, la actividad de las cartas, me tocó muchísimo porque me enseñó a valorar todo lo que tengo (familia-compromiso-novio-amigos, etc.)... Me siento llamada a darle un cambio a mi vida, a cambiar todas las actividades negativas que tengo y que le hacen daño a los cercanos a mí. También a valorar más a todos y ser muy, pero muy, agradecida con Dios, con la vida, con mi familia por todo lo que tengo. Y a aportar al cambio de la sociedad. (M. M. C., participante en el año 2015).

Las fundamentaciones: que pretenden, a través de conferencias, charlas, lecturas y conversatorios, exposiciones, entre otros, compartir conceptos importantes sobre los sentimientos, sexualidad, grupos y comunidades, resiliencia y reconciliación, medios de comunicación, elaboración de proyectos, realidad Nacional, Latinoamericana y Mundial. Estas fundamentaciones permiten a los cursantes tener puntos de partida para el análisis del contexto, de los demás y de sí mismos.

De las actividades que más me gustaron fueron las de expresiones del yo, canalización de sentimientos, el meteorito, los stands donde se presentaron las diferentes regiones de Colombia y la actividad de las máscaras, la del Concejo de Medellín (visita y presentación de la delegación del proyectos de las comunas), rumba sana, guerra de bombas, bus de sentimientos, análisis y reconciliación. Todas me gustaron y me quedaron muchas enseñanzas por el gran análisis realizado y mensaje de los cierres de cada actividad. Los mensajes fueron muy profundos. (M., participante en el año 2015).

El kipú y algunas de las charlas me conectaron y me dejaron encontrarme con el yo interno. (J. T., participante en el año 2015).

...todo el día de Colombia porque me permitió hacer compromisos por mi país. (U.D., participante en el año 2015).

Las sensibilizaciones: son actividades donde los cursantes se dejan llevar y mover por los sentimientos y las emociones, explorar la afectividad, auto-conocerse y sacar provecho de las formas como reaccionan, ante algunas situaciones propias o de los demás. Aquí los juegos de roles, psicodramas, técnicas de relajación y auto-visualización, las experiencias de aventura, de inserción en lugares y situaciones particulares hacen un gran aporte al desarrollo del CTFI.

Entre los testimonios de los cursantes, encontramos que de las actividades que más gustaron, estaba la de la visita a la una de las escuelas del Programa de Buen Comienzo ubicada en el barrio San Blas al nororiente de Medellín:

La fundación con los niños. Tener la conversación con el señor en estado de calle. Expresiones del yo. Todas me encantaron demasiado, pero estas 3 fueron las que más me gustaron. (C.P., participante en el año 2015).

Las confrontaciones: En los procesos formativos y de crecimiento y desarrollo de los seres humanos, no son suficientes las explicaciones conceptuales o los argumentos teóricos, los consejos, los diálogos, las actividades de sensibilización. En ocasiones se necesita de la experimentación real de situaciones que confronten sus actitudes y formas de reaccionar frente a ellas. Se necesita de actividades donde las personas, en este caso los cursantes, muestren de manera natural sus pasiones, sus reacciones y sentimientos frente a casos reales que les permitan verse al espejo y dar un paso más hacia la comprensión de sí. Se busca un estado emocional intenso que disponga al cursante a la reflexión profunda y transformadora en los ámbitos personal y comunitario.

Yo llegué aquí como alguien que ignoraba la realidad y la utilizaba. También llegué como alguien que era muy asado en diversas cosas, pero con estas actividades me di cuenta de que no podía ser así,... de las actividades la que más me pegó fue el juego de roles en el que puede reflexionar sobre qué estaba haciendo en el curso y lloré como un cocodrilo, también me dio muy duro la reflexión sobre la guerra de las bombas de agua y lo de la ciudad megapolis (meteorito), ya que nos dimos cuenta que por más que critiquemos e insultamos la realidad colombiana nosotros somos los que la hacemos realidad y no somos capaces de hacerlo diferente, pero después me di cuenta que esta realidad se puede cambiar, si creemos

en lo que somos, que debemos hacer de todo para lograrlo. (G. T., participante en el año 2014).

Las lúdicas: A través del juego, de lo recreativo y lo lúdico acompañamos a los cursantes a que puedan adquirir comprensiones del mundo y de sí mismos. El juego da la posibilidad a los cursantes de experimentar su libertad. El arte, el movimiento del cuerpo, la imaginación, la puesta en escena de rondas, canciones, entre otros, durante el CTFI, no son más que una herramienta poderosa para el descubrirse y plantear nuevas alternativas desde la riqueza del encuentro con otros que también se liberan para darle sentido a sus vidas.

... en todas me divertí, nunca quise que ninguna de estas experiencias se acabaran. Aprendí jugando, pintando, hablando, escuchando, actuando. Mediante todas estas dinámicas pude conectarme de alguna manera con la sociedad y confrontar la realidad. (I. E., participante en el año 2011. Exalumno, promoción 2013).

Tocar y llegar a movilizar los pensamientos, sentimientos y acciones de los jóvenes que participan del CTFI ha sido posible a lo largo de estos años de la experiencia, gracias a las bondades reveladas por el juego y la recreación que libera, como lo expresa el siguiente cursante:

Me invita a conocerme y liberar todo lo que me oprime, a perdonar y amar a mis padres y hermanos, a no juzgar a las personas sin conocerlas primero y a reconocer mis compromisos con Colombia a través de pequeños actos de paz y a reconocer que tengo capacidades de líder y por eso no las debo guardar. (U. D., participante en el año 2015).

O a darle sentido a la vida como lo comparte G. T.:

Cada actividad me enseñó a preocuparme por los que han vivido cosas terribles, que aprender a expresarse es extremadamente importante y que no sólo he sido bendecido con mis oportunidades en la vida, sino que también tengo personas que me conocen y me aprecian demasiado, cosa que es lo que le da valor y sentido a la vida. Aprendí que el amor está en todas partes, que la sabiduría se aprende de todas las cosas y personas, me voy de esta finca valorando a todas las personas que me rodean, sintiéndome muy apreciado frente al mundo y con ganas de levantarme cada día a hacer una diferencia, a dejar una huella por pequeña que sea, a actuar con amor. (G. T., participante en el año 2014).

Una razón, entre otras, por la cual los jóvenes encuentran gusto por estos espacios de formación es por su dinámica lúdica, experiencial y carente de muchos contenidos teóricos. A los cursantes les aterra y los indisponen una charla por muy corta que ella sea. Ellos prefieren jugar, debatir, problematizar; pero sobre todo jugar a los roles. Este último ha sido un hallazgo importante dentro de la dinámica de Curso. A los jóvenes les encanta asumir roles distintos a los que ellos desempeñan en su vida real. En distintos momentos de la experiencia se les pide a los asesores crear un ambiente propicio y representar algunos personajes de la cotidianidad familiar, social, nacional e internacional.

En CTFI el juego es asumido como la posibilidad de dejar salir lo más íntimo de nuestros pensamientos, sentimiento y afectos por nosotros mismos, los demás, la naturaleza, el mundo. También es concebido como un tejido donde confluyen la razón y la naturalidad, en términos de libertad y espontaneidad del ser. En ocasiones, el juego no es bien visto en las sociedades modernas. Puede esta modernidad llegar a ser castrante frente a las experiencias del juego por verse fuera de los estándares de calidad y de la educación en sí misma, puede llegar a ser un elemento distractor de las labores y responsabilidades humanas en los ámbitos social e incluso familiar o en situaciones más cercanas a su valoración positiva, puede ser visto como simplemente un espacio de esparcimiento. El juego en CTFI, configura la experiencia de transformación de los cursantes, ya que a través de él, los jóvenes se exponen, se descubren ante los demás libremente y sin condicionantes. Citando a Schiller, Gallo (2011) expresa que: “sólo el juego es lo que hace al hombre completo y desarrolla de una vez su doble naturaleza sensible y racional” (p.31). Esta puesta en escena del sujeto en la esfera de lo público, está posicionada a través del juego desde el reconocimiento y expresión de su libertad. El juego permite poner en práctica la libertad y la expresión de ideas, pensamientos, imaginarios y posibles escenarios de vida.

Runge (2011) haciendo referencia a las afirmaciones de Rousseau sobre la importancia del cuerpo en la educación y formación del sujeto afirma que: “el cuerpo, los sentidos y la sensibilidad se constituyen en la instancia fundamental para la formación humana, es decir, en el prerrequisito primordial para el desarrollo de la moral, el conocimiento, el juicio, la virtud y, en general, para la sociabilidad y las formas de contacto con el mundo.” (p.263). Durante todo el CTFI, el hacerse presente y visible a través de su cuerpo, le permite comprenderlo como unidad y no como un ente aparte de la interioridad de

la persona. Con el cuerpo cada joven confronta toda su existencia en cada actividad y desde ahí genera sus procesos de transformación:

Ahora, de curso me voy con el cuerpo más liviano... Siento que voy a poder solucionar todos mis problemas, no sólo míos sino también los de la sociedad. El temor a hablar en público, la timidez, mi sociabilidad aún me va a costar; pero poco a poco los voy afrontando. Les agradezco mucho a los asesores, a los cursantes y a las actividades, porque sacaron una persona en mí que no me acordaba que existía y la verdad me siento muy feliz y satisfecha por eso. Todas las actividades me dejaron algo, pero la que más me gustó fue la del yo. (P.N., participante en el año 2014).

Desde la sensibilidad del ser humano, y en este caso, de los jóvenes cursantes, el oler, escuchar, ver, tocar, son acciones que despiertan recuerdos, sensaciones, emociones y sentimientos que llegan a movilizar el sentir, el pensar y el actuar; a modificar el qué hacer y principalmente el ser. Es decir, estas acciones permiten experimentar y, correlacionalmente, padecer lo que se desprende de lo vivido. Esta es la pretensión con cada una de las actividades y la forma de proceder en la Experiencia de CTFI.

¿Por qué nos pasa?

La clave es el acompañamiento personal y grupal

Recorriendo el camino juntos en el afecto

CTFI no es sólo actividades, reflexiones, charlas, juegos de roles, diversión o aventuras como si fueran unas vacaciones recreativas. Esta sensación puede quedar en los padres de familia o en los mismos estudiantes, quienes preferirían participar de la experiencia antes que quedarse en sus casas durante el tiempo de receso escolar. Lo que hace la diferencia es su componente fundamental: *la hospitalidad y la afectividad que se vive desde el acompañamiento* que se da en dos vías paralelas: grupal y personal e involucra los vínculos afectivos que se establecen entre cursantes, asesores y coordinadores.

Los seres humanos para nacer, crecer, desarrollarnos, hablar, reír, llorar, jugar, aprender, desaprender, y llegar a cumplir nuestros ideales familiares, sociales, laborales y personales necesitamos de ese otro ser humano, de esa otra persona que, a partir de la

experiencia del encuentro entre diferentes formas de pensar, sentir y de hacer presencia en el mundo, nos cuestiona, afirma, reafirma, valora y transforma nuestra existencia. En CTFI, esos encuentros entre subjetividades y formas singulares de ser alguien como lo expresa Bárcena (2012, p. 291), se dan fuertemente entre cursantes, asesores y coordinadores.

Los asesores y coordinadores, desde el afecto y el deseo de ayudar y aportar al crecimiento de otros jóvenes, se convierten en tiranos, héroes y amigos, de acuerdo con el rol de cada actividad, permitiendo así el surgimiento de sentimientos en los cursantes. Este despertar de sentimientos de los cursantes hacia los asesores, genera un vínculo desde la alteridad, desde eso otro que no soy yo y su presencia misma es inquietante (Bárcena, 2012, p. 288). Vale la pena aclarar que la generación de esos sentimientos no sólo surgen desde los roles de los asesores en las diferentes actividades, estos también se dan espontáneamente, en los juegos realizados para despertar la atención y los sentidos antes de cada actividad o en las conversaciones y encuentros libres en un descanso o tiempo de ocio.

La manera apasionada como los asesores y coordinadores asumen sus responsabilidades es otra forma como se genera un vínculo afectivo, pues los sentimientos de admiración o indiferencia experimentados por los cursantes hacia su propio asesor o de otra delegación, los conducen a tenerlos como referente de vida. El trabajo con jóvenes, a lo largo de estos 10 años como coordinadores de la experiencia, nos permite afirmar que esos referentes de vida para los jóvenes están dados desde la identificación y el vínculo afectivo, por ejemplo, el abuelo por su esmero y sacrificio para sacar a delante a su familia a pesar de no haber ido a la escuela, el tío que desde su condición de discapacidad física por un accidente pudo inteligentemente lograr una sostenibilidad económica próspera o simplemente el asesor que desde su simplicidad y mostrarse tal cual como es, se abre a compartir su historia humana.

La experiencia del encuentro, la otredad, el testimonio, el afecto, la comprensión, la escucha con el corazón, la mirada cálida, la empatía, la sorpresa, el renacer, transitar por el mismo suelo, la reconciliación, valoración de la singularidad, el tacto fraterno y finito, entre otras, generadas en el CTFI, no son más que vivencias claras de hospitalidad dadas en una relación desinteresada y gratuita (Bárcena & Mèlich 2000, p. 146) de los coordinadores y asesores con los cursantes, porque la única pretensión es la formación (*bildung*) y transformación de las subjetividades, siempre acogiendo al otro, habitando la intimidad de

una diferencia a partir de una relación que se crea, que se hace visible en la propia presencia de los dos y que es cercana a lo poético, al sentido (Bárcena, 2012, p. 287). El respecto el relato de V.V. nos ilustra:

Creo que esto dejó en mí un crecimiento personal inmenso porque aprendí a valorar cada cosa que tengo y cada persona que me rodea, ya que cada una de ellas cumple un papel fundamental en mi desarrollo como persona. Algo que me encantó demasiado fue vivir la experiencia de tener un hermano, el cual me cuidó y me respetó durante todo el curso, creo que me tocó el mejor hermano de todos porque es una persona muy especial, él me ayudó a llenar de alguna forma la falta que me hacían todas las personas que dejé en Medellín por ocho días. Puedo decir que ha sido una de mis mejores experiencias y les doy gracias a todos y en especial a mi asesor porque siempre quiso enseñarme y hacer de este momento uno de los mejores, admiro su esfuerzo por ayudarme a crecer y a describir muchas cosas de mí. Simplemente gracias curso taller XXVII por todo el amor que me brindó. (V.V., participante en el año 2014).

En este caminar juntos en el afecto, hace parte indispensable de la experiencia que los asesores tengan también el testimonio de sus coordinadores en cuanto al acompañamiento, puesto que los asesores están en edades cercanas a los cursantes, son coetáneos y que en su singularidad, unicidad y maneras de hacerse visibles y presentes no dejan de inquietar desde su simplicidad. Los coordinadores como seres humanos, acogen y acompañan hospitalariamente a los asesores porque en ellos también se evidencia el deseo de poder, de hacerse visible con la intencionalidad oculta -consciente o inconscientemente- de ser indispensables y necesarios para sus cursantes, generando una relación de dependencia que alimenta solo el ego del asesor, alimentando su ego conduciéndolo a desvirtuar su servicio en los procesos formativos dados en CTFI. A través del diálogo cercano se les ubica y se les motiva a continuar su labor responsablemente.

También, durante el tiempo de CTFI los asesores son acompañados cercanamente porque por su vigorosidad, jovialidad, pasión y el cuidado en sus responsabilidades los conducen en ocasiones a centrarse más en la forma de las actividades que en el fondo y la finalidad de la experiencia, llegando al punto de querer hacer vivir, a los cursantes, lo mismo que ellos vivieron y sentir lo mismo que ellos sintieron. Cuando ellos son confrontados en las evaluaciones diarias al final de cada día, develan en el compartir de su Pausa Ignaciana esos

deseos internos de querer servir a los demás motivados por el reconocimiento personal condicionado. Propiciamos estos espacios de diálogo fraterno con los asesores, haciéndolos conscientes de que a pesar de estar acompañando los procesos de crecimiento de sus cursantes, ellos no dejan de estar en formación por ser también sujetos de la experiencia.

Como anotación final sobre la relación entre coordinadores, asesores y cursantes, expresamos que CTFI brinda un acompañamiento personal y grupal a los cursantes a través de esos asesores que son vinculantes por su forma de actuar y de manifestarse en el mundo. Por eso, no se hace raro que al terminarse la experiencia, el deseo de la mayoría de los participantes sea el de ser tenidos en cuenta para acompañar los procesos de vida de otros jóvenes a través del rol de asesores, como nos lo muestra en su relato de vida sobre curso taller uno de los exalumnos, I. E. de la promoción 2013:

...la figura de los asesores despertó en mí un deseo de hacer lo mismo que ellos, darlo todo y poder acompañar y servir a tanta gente. La pasión y la entrega que los asesores mostraron durante mi curso, más que cualquier actividad dentro de él, permitieron el contagio del espíritu de cambio.

Como coordinadores de la experiencia y sin demeritar el trabajo y el esfuerzo de cada asesor, ejercemos con ellos un acompañamiento personal con la intencionalidad de que continúen profundizando en sus compromisos y den su mejor aporte a la experiencia de los cursantes, sin desvirtuar la finalidad del CTFI y convertirse ellos en el centro de la experiencia. Al respecto, uno de los coordinadores en su relato sobre CTFI nos ilustra:

Una de las primeras cosas que más me llamaron la atención después del CTFI era el deseo inmenso de los cursantes de participar nuevamente de la experiencia, pero como asesor. El siguiente año me propuse participar en una experiencia de CTFI nacional como asesor de una delegación para percibir de primera mano qué representaba para quien asumía este rol. Efectivamente pude percibir que se genera una convivencia muy estrecha entre el asesor y los cursantes desde el momento del pre-curso e inclusive después de Curso. De igual manera, se da una relación de poder e influencia sobre ellos, así como una oportunidad de acompañamiento grupal y personal.” (G. D., coordinador en los años 2013 - 2015).

Los asesores logísticos por su parte, entregan lo mejor de sí y dan el mayor testimonio de servicio a los cursantes, aunque no tengan una delegación en específico. El

acompañamiento grupal que estos asesores realizan con todos los cursantes, está marcado por su creatividad e iniciativa para crear y recrear escenarios para cada actividad. Su abnegación y disponibilidad a toda hora y en todo momento de la experiencia para facilitar materiales y resolver todo tipo de situaciones operativas de CTFI, hacen que su testimonio y vínculo afectivos lleguen a transformar tanto a los otros asesores como a los coordinadores y a los cursantes. Los siguientes testimonios lo demuestran:

Me gustó mucho, todo lo que decoraron e hicieron con mucho trabajo. The best logística in the World". (L. V., participante en el año 2015).

El rol de los logísticos fue increíble. Fueron un apoyo inmenso y la parte más importante de este curso. Se les notó ese esfuerzo y la dedicación con la que trabajaron. (G. S., participante en el año 2015).

Los asesores de logística hicieron un excelente trabajo no sólo al organizar cada cosa de curso, sino que también generaron confianza y un muy buen acompañamiento." (O. M., participante en el año 2015).

Me pareció que estuvo perfecta, ellos dos dieron la vida o todo por este curso y no tengo más que palabras de agradecimiento. (V. S., participante en el año 2015).

La logística fue muy buena, animada, velando porque todo estuviera bien, los materiales fueron muchos y muy acordes... Los espacios para las actividades estuvieron adecuados y bien preparados, decorados y pensando en la comodidad de todos. (B. S., participante en el año 2015).

Coordinadores, asesores y cursantes como mediadores del proceso de la formación

(bildung) en CTFI

Retomando algunas de las reflexiones anteriores sobre la relación coordinadores, asesores y cursantes y su importancia fundamental en el acompañamiento personal y grupal en el CTFI, vemos pertinente que el inicio de preparación del CTFI sea la convocatoria de los asesores. Jóvenes del grado décimo y undécimo que han vivido la experiencia y que en su actuar cotidiano dan testimonio de los aprendizajes allí develados. No es desconocido que

hoy en día los referentes para los jóvenes, y nos atreveríamos a decir, que para muchas personas ya adultas, están dados por los vínculos afectivos que establezcan con ese otro ser que marca la vida. Estos referentes pueden estar dados por la música, el arte, la enseñanza, la familia y especialmente aquellos pares que se han arriesgado a ser diferentes y a tomar las riendas de su propia vida.

En esta manera de formar y desde una visión diferente de la educación, centramos el vínculo afectivo generado en las relaciones coordinadores – asesores – cursantes, como el encuentro inquietante de existencias, donde aquellos que tienen la responsabilidad del educador (coordinadores y asesores) acompañan desde la “amorosidad” (Skliar & Téllez, 2008) que toma distancia, aparta de sí y se revela contra todo lo que mine, dañe y rompa la relación con el otro. Los asesores y coordinadores sienten que tienen, desde el compromiso personal y la finalidad de la propuesta educativa del colegio, el reto de acoger generosamente la diferencia, la singularidad, la alteridad, el cuidado, la responsabilidad por el otro y ante el otro, como punto de partida para transformar el suelo que tenemos en común que es la realidad de paz que se necesita en Colombia. Es un reto de hospitalidad de un alguien que tiene un nombre, una historia, un rostro. Al respecto, Skliar & Téllez (2008) nos recuerdan que ante la experiencia del encuentro, de la relación con el otro, se debe cuidar de no imponer nuestra pregunta sobre el otro y nuestra experiencia, pues correríamos el riesgo de obsesionarnos con el otro y convertirlo en un tema (infancia, pobreza, indigencia, clases populares entre otras). La responsabilidad por el otro se refleja en el acto de la hospitalidad sin condiciones, que no pide nada a cambio y que no haga del otro un deudor eterno de una deuda impagable. (p. 251).

Por otro lado, tanto los coordinadores como asesores no pueden desconocer que en CTFI, a pesar de que vivirlo acompañado de 50 personas más, las vivencias, los aprendizajes y las transformaciones son personales. Retomando a Bárcena & Mèlich (2000) sobre la relación entre docente y aprendiz, con relación a CTFI nos dirían que... los coordinadores y los asesores desde su capacidad de apertura y de escucha, dejan un espacio abierto (llamado CTFI) para el libre movimiento del cursante. Propiamente los coordinadores y asesores no influyen en el cursante, sino en ese espacio abierto que se configura educativamente para dejar aprender al cursante. No se trata de imitar, sino de que el educador deje aprender con tacto educativo su propia experiencia. También en esta práctica educativa, como lo mencionan Bárcena & Mèlich (2000), el tacto involucra el sentido sensible y estético, pasa

por la paciencia, la no invasión, una cierta distancia y cercanía inspirada por el respeto al otro. La experiencia pedagógica de la Compañía de Jesús como uno de los pilares sobre los que se fundamenta esta práctica educativa, nos dice que: El educador acompañante ha de ayudar a caminar a cada estudiante por sus propios pies, de tal forma que pueda asumir su responsabilidad histórica como ser humano. (Vásquez, 2005, p. 107).

El carácter ético y moral de la práctica educativa de CTFI

En esta relación dada en CTFI y descrita anteriormente, no podemos dejar atrás el carácter moral que conlleva toda práctica educativa, la cual pretende desde su dirección de sentido y finalidad formar hombres y mujeres para los demás y con los demás. Esta dirección impregna, como lo menciona Bárcena (1994) una cierta sujeción a normas fundamentales entre coordinadores, asesores y cursantes, que implican receptividad, apertura crítica y capacidad de escucha, como también autodominio intelectual y moral y respeto. (p.104). En CTFI se articulan claramente las finalidades de la ética y educación. Ambas buscan la progresiva humanización del ser, por eso las actitudes axiológicas mencionadas anteriormente se convierten en garante fundamental de la formación de los jóvenes cursantes.

Cada coordinador, asesor y cursante se acogen libremente a una serie de normas dadas para una convivencia apropiada en CTFI. No hay sanciones estipuladas o modos de proceder concreto ante las dificultades o faltas disciplinarias. Estas últimas se confrontan, se dialogan y se generan espacios para la reconciliación. Podemos decir que la formación del sujeto político, responsable de su actuar, se configura en el arte de la escucha compasiva y el cuidado del otro.

María Zambrano en su artículo *la mediación del maestro*, escrito en 1965, nos recuerda de una manera poética el deber ser del maestro que solo se da en la medida en que se entienda como un ser de vocación. Hablar de vocación indica una postura ética ante la vida misma y la sociedad. Le implica sentir la presencia del otro, al cual acompaña en la búsqueda de nuevas posibilidades de hallar la verdad y no otra verdad más que la existencia misma. Para lograr estas transformaciones el maestro desde su vocación se entrega y se convierte, nos dice Zambrano, en mediador “entre las fuerzas y modalidades que constituyen al individuo, entre los planos del ser y de la realidad, de la vida y de la razón. Es mediador entre

el individuo y la sociedad... EL maestro es mediador con respecto al ser en cuanto crece, y crecer para lo humano... para crecer en sentido propiamente humano, para ser...". En las palabras de esta filósofa dejamos reflejado las consideraciones éticas que fundamentan el curso desde las relaciones de sus participantes. Esas consideraciones, junto con la estética de la existencia se constituyen como base de la formación de un sujeto moral que se regula a sí mismo buscando dar respuesta a las preguntas quién fui, quién soy y quién puedo llegar a ser.

Esta dinámica entre asesores y cursantes, la resaltamos en el proceso de acompañamiento, porque permite una fluidez mayor del CTFI debido a que son jóvenes acompañando la formación de otros jóvenes. El asignarle a un joven la responsabilidad de acompañar un grupo de jóvenes, los lleva a tomar consciencia de la importancia de dar testimonio y aprender a cuidar de otros en su proceso de madurez humana:

B. P.: Me pareció muy buen asesor porque siempre estuvo pendiente, se preocupó por la delegación e hizo unas pausas ignorantes constructivas y de acuerdo con las expectativas. No hay nada que no me haya gustado del asesor y su comportamiento." (G. V., participante en el año 2015).

El respeto fue fundamental en J, siempre nos daba la palabra y respetaba nuestras opiniones, siempre estuvo ahí para cuando lo necesitábamos y siempre trató de integrarnos y darnos participación a todos. Fue un gran asesor, pues nos escuchaba y nos ayudaba con los dilemas; siempre supo qué decir y cómo invitarnos a empelicularnos en las actividades. (N. L., participante en el año 2015).

Mi asesor fue muy completo, cercano, crítico, tranquilo, formador, profundo, me cuestionó... (L. L., participante en el año 2015).

Tuve una gran asesora, pues ella lograba tener una cercanía increíble con cada persona de la delegación, y nos logró unir realmente como una familia; creo que es muy bueno que fuera alguien no tan cuadrículada... También era muy reflexiva, creo que realmente aportó mucho a la vivencia completa del curso. (P. L., participante en el año 2015).

Entre las diversas responsabilidades de los asesores están: leer, estudiar y cuestionar la carpeta de actividades del curso con la finalidad de crear nuevas alternativas de aprendizaje sin llegar a perder de vista la finalidad de CTFI. Estas primeras responsabilidades los

confrontan, pues al tener en frente esa carpeta, descubren lo que se pretende con cada actividad. Lo que más llegan a cuestionar son los aprendizajes, que tuvieron cuando ellos fueron cursantes, con la finalidad de cada una de las actividades y los fundamentos de la experiencia. Es gratificante para nosotros como coordinadores escucharlos valorar y validar el CTFI después de haber leído y comprendido lo que dice en la carpeta. Este primer ejercicio de planeación de la práctica educativa de CTFI, motiva y dispone a los asesores a entregarse mejor al acompañamiento de todo el curso desde las actividades y sus delegaciones. Son 60 actividades a las cuales ellos deben responder con una buena planeación y ejecución.

Desde esta práctica educativa pensamos como en la educación se pueden generar procesos reflexivos desde lo procedimental. Con el tiempo fuimos siendo más conscientes de que CTFI es toda una escuela humanizadora, donde prima, por encima de cualquier situación o condición, el ser humano. Este es uno de los aprendizajes sobre los cuales los asesores cuando leen la carpeta, reflexionan; pues durante el curso ellos notan que las actividades van encaminadas a que valoren y dignifiquen al ser humano en cualquier condición en la que este se encuentre, partiendo siempre desde el reconocimiento y valoración de sí.

Orientados por Bárcena (1994), podemos afirmar que esta praxis educativa es humanizadora por su carácter ético y moral, que presenta en sus planteamientos fundacionales una antropología y una cosmovisión sobre el ser humano apuntando a la formación de hombres y mujeres responsables de sí mismos, de la vida de los demás, del medio ambiente, de la sociedad. De esta manera el ser humano alcanzará su plenitud como tal.

Además de sus principios espirituales y corporativos, encontramos otros fundamentos, desde la Filosofía de la Educación, de esta práctica a partir de los postulados de Bárcena (1994, p. 103) sobre los tres elementos que permiten la comprensión de la condición ética de la acción educativa, en este caso de CTFI:

1. Contenido: En la acción educativa se transmiten valores y se establecen contenidos de carácter instructivo cuya finalidad es la moral. En este postulado ubicamos la franja de fundamentaciones y contextualizaciones dadas durante el curso.
2. El método: Implica no solamente la transmisión de aquello que se estima valioso, sino la condición de la actuación pedagógica regida por métodos moral y

éticamente legítimos. En la lógica procedimental del curso las franjas de talleres y lúdicas, antes presentadas en este capítulo, apuntan al método expresado por Bárcena.

3. La intencionalidad o finalidad de la acción educativa se circunscribe al proceso de humanización que tiene como requisito el fortalecimiento de la rectitud moral tanto del educador como del sujeto de la formación. La finalidad del curso no radica en el por qué o en el cómo de la práctica misma, la finalidad radica en el para qué de ella, que ya lo hemos dejado claro a lo largo de esta descripción.

Los asesores, después de conocer la carpeta, los contenidos que hay en ella, el método que se pone en práctica y la intencionalidad clara de este curso, se arriesgan a vivir el reto de la educación como acción esperanzadora y liberadora de la transformación del ser humano a aquello que lo mueve y lo conduce al buen vivir, a la felicidad y a la responsabilidad social. Por eso se les solicita la coherencia, el respeto por la diferencia, la valoración de la dignidad humana de cada uno de los cursantes y sobre todo el darse generosamente desde su humanidad hacia la humanidad de los demás.

El acompañamiento personal como pretexto para los procesos de reflexividad y el discernimiento

Queremos referirnos en este breve apartado a algunos elementos en cuanto a actividades y herramientas que se utilizan para caminar junto a los cursantes en sus procesos personales.

Entre todas esas actividades o espacios formativos, la Pausas Ignacianas y la confrontación de las oraciones son dos momentos donde los asesores están frente a frente con su delegación. Allí, orientan espacios personales para profundizar, decantar, reflexionar, reconocer y confrontar “eso que me pasa”. Visto desde Larrosa (2009) los asesores de CTFI hacen un gran aporte a que el principio de reflexividad se cumpla en los jóvenes que acompañan. S. J.C., en su evaluación sobre su experiencia de acompañamiento de las pausas nos ilustra un poco este aspecto. Vale la pena aclarar que los cursantes de undécimo grado no tienen un asesor que esté en el mismo grado que ellos, por tal razón estos jóvenes son

asesorados por un exalumno o por un jesuita en etapa de formación escolar, como en el caso de S.J.C.:

Me gustó mucho la elección, ya que si hubiera sido uno de 11° me hubiera sentido desconfiado. Además J. creo que puede ayudar a reflexionar más, hacerlo caer en la cuenta. Las pausas muy significativas, la verdad faltó un poco de acompañamiento. (Participante en el año 2015).

Los cursantes después de que comprenden el valor de las Pausas Ignaciana y del acompañamiento personal dentro del proceso se vuelven más exigentes consigo mismos y con sus asesores, por eso a pesar de apreciarlos y valorar su trabajo, en la evaluación, algunos cursantes como G. S., participante en el año 2015, reclaman más responsabilidad y tiempo para vivir este momento transformador:

El asesor no puede ser penoso, deben de ser abiertos, divertidos y carismáticos (como lo era J.). Pero también debe de ser alguien reflexivo y abierto a las charlas con cada cursante (le hace falta). También debería ser más atento en cómo va el proceso de ser cursante y qué hace falta para culminarlo. Faltan pausas más largas y sentidas.

Cada asesor y coordinador de la experiencia llega al CTFI con un conocimiento previo de los cursantes, que hacen parte de su delegación a través del instrumento de la hoja de vida, la cual la realizan de manera seria, respetuosa y consciente. En los espacios de Pausa Ignaciana los asesores generan la reflexión a partir de 5 pasos fundamentales desde la Espiritualidad Ignaciana. Tanto en las pausas como en las diferentes actividades se tienen en cuenta las particularidades de cada cursante, expresadas en las hojas de vida para facilitarles un mejor proceso de reflexividad.

La Pausa Ignaciana, desde la Espiritualidad Ignaciana y la tradición Educativa de la Compañía de Jesús, ha sido comprendida a partir de la experiencia espiritual de Ignacio, como un examen diario que consiste en un tiempo dedicado, en un contexto de oración, a agradecer, revisar, reflexionar y discernir la acción de Dios en la vida y en el entorno de cada uno. (Vásquez, 2005, p. 95). Apuntamos, a partir de esta concepción, a que esa pausa permita el discernimiento en cada uno de los cursantes.

Para que este proceso pueda darse, se debe tener en cuenta que en la experiencia máxima de revelación de Dios a Ignacio de Loyola, se vivió el acontecimiento del darse cuenta de la propia realidad en relación con su contexto:

... se le empezaron a abrir los ojos del entendimiento; no que viese alguna visión, sino entendiendo y conociendo muchas cosas, tanto de cosas espirituales como de cosas de la fe y de las letras; y esto con una ilustración tan grande, que todas las cosas me parecían nuevas. (Autobiografía de Ignacio de Loyola, citada por Vásquez, 2005, p. 218).

El acontecimiento vivido por Ignacio pasó por varios momentos reflexivos sobre sí mismo y que luego se convirtieron en los fundamentos del proceso de discernimiento de la Pausa Ignaciana. Uno de esos momentos fue la búsqueda de la cualificación constante para prestar un mejor servicio tanto a la Iglesia como a las personas que estaban en contexto más próximo. Esta búsqueda constante por ser mejores para el mejor servicio, lleva por nombre *MAGIS* (a la mayor gloria de Dios) que sólo se llega a él a través del *MINUS* (humildad para comprender que no se es más para sí mismos sino para los demás, no es para gloria propia y captar aplausos sino para un mejor servicio). Otro elemento que apunta a este proceso de discernir está dado en la comprensión del “*tanto – cuanto*” (Ejercicios Espirituales de San Ignacio, n.23.) como la posibilidad de usar las cosas y relacionarse con las personas en la medida en que nos acerquen a la finalidad de nuestra existencia. Implica usarlas tanto – cuanto las necesitemos y dejarlas de lado tanto – cuanto nos impidan poder amar y servir libre y autónomamente. La *contemplación en la acción* le permitió a Ignacio encontrar la presencia amorosa de Dios en todas las cosas, en las condiciones humanas, especialmente aquellas que en su tiempo no eran consideradas dignas de una presencia amorosa del Padre. Esta contemplación exigía y sigue exigiendo hoy día ese sentir y gustar de las cosas internamente, indicando con ello que ese sentir y gustar es de mayor fruto para el crecimiento personal que tener muchos conocimientos por necesarios y fundamentales que ellos sean. (Vásquez, 2005, p. 94).

La Pausa implica finalmente, recordar y traer la memoria, en tiempos personales, las experiencias vividas. Esta remembranza tiene como intencionalidad en la experiencia de CTFI hacer emerger desde lo más hondo de la humanidad de cada cursante aquello que quiere, añora y desea para la estética de su existencia.

Esta Pausa o “Examen General” como lo expresa Ignacio, consta de 5 puntos expresados en el numeral [43] de los Ejercicios Espirituales. Para los jóvenes que viven CTFI estos puntos se traducen de la siguiente manera:

1. Hacer un recorrido mental por cada uno de los momentos vividos del día y agradecer por ellos.
2. Detenerse en aquellos momentos en los cuales sentí más la presencia de Dios (cuáles fueron mis actitudes, de qué manera respondí en esa situación, entre otras preguntas orientadoras). En otras palabras, acercándonos más al sentido de trascendencia, acercándonos más a nuestra realidad humana: ¿En qué momentos del día me sentí mejor ser humano y en qué momentos del día hice sentir más ser humano a otro? Agradecer por esos momentos.
3. Detenerse en aquellos momentos en los cuales me sentí más alejado de esa presencia de Dios (cuáles fueron mis actitudes, de qué manera respondí en esa situación, entre otras preguntas orientadoras). En otras palabras, ¿En qué momentos del día me sentí menos ser humano y en qué momentos hice sentir menos ser humano a otros?
4. Después de reflexionar interiormente los puntos anteriores, pienso qué compromisos puntuales puedo adquirir para el día siguiente.
5. Finalmente, dar Gracias a Dios por todo lo vivido en el día, por cada relación, cada acontecimiento y cada experiencia, cada una de ellas hace parte de mi humanidad y me aporta para comprenderme y comprender a los demás.

En un ambiente de acogida, estos elementos, de valoración, escucha, confianza y calidez, son la base para que después de un día rico en actividades; pero profundo en sentimientos y movimientos interiores, los cursantes se dejen transformar por la experiencia y así se acerquen a lo que cada uno está buscando para su vida. Este proceso no se agota en un ejercicio de reflexión sobre lo bueno y lo malo, lo conveniente o no de tomar una decisión. Como ejercicio espiritual, el discernimiento a través de la Pausa Ignaciana, trasciende, refuerza y conduce las opciones fundamentales de cada ser humano. En este caso, de esta práctica educativa, conlleva el tomar posición y asumir con responsabilidad las consecuencias del dignificar al ser humano en cualquier condición que se encuentre.

Durante el tiempo de duración del CTFI los cursantes van consignando en sus bitácoras (cuaderno personalizado), entre muchas otras cosas, las emociones que van sintiendo en la experiencia y lo que va emergiendo durante las Pausas Ignacianas, con la intención de hacer un proceso de introspección más profunda al final del curso para tener más claridad sobre su vida:

Curso se convirtió en una experiencia inolvidable, que guardaré para siempre en mi corazón. Me permitió conocer personas nuevas, que como yo tenían deseos de cambio. Durante el curso pude tener numerosos espacios de discernimiento que me permitieron redirigir mi vida, despertando los sentimientos que se habían dormido un poco, en especial el sentimiento de gratitud. Descubrí mi capacidad de líder y formas en las cuales podía entregarme a los demás. Me sentí más que nunca responsable de la sociedad que habito y me comprometí en acciones concretas. (I. E., participante en el año 2011. Exalumno, promoción 2013).

Por otra parte, el acompañamiento grupal vive un proceso similar al personal. Este se diferencia en que a partir del diálogo abierto y sin emitir juicio alguno sobre los comentarios de los cursantes, el grupo mismo evidencia los aprendizajes comprendidos. A este proceso de acompañamiento grupal lo llamamos “Cierre” de la actividad y consta de cuatro puntos que pueden variar sin perder el sentido. Estos son: primero, ¿Qué observé durante la actividad? (recordar lo que pasó); segundo, ¿cómo me sentí durante la actividad? (ejercicio de reflexividad); tercero, ¿qué aprendí? (en cuanto a enseñanza significativa); y cuarto, ¿a qué me siento movido? (invitación interior a la acción – apuntando a la construcción del porvenir).

Como vemos, la clave de la experiencia se centra en el acompañamiento, entendiendo éste como un afecto o un cuidado personal auténtico por cada participante de CTFI. Involucra la disposición, el tiempo, el afecto, la vocación y el profundo respeto por la humanidad del otro. Es una apuesta por la vida misma y la del cursante.

Vivir y sentir esta práctica educativa de CTFI, a lo largo de estos años de caminar junto a los jóvenes, nos da la seguridad de aseverar que sí es posible hacer la diferencia en los procesos educativos. Sí es posible educar para el arte de vivir:

Siento que Curso Taller fue un complemento perfecto a mi educación, me afianzó los valores que en el colegio y en mi casa me inculcaron, me llenó de confianza y me enseñó a aceptar mis fracasos, mis errores. Me llenó de sentido social y me enseñó que para cambiar el mundo sólo basta con creerlo, porque como dijo Steve Jobs: "Las personas que están lo suficientemente locas como para pensar que pueden cambiar el mundo... son quienes lo cambian". (L. L. M., participante en el año 2004. Exalumno, promoción 2006).

Sin lugar a dudas esta experiencia ha sido importante para mi vida, además de permitirme conocer personas muy valiosas, me ha ayudado a elegir una posición humanista en mi pensar y proceder. Ha aportado en la elección y el ejercicio de mi carrera como comunicadora social – periodista. Actualmente trabajo como voluntaria en la Fundación que atiende a niños infectados y/o afectados por el VIH y a sus familias en la ciudad de Medellín, asesorándolos en el manejo de la comunicación en temas de promoción y prevención. De igual manera, me ha llevado a interesarme en la Responsabilidad Social Empresarial dentro de nuestra ciudad, evaluando el compromiso real de las empresas con la sociedad en cuanto a las condiciones de trabajo, los impactos sociales, el manejo de la competencia, entre otras cosas. Por otro lado, esta experiencia me ha dado la convicción y fortaleza para desempeñarme de manera independiente, permitiéndome emprender con un proyecto de asesoría y consultoría en comunicación y mercadeo a micro, pequeñas y medianas empresas con la esperanza de brindarles las herramientas necesarias, que por costos normalmente no pueden conocer, para aumentar su alcance y generar un trabajo en equipo en pro de la construcción de un mercado más justo y con más oportunidades, no sólo para aquellos empresarios sino para el país. (B. C., participante en el año 2007. Exalumno, promoción 2008).

Hasta acá, hemos evidenciado cómo la práctica educativa de CTFI es una experiencia inquietante que apunta a la formación del ser humano más que a su fabricación. Al respeto y apoyándonos en el segundo capítulo de *Frankenstein Educador* (Meirieu, 1998), podemos decir que CTFI es un cambio de visión en los procesos educativos del colegio San Ignacio de Loyola, puesto que con él estamos apuntando a centrar la educación en la relación entre la persona que se educa y el mundo humano que lo acoge para construirse a sí mismo, reconociendo y aceptando la historia y descubriendo que está en juego en su formación y desde ahí sea capaz de comprender el presente e inventar el futuro. (p. 70).

En esta reflexión final sobre nuestra práctica educativa, Meirieu (1998) también nos aporta que dentro de los postulados de la revolución copernicana en pedagogía hemos tenido en cuenta que:

1. Se debe renunciar, para formar y no fabricar, a convertir la relación entre maestro – alumno (coordinadores – asesores – cursantes) en una relación de posesión, para ello se debe acoger a aquél que llega como una persona inscrita en una historia y que representa al mismo tiempo la promesa de una superación radical de esa historia. (p.72).
2. No podemos educar a una persona a nuestro gusto. No podemos moldearla puesto que en su singularidad no podemos someterle a la fabricación exigida por el mundo. (p. 75).
3. Este proceso de acompañamiento y de formación de CTFI nos exige aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza de modo mecánico y no puede convertirse en una duplicación de idénticos. También supone, de parte de los cursantes, una reconstrucción de saberes y conocimientos que comprende para reconocer en qué contribuyen a su desarrollo. (p. 77).
4. Desde un principio de respeto a la libertad debemos, como docentes y formadores, aceptar nuestro no-poder sobre los cursantes. El aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. (p.80).
5. Como coordinadores y asesores (educadores y formadores) no podemos confundir el no-poder en cuanto a la decisión de la persona de aprender con el poder que sí se tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. Es responsabilidad nuestra crear espacios donde la persona pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer para arriesgarse a hacerlo y darle sentido. (p.85).
6. Se debe tener presente que en todo proceso formativo está, como intencionalidad implícita, el desarrollo de los procesos de autonomización de la persona. La autonomía se adquiere durante todo el proceso educativo y se aporta a su desarrollo cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte. (p. 90).
7. Por todo lo anterior, se debe asumir la insostenible ligereza (p. 93), de esta práctica educativa de CTFI puesto que no es una práctica ya dada o construida, sino que en su mismo dinamismo se des-aprende para aprender, se de-construye

para construir, se re-nueva para crear y se de-forma para formar a la persona humana.

Es entonces en el devenir de la vida misma de cada participante donde esta práctica educativa cobra relevancia en medio de la tradición educativa, motivando e impulsando nuevas maneras de percibir la educación como un arte para la vida.



UN SOLO DESTINO A TRAVÉS DE DIFERENTES CAMINOS LA SISTEMATIZACIÓN COMO MÉTODO INVESTIGATIVO

La investigación educativa aborda la experiencia como categoría y descubre en ella unos principios pedagógicos que subyacen en el sujeto mismo. La sistematización es una ruta metodológica que nos permite dar cuenta, de manera reflexiva e interpretativa, del conocimiento que parte de una práctica educativa que tiene como fundamento la experiencia.

SEGUNDO MOMENTO Metodológico

Segundo momento: metodológico

Lineamientos teóricos y metodológicos del proceso de sistematización del CTFI

Para estos lineamientos teóricos y metodológicos se abordaron autores como Contreras & Pérez (2010), quienes investigan sobre la experiencia educativa. También autores de la filosofía de la educación como Mèlich (2000), Larrosa (2003, 2009) y Bárcena (2012) para reflexionar sobre la experiencia en sí misma como potenciador de aprendizajes vitales. De igual manera, establecimos una conexión con el método de sistematización propuesto por Torres (1999), Mejía (2004) y Ghiso (2004), entre otros.

La investigación educativa aborda la experiencia como categoría y extrae de ella unos principios pedagógicos que subyacen en el sujeto mismo. La sistematización es una ruta metodológica que nos permitió dar cuenta, de manera más reflexiva y analítica, del conocimiento que parte de una práctica educativa que tiene como fundamento la experiencia.

Como expresamos en la introducción, establecimos un diálogo entre la investigación educativa, la experiencia en sí misma y la sistematización. Estas tres son vinculantes entre sí y nos permitieron la construcción de unos saberes contenidos en la práctica del Curso Taller de Formación Integral del Colegio San Ignacio.

Al partir de una idea de educación como experiencia, nos estamos refiriendo a un sujeto configurado por la experiencia. Esta idea va en contra vía de una idea de educación como fabricación, pero también en contravía de una idea de sujeto de conocimiento. Cuando hablamos de una educación como fabricación, según Bárcena (2000) y Meirieu (1998), estamos diciendo que una práctica educativa trata de formar al sujeto según unos ideales de hombre y ajustado a los requerimientos del mercado. Y desde nuestro contexto actual, este modelo educativo parte de una legislación educativa dada por el Estado porque este último también está supeditado a ciertas normas que le imponen algunos organismos internacionales como, por ejemplo, el Banco Interamericano de Desarrollo, según unas perspectivas económicas. En este modelo educativo, vemos que el sujeto es pasivo, es decir, aquel que recibe una información y formación desde fuera de sí mismo, orientados a un saber hacer, es una educación fundamentada en la importancia de la técnica y la posibilidad que ella ofrece para controlar la realidad y la importancia de aquello que es científicamente medible y

controlable. Así, la educación es transmisora de conocimientos, métodos y contenidos que permiten resolver problemas técnicos.

Por otro lado, acercarse a la educación como acontecimiento significa referirse a un sujeto que aporta desde sí mismo unas experiencias vitales que lo van configurando como persona autónoma y libre. Este modelo educativo propicia la educación activa, es decir, que los principios educativos no vienen ya desde ideas preconcebidas y descontextualizadas, sino desde el interior del propio sujeto; pero acompañadas por agentes educadores que ayudan al sujeto a interactuar con sus propias vivencias, con sus semejantes y con su entorno. Bárcena (2000), considera que: “enseñar es producirse a sí mismo en lo que se hace, como el pintor se hace en el cuadro, el músico en su partitura, el escultor en su escultura” (p.50).

La educación necesita hoy más que nunca partir de la experiencia y no tanto de conocimientos ya elaborados, preconcebidos por otros sujetos sobre cómo es la realidad y de qué manera debemos actuar frente a ella. Pero podríamos preguntarnos, ¿por qué la experiencia es superior al conocimiento? ¿No se supone que el conocimiento es fruto de innumerables experiencias de las cuales se han extraído teorías, principios y fundamentos universales?

El contexto actual de la educación nos ha venido mostrando que los métodos pedagógicos deben partir de un contexto determinado, de unas problemáticas muy precisas para atender y de unos sujetos muy diversos en su historia personal, en su entorno social y cultural que demandan un enfoque más formativo. Pero todavía más importante, es considerar las experiencias propias que cada sujeto ha vivido y sigue viviendo porque son ellas las que finalmente le permiten ir configurando su subjetividad a través de las vivencias que ha tenido.

La investigación educativa se nos ofrece hoy como un camino nuevo para descubrir en la experiencia una fuente de sentido capaz de configurar al ser humano en la medida en que él mismo indaga por eso que le ha pasado, por esos acontecimientos que lo han marcado vitalmente. Para Larrosa (2009) la experiencia es eso que me pasa, es decir, eso que me atraviesa existencialmente y de manera personal. En el contexto educativo, podemos decir entonces, que la educación de un sujeto no puede partir de teorías o preconcepciones abstractas de lo que debe ser el hombre, sino más bien, de que la educación debe partir de la

historia personal de cada sujeto y sus circunstancias en interacción con otros sujetos. En este sentido, podemos afirmar que las vivencias personales de cada sujeto son determinantes en el acto educativo en tanto el sujeto es actor de su crecimiento humano.

De ahí la importancia para la investigación educativa de esas experiencias o acontecimientos porque pensamos que una práctica educativa no puede estar centrada en cuánto debe saber un sujeto sobre un tema específico, sino en cómo ese sujeto asume lo que le pasa y le acontece y cómo ese aprendizaje y saber se vinculan a sus procesos de formación y subjetividad. Aquí se trata de investigar la experiencia educativa para devolverle a ella su lugar preponderante en la formación de cualquier ser humano. Porque todos estamos atravesados por experiencias, con un potencial inmenso para descubrir en ellas un saber nuevo; y decimos para descubrir, porque una experiencia en sí misma no surte los efectos de sentido que hay contenidos en ella, es necesario que quien las ha vivido pueda preguntarse por eso que le pasó, cómo le pasó y por qué le pasó y sólo en la medida en que se ha interpelado por esos sucesos podrá descubrir allí un sentido profundo de los aprendizajes existenciales.

Ahora bien, una investigación educativa necesita de una ruta metodológica para explorar las experiencias vividas por un sujeto. La sistematización de experiencias se ofrece como esa ruta metodológica que nos permite organizar, de cierta manera, las experiencias vividas para descubrir en ellas todo su saber pedagógico, los aprendizajes y formas de pensar que ella ha permitido y posteriormente mejorar esas prácticas educativas trazando un camino más claro y con sentido, pero sin pretender que quien se acerque a estas prácticas deba seguir el mismo camino recorrido por quienes las han vivido.

Se estableció una conexión entre la investigación educativa de la experiencia y la sistematización como ruta metodológica pues, como hemos dicho anteriormente, ellas son vinculantes. La primera apunta más a dilucidar el sentido formador de la experiencia y la segunda brinda un método de investigación para poder reconocer esos sentidos y mejorar la práctica con nuevos hallazgos y nuevas preguntas orientadoras de la educación. Este vínculo entre la investigación educativa y la sistematización nos ayudaron a descubrir en la práctica educativa del CTFI experiencias que han venido ofreciendo a los cursantes vivencias, aprendizajes y transformaciones.

Abordar entonces la educación como experiencia implica hacer una investigación de la misma, no propiamente para describir actividades, métodos o prácticas educativas, sino para ver más detenidamente qué es lo que pasa en ellas. Contreras & Pérez (2010) nos invitan a discernir sobre la experiencia en educación “...para ver qué pasa, qué nos dice, qué podemos aprender. Buscar formas de decir que permitan vislumbrar, haciendo al lector un receptor activo, que completa el significado, que se ve empujado a pensar, no a recopilar información” (p.18).

En este sentido, el método de la sistematización nos ayudó a acercarnos a esos relatos de quienes han vivido de primera mano estas experiencias, lo cual nos permitió después una comprensión de los distintos procesos formativos que se desencadenan con la experiencia de CTFI y que pueden servir a la misma institución, profesores u otras instituciones para desarrollar con más profundidad estas prácticas educativas que desencadenan experiencias significativas.

Pero ¿Cuál es propiamente la experiencia que queremos investigar? Para Larrosa (2009) la experiencia es, simple y llanamente, *eso que me pasa*. En su texto sobre *Experiencia y alteridad en educación* nos habla de varios principios: entre ellos está el principio de exterioridad y de alteridad. Al hablar de eso que me pasa, estamos hablando de algo distinto a mí y, por tanto, exterior. Ese exterior se llama experiencia y “Si le llamo “principio de exterioridad” es porque esa exterioridad está contenida en el *ex* de la misma palabra *ex/periencia*” (p.15). Este principio de exterioridad está muy unido al “principio de alteridad” porque cuando hablamos de eso que me pasa nos referimos a otra cosa distinta a mí, es decir, a eso que no soy yo.

Si consideramos la educación como acto que permite al sujeto crecer humanamente, podemos decir que las experiencias o vivencias de un sujeto cualquiera juegan un papel preponderante en la transformación interior de quien se deja interpelar por eso que le ha pasado, eso otro que llega a irrumpir en su subjetividad. El ser humano necesita de experiencias para vivir, para irse transformando y en la medida en que nosotros nos ubiquemos en frente de ellas podrán constituirse en origen y camino de investigación. No es suficiente con vivir una determinada experiencia para que esta se constituya en un momento

de aprendizaje para la vida; será necesario que quien la ha vivido vuelva sobre ella para encontrar el sentido y tome consciencia² de lo que sucedió en su interior.

En consonancia con esos principios de los cuales nos habla Larrosa, nosotros pedimos a los cursantes del CTFI un ejercicio de introspección que les permita hacer una relectura de sus vivencias. Es indagando por eso que les pasa lo que se constituye como una tarea de investigación educativa y sus relatos se van configurando para nosotros en esas herramientas por sistematizar. El objetivo al investigar la educación como experiencia no consiste tanto en brindar unas descripciones muy exhaustivas de lo que pasa en las experiencias humanas y luego ser aplicadas en la escuela como fórmulas:

Su preocupación, por tanto, no es descriptivo-explicativa, ni siquiera comprensivo-interpretativa por sí misma. Su búsqueda no queda nunca resuelta con ‘dar cuenta de la realidad’, sino que siempre está mirando más allá: qué es lo educativo y cómo se nos manifiesta; qué son estas experiencias que estudiamos y qué nos revelan, qué nos ayudan a entender, a cuestionarnos, a formularnos sobre lo educativo, sobre su sentido y su realización. (Contreras & Pérez, 2010, p.39)

Considerando esta dimensión formadora de la experiencia, vemos pertinente entonces un método para adentrarnos en las experiencias vividas y hacer una lectura interpretativa sobre ellas. El proceso de sistematización, al no ser comprendido como una simple manera de contar lo sucedido en una práctica educativa, sino más bien como una construcción colectiva y una generación de nuevas comprensiones, recrea y reorganiza los elementos que componen la experiencia y facilitan el desarrollo de nuevos sentidos y la elaboración de nuevos textos sobre los procesos formativos (Ghiso, 2004).

Desde estas comprensiones de la investigación educativa como enfoque y de la sistematización como método, nos damos cuenta de que no podemos describir la práctica del CTFI de manera lineal; debemos partir de una lectura reflexiva de las experiencias vividas por los cursantes y dejando ver su sentido educativo, su potencia en la formación humana, sus interrogantes, entre otras.

² Cuando aquí nos referimos a consciencia es con la escritura *sc* que denota una capacidad para interiorizar lo que nos pasa y no propiamente la palabra conciencia con *c* que denota simple y llanamente un percatarse de algo de manera cognitiva y superficialmente.

Al abordar la investigación y sistematización de una experiencia, de un acontecimiento, de una historia en concreto o situaciones como la del CTFI, lo que pretendemos es aprender de ella, de los saberes contenidos en esa práctica. Nos estamos preguntando por el sentido de la vida y por el sentido formativo y transformador que contiene la experiencia humana: “la pregunta por el sentido es la pregunta que despierta la experiencia. Cuando nos interrogamos: “y esto, ¿qué sentido tiene?” (Contreras & Pérez, 2010, p.40).

Consideramos que investigar la experiencia educativa con la metodología de la sistematización es un reto inmenso porque ésta no es una investigación que parte de supuestos, de hipótesis, de marcos teóricos claros. Se trata de investigar sobre la experiencia misma que le ha pasado a alguien en particular y que si alguien quiere acercarse a ese hecho, a esa vivencia, necesariamente deberá contar con él para poder develar esos aprendizajes y ponerlos por escrito para que puedan constituirse en un nuevo saber posible de ser contado y nuevamente interpretado.

Existen muchos modelos de sistematización y estos se escogen de acuerdo con los propósitos que se planteen a la hora de abordar la sistematización de una experiencia. Para nuestro caso, escogimos el enfoque desde las perspectivas críticas e interpretativas en Torres (1999):

(...) Apostaremos a una concepción y a una propuesta de sistematización de experiencias que apunta a disminuir la distancia entre las expectativas que ha generado y las posibilidades prácticas que puede potenciar. Esta apuesta se inscribe dentro de las perspectivas interpretativas y críticas de ciencia social, asociadas a los métodos cualitativos de investigación social (Carr y Kemmis 1988; Torres, 1997), las cuales reivindican la dimensión subjetiva de las prácticas e instituciones sociales e involucran a los propios actores interesados en las decisiones y operaciones propias de la producción de conocimiento. (p.9)

Creemos que este enfoque reúne muy bien nuestros propósitos y el camino que quisimos recorrer. Al dividir cada uno de los componentes de esta perspectiva, encontramos que él compagina muy bien con la experiencia y la manera como los actores intervenimos en la práctica. En este proceso investigativo, existen tres elementos clave sobre los cuales se debe indagar: vivencias, aprendizajes y transformaciones. Al respecto Contreras & Pérez (2010), argumentan:

Se trata de que investigar, entendido así, es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos, para intentar ver más allá en nuestro vivir la educación como actividad en la que estamos implicados, comprometidos. Investigar es, pues, una experiencia de aprendizaje. (p. 42)

Como vemos hay una relación entre experiencia y acontecimiento. Podríamos decir que la experiencia engloba los acontecimientos que se presentan en una práctica educativa. Un acontecimiento es eso particular que irrumpe inesperadamente en una vivencia personal y que no se puede anticipar:

El acontecimiento es lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni programar, ni planificar; es lo que irrumpe y rasga la continuidad de una determinada experiencia del tiempo. Si hay acontecimiento, su rasgo principal es que jamás sea predicho, anticipado, programado o decidido de antemano”. (Bárcena, 2012, p.69)

Profundizando un poco más en este concepto de experiencia, Larrosa (2009) nos explica que cuando hablamos de ella nos estamos refiriendo entonces a algo externo a la persona que le pasa y lo afecta. En ese verbo pasar, él justifica el principio de reflexividad porque “ese *me* de “lo que *me* pasa” es un pronombre reflexivo... es un movimiento de ida y vuelta” (p.15). Esa experiencia afecta al sujeto al pasar por su propia vida y al mismo tiempo, el sujeto aporta a la experiencia sus propias vivencias, enriqueciendo de esta manera la experiencia. En otras palabras podríamos decir, que una experiencia y unos acontecimientos no pueden ser condicionados o planificados por una práctica educativa como la de CTFI. Estos surgen en la medida en que el cursante desee y esté abierto a la radical novedad que nos sugiere Hannah Arendt.

Quien realiza el CTFI se somete voluntariamente a un sinnúmero de experiencias que por sí mismas no dicen mucho, pero que al ser interrogadas por el sujeto, existe la posibilidad para él de reconocer, en eso que le pasaba, todo un sentido educativo y transformador de su vida, de su modo de vivir y una voluntad para movilizar desde el interior la posibilidad de actuar en el mundo y con el mundo.

Bárcena y Mèlich (2000) nos plantean que es a partir de la irrupción del otro o de lo otro, como los sujetos se van configurando en su propia identidad y subjetividad. Después de que esa experiencia ha pasado por el sujeto, dice Larrosa (2009), se configura el principio de subjetividad, es decir, un sujeto que experimenta particularmente algo y ese algo es único, personal. “Si le llamo “principio de subjetividad” es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva” (p.16). Aquí estamos diciendo entonces que el saber producido por la experiencia, es un saber subjetivo, individual y propio. Desde la investigación educativa, se habla de un camino hecho por el propio sujeto en búsqueda de sentido, un sentido que no le viene de fuera y que puede ser inspirador para otros, no para ser vivido de la misma manera, pero sí para ser compartido con otro que se encuentre en unas búsquedas igualmente de sentido.

Podríamos decir entonces que en la medida en que un sujeto toma consciencia de su subjetividad y, por tanto, de su sentido de vida, es un sujeto que puede experimentar unas transformaciones vitales. Para Larrosa (2009), ese pasar de algo en el sujeto surte unos efectos en la persona que experimenta algo distinto a él. Aquí nos habla del principio de transformación y nos dice que el sujeto es sensible, vulnerable y expuesto, por tanto, es un sujeto abierto a la propia transformación: “...en la experiencia, el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación...De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia” (p.17).

Cuando los cursantes salen del CTFI, la mayoría de ellos, por no decir todos, expresan que el Curso les cambió la vida, los afectó interiormente, aunque de manera muy particular. Que llegaron al Curso siendo unos y que cuando finalizan se dan cuenta que esas experiencias, suscitadas en la dinámica propia de esta propuesta, los afectó y salieron siendo otros. Y todavía más, cuando pasa el tiempo y vuelven sobre las experiencias, asumen procesos transformativos de sí, porque ellas son vistas y asumidas desde otras maneras, otras formas de pensar y de saber, desde otros aprendizajes distintos a los previamente construidos.

A través de este recorrido por la experiencia y lo que ésta puede representar para un sujeto que vuelve sobre ella de una manera reflexiva, estamos hablando de una idea de educación como experiencia, distinta a una idea de educación que concibe al sujeto como un ser de conocimiento, de aprendizajes venidos a él desde el exterior. Por tal razón, hemos

abordado el sentido de experiencia a través de Larrosa (2003) y esto a través de una investigación educativa que nos ayudó a preguntarnos por el sentido de vida que va descubriendo un sujeto de experiencia en el CTFI. Indaguemos un poco más sobre los fundamentos de esta nueva visión educativa a partir de conceptos clave que nos ayudaron a dilucidar las implicaciones de la experiencia en el hecho educativo.

Larrosa (2003) nos cuenta que tal vez el binomio de palabras como experiencia/sentido nos permita pensar la educación de otra manera, tal vez configurando otra gramática u otros esquemas distintos a los que trabaja la educación tradicional. Para Contreras & Pérez (2010), también debemos considerar el binomio sentido/sinsentido de algunas experiencias. No toda experiencia es grata en sí misma para quien las ha vivido:

Ante el supuesto de que la experiencia es un camino que conduce a una mayor sabiduría de la vida, también nos tendremos que enfrentar a las experiencias que nos han formado, conformado, que nos han dado que pensar, pero que han estado vividas y sentidas como pérdida, desorientación, frustración, hundimiento, confusión, incapacidad, desesperación, etc. (p. 38)

Siguiendo con esta lógica de los binomios, podríamos hablar de experiencia/formación y decir que cuando hablamos de educación estamos hablando de formación y en este proceso de formación la experiencia tiene un papel fundamental según Larrosa (2003):

(...) relación clásica entre experiencia y formación: la experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa. (p.7-8).

Aquí estamos afirmando que en la historia de cada persona se han sucedido experiencias de distinto orden que le han ayudado a configurarse en lo que él es hoy. Con estos principios sobre lo que verdaderamente es la educación, estamos retomando una idea de educación que considera que el sujeto, antes que ser un sujeto de conocimiento, es un sujeto de experiencia, y es esta última el elemento de formación para su vida.

La denuncia de Larrosa es que no podemos permitir que en la escuela se nos roben las experiencias de vida que vamos teniendo y, por el contrario, estemos viviendo y aprendiendo algo que no tiene que ver con lo que vamos experimentando. En aras de formar un sujeto racional, inteligente y dotado de ciertas competencias, estemos olvidando lo más importante de la formación humana como es el de descubrir su verdadero sentido en la vida y su verdadera vocación humana.

Retomando el concepto de experiencia, podemos descubrir en otros autores maneras distintas de abordar o considerar esta dimensión, pero a la vez complementarias. Nos referimos en esta ocasión a Bárcena y su concepto de acontecimiento. En el sentido en que una experiencia puede suscitar en el sujeto ciertos acontecimientos que irrumpen en su vida como algo novedoso, como algo radical que cuestiona sus principios de vida, sus comportamientos y concepciones, entre otros. De hecho, este autor le da otro nombre al acontecimiento a través de la categoría arendtiana de natalidad o nacimiento. “El nacimiento es, en efecto, la novedad radical, el milagro del que somos capaces los seres humanos: lo humano no se fabrica, sino que nace: no es la ejecución de un plan previo, sino el milagro de un puro inicio” (Bárcena, 2002, p.2). El contexto de la experiencia como acontecimiento es el lugar privilegiado donde nace lo nuevo, donde surge lo inesperado para constituirse en una vivencia significativa y transformadora del ser humano.

Bárcena (2002) presenta, al igual que Larrosa, varios principios o dimensiones de la experiencia como educación. En primer lugar, el tema de la irrupción y lo que ésta nos da que pensar, pero no sobre pensamientos espontáneos, “sino lo que nos da la oportunidad, y hasta nos exige, pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y con un nuevo lenguaje” (p.4). En un segundo lugar, el autor nos habla del acontecimiento como aquello que nos permite tener una vivencia pero no sobre la experiencia, sino más bien “justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes. Por último, un acontecimiento es *lo que rompe la continuidad del tiempo* de la historia y del tiempo personal de lo vivido” (Bárcena, 2002, p.4).

El acontecimiento es algo que nos pasa y al pasarnos podemos nombrarlo, describirlo. Porque, según Bárcena, “aquello en lo que la palabra todavía no puede penetrar es, justamente, el espacio mismo de la experiencia, porque primero viene la experiencia y luego

la palabra que la nombra. El acontecimiento, entonces, es el lugar de la desnuda experiencia” (Bárcena, 2002, p. 3). No se puede hablar de la experiencia sin antes haberla padecido.

Cuando hablamos de una investigación de la experiencia educativa y de la sistematización misma es porque descubrimos en los acontecimientos humanos oportunidades de formación humana por la capacidad auto-reflexiva que tiene todo ser humano para volver sobre lo vivido, sobre su historia de vida. “La educación, y de un modo específico la lectura, nos ayuda en la tarea de aprender a nombrar lo que nos pasa, la experiencia que hacemos en lo que nos acontece” (Bárcena, 2002, p.3).

Recapitulando, podemos decir que a través de la experiencia ayudamos en la formación de un sujeto consciente de lo que le pasa, protagonista de su propia formación al indagar por lo que ve, por lo que experimenta, por lo que le acontece y lo que piensa. Ya no es un sujeto pasivo que recibe información desde fuera, sino desde sí mismo. Todo ser humano, por su capacidad para la auto-reflexividad, puede tomar distancia de sus vivencias y volver sobre ellas para indagar de qué manera lo han atravesado vitalmente.

Desde esta perspectiva, la sistematización no pretende por ningún motivo desobjetivar la experiencia personal para volverla objetiva. Por el contrario, hemos comprendido que la sistematización se realiza para develar otros saberes sobre la realidad social y humana experimentada por unos sujetos y luego, poder socializarlos con otros grupos humanos, no para que ellos realicen las mismas experiencias que arrojaron dichos principios, sino para que ellos puedan vivir con más intensidad y sentido sus propias experiencias y seguir aportando nuevos relatos de vivencias y transformaciones humanas. Este supuesto no quita que los nuevos saberes se vayan construyendo de manera colectiva a través del diálogo de experiencias.

Una de las mayores riquezas que ofrece el proceso de sistematización es la construcción colectiva de los nuevos hallazgos. Ghiso (2004) nos ilustra sobre este principio metodológico argumentando que:

Pensamos en la sistematización de experiencias y prácticas sociales como un proceso constructivo y dialógico. Cuando hablamos de constructivo asociamos intenciones, intereses, planes para realizar, crear, forjar conocimientos sobre la realidad social. El construir, como

toda práctica social humana es contextualizado, histórico, condicionado, pertinente a las circunstancias” (p.11).

Por otro lado, la investigación educativa, nos dicen Contreras & Pérez (2010) significa que “este nuevo saber es siempre también un nuevo saber sobre sí, ya que es un saber que se vuelve sobre sí, sobre la consciencia del saber y no saber, de lo que las nuevas experiencias enseñan” (p. 24). Todos estos elementos, que en un principio parten de la experiencia individual, aportan a la sistematización brindando nuevas perspectivas y solidez a los resultados por ser contruidos de manera colectiva.

En la medida en que se avanza en la investigación educativa y en su sistematización, podemos decir que se hace necesario devolverle a la experiencia el estatus que merece como fuente de un nuevo saber, porque a lo largo de la historia de la razón “la experiencia ha sido entendida como un modo de conocimiento inferior, quizá necesario como punto de partida, pero inferior: la experiencia es solo el inicio del verdadero conocimiento o incluso, en algunos autores clásicos, la experiencia es un obstáculo para el verdadero conocimiento, para la verdadera ciencia” (Larrosa, 2003, p. 3). En realidad, se puede hablar más de un saber adquirido en la experiencia y no tanto un conocimiento, porque este último nos remite a algo estático, a unos principios universales; mientras que el saber es algo que se va construyendo con el tiempo y de manera colectiva, pero también se puede ir replanteando a medida que se tienen nuevas experiencias por parte de otros sujetos.

En este orden de ideas, la sistematización como método de investigación realiza un aporte significativo a la investigación educativa, pues ella le devuelve el estatus a la experiencia como punto de partida de la construcción de otros saberes. Hasta aquí, hemos venido diciendo que partimos de una idea de educación como acontecimiento que reconoce el sujeto de experiencia; que la investigación educativa nos permite suscitar cuestiones pedagógicas acerca de la experiencia; y que este tipo de investigación nos permite adentrarnos en los mundos subjetivos para ver en ellos las condición de posibilidad de la formación humana. La investigación educativa:

Aspira a sugerir las disposiciones que la hacen posible. Busca relatar la manera en que las experiencias han conducido, marcado o conformado nuestras vidas, expresando los aprendizajes obtenidos, los hallazgos producidos, las invenciones de sentido, la forma en que

somos en parte producto de ello; mostrando lo que nos enseña de la vida y del vivir”
(Contreras & Pérez, 2010, p. 45-46)

Y de una manera vinculante a la investigación educativa, el proceso de sistematización permite la construcción de comprensiones nuevas, pero sobre todo permite la transformación individual y colectiva de los propios sujetos que intervienen en el proceso y de las prácticas educativas y sociales que son sistematizadas.

Nosotros hemos observado estas transformaciones a medida que describimos la experiencia sobre lo que les va pasando a los cursantes. Hablamos de un método que va propiciando en los propios agentes de la sistematización vivencias, aprendizajes y transformaciones.

Sistematización de la sistematización

Comenzar un proceso de sistematización, es un proceso de aprendizaje arduo que demanda mucha paciencia, reflexión, meditación y un trabajo en equipo muy bien coordinado. Cuando elegimos con la tutora este camino de sistematización, no éramos muy conscientes todavía de las bondades de este proceso investigativo ni tampoco teníamos muchas claridades metodológicas. Sabíamos que queríamos comprender la práctica del CTFI, pero no teníamos todavía el cómo muy definido.

Ahora comprendemos que iniciar un proceso de sistematización es aventurarse a construir un saber, o mejor dicho, arriesgarse a develar con mucho cuidado un conocimiento que está latente en una práctica educativa realizada por muchos años; pero que es necesario abordarla desde sus múltiples facetas para permitirle a ella contarnos los elementos que la configuran y en los que se fundamenta.

Abordar la práctica educativa del CTFI nos implicó un cambio de mirada, de concepción, de imaginarios, entre otros. Comenzamos a hablar de ella de manera descriptiva y escueta. Nos limitamos a contar lo que hacíamos desde los objetivos, la dinámica propia de cada actividad y la estructura en general que tenía. Pero nos dimos cuenta de que esta lectura se hacía pesada, monótona y sin mayores aportes para quien se acercara a estos escritos. Se

parecía a un manual en el que te explican de manera lineal el paso a paso de una práctica cualquiera.

Pero este primer ejercicio y las subsiguientes lecturas sobre el método de sistematización, nos ayudó a ir reconociendo qué pretende un proceso investigativo como éste. No se trata tanto de volver a contar lo que se hace en una práctica educativa, cuanto lo que le pasa al que participa de la experiencia y al que la coordina. Los que coordinan la experiencia del CTFI necesariamente deben implicarse ciento por ciento en la dinámica para poder acompañar el proceso reflexivo y vivencial en todos los cursantes. CTFI es una práctica que demanda de todos los participantes una inmersión total en la dinámica que va propiciando la experiencia.

Por tal razón, como participantes activos de la experiencia, decidimos emprender otra manera de describir CTFI por medio de la reflexión y una perspectiva crítica. Es decir, decidimos partir, en un primer momento, desde vivencias individuales y dialogar con las vivencias de los demás cursantes para ir reconociendo lo que va haciendo o propiciando el Curso Taller en los participantes. En un segundo momento, nos desprendimos de nuestras propias vivencias y dejamos hablar solamente las vivencias, aprendizajes y transformaciones de los cursantes.

El enfoque que escogimos en un principio fue la sistematización dialéctica expuesta por Mejía (2004), porque ella nos llevaba a preguntarnos sobre las vivencias, los aprendizajes y las transformaciones a través de un diálogo entre distintas experiencias suscitadas en los participantes. Sentíamos que era a través del diálogo sobre las experiencias como se van evidenciando los saberes contenidos en una práctica determinada. Luego de unas reflexiones con nuestra tutora, descubrimos en Torres (1999) un enfoque más pertinente para nuestra sistematización: un enfoque desde las perspectivas críticas e interpretativas que vincula en la investigación las visiones subjetivas de los participantes para construir, en los hallazgos, una polifonía de voces que nos permitiera acercarnos a la experiencia del CTFI.

A la par que íbamos escribiendo sobre la experiencia, algunos cursantes de años anteriores y actuales nos brindaban sus propios relatos, historias de vida y reflexiones más elaboradas sobre lo que CTFI había logrado en ellos. Estas herramientas nos ayudaron a

enriquecer la descripción de la experiencia y nos brindaron nuevos elementos educativos, formativos y psicosociales que, desde nuestras propias miradas, no habíamos descubierto.

A medida que avanzábamos en la sistematización del CTFI, nos fuimos dando cuenta de que esta práctica lleva a los cursantes a experimentar unas vivencias, unos aprendizajes y unas transformaciones muy profundas en sus vidas. Podríamos decir que en el antes, durante y después del Curso, los participantes son atravesados vitalmente, es decir, corporalmente. Con el ánimo de escudriñar un poco más profundo al interior de estas experiencias vividas, nos encontramos con la propuesta de investigar la educación como experiencia. Este enfoque investigativo nos brindó herramientas para reflexionar en torno a la categoría de experiencia y su relación con los procesos de subjetivación o individuación de un ser humano. En otras palabras, en la construcción de sí mismo por medio de vivencias que, bien enfocadas y acompañadas, pueden ayudar en el desarrollo humano.

Otras herramientas que nos ayudaron en la sistematización fueron todas aquellas actas, evaluaciones de grupo, informes presentados a otras instituciones, fotografías, entre otras. Todos estos elementos se han constituido para nosotros en nuevos argumentos para afirmar que este Curso contiene en sí un saber educativo que es necesario reconocer y ordenar para reconfigurar y repensar sus contenidos, intencionalidad y procedimientos, también, para ofrecerlo a otras instituciones.

Descubrimos en la sistematización un método de investigación social y educativo que pretende ser una alternativa a la investigación científica, la cual no le da mayor importancia a la experiencia individual de los sujetos como fuente de conocimientos, saberes y aprendizajes. Ella trata de devolverle a la investigación un contenido más real, contextualizado y más cercano al ámbito de la experiencia humana.

Este método de investigación nos permitió la construcción de textos diversos, a partir de otros textos individuales, es decir, de otras experiencias vividas por cursantes en distintos años. No se trata de textos únicos, infalibles sino alternativos a otra multiplicidad de narraciones de la misma práctica educativa. La sistematización es un acercamiento polifónico a las huellas que la experiencia del CTFI ha dejado en los participantes. Se ubica en los terrenos de la academia; pero también en la vida cotidiana para describir, comprender e

indagar sobre la vida de los propios sujetos y distintos actores de la práctica que se va a sistematizar.

Llegamos a comprender que todos estos elementos, que en un principio parten de la experiencia individual, aportan a la sistematización brindando nuevas perspectivas y solidez a los resultados por ser contruidos de manera colectiva. El proceso de sistematización nos permitió la construcción de comprensiones y reflexiones nuevas, pero, sobre todo, nos ayudó en el aprendizaje y la transformación individual y colectiva de los propios sujetos que intervinimos en el proceso. Nosotros fuimos referenciando estas transformaciones a medida que describíamos la experiencia sobre lo que le había pasado a los cursantes. Hablamos de un método que va propiciando en los propios agentes de la sistematización vivencias, aprendizajes y transformaciones. Ghiso (2004) nos dice al respecto que:

Entender, también la sistematización como una práctica social en la que se construyen comprensiones y explicaciones, nos lleva a pensar que esta hace parte de un proceso, que permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventar y reinventarse. La construcción no es iterativa, repetitiva, es una práctica transformativa, artística, dinamizada por las tensiones gnoseológicas y el goce estético que genera el descubrimiento y la creación. (p. 11).

Podríamos decir que el proceso de sistematización, al no ser comprendido como costumbre o rutina, sino más bien como una construcción colectiva y una generación de nuevas comprensiones, nos ayuda a recrear y reorganizar los elementos que componen la experiencia y facilitan el desarrollo de nuevos sentidos y la elaboración de nuevos textos sobre los procesos formativos (Ghiso, 2004). El fin principal que se buscaba con esta sistematización fue la construcción de relatos, discursos y proyectos que permitan la descripción, la expresión de comprensiones, análisis y reflexiones de los distintos procesos formativos que se desencadenan con la experiencia de CTFI y que pueden servir a la misma institución, profesores u otras instituciones para desarrollar con más profundidad estas prácticas educativas que desencadenan experiencias significativas.

Unidades de sentido

A lo largo de la sistematización y releendo la propia experiencia del Curso Taller a través de las herramientas que se han ido elaborando, identificamos algunos ejes temáticos

que dan cuenta de la propia experiencia y las líneas fuerza que estructuraban cada uno de esos ejes. A partir de ellos considerábamos que era posible dar cuenta de ese otro saber o saberes contenidos en la práctica del Curso y que sería necesario entrar a analizar de una manera crítico-reflexiva para aportar a la propia experiencia en sus fundamentos y sus principios pedagógicos.

En el primer Momento Descriptivo, encontramos tres grandes ejes temáticos: vivencias, aprendizajes y transformaciones. Inicialmente, las concebimos en un orden lógico pero no lineal, pues aunque veíamos que de las vivencias podíamos pasar a unos aprendizajes y finalmente, a unas transformaciones, estas se pueden dar, según el sujeto o el grupo, en otro orden de sentidos. En un principio, intentamos conceptualizar estos ejes temáticos, con el fin de permitirnos pensarlos alrededor de la sistematización:

Las vivencias se constituían en esas primeras experiencias y momentos que afectan de manera íntima y corporal a los participantes del CTFI.

Como ya hemos explicado anteriormente, el CTFI ofrece un sinnúmero de actividades estructuradas en ocho días y según una lógica interna que busca mover interiormente al cursante para que deje aflorar sus sentimientos, miedos, prejuicios y aspiraciones más profundas.

Al inicio del Curso Taller no se espera del cursante profundidad en sus reflexiones y en sus actitudes. Se espera sobre todo que se muestre tal cual es, sin máscaras ni prevenciones. Por tal motivo se les sugiere “empelicularse” en lenguaje de ellos mismos, o en lenguaje “Ignaciano”, comenzar con gran “ánimo y liberalidad”, en otras palabras, con gran deseo y libertad interior. Sólo a través de esta actitud un cursante es capaz de dejarse tocar existencialmente por las experiencias subsiguientes.

Como propuesta metodológica a los cursantes no se les cuenta nada de las actividades en el pre-curso, precisamente para que no se vayan a predisponer con ningún taller. Durante el curso se utiliza el lema: “déjate sorprender” como una invitación a vivir de manera espontánea y gratuita la nuevas experiencias.

Es en este contexto como los cursantes inician sus vivencias. Pero estas vivencias no parten de cero, sino desde sus propias historias de vida. Por eso es tan importante en estos primeros días evocar los principales hitos de su vida, traer a la memoria sus recuerdos más impactantes con sus colores, sonidos, olores y sentimientos.

Llegamos a comprender que los aprendizajes podrían llegar después de un proceso de subjetivación al intentar reflexionar individual y comunitariamente a través de esas vivencias. Los aprendizajes los entendemos como un segundo momento que implica una mayor consciencia de sí mismo, de sus potencialidades y de sus límites. Implican un proceso de reconfiguración de lo ya aprendido.

Hacia la mitad de la experiencia de CTFI esperamos que los cursantes sean más agudos en sus reflexiones y en sus comportamientos. Para lograr este objetivo se ofrecen espacios formativos para que puedan sacar lo mejor de sí mismos siendo consecuentes y coherentes con lo que han venido reflexionando y descubriendo por sí mismos frente a la realidad personal, familiar y social.

En cuanto a las transformaciones entendíamos que nos podrían remitir a esos cambios actitudinales que iban generando esas vivencias y aprendizajes. Las transformaciones apuntan más a aquellos movimientos interiores que propician cambios actitudinales.

Somos conscientes de que la duración del Curso Taller es muy corta como para apreciar transformaciones significativas en los cursantes. El desafío fundamental se presenta en el pos curso para retomar en otros momentos lo vivido en toda la experiencia. Aquí es fundamental el acompañamiento brindado por la institución y sobre todo por los padres de familia. A través del contacto con varios exalumnos, fue posible rastrear cómo el Curso Taller les permitió mejorar en su vida personal, familiar y social y si continuaron con un espíritu de interiorización de sus experiencias como posibilidad de mejorar cada día.

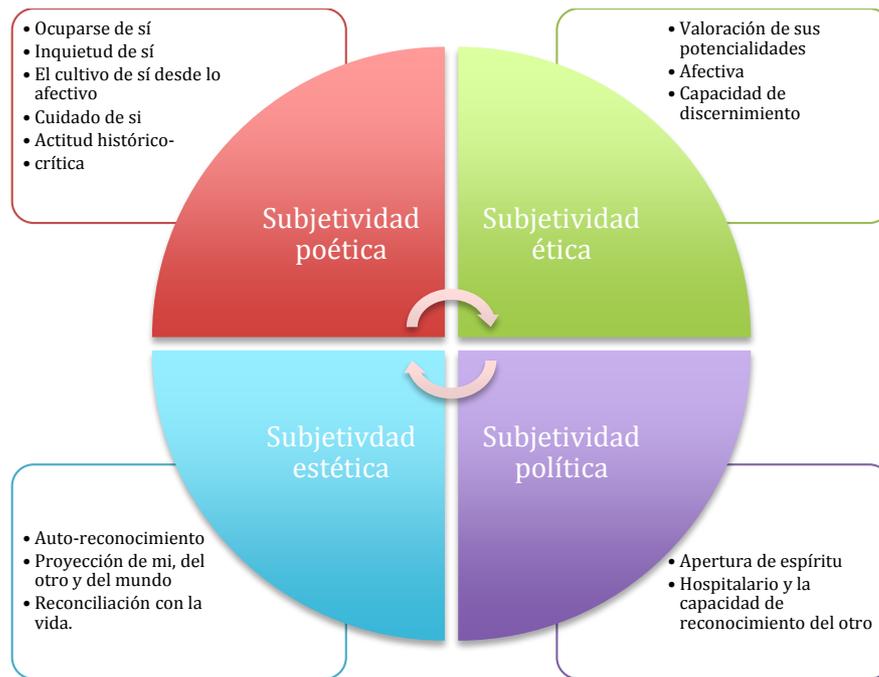
Para el Momento Interpretativo-reflexivo, en cada uno de estos ejes temáticos fuimos encontrando varias líneas fuerza consideradas de manera lineal en un primer momento. Las fuimos reagrupando por colores para establecer a qué dimensión correspondía cada una de ellas.

VIVENCIAS	APRENDIZAJES	TRANSFORMACIONES
Confrontación de sí mismo	Valoración de potencialidades. Valoración de potencialidades	Propositivo – proactivo
Autoconocimiento	Auto-reconocimiento	cuidado de sí
Afectivas	Permitirse sentir	Capacidad discernimiento
Proyección de mí, del otro y del mundo.	Apertura de espíritu	Hospitalidad - Capacidad de acogida. Reconciliación con la vida

Estas líneas fuerza las fuimos sacando de la observación, la reflexión y la interpretación que hacíamos durante la implementación del CTFI; pero fundamentalmente de las narraciones personales de cada uno de los participantes y las evaluaciones que realizábamos con todos ellos al final del curso, que retomamos durante el proceso de sistematización.

Al abordar estas líneas fuerza con nuestra tutora de la investigación a través del Momento Interpretativo, fuimos descubriendo que el CTFI fortalece el proceso formativo de los cursantes hacia formas de vida y estéticas de la existencia, desde allí podíamos explorar entonces unas dimensiones que dieran cuenta de ese proceso del ser humano y reagrupar las líneas fuerza bajo cada una de esas dimensiones según su propuesta de construcción de nuevas subjetividades, a la luz de estos hallazgos.

Al pensar hacía dónde apuntaban cada una de las líneas fuerza, fueron apareciendo cuatro dimensiones o unidades de sentido: subjetividades poética, ética, estética y política:



Comprendimos que dentro del proceso de formación se trata de formar subjetividades y no sujetos, entendidos estos últimos como estáticos, receptores y no actores del proceso. Por este motivo encontramos que el concepto de subjetividad es más dinámico y bidireccional entre el acompañante del proceso y el participante al CTFI. Estas cuatro dimensiones las conceptualizamos de la siguiente manera:

Subjetividad poética: Es la forma como un sujeto va definiendo el quién fue, el quién es ahora y el quién quiere llegar a ser. Es un asunto de cómo el ser se reconoce como real. Y cómo a partir de ese reconocimiento busca crear otras imágenes de sí mismo.

Subjetividad ética: Está relacionada con el cuidado de sí, esa relación con el otro cómo la establezco desde la hospitalidad, desde la alteridad, desde la acogida hacia el otro.

Subjetividad estética: Se encuentra vinculada con las formas de habitar el mundo. Cómo se relaciona con los otros y con el mundo. Y cómo crea unas estéticas de la existencia, formas de vida, de ser y aparecer en el mundo.

Subjetividad política: Es aquello que el sujeto hace o piensa en términos de responsabilidad social o de amor por el mundo.

Bajo esta nueva mirada por dimensiones fuimos reagrupando las líneas fuerza que apuntaban más a una dimensión que a un eje temático. Y estas líneas fuerza pasaron a formar, en términos del proceso de sistematización, unidades de sentido de la experiencia de formación en el CTFI.

En la elaboración del Momento Propositivo, que consistió en la propuesta de una escuela de liderazgo, fuimos encontrando que estas cuatro dimensiones podrían sustentar la idea de una formación de otras subjetividades y de sujetos sociales a través de categorías como la consciencia, la compasión, las capacidades y el compromiso.

Encontramos que la formación en una subjetividad poética posibilita la formación de la consciencia en la medida en que un ser humano está invitado a percibir el mundo tal como se le presenta desde una actitud interior; la dimensión ética apunta a la compasión en la medida en que un ser humano está llamado a dejarse interpelar por el otro desde la responsabilidad ética que asume esa otra presencia para sí mismo; la dimensión estética busca la formación de las capacidades porque el ser humano está llamado a desarrollar unas nuevas capacidades para habitar el mundo, una manera nueva de reinventarse; y una dimensión política para la formación en el compromiso en la medida en que un ser humano está llamado a comprometerse activamente con la construcción de una sociedad más equitativa, incluyente y solidaria.

De esta manera desarrollamos una conceptualización de las cuatro Cs que de una manera pedagógica nos trazan un camino educativo que no se agota en un orden lógico; sino en una interacción entre las cuatro propiciando la construcción de otras subjetividades sociales a través de un modelo de aulas inteligentes.

La sistematización del CTFI nos brindó las herramientas y el horizonte para reconfigurar y reconceptualizar el horizonte de formación del CTFI en un ambiente educativo que permita la formación de un ser humano consciente, compasivo, capaz y comprometido. Y todo este proceso formativo parte de la experiencia como condición de posibilidad para generar cambios actitudinales en los seres humanos capaces de responder a los nuevos desafíos que nos lleven a construir un mundo más humano. No podemos seguir ofreciendo modelos de formación al servicio del trabajo, de la técnica, del materialismo, del

individualismo, de la realización personal, entre otros a expensas de un modelo de desarrollo social que no conduce a un mejoramiento de la condición humana.



DETALLAR LOS PAISAJES PARA ADMIRAR SU BELLEZA POLIFONÍA DE LAS SUBJETIVIDADES

En este momento reflexivo - interpretativo, pretendemos hacer una comprensión de lo que han sido las huellas de la experiencia del CTFI. Es aquí donde la sistematización cobra más sentido. En otras palabras, vamos a abordar las marcas diferenciales, las imágenes que han ido surgiendo, las interpretaciones que hemos ido haciendo de la experiencia de los cursantes, los lenguajes que ellos utilizan para expresar estas vivencias, sus gestos y transformaciones vitales.

TERCER MOMENTO
Interpretativo
Reflexivo

Tercer momento: reflexivo-interpretativo

Un proceso de sistematización sobre una práctica educativa como estas, permite visualizar, en términos educativos, un arte de vivir. Durante el Momento Descriptivo de la experiencia de CTFI, pudimos rastrear el proceso formativo que se ofrece en los distintos momentos de la experiencia de Curso. El Momento Metodológico nos ayudó a investigar sobre la práctica educativa desde el método de la sistematización y concretamente sobre la experiencia como dimensión de formación de una subjetividad que se abre o se dispone a dejarse interpelar por lo que le pasa, por lo que le acontece en su interior. Estos dos momentos nos ayudaron a determinar unas líneas fuerza (vivencias, aprendizajes y transformaciones) que después pasaron a constituirse en cuatro unidades de sentido con sus respectivas categorías en cada una de ellas.

En este Momento reflexivo-interpretativo, pretendemos hacer una comprensión, en un sentido más polifónico, de lo que han sido las huellas de la experiencia del CTFI. Es aquí donde la sistematización cobra más sentido. En otras palabras, vamos a abordar las marcas diferenciales, las imágenes que han ido surgiendo, las interpretaciones que hemos ido haciendo de la experiencia de los cursantes, los lenguajes que ellos utilizan para expresar estas vivencias, sus gestos y transformaciones vitales.

Como decíamos al final del segundo Momento Metodológico, estas cuatro unidades de sentido las hemos clasificado de la siguiente manera: subjetividad poética, subjetividad ética, subjetividad estética y subjetividad política. A continuación, abordaremos cada una de ellas para pensar la idea de educación a partir de las interpretaciones de los participantes del Curso, para darle apertura a otros conceptos y hacer una lectura más polisémica de la polifonía de las distintas voces y así construir un tejido intertextual y unas tramas. Algunos autores como María Zambrano, Michel Foucault, Jorge Luis Borges, Maturana, Erich Fromm, entre otros, nos ayudarán a desterritorializar e interpretar las experiencias vividas por los cursantes. De igual manera, la teoría nos ayudará a pensar una idea de formación como un arte de vivir.

Cada unidad de sentido se abordará desde unas categorías que nos permitirán hacer una interpretación de aquello que le pasa a un cursante en el antes, el durante y el después de dicha experiencia. Podremos rastrear esas vivencias, aprendizajes y transformaciones que

hacen del cursante otro ser humano transformado desde su interior para enfrentar los desafíos propios que le va planteando la vida.

Subjetividad poética:

La educación requiere cada día de una actitud contemplativa de la vida que le permita a todo aquel que decide comenzar un proceso de formación indagar por sus experiencias de vida. Una actitud poética representa muy bien la actitud de todo cursante, el cual está llamado a dejarse interpelar por sus vivencias más que de sus ideas o reflexiones cognitivas frente a los hechos de la vida.

Para iluminar esta unidad de sentido nos remitimos a María Zambrano (1993) en su texto *Filosofía y Poesía* porque creemos que éste converge también con lo que Bàrcena, Mèlich y Larrosa querían expresar a través del sujeto de experiencia y el acontecimiento como categorías para expresar el proceso formativo³ de un ser humano. En estas reflexiones Zambrano nos ayuda a reconocer en la actitud del poeta, en contraposición con la actitud del filósofo, una actitud de despojo y abandono frente a las pretensiones de definir la verdad, el ser, la unidad, la justicia, entre otros. El poeta lo que quiere es vivir en el ahora, absorto por la belleza que se le presenta en la inmediatez. En otras palabras dice Zambrano (1993): “asombrado y disperso es el corazón del poeta —‘mi corazón latía, atónito y disperso’” (p.24).

Podríamos decir con Zambrano que el poeta se aleja de ese mundo de las ideas platónicas, el cual invita a la reminiscencia, a esa nostalgia por alcanzar el Uno que puede unificar la dispersión del ser que un día cayó en el mundo de la Caverna y se quedó en el mundo de las apariencias. Esto dio origen a una idea de educación que privilegiaba la razón, la metafísica, el positivismo. Se pregunta Zambrano (1993):

³ Cuando hablamos aquí de formación nos estamos refiriendo al concepto de *Bildung* que aborda Foucault en su obra. Según Quiceno (2003) “si Foucault es pedagogo es porque se encuadra dentro de la tradición de la *Bildung*. La *Bildung* es la educación que se obtiene por voluntad propia, experiencia personal, en lucha contra la educación producida por un maestro, un saber y una forma institucional moralizante”. (p.215)

“¿Y quién le consolará al poeta del minuto que pasa, quién le persuadirá para que acepte la muerte de la rosa, de la frágil belleza de la tarde, del olor de los cabellos amados, de eso que el filósofo llama "las apariencias"? (p. 34)

En ese afán por encontrar la verdad, el filósofo se sumerge en un mundo alejado de la realidad para entrar en el mundo de la metafísica, de lo que se encuentra más allá de la materia y no puede alcanzar. Vive en una nostalgia por encontrar siempre la causa lógica de todo; pero se da cuenta de que mientras más se aleja de la realidad para dar cuenta de esa esencia, siempre volverá necesariamente al mundo de la inmanencia por su condición de creatura finita. En cuanto a la actitud del poeta no es que podamos afirmar, según Zambrano (1993), que éste no pueda salir de su constante asombro de lo que es en esa inmediatez primera:

No cabe duda de que este primer momento de asombro, se prolonga mucho en el poeta, pero no nos engañemos creyendo que es su estado permanente del que no puede salir. No, la poesía tiene también su vuelo; tiene también su unidad, su trasmundo. (p.24)

En otras palabras, podríamos relacionar la actitud del poeta que describe Zambrano con el sujeto de experiencia del que habla Bárcena, Larrosa y Mèlich. El poeta o el sujeto de experiencia es aquel que es capaz de asombrarse frente a la belleza de un atardecer y contemplar su luminosidad sin querer arrancarle un porqué. El sujeto de experiencia se deja sorprender y habitar por ese instante único e irrepetible y desde ahí reafirma su ser, su existencia en lo más profundo de sus manifestaciones. Por el contrario, la actitud del filósofo es aquella que busca incansablemente una explicación racional de la existencia porque no soporta vivir sin unos conceptos claros y diferenciados sobre los cuales moverse en el mundo.

En algunos cursantes encontramos actitudes parecidas a las del filósofo, que busca respuestas desde fuera de sí mismo y concretamente de los demás. Busca seguridades frente a sus miedos, indecisiones, prejuicios y las expectativas que otros tienen de él.

Llegué a curso con la expectativa de si este taller podría ayudarme a cambiar mi realidad, llegué con prejuicios de la gente con la que venía, llegué con la expectativa de si mi asesora y los otros asesores podrían de verdad ayudarme a mejorar la situación y llegué con la expectativa de si yo podría estar dispuesto a cambiar mi actitud frente a lo que vivo día a día. (R. D. 2015)

Al final del Curso la mayoría de los participantes logra descubrir que lo fundamental está en ellos mismos. Que deben cambiar de actitud para descubrir por sí mismos sus potencialidades, sus talentos, sus deseos más profundos y sus capacidades para interactuar con el mundo desde una actitud más contemplativa y admirativa de la vida y todo lo que el mundo les ofrece a través de las múltiples experiencias personales para que un día alcancen sus propias metas y no las de otros.

A partir de estas consideraciones previas, veamos ahora por qué caminos se va moviendo una subjetividad poética, un sujeto de experiencia para alcanzar ese lugar en el mundo y alcanzar un arte de vivir. Este arte de vivir se va develando y se va construyendo en experiencias como CTFI que brinda a los cursantes un camino de formación desde: el ocuparse de sí, la inquietud de sí, el cultivo de sí, el cuidado de sí y una actitud histórico-crítica.

Según Quiceno (2003), Foucault nos invita a considerar la educación como *bildung*, es decir, como esa capacidad para permitir que un sujeto cualquiera pueda transformarse a sí mismo. Para lograr este camino deberá primero ocuparse de sí abordando su propia historia de vida; segundo deberá inquietarse sobre aquellas circunstancias históricas que lo han marcado en su desarrollo afectivo y cognitivo; de igual manera, está invitado a cultivarse a sí mismo desde ese contacto con la historia de otros seres humanos que de alguna manera han influido o pueden desencadenar en él otras preguntas vitales. El ser humano en formación, está invitado a cuidar de sí mismo, de sus relaciones, de su alma, de su entorno vital y de su lenguaje, entre otros, pues es desde allí como él mismo podrá cuidar de otros seres humanos como él; y por último, el sujeto del Curso Taller está invitado a mantener una actitud histórico-crítica.

A. Ocuparse de sí

Una de las condiciones indispensables para favorecer el crecimiento humano de los cursantes es ayudarles a reconocer en sus vidas los hitos más importantes que han marcado su trayectoria vital y las preguntas existenciales que lo inquietan. Esta invitación de autoconocimiento responde a una necesidad antropológica de la cual el ser humano nunca ha podido desprenderse y que en cada época se retoma de maneras diferentes, según las crisis

existenciales que han atravesado la existencia humana. Grandes pensadores entre filósofos, teólogos, científicos, escritores, artistas y otros, se han preguntado sobre el origen del hombre, su fin último y, en general, sobre las causas de muchos de sus problemas. Pero para responder a estas preguntas han tenido que acudir a sus propias historias de vida y a la historia en general del género humano, desde preguntas existenciales que puedan dar cuenta de sus alegrías y tristezas; pero también de su ser en el mundo.

Algunos de nuestros cursantes llegan motivados por descubrir en dónde está el origen de sus problemas con los demás, pensando que otros podrán resolver esas inquietudes que ellos mismos no han sido capaces. Pero al final de curso logran descubrir por un proceso de autoconocimiento, de introspección que ellos mismos pueden ser la causa de sus problemas o parte de la solución:

Llegué a curso siendo una persona que sentía mucho resentimiento con mi padre, una persona a la que le costaba dejar el pasado donde esta: atrás. Vine con muchas expectativas de poder cambiar eso y aunque sé que es un proceso largo creo que acá di mi primer paso. El simple hecho de no ver como único culpable a la otra persona sino ver también que yo por el hecho de ser humana también había cometido mis errores, hace que mi corazón sienta la necesidad de la reconciliación. (M. H. M. 2015)

Y cuando salen del Curso, se van más conscientes del compromiso que asumen con ellos mismos ocupándose de sí y reconociendo sus capacidades para afrontar por sí mismos estos desafíos:

Me voy también animada por las cosas que se vienen para mí, los retos y todas las acciones que en un pasado debí afrontar pero no lo hice por miedo, ahora me siento preparada para hacerlo. Este curso significó mucho para mí, ya que me convirtió en una persona que sabe el significado del perdón y como dijo mi asesor en algún momento: AMAR ES PERDONAR. Esta frase será mi principal instrumento para lograr lo que quiero. (M. H. M. 2015)

Los cursantes llegan al Curso movidos por un gran deseo de ocuparse de ellos mismos, aunque en un principio no todos sean conscientes de esta fuerza que los moviliza a participar de una actividad como estas.

Michel Foucault (2000), intenta rastrear el origen de esta pregunta antropológica por la inquietud de sí mismo que ha tenido el hombre desde los griegos inclusive. La pregunta se planteó en un principio como una invitación delfica del *conócete a ti mismo* (*gnothi seauton*) u otra expresión más antigua aún con *preocúpate por ti mismo* (*epimeleia heautou*). Uno de los personajes legendarios que encarna esta preocupación es sin duda, según Foucault, Sócrates en los diálogos platónicos, pero sobre todo en el texto de la *Apología*:

En todo caso, no hay que olvidar que en ese texto de Platón, por supuesto demasiado conocido pero que pese a ello es fundamental, la Apología de Sócrates, éste se presenta como aquel que esencial, fundamental, originariamente tiene como función, oficio y cargo el de incitar a los otros a ocuparse de sí mismos y no ignorarse. (Foucault, 2000, p. 20)

Foucault descubre en Sócrates un maestro que en lugar de enseñar algo a alguien, busca la manera para que un ser humano pueda transformarse a sí mismo, es decir, ocuparse de sí mismo. Sócrates no pretende educar a alguien sino más bien el de interpelarlo desde su ser más profundo, desde sus experiencias más onduladas de la vida, para que éste descubra por sí mismo su sentido de vida. Desde esta perspectiva, Foucault nos presenta una nueva manera de considerar la pedagogía como una psicagogía, ya no como la actitud del maestro que orienta o conduce al alumno, sino como alguien que es capaz de propiciar en el otro una transformación interior por sí mismo, una libertad interior.

Si llamamos “pedagógica”, por lo tanto, la relación consistente en dotar a un sujeto cualquiera de una serie de aptitudes definidas de antemano, creo que se puede llamar “psicagógica” la transmisión de una verdad que no tiene la función de proveer a un sujeto cualquiera de aptitudes, etcétera, sino la de modificar el modo de ser de ese sujeto al cual nos dirigimos. (Foucault, 2000, p. 388)

Podríamos decir que esta inquietud de sí es el acercamiento a una antropología pedagógica en la medida en que todo ser humano puede volver sobre sí mismo cuestionándose e interpelando su ser en el mundo. En el mundo griego esta preocupación de sí nacía de la importancia que revestía para cada ciudadano aprender a gobernarse a sí mismo antes de querer gobernar a otros. El Foucault de corte ontológico, indaga sobre estos orígenes de la preocupación de sí para encontrar una nueva antropología:

En este Foucault deviene una Antropología Pedagógica que insta a partir de los procesos de des-subjetivación, en los que el hombre se formó a partir de los juegos de verdad y poder, constituyéndose así la formación en un procesos de de-construcción de la subjetividad fundada objetivamente hacia un hombre que vuelca su mirada sobre sí y para sí, convirtiéndose en un sujeto de reflexión, acción y decisión, para el que lo importante es la pregunta por el quién soy. De ahí que esta perspectiva se la considera antropológica porque define una idea de hombre que se autoconstruye y se transforma cuando se encuentra con experiencias que se fundamentan en el conocimiento de sí. (Gallo, 2011, p. 146)

Volvamos sobre el texto de la *Apología* y descubramos lo que significó para Sócrates la invitación a los jóvenes atenienses a ocuparse de sí mismos. En esta *Apología* Sócrates trata de defenderse de las acusaciones que se le imputan según las cuales él está corrompiendo la juventud con preguntas impertinentes que confunden a los interlocutores. A través de este método dialéctico, conocido también como la mayéutica socrática, este filósofo trata de desenmascarar a los sofistas quienes creen saber de todo y sobre todo de los asuntos de la ciudad. Pero en realidad, ellos no se ocupan de otra cosa que de los asuntos económicos, de dignidades, entre otros. Sócrates alega en su defensa que él invita a los demás a ocuparse de sí mismos, de su alma, de su ser y en últimas de la verdad y la justicia por encomienda de un oráculo: “Esa “orden”, en consecuencia, es aquella por la cual los dioses confiaron a Sócrates la tarea de interpelar a la gente, jóvenes y viejos, ciudadanos o no, para decirle: ocúpense de ustedes mismos” (Foucault, 2000, p. 21).

Ahora bien, nuestra intención no es recaer otra vez en la actitud del filósofo preocupado por la verdad y la justicia como denuncia Zambrano (año), sino la pregunta antropológica por quién soy yo y qué camino he de seguir en la vida. Podríamos decir que esta pregunta de la inquietud de sí mismo es una actitud espiritual. Esta última, surge según Foucault (2000), porque el sujeto no es capaz de llegar nunca a la verdad, ya que éste no tiene tal autorización sin antes haber pasado por una serie de transformaciones interiores o una cierta conversión. El único camino por el cual el sujeto puede acceder verdaderamente a la verdad, entendida ésta como una iluminación especial que le da claridad en su vida, es a través o por medio del amor y la ascesis: “*Eros* y *askesis* son, creo, las dos grandes formas mediante las cuales se concibieron, en la espiritualidad occidental, las modalidades que posibilitaron al sujeto transformarse para llegar a ser por fin sujeto capaz de verdad” (Foucault, 2000, p. 34).

Lo que más nos interesa señalar con este excurso es la conexión tan fuerte que existe entre la actitud poética y la actitud de pensar sobre aquello que nos perturba, lo que es incierto, lo que es problemático de aquello que se quiere trabajar interiormente, para descubrir en su historia personal sus sombras; pero también sus luces. Es un pensar sobre sí mismo y aquello que nos permite otros modos de ser en el mundo de manera libre. (cita de Schmid, p.334).

El sujeto poético es un sujeto de experiencia, un sujeto que recibe estímulos desde fuera; pero que son trabajados interiormente. Siempre hay una relación entre el adentro y el afuera. Esta actitud pasa por la actitud de reflexividad del sujeto que participa del CTFI.

Ya se ha mencionado anteriormente que el CTFI está inspirado en una experiencia espiritual de Ignacio de Loyola. Un hombre de la Edad Media que se replanteó la vida de militar, aventurero y hombre dado a las vanidades del mundo para consagrarse a un proyecto más noble como el amor y el servicio a los demás. Para poder alcanzar este propósito tuvo que emprender un viaje al interior de su propia alma, pero sin alejarse del mundo que lo rodeaba. Un día inició una peregrinación por Europa para alejarse de las seguridades familiares y culturales que le impedían reconocer su propia misión en la vida. Y después de mucho trasegar por la vida y enfrentarse a sus propios miedos, fantasmas y heridas profundas del alma logra descubrir en su interior un llamado profundo al servicio de los demás en nombre de Jesús de Nazareth, un judío que quiso salvar al género humano mostrándole un camino de compasión y de perdón.

Este camino que recorrió Ignacio de Loyola no fue alejándose del mundo, sino sumergiéndose en él, contemplándolo, sufriendolo y dejándose interpelar por las experiencias que la vida le iba brindando. Podríamos decir que fue un hombre de experiencias, que se dejaba cuestionar por ellas en lo más profundo de su ser, pero, a través de una actitud del que discierne entre las motivaciones más profundas qué es lo que más le conviene para la realización personal.

Sólo a través del reconocimiento de la propia historia, dejándose habitar, afectar por las experiencias, podrá el ser humano descubrir sus limitaciones y enfrentar el devenir. Ésta es también la oportunidad para darse cuenta de sus grandes riquezas humanas y de las oportunidades que la vida le ofrece para crecer con los otros en un proyecto común.

B. Inquietud de sí

La conexión del ser humano con su historia de vida es fundamental a la hora de tomar conciencia de sí mismo, de su ahora. Somos en parte fruto de nuestro pasado, de nuestras experiencias vividas y del contexto en el cual vamos creciendo. Las experiencias nos van configurando y la manera como las fuimos y las vamos asumiendo pueden ir configurando nuestro comportamiento, nuestros miedos, nuestras inseguridades; pero también nuestros anhelos más profundos. Por eso no es raro encontrarnos en Curso Taller con expresiones como las siguientes por parte de algunos cursantes:

Llegué con muchos prejuicios, temores, miedos, ansias. Con expectativas de superar miedos. Llegué siendo una persona tímida y sin saber cómo expresar mis sentimientos a los demás. (L. C. M. M.)

Vamos descubriendo que muchas de nuestras inseguridades, de nuestros miedos, de nuestros prejuicios pudieron ser originados por la relación con nuestros padres, con un miembro de nuestra familia o amigo de infancia, o por una circunstancia en especial con un hecho particular de la vida.

Desde este punto de vista, los cursantes son llevados a través de varias actividades a leer en sus vidas los hechos más significativos, pero sin juzgarlos; dejando que ellos vengán a nuestra mente y narrarlos de manera libre y espontáneamente a sus compañeros de curso.

En la actividad en la que cada uno debíamos contar nuestra historia, me hizo darme cuenta de que cada quien tiene su razón de ser, es decir, cada uno no es quien aparenta, es decir, uno no conoce la gente solo por saber su nombre, cada uno es diferente, cada quien tiene su máscara. (A. M. G.)

Algunos de los cursantes cuentan su experiencia de lo vivido sacando algunas conclusiones, pero casi siempre de manera positiva.

Ahora bien, el ejercicio de entrar en su propia historia de vida se hace cada vez más interesante y profundo cuando escuchan la narración de otros compañeros sobre sus propias

vidas. Parecería que en la medida en que nosotros escuchamos la narración de la vida de otros, nosotros vamos haciendo, a la par, nuestras propias lecturas de la vida.

Cuántos de nosotros no hemos sentido durante la lectura en un libro sobre la vida del autor u otro personaje, sobre un cuento, una parábola o a través de la narración oral de una historia personal una conexión especial con su vida que nos remite, como por arte de magia, a nuestros propios recuerdos y nos permite evocarlos o con nostalgia y alegría o con una cierta tristeza y confusión que preferimos no volver a recordar.

Este puede ser el caso de la literatura, de la narratividad, de la memoria. Cuando se ha tenido la oportunidad de abordar un libro que tiene la capacidad de involucrarnos en su trama, no ha sucedido otra cosa que la mezcla entre dos memorias. Esto fue lo que me pasó⁴, personalmente, con la lectura de *Infancia, adolescencia y juventud* de Tolstoi. Sentí que la memoria de este escritor ruso se confundía con la mía mientras relataba la vida de Nikolai, un niño común y corriente del siglo XVIII. Nunca antes había leído una novela que me afectara tanto emocionalmente y me despertara recuerdos de mi vida pasada con tanta claridad y frescura. Ya antes he leído muchos libros sobre otros temas de no menor importancia, como textos filosóficos, científicos, ciencia ficción o novelas policiacas; pero nunca antes había sentido con una de ellas una evocación de recuerdos significativos de mi vida. Estas lecturas reflexivas y meditadas sobre la vida del joven Nikolai me permitieron volver a mis recuerdos, pero no ya de una manera juzgativa o de remordimiento por lo que hice o dejé de hacer. Descubrí en Tolstoi una manera terapéutica de volver sobre la vida personal para purificarla y reencontrarse con la historia personal, con lo que uno es y ha sido.

Pero ¿qué sentido puede tener todo este bosquejo de la memoria ajena para la educación? Mucho, pues ya lo decía Borges (1999) en su texto *La memoria de Shakespeare*: la identidad de la persona se basa en la memoria y el carecer de ella nos puede llevar a perder la razón, el rumbo de la propia vida. Desconocer nuestro pasado es desconocer las causas de nuestras heridas, bloqueos; pero también de nuestras grandes aspiraciones y anhelos. Borges entendió que a través de la memoria ajena, como la de Shakespeare, podía recobrar su memoria y recobrar su memoria era recobrar su identidad. El peligro está en quedarse con la memoria ajena y no haberla asumido como un incentivo para recobrar su propia memoria.

⁴ Esta es una experiencia personal (Diego Giraldo) que presento en el texto para explicar de qué manera la lectura de otros autores juega un papel educativo en la construcción de subjetividades.

Así como la lectura que hizo Borges de Shakespeare le sirvió para recobrar parte de su memoria, de igual manera una lectura sobre *Infancia, adolescencia, juventud* de Tolstoi, nos puede servir para recobrar parte de nuestra memoria. Al leer pasajes de la infancia de Tolstoi en este libro como aquellas descripciones sobre la infancia, puede producir un efecto como el del espejo o un recurso cinematográfico como el “flashback”: “La infancia es la época más dichosa y mejor de nuestra vida. Es imposible no amar los recuerdos que se guardan de ella. En cuanto a mí, estas evocaciones levantan y purifican mi alma y me proporcionan deleites indecibles” (Tolstoi, 1984, p. 210). Esta clase de efecto es lo que puede producir en nosotros la lectura de los pasajes de la *infancia, adolescencia y juventud* de Tolstoi; puede evocar recuerdos muy guardados de nuestra historia personal y purificar nuestra alma de tantos hechos inmemoriales, pero también traumáticos de la infancia.

La lectura de buenos textos biográficos o inclusive novelas nos permiten reconocer nuestra memoria corporal de nuestra vida pasada y quitar de nuestro espíritu los bloqueos que no nos dejan descubrir nuestra propia subjetividad. Tomando la memoria prestada de alguien como fue el caso de Borges con Shakespeare y el de algunas memorias con la de Tolstoi, es posible retomar nuestros recuerdos de manera terapéutica y recobrar la identidad personal. El mismo Tolstoi nos enseña a purificar nuestra alma trayendo a la memoria sus últimos recuerdos amargos:

“Aunque mi madre ya no estaba con nosotros, nuestra vida seguía siendo la de siempre. Nuestras habitaciones eran las mismas, e idénticas las horas en que nos levantábamos (...) Nada, pues, había cambiado en la casa ni en nuestro régimen de vida. La única diferencia era que faltaba ella (...) Yo opinaba que todo debía ser diferente tras una desgracia tan inmensa. Seguir la rutina diaria, me recordaba demasiado vivamente la ausencia de mi madre y se me antojaba una ofensa a su memoria” (Tolstoi, 1984, p. 124).

Recordar era la mejor manera que encontraba Tolstoi para sanar su interior de todo recuerdo amargo y resentimiento; recobraba su identidad personal a través de la narración de su propia vida. Sentía que se purificaba y que encontraba las causas de sus desdichas. Tal fue también el caso de hombres como San Agustín, Rousseau y Descartes y otros más que emprendieron un día la tarea de reconstruir su historia personal y hacer catarsis con sus hechos de vida.

La educación podría ocuparse de la construcción de subjetividad a través de la narrativa. La lectura nos permite despertar los sentimientos más profundos de nuestra vida pasada de una manera terapéutica. Los recuerdos de un escritor o la historia de un personaje ficticio nos pueden servir como incentivos para ir recobrando nuestra memoria personal y sanar parte de nuestros recuerdos más amargos o recrear momentos felices que nos den un nuevo aliento en el presente. *Recordar es vivir* dice el viejo adagio y podríamos agregar que vivir es estar en un constante recuerdo que alimenta y reorienta nuestro presente.

C. El cultivo de si desde lo afectivo

Comenzar un proceso de autoconocimiento, de un ocuparse de sí, es necesariamente ocuparse del alma y de lo que en ella sucede. Un participante a Curso Taller está invitado a entrar en lo más profundo de su corazón para escucharlo, sentirlo y comunicarse con él. Esto es posible en un ambiente de interiorización, pero al mismo tiempo de exteriorización. En otras palabras, se trata de establecer una dialéctica entre lo que pasa fuera de nosotros y las impresiones o sentimientos que ella nos suscita en el interior.

En palabras de una de las cursantes podemos apreciar la manera como ellos van descubriendo sus sentimientos más profundos a la hora de enfrentar algunos retos.

Me voy alegre de saber que puedo mostrarme a la gente como soy sin importar lo que piense la gente, me voy con algunos miedos superados con otros no tanto...En cuanto a todo el curso, aprendí que tengo que valorar más las cosas que tengo y las que no, las personas que quiero o que me quieren. (L. C. M. M.)

La oportunidad de interactuar con otros los obliga a exponerse un poco más y enfrentar muchas de sus inseguridades, de sus miedos; pero también de sus múltiples posibilidades para superarlos. La lectura de sus sentimientos, de las nuevas experiencias es siempre una gran oportunidad para descubrir en sí mismo eso que podría seguir cultivando en su interior.

Es en medio de esta interacción entre lo que le pasa, la experiencia en otras palabras y el movimiento de los sentidos internos donde se establece una auto-reflexividad entre el

exterior y el interior. Partimos de que el sujeto del CTFI es un ser humano de incertidumbres y está en un constante devenir. El proceso de formación que se ofrece en el Curso Taller no es una búsqueda de la autodeterminación, del camino, de la esencia o de una suerte de realización personal. Es en el proceso de formación, que teniendo en cuenta la indeterminación, desde la consideración del sujeto de experiencia como sujeto en constante relación intensa con sí mismo, que se constituye desde la experiencia del afuera de lo que le pasa y ese trabajo sobre sí mismo se realiza desde aquello que le acontece para ser alterado y transformado. Es suma, estamos hablando de un sí mismo alterado, concebido desde el devenir y, por lo tanto, mutable.

La experiencia pasa necesariamente por el cuerpo y después por un espíritu, pero encarnado. No es que estemos hablando de un dualismo cartesiano, porque cuerpo y alma son uno solo; pero a veces podemos experimentar en nosotros mismos un cierto desdoblamiento o esquizofrenia que no permite una unidad del ser entre lo que siente y expresa, entre lo que piensa y hace, entre lo que desea; pero no puede expresar con sus actos. Pero este estado podemos entenderlo desde las características propias del sujeto poético en tanto él es mutable, no necesariamente armónico y coherente. No es un asunto de identidad porque la identidad no permite modificación, es estática. La poética y el arte de vivir que se desprenden del sujeto de experiencia surgen en la diferencia, en la disyunción, en la alteración, en la relación y en la conjunción. Schmid (2002) nos ayuda a entender, a través del pensamiento foucaultiano, este paso entre el sujeto abstracto, con una identidad fija a un sujeto de experiencia, de mutabilidad y de multiplicidad:

El sujeto que, en definitiva, va a analizar Foucault se hace comprensible a la luz de estos presupuestos. No es un sujeto abstracto ni *a priori*, sino un sujeto de experiencias y actual que se forma en las prácticas del yo y en la apertura a la experiencia. Éste se distingue por dos momentos: *mutabilidad* y *multiplicidad*. Ambos momentos resultan del motivo subyacente de la transformación. (Pág. 218).

Existen muchos ejemplos de hombres que experimentan en esa mutabilidad, multiplicidad un fuerte combate interior, ese sentimiento de querer una cosa; pero finalmente hacen lo contrario a su querer. En algunos pasajes de la Biblia encontramos el combate de hombres como San Pablo, quien expresa en la Carta a los Romanos que no entiende su proceder: “Realmente, mi proceder no lo comprendo; pues no hago lo que quiero, sino que

hago lo que aborrezco” (Rm 7, 15). Descartes, en sus Meditaciones, señalaba en su interior un engaño del maligno que no le permitía ver las cosas de manera claras y distintas, donde no experimentara confusión ninguna, para llegar a expresar finalmente, después de su combate interior, que si había algo en lo que nunca podría dudar es que si él pensaba entonces era porque existía (cogito ergo sum). San Ignacio de Loyola, de quien hemos hablado más arriba, experimentaba también tres voces en su interior: una que le venía del mal espíritu, otra que le venía del bueno y la tercera le venía de sí mismo. La propia voz era su libre albedrío para escoger un camino y no otro. Y también podríamos mencionar al gran escritor inglés Shakespeare con su célebre expresión: “ser o no ser, he ahí el problema”. Todos estos anhelos de estos grandes hombres nos revelan un deseo del ser humano por esa unicidad o identidad, pero no se percatan de que el ser humano es un ser ambivalente, movido por muchas fuerzas internas y externas, en otras palabras, por la experiencia. Esta última hace difícil concebir un sujeto a priori.

Conscientes de esta realidad antropológica del cultivo de sí mismo en ese combate interior, el ser humano está llamado a desarrollar una inteligencia afectiva que le permita manejar sus emociones, sentir lo que le pasa, sus impulsos, sus deseos. Este crecimiento interior y afectivo sólo podrá lograrlo en la medida en que descubra por sí mismo cuáles han sido esos métodos de crianza y el contexto donde fue creciendo, dimensiones de la vida que le permitirán una transformación interior; pero teniendo en cuenta el presente, la experiencia en cuanto tal. Dos autores como Maturana y Erich Fromm nos pueden brindar algunos elementos de análisis.

El desarrollo afectivo de un ser humano depende sustancialmente de la formación que recibió en sus primeros años y del contexto socio-cultural en el cual fue creciendo. El comportamiento humano no es fruto del azar ni de la pura espontaneidad natural humana, sino que tiene unos antecedentes muy determinantes de ese comportamiento. González (2014) afirma: “Los seres humanos nos constituimos como tales en el entramado biológico, psicológico, social, cultural e histórico que somos” (p. 6). Pero igualmente podremos decir, que los seres humanos tenemos la posibilidad de revertir ese entramado por la experiencia actual de vida. Por lo tanto, el pasado no puede ser determinante en la formación de la subjetividad. En otras palabras, el ser humano solo puede alcanzar un desarrollo como sujeto dentro de un mundo de relaciones; pero no simplemente con los otros sino también con su medio ambiente y sobre todo consigo mismo, es decir, con el cultivo de su propio interior que

es el sitio donde él va haciendo su propia síntesis de lo que le ayuda y de lo que no para su desarrollo humano: “Por eso se plantea que la dimensión afectiva es entonces un vínculo de un sujeto consigo mismo, con los otros y con el mundo, que le permite hacer parte de la construcción del “entre nos” que genera la pluralidad” (González, 2014, p. 9).

Una formación afectiva depende en gran medida de la visión del mundo de los adultos, de sus historias de vida, de sus concepciones políticas, culturales, espirituales y sociales. Pero estas no son en últimas las que podrían determinar únicamente una formación afectiva, pues al ser sujeto de experiencia, de mutabilidad y multiplicidad, podrá llegar a una transformación en el devenir de la vida misma.

Maturana expresa que gracias a la formación que recibió en su infancia como si fuera una niña, pudo crecer con una mirada mucho más amplia de la vida y así alcanzar un desarrollo afectivo y social mucho más completo: «afortunadamente fui educado como niña, y me beneficié de la posibilidad de pensar, mirar y actuar como niña...» (Maturana, 1999, p.16). Es claro que el autor agradece el no haber sido formado en una familia machista que reduce la formación del hombre a unas cuantas cosas únicamente y según una sola mirada, sino en una dirección más feminista y liberadora en donde prima la formación para interactuar con un mundo de relaciones, de responsabilidades diversas, etc.

Estas razones nos invitan entonces a pensar en qué contexto hemos sido educados, con qué prejuicios y en qué mundo de oportunidades. En otras palabras, nos estamos preguntando si hemos crecido en un ambiente óptimo para el desarrollo psico-afectivo en todo lo que esta dimensión implica en la vida de un hombre. Después, podríamos preguntarnos entonces de qué y de quiénes depende un entorno adecuado para la formación de un niño. Y si decimos pensar es porque estas condiciones no están dadas para todos los niños de igual manera y con las mismas oportunidades. Esto último no quiere decir que un sujeto, por no haber tenido ciertas condiciones, no podrá alcanzar en su presente un desarrollo afectivo deseable.

Existe una realidad actual que tanto Maturana como Erich Fromm abordan y que representa una consideración fundamental cuando hablamos del desarrollo psico-afectivo de los seres humanos. Maturana nos habla a partir de una visión familiar tradicional que le evocaba un artículo que hablaba sobre los roles en un hogar cualquiera: “El artículo mostraba

una situación desastrosa. A mí me dio vergüenza ser hombre. Los entrevistados no sabían hacer nada: no sabían cocinar, la casa estaba sucia, no sabían atender a los niños; es decir, un desastre” (Maturana, 1999, p.16). Este artículo lo retomaba para describir la situación machista en la cual se educa a los niños de hoy según una visión occidentalizada. El documento es un análisis bello para describir finalmente en qué radica lo humano y dónde empieza. Finalmente, nos revela que este factor humano comienza con el despertar de la vida afectiva y no propiamente a partir del contacto del hombre con el mundo material: “la historia evolutiva que da origen a lo humano, en mi opinión, no tiene que ver primariamente con el uso de herramientas, sino con la sensualidad, la ternura, la colaboración y la caricia” (Maturana, 1999, p.22).

Cuando hablamos de un comienzo de lo verdaderamente humano o de lo afectivo no nos estamos limitando simplemente a la descripción de una identidad ya determinada, sino más bien a un sujeto que, partiendo de ese inicio, también se constituye en el ahora a partir de múltiples facetas, experiencias y relaciones que lo configuran. Schmid (2002) considera que: “a tal fin responde un sí-mismo múltiple y complejo, siempre compuesto de una figura poligonal en un doble sentido: compuesto de diferentes lados (*polygônos*) y nacido de diversas facetas (*polygónos*)” (p. 220).

En el texto de Erich Fromm sobre *El Arte de Amar*, encontramos una genealogía del sentimiento más bello que tiene el hombre: el amor entre los seres humanos. Pero encontramos igualmente en su estudio un análisis de este sentimiento a partir de la relación familiar entre sus padres, el prójimo y consigo mismo.

“La relación con el padre es enteramente distinta. La madre es el hogar de dónde venimos, la naturaleza, el suelo, el océano; el padre no representa un hogar natural de ese tipo. Tiene escasa relación con el niño durante los primeros años de su vida, y su importancia para éste no puede compararse a la de la madre en ese primer período. Pero, si bien el padre no representa el mundo natural, significa el otro polo de la existencia humana; el mundo del pensamiento, de las cosas hechas por el hombre, de la ley y el orden, de la disciplina, los viajes y la aventura. El padre es el que enseña al niño, el que le muestra el camino hacia el mundo” (Fromm, 2004, p. 17).

Este análisis nos muestra igualmente la importancia de la formación afectiva en los primeros años de la niñez. El buen desarrollo humano en el adulto es fruto de un crecimiento dentro de unas condiciones de amor, es decir, de afecto paterno y materno que debe recibir

todo niño.

Tanto Maturana como Fromm concluyen diciendo que una formación deficiente en el ámbito afectivo puede desencadenar algunas patologías o carencias humanas en el ámbito relacional. Todo niño debe contar con el amor propio de la madre y de su padre, lo cual le permitirá crecer en autonomía, en libertad y en seguridad. En otras palabras, podrá alcanzar una madurez humana que le ayudará en su edad adulta a alcanzar a su vez un mundo relacional sano e inclusive una relación afectiva estable capaz de crear un nuevo hogar.

La persona madura se ha liberado de las figuras exteriores de la madre y el padre, y las ha erigido en su interior. Sin embargo, y en contraste con el concepto freudiano del súper yo, las ha construido en su interior sin incorporar al padre y a la madre, sino elaborando una conciencia materna sobre su propia capacidad de amar, y una conciencia paterna fundada en su razón y su discernimiento. Además, la persona madura ama tanto con la conciencia materna como con la paterna, a pesar de que ambas parecen contradecirse mutuamente. Si un individuo conservara sólo la conciencia paterna, se tornaría áspero e inhumano. Si retuviera únicamente la conciencia materna, podría perder su criterio y obstaculizar su propio desarrollo o el de los demás. (Fromm, 2004, p. 18)

El cultivo de sí comienza entonces por descubrir esos primeros métodos de crianza con los cuales fuimos cuidados. Ellos determinan de manera significativa nuestros comportamientos, la manera como nos relacionamos con los demás, de cómo amamos y nos dejamos amar, de cómo enfrentamos las dificultades propias de la vida y sobre qué principios morales y éticos nos movemos. Ahora bien, estos últimos pueden replantearse en la medida en que hablamos de un sujeto mutable, múltiple, que de ninguna manera puede estar ya condicionado para siempre en sus comportamientos según un modelo o contexto socio-histórico.

Desde esta perspectiva, el Curso Taller propicia en sus cursantes descubrir en su mundo interior, a través de los sentidos y la expresión de sentimientos, la explicación causal o circunstancial de muchos de sus bloqueos, preferencias, prejuicios y opciones vitales.

Yo llegué a curso taller como una persona con muchos miedos, a no llegar totalmente al curso, vine siendo una persona que evadía sus problemas, y algunos de sus responsabilidades, siendo una ciudadana más que no podría hacer mayor cosa por ayudar, desaprovechando todas las oportunidades que la vida me brindaba, que realmente son muchas, saber quién soy

y quién podría llegar a ser, con la expectativa de cambiar lo que me di cuenta que nunca me gusta de mí, que no sabía que tenía. (M. J. V. R. 2015)

Al respecto de este testimonio, Schmid (2002) considera que:

No existe otro camino para superar el infeliz desgarramiento de los hombres, la esquizofrenia de identidad y de diferencia. Para el sí-mismo múltiple el problema no estriba en encontrar su "identidad" sino su sentido, un sentido que no se defina por coordenadas rígidas y le permita así convertirse continuamente en otra cosa. (p. 220)

Ocuparse de la formación que se ha tenido en el ámbito afectivo es una manera de cultivarse interiormente, de construir sobre bases sólidas en el ámbito psicológico para saber enfrentar con más inteligencia emocional los problemas propios que la vida nos va presentando en la convivencia humana; pero también la posibilidad o la apertura para aprender a vivir en medio de un contexto mutable y múltiple según van apareciendo otras experiencias vitales.

D. Cuidado de sí

Cuando hablamos de cuidado existe un reclamo por la autorreflexión y la transformación desde la alteridad, no es el sujeto que se conoce, cognoscitivo, un sujeto del autocuidado y de prácticas en relación con sí mismo y los demás. El sujeto del cuidado de sí no es un sujeto ensimismado, desde lo que le acontece en la experiencia en la exterioridad, en el cuerpo, en las superficies. El cuidado de sí, como actitud que revela la relación con uno mismo, con los otros y con el mundo en tanto estética o formas de atención que también son éticas. No es el examen de conciencia el que implica cierta renuncia al yo.

Ahora bien, cuando un sujeto ha podido enfrentar con altivez los embates del espíritu a través del cultivo de sí, alcanzando una cierta paz interior en medio de los conflictos internos y externos, en cuanto a la relación con el otro, podríamos decir que ha reconocido cierta dimensión de integralidad y el deseo por alcanzar una cierta armonía espiritual. Porque en la medida en que el sujeto se conecta entre lo que piensa, hace, debería hacer y comportarse frente al otro, reconoce la importancia del cuidado esencial de cada parte de sí mismo y de sus relaciones con los demás. El alma no puede experimentarse en paz si halla dolor en su cuerpo y viceversa, el cuerpo no puede estar en plenas condiciones si en su

interior experimenta vacío, melancolía, entre otros sentimientos. Y, por lo tanto, en esa disfunción interior, tampoco podría alcanzar unas relaciones sanas y responsables con los otros.

El darse cuenta de las experiencias, lo que esto produce en nosotros y hasta dónde pueden orientar nuestras acciones, nos puede ayudar a tener un control sobre ellos. Nuestros actos también tienen una incidencia en los otros, en el entorno, por tal motivo somos responsables de nuestras acciones, de nuestro proceder. Nuestra gran tarea como seres humanos es alcanzar un modo de vivir que nos ayude a proceder de manera armónica con los otros y con lo otro. Desde este sentido debemos proponer un arte de vivir y creemos que el mejor camino para lograrlo es desde el cuidado de sí, porque en la medida en que yo me cuide en todas las dimensiones humanas podré cuidar a otros y lo otro.

Aprender a cuidar de sí mismo empieza por dejarse cuidar de otros. También es cierto que aquel que no sabe cuidar de sí mismo muy difícilmente aprenderá a cuidar de otros. Pero podríamos también decir que a cuidar se aprende cuidando de sí mismo, del otro y de todo aquello que nos rodea. En palabra de una de las cursantes apreciamos el valor de sentirse cuidado, en otras palabras, de sentirse amado, valorado, respetado:

Creo que esto dejó en mí un crecimiento personal inmenso porque aprendí a valorar cada cosa que tengo y cada persona que me rodea, ya que cada una de ellas cumple un papel fundamental en mi desarrollo como persona. Algo que me encantó demasiado fue vivir la experiencia de tener un hermano, el cual me cuidó y me respetó durante todo el curso, creo que me tocó el mejor hermano de todos porque es una persona muy especial, él me ayudó a llenar de alguna forma la falta que me hacían todas las personas que dejé en Medellín por ocho días. (V. V. G. 2015)

Como entramos a hablar entonces del cuidado de sí, hemos escogido un mito muy profundo que utiliza el teólogo brasileño Leonardo Boff para hablarnos del cuidado esencial de la vida en todas sus manifestaciones.

“Un día cuando se disponía a atravesar un río, Cuidado se sintió inspirado al fijarse en un pedazo de barro. Entonces maravillado comenzó a darle forma, cuando apareció Júpiter. Cuidado pidió a Júpiter que le soplara con su espíritu, lo que éste hizo de buen agrado. Cuidado quiso nombrar a su criatura pero Júpiter se lo prohibió, a menos que le llamara como él. Esto suscitó una discusión entre Cuidado y Júpiter, el padre de los dioses. En eso apareció

Tierra, quien también quiso llamar a la criatura con su nombre pues ésta estaba hecha de su propia materia. Ahora eran tres los envueltos en una discusión, de manera que pidieron a Saturno que actuara como árbitro. Este tomó la siguiente decisión que pareció justa:

Usted, Júpiter quien le otorgó el espíritu, recibirá de vuelta este espíritu cuando la criatura muera. Usted, Tierra quien le otorgó el cuerpo, recibirá de vuelta la corporeidad de la criatura cuando esta muera. Más usted, Cuidado, quien moldeó a la criatura, determinará cuáles son los cuidados que debe recibir la criatura mientras ésta viva. Una vez más comenzaron a discutir sobre el nombre de la criatura, cuando Saturno decidió que sería llamada hombre que se deriva de “humus” que quiere decir tierra fértil”

Fábula-mito de Higino

<http://huma3102.blogspot.com.co/2006/01/fbula-mito-de-cuidado-y-anlisis.html>

Cada uno podrá encontrarle una explicación seguramente más profunda que la propuesta a continuación. El ser humano es el resultado de un entramado de relaciones que se confabulan para privilegiar la vida. Son muchos los factores físicos, temporales, biológicos, entre otros, pero también y sobre todo los factores humanos que intervienen en el cuidado esencial de una criatura. Podríamos decir que el hombre es el ser más indefenso al nacer que otro ser vivo sobre la tierra. Basta con contemplar el nacimiento de un animal cualquiera y percibir que en poco tiempo este último alcanza su autonomía y su destreza física para moverse y conseguir por sí mismo su sustento alimenticio.

El ser humano es una criatura compleja; pero a la vez maravillosa en todas las potencialidades que puede llegar a desarrollar, más que la de cualquier otro ser vivo, sin embargo, esto requiere de mucho tiempo y de muchos otros factores. Él está llamado a cuidar del espíritu, del cuerpo, del intelecto, de las relaciones, de la palabra, de la cultura y, en fin, de la sociedad. Para lograr esto, deberá emprender el camino de la auto-reflexividad a partir de la experiencia y alcanzar unas transformaciones en sí mismo, con el otro y con su entorno.

Pero este camino de la auto-reflexividad no es consigo mismo en la inmediatez del yo, sino que requiere de esa constante relación con el otro, con lo otro. Schmid (2002) considera que:

La autorreflexión carece así de toda inmediatez; no se trata de una reflexión que gira sobre sí misma, sino de una que se encamina a lo extraño. No hay aquí ninguna mirada del espíritu

sobre sí mismo (...) De esta confrontación con la alteridad se deduce la posible experiencia de modificación (p. 223).

El comportamiento social de un ser humano en sociedad, depende en gran medida de los cuidados que él haya tenido en su primera infancia, pero también de la manera como él cuida de sus relaciones con los otros. Pero indagemos un poco de qué tipo de cuidados requiere el ser humano y en qué consiste propiamente cuidar.

Según Boff (2002), etimológicamente hablando, cuidado es:

“Un “modo-de-ser”; a saber, la forma en que la persona se estructura y realiza en el mundo con los otros. O, mejor aún: es un “modo-de-ser-en-el-mundo” que funda las relaciones que se establecen con todas las cosas...Significa una forma de existir y de co-existir, de estar presente, de navegar por la realidad y de relacionarse con todas las cosas del mundo. En esa co-existencia y con-vivencia, en esa navegación y en ese juego de relaciones, el ser humano va construyendo su propio ser, su auto-conciencia y su propia identidad”, (p. 74-75).

No existe como tal una fórmula que nos indique cómo cuidar exactamente de un ser humano u otro ser vivo. Estamos llamados a cuidarnos mutuamente, generando un entramado de relaciones bidireccionales en medio de nuestro estar en el mundo, de cohabitarlo, e ir descubriendo poco a poco, a través de la experiencia que la vida nos va proporcionando, el mejor camino para cuidar unos de otros. Pero se trata también de un asumir la vida con todas las dificultades que ella trae y en esa lucha por sobrevivir, podremos alcanzar un arte de vivir.

A través de este análisis, nos estamos acercando a una nueva ética, que para Foucault se llama una ética del cuidado de sí, a la manera de los griegos. Miremos cómo este filósofo moderno retoma este concepto y nos ayuda para nuestra reflexión.

Este concepto del cuidado de sí lo retoma Foucault (2000) de los griegos con el objetivo de darnos pistas para pensar la educación y ayudarnos a reflexionar sobre lo que la educación hace y por qué nos permite pensarlo pedagógicamente. Pero aunque él retoma este concepto que es histórico en sus orígenes y correspondía a un contexto determinado, Foucault piensa que éste representa una ética muy pertinente para nuestra época, en otras palabras, para el presente.

La ética del cuidado de sí representa una actitud, una inquietud de sí, o mejor dicho, unas técnicas de sí o tecnologías del yo, como las llama Foucault (2000). Estas técnicas representan o favorecen la práctica de ciertas actitudes sobre el alma, el pensamiento, el cuerpo, etc. “Se entiende por ética un arte de vivir, una estética de la existencia individual, un esfuerzo por desarrollar las propias potencialidades, una aspiración a construirse a sí mismo lejos de las exigencias de obedecer a un sistema de reglas o códigos que se pretenden universales” (Martínez, 2014, p. 100).

El cuidado de sí presenta cuatro aspectos según Foucault (Martínez, 2014): en primer lugar, ocuparse de sí es una forma de vida; en segundo lugar, la práctica de sí debe permitir deshacerse de todos los malos hábitos, de todas las opiniones falsas que se reciben de la multitud, de los maestros, parientes y allegados; en tercer lugar, el cuidado de sí se concibe como un combate permanente. Hay que dar al individuo las armas y el coraje que le permitirán combatir durante toda su vida; y en cuarto lugar, la cultura de sí implica un conjunto de tecnologías de la vida. Ellas también implican una serie de relaciones, de apertura al otro e influencias sobre los demás y de algunos sobre sí mismo.

Me voy feliz de haber conocido tanta gente tan maravillosa con la actitud positiva, con ganas de salir adelante, me voy con ganas de cambiar muchas cosas que me ayudarán a ser mejor persona y de ayudar a las demás personas, con ganas de hacer pequeños cambios que hagan mejor ambiente...Me voy con muchos aprendizajes que me dejó esta gente, siento que cada persona me ayudó a hoy sentirme tan feliz y con ganas de hacer algo por cambiar nuestra realidad... Aprendí que tenemos que valorar muchísimo todas las cosas que nos da la vida, que todos como seres humanos tenemos sentimientos y con lo que transmitimos a los demás podemos cambiar las vidas de los demás, que todo hecho con amor y paz podremos llegar a hacer lo que queramos... (S. A. L. 2015)

El cuidado es entonces un principio rector de la vida, es la actitud humana que permite prolongar la existencia personal; pero también la de los demás seres vivos. Es cuidándonos mutuamente como el ser humano logra superar muchas de sus limitaciones. Cada ser humano y ser vivo aportan con el cuidado del otro al mejoramiento de la calidad de vida. Este mismo principio puede ser aplicado en la educación como tal, pues esta dimensión es posible en la medida en que otros cuidan de nosotros desde la primera infancia, y a su vez, estos niños podrán cuidar de sí mismos y de otros cuando ya estén en una edad más adulta y

obtengan un saber sobre la propia vida a partir del desarrollo de una suerte de operaciones sobre el cuerpo, el alma, el pensamiento y la conducta para transformarse.

E. Actitud histórico-crítica

Los cursantes salen por lo general del Curso con deseos profundos de cambio, de aceptación de sí mismos, más conscientes de la realidad, de los desafíos que la vida les presenta, de sus debilidades y de los sueños que quieren realizar. Aunque la mayoría expresa que sale con más claridad para retomar sus vidas y enfrentar los retos, no podemos asegurar que todos saben de qué manera. Lo más importante es que ellos manifiestan una actitud crítica y se plantean propuestas de cambio.

En algunos de ellos observamos que desean comprometerse con el cambio:

Ya yéndome, sé que puede cambiar muchos aspectos de mi vida, la cual pudo enriquecer y así ser mejor persona y poder solucionar todos los problemas que he tenido. Me comprometo a poner más de mí y así poder ayudar a la gente, encontré un camino de tantos que puedo seguir. (J. L. M. 2015)

Una de esas metas es cambiar en su manera de ser, ser mejor persona y el mejor propósito es querer ayudar a los demás. La seguridad de poder cambiar es un elemento a considerar, pues el joven es muy dado a expresar que él nació de determinada manera, que es así y punto, gústele a quien le guste. Ya el hecho de reconocer que debe mejorar en ciertos aspectos de su vida es una ganancia enorme a la hora de asumirla.

Lo más importante en un proceso de cambio es reconocer sus luces y sombras, es darse cuenta por sí mismo de los grandes desafíos que debe asumir para crecer como persona. Por más que los padres de familia, los amigos o un profesor motiven al cambio a un joven, este muy difícilmente lo asumirá en tanto no reconozca personalmente que no puede seguir obrando de x o y manera. Que así no va a llegar a ninguna parte.

Esto es como cuando alguien consulta a un médico para pedirle que le ayude en alguna dolencia. En tanto el médico no realice algunos diagnósticos y determine la causa del problema, poco podrá ayudarle al paciente. Una vez que el paciente sabe con certeza cuál es la causa de su malestar es posible abordar la cura de su mal.

De la misma manera, un alcohólico o farmacodependiente que no reconozca personalmente que se encuentra enfermo y necesita ayuda, muy poco podrá hacer por la persona su grupo de familia o el grupo de profesionales.

Algunos jóvenes toman tiempo para asumir sus propias vidas y eso es normal mientras vivan bajo la potestad de sus padres, del Colegio, del Estado, de la Iglesia, etc. En su adolescencia comienzan a vivir sus crisis y van ganando en más autonomía, en libertad interior y aprenden a asumir riesgos. Esto les trae muchos problemas, pero es apenas normal que entren en conflicto con estas estructuras para que vayan asumiendo su propia identidad.

Para iluminar este deseo de superación que está en todo ser humano, esta llamada desde el interior a una madurez humana, analicemos con Michel Foucault en su texto inédito sobre *¿Qué es la Ilustración?*, ¿cuáles pueden ser esas condiciones de posibilidad de una transformación verdadera del ser?

Foucault (2014) retoma el término kantiano de la *“Aufklärung”* para hablarnos de la necesidad propia que todo sujeto debe asumir frente al poder que han ejercido por años las Instituciones de poder. Se trata de asumir una actitud histórico-crítica frente a todas las formas de poder que se han encargado de subyugar la subjetividad en aras de impedir su libre pensamiento, su libre desarrollo y autodeterminación.

En el texto sobre *¿Qué es la ilustración?* Michel Foucault retoma esta vieja discusión a partir de la respuesta ofrecida por Emmanuel Kant para argumentar que no se trata tanto de una respuesta trascendental donde se indaga por los límites de la razón, sino más bien desde una actitud histórico-crítica que indaga por el presente de tres maneras: el presente como perteneciente a una cierta era, o como los signos anunciadores de un próximo acontecimiento o también, como un punto de transición hacia la aurora de un nuevo mundo. Pero Kant no tiene en cuenta ninguna de estas tres, según Foucault, sino que concibe la Ilustración o *“Aufklärung”* como una vía de escape, una salida de una minoría de edad.

El gran valor que le atribuye Foucault a este texto de Kant es su reflexión sobre el presente y el esbozo de lo que pudiera llamarse una actitud moderna. Foucault se pregunta si la modernidad puede ser considerada más bien como una actitud que como un periodo de la historia. Martínez (2014) plantea que a partir de Baudelaire se puede esbozar esta actitud del

hombre moderno como aquel que va, corre, busca. Pero de igual manera, es la actitud de aquel que establece una relación consigo mismo: “Ser moderno no es aceptarse a sí mismo tal como se es en el flujo de momentos que pasan; es tomarse a sí mismo como objeto de una elaboración ardua y compleja” (p.46). “El hombre moderno, para Baudelaire, no es aquel que se lanza al descubrimiento de sí mismo, de sus secretos y de su verdad escondida; es aquel que intenta inventarse a sí mismo. Esta modernidad no “libera al hombre de su propio ser”, lo obliga a la tarea de elaborarse a sí mismo”. (p. 47). En este sentido, lo que encuentra Michel Foucault de interesante en la *Aufklärung* no es tanto la fidelidad a ciertos elementos de doctrina, cuanto a una actitud nueva que se funda y que representa un *ethos* filosófico que invita a una crítica permanente de nuestro ser histórico.

La pregunta clave de Foucault (2014) en estas indagaciones es la siguiente: ¿En lo que nos es dado como universal, necesario, obligatorio, qué lugar ocupa aquello que es singular, contingente y ocasionado por restricciones arbitrarias? Se trata entonces de una transformación, de pasar de las indagaciones por unos universales y unos límites a una crítica histórica de los eventos que nos han permitido constituirnos en lo que somos y a reconocernos como sujetos de lo que hacemos, pensamos y decimos.

Esta nueva crítica, en contraposición a la crítica de la razón pura, se basa en una genealogía y en una arqueología. Por lo tanto, pasamos de un método trascendental a un método arqueológico que indaga, no ya por los universales de nuestros comportamientos, sino por los discursos que articulan lo que pensamos, decimos y hacemos como eventos históricos. Y una crítica desde una genealogía en tanto que los límites del conocimiento no se establecerán a partir de lo que somos sino a partir de la contingencia que nos ha hecho ser precisamente eso que somos, pensamos y hacemos.

En síntesis, podríamos decir que Foucault (Martínez, 2014) trata de establecer una ontología histórica que se aparte de pretensiones globales y radicales. Esta ontología histórica busca responder para Foucault a la siguiente genealogía “¿cómo nos hemos constituido como sujetos de nuestro saber? ¿Cómo nos hemos constituido como sujetos que ejercemos o soportamos las relaciones de poder? ¿Cómo nos hemos constituido como sujetos morales de nuestras acciones?

En definitiva esta ontología crítica nos lleva a un análisis crítico de los límites que nos han impuesto, pero también, un experimento de la posibilidad de rebasar esos mismos límites. Para lograr esto, serán necesarios entonces un método genealógico y arqueológico. Estos son los dos conceptos clave que aborda Foucault en su pensamiento para posibilitar el despliegue de la libertad del sujeto en un ethos filosófico, es decir, en una actitud. “En la búsqueda de una nueva subjetividad, la tarea genealógica será la búsqueda de los relatos que nos constituyen en cuanto a las relaciones de poder que éstos han ejercido en nosotros para poder tener en ellos ejercicios de liberación y también prácticas de libertad”. (p. 92)

A partir de esta nueva actitud crítica filosófica, u ontología histórica ya no nos preguntamos por las condiciones de posibilidad de lo que podemos saber, sino que a través de la arqueología nos preguntamos por las condiciones históricas de posibilidad del saber.

Ahora bien, al pensar la arqueología que permite la construcción de una nueva subjetividad, implica poner en relación los distintos discursos en torno a las tradiciones, influencias de obras, teorías, de corrientes de pensamiento, de espiritualidades, que van determinando al sujeto en su modo de ser.

En su estudio crítico sobre la historia que ha determinado las subjetividades, Foucault encuentra que las dinámicas de poder es uno de los factores que se han encargado de limitar la libertad de los sujetos, e impedido que estos sean lo que deben y quieren ser. Para esto introduce un nuevo concepto que lo llama la biopolítica o biopoder o bipolar. Estas representan las fuerzas de coacción de las voluntades orientándolas, absorbiéndolas, organizándolas hacia unos fines totalitarios; hacia una producción y reproducción de la misma vida. “Lo que significa que las formas diversas del gobierno de los individuos han sido determinantes en los diferentes modos de objetivación del sujeto. Se ve expresamente indicado el peligro del presente y la tarea de la reflexión ética que no consiste solamente en descubrir lo que somos, sino en rechazar lo que somos como producto del sistema de control, liberarnos del tipo de individualización que está ligada al ejercicio del poder en el contexto del Estado Moderno. “Debemos promover nuevas formas de subjetividad a través del rechazo de la clase de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos” (Foucault, 2005, p. 232). En otras palabras, el desafío para el ethos desde una arqueología y una genealogía es “imaginar lo que podríamos ser”. (Marínez, 2014. p. 97)

En conclusión, el pensamiento foucaultiano es un método de trabajo investigativo que nos permite abordar el sujeto en todas sus dimensiones y pensar la transformación de las subjetividades en nuestro presente a partir de una actitud histórico-crítica. La subjetivación del ser humano debe ser comprendida en contraposición con la subjetivación impuesta por una estructura de poder que propende por la totalidad sobre la individualidad.

El Curso Taller se enmarca entonces en la educación como experiencia y pretende develar aquellos elementos que hacen posible en el sujeto llegar a ciertas vivencias, aprendizajes significativos y transformaciones para la vida. En este sentido, consideramos que a través de la ética del cuidado de sí, podremos visibilizar una ruta pedagógica para hallar y determinar aquello que posibilita hoy la construcción de nuevos sujetos sociales capaces de asumir su propia condición humana y enfrentar los desafíos actuales que la sociedad le presenta, pero a través de una conciencia ética que implica el reconocimiento del otro y lo otro.

Subjetividad estética

La subjetividad estética, presentada en esta investigación, como unidad de sentido y emergida de la interpretación de los dos primeros momentos de la sistematización de la práctica educativa del CTFI, corresponde a una serie de categorías como el auto-reconocimiento, la proyección del sí mismo, del otro y del mundo y la reconciliación con la vida. Estas aportan a la consolidación de una idea de formación que se muestra en los procesos de aprendizaje de cada uno de los cursantes y que, como hemos visto hasta ahora, apunta a la formación del ser en la existencia como un arte para vivir. Hemos llegado a comprender esta concepción de formación, siguiendo en un principio una ruta reflexiva y metodológica a partir de las vivencias, aprendizajes y transformaciones que han vivido los jóvenes participantes en esta práctica educativa. Las vivencias que han sido marcadas por los rostros y los lenguajes humanos representados en los jóvenes, la convivencia emergida del contacto con el otro, la construcción y el fortalecimiento de una responsabilidad política con los contextos que los jóvenes habitan haciendo presencia, han sido aportes significativos para el desarrollo de esta dimensión. Los padecimientos, los sentimientos, los encantos y desencantos, el reconocimiento, el cuidado de sí, vivido en la práctica educativa descrita en esta sistematización nos dan los elementos necesarios para asumir la vida como un reto que

vale la pena vivir en armonía por la variedad diferenciada de seres humanos que somos. Esta ruta es más una reflexión, interpretación, comprensión, es en un sentido más polifónico de lo que han sido las huellas de la experiencia del CTFI.

Amarse, quererse, valorarse, respetarse, asumirse como un ser humano limitado, que en la búsqueda de una coherencia entre su pensar, sentir y actuar se equivoca, se cuestiona y se confronta, conducen al ser humano a tener sentimientos de inseguridad, falta de confianza, inconformidad e incertidumbre. Éstos, no son más que oportunidades de acercarse como sujeto a su propia *Parrhesía* (verdad cruda y libre en búsqueda de un bien mayor), apuntando desde ahí a dar su mejor aporte a una convivencia con los otros y a la comprensión de un mundo más cercano a la honestidad, la solidaridad, el respeto por la dignidad, la comprensión de cada condición humana y la reconciliación como posibilidad para el reconocimiento en igualdad.

La práctica educativa de CTFI enfocándola desde los postulados foucaultianos sobre el cuidado de sí, ocupación de sí, inquietud de sí, ética, estética de la existencia, no es más que otra posibilidad para que cada cursante y participante de ella, como coordinadores y asesores, desde las vivencias, aprendizajes y transformaciones que viven, sean los artistas de su propia vida como toda una obra de arte.

El auto-reconocimiento, la reconciliación con la propia vida, las proyecciones de sí mismo, del otro y del mundo son, en esta práctica educativa una suerte de circunstancias que permiten darle color a la vida de los participantes como artífices de su propia obra de arte. En el abordaje que hacemos de cada una de ellas, en este apartado, participamos de la reflexión oportuna sobre el valor de la educación como experiencia. También aportamos a la práctica docente otro elemento para que retome, en su carácter formativo y ético, la educación para el arte del buen vivir.

A. Auto-reconocimiento

Si bien puede resultar este concepto similar al auto-conocimiento que apunta a la valoración que hace una persona de sus cualidades, características y limitaciones, el auto-reconocimiento lo trasciende puesto que desde lo que hemos comprendido a través de la

experiencia de los cursantes en CTFI, implica un volver sobre eso que ya conoce, profundizarlo, amarlo y transformarlo en una potencia para la edificación de su vida. (I.E.) desde su testimonio aporta a esta reflexión lo siguiente:

Curso Taller potencializó mi liderazgo, quitándome el miedo a dar mi opinión, a tomar responsabilidades directas, a hacerme visible. A tomar en mis manos ideas y hacerlas realidad. Puedo decir que me sentí crecer durante el curso, sé que descubrí nuevas habilidades, potencié otras que ya sentía tener, intenté sopesar algunas fallas que ya sabía que existían, y descubrí otras nuevas que he tenido en cuenta en mi futuro. Lo bonito es que todo este crecimiento se dio de manera Ignaciana, no fue un crecimiento orientado para sobresalir, sino un ser más para servir mejor... Curso me sacudió, tal vez el aprendizaje que más duro me dio, pero sin duda uno de los más valiosos, es haber reconocido que sola no puedo, que las demás personas son necesarias para mí, y que sólo junto a ellas puedo crecer. (I.E. 2012)

En el relato de (I.E.), vemos cómo la configuración que hace bellamente de su vida enfocada al servicio a partir del auto-reconocimiento de sí misma, es toda una elaboración fundada en el cuidado de sí, entendido este como una ética y una estética de la existencia que conduce a la transformación. A este respecto, afirmamos, citando a Gómez & Castañeda (2011) que: “El cuidado de sí... es una hermenéutica del desciframiento, que conduce no sólo al conocimiento de uno mismo sino también a la verdad de lo que se es, de lo que se hace y de lo que se quiere llegar a hacer” (p.131). Esa verdad de sí, sin objeción, cruda y libre de expresión sobre sí mismo, los otros y el mundo, abre la relación sincera, honesta y transparente entre las subjetividades permitiendo emerger la vida misma como una obra de arte.

Una actitud constante que exige el auto-reconocimiento desde la práctica de CTFI es la honestidad para trascender la imagen que ven los demás de nosotros mismos y la que queremos proyectar. Esta honestidad es un verse a sí mismo de manera real y sin máscaras, es adentrarse en lo profundo de nuestro ser y explorarlo como oportunidad para llegar “re-velar la particular condición humana” (Gómez & Castañeda, 2011, p.131).

Es tan marcada la importancia del auto-reconocimiento en el desarrollo de esta dimensión de la subjetividad estética, que no es en vano que los cursantes en las evaluaciones valoren la actividad de *expresiones del yo*, como una de las que más les llama la atención y

que más les gusta. Es todo un día dedicado a ellos mismos a través de la simbología de la máscara, la cual no se emplea en el sentido tradicional de esconder detrás de ella lo que se es, sino como expresión real de lo que se es y cómo se manifiesta y hace visible en el mundo. Los dibujos, los colores y los símbolos plasmados en esa máscara de yeso muestran la realidad exterior e interior de cada cursante que, a medida que va narrando su vida en un ambiente de acogida y respeto por lo que manifiestan, develan así mismo sus capacidades, valores, cualidades, limitaciones, fallas, obstáculos, entre otros, que han surgido en sus relaciones intersubjetivas con miras a querer, amar y valorar su historia de vida y su manera de pensar, sentir, percibir y actuar su contexto. (B.S.) nos corrobora, en su evaluación de las actividades que más les gustaron, que el auto-reconocimiento es un aporte valioso para los procesos de transformación personal y social desde una visión diferente de la educación:

Entre las actividades que más me gustaron, están: expresiones del yo, microcosmos, canalización del sentimiento y análisis y reconciliación. Aprendí a quererme mucho más de lo que alguna vez lo pude hacer. Me ayudó a recordar hermosos momentos de mi infancia. También me sirvieron para poder estar tranquila conmigo misma y liberaba de posibles remordimientos que pude tener alguna vez. Sinceramente cada una de las actividades me gustó demasiado, cada una de ellas aportó en gran medida a mi vida. Me siento invitada a cambiar mi vida, a conocerme más, quererme más y con eso poder comenzar a generar un cambio en la sociedad, comenzando desde lo más pequeño. Me lleva a querer crear un mundo mejor para mí y los demás. (B.S. 2015)

No podemos dejar de lado, en esta interpretación del auto-reconocimiento, el valor que tiene el cuerpo en este proceso. Parafraseando a Gómez & Castañeda (2011), este auto-reconocimiento podemos comprenderlo un poco más si asumimos el cuerpo como un territorio expuesto y abierto para la relación consigo mismo.

En CTFI vemos el cuerpo como parte integral del ser humano por medio del cual se expresa todo el ser del cursante. En consonancia con pensadores como Honneth y Foucault, estamos convencidos de que el cuerpo es fuente de formación de unos criterios morales y éticos, no desde la esclavización, el adiestramiento y dominación del mismo que conllevan a la invisibilización del sujeto, sino desde la perspectiva arendtiana, retomada por Bárcena y Mèlich (2000), del aparecer, del hacerse visible. Gómez & Castañeda (2011) aportan a esta perspectiva que si se trascienden esas maneras de ocultamiento social del cuerpo se puede:

“...dar paso a un sujeto que en el vivir, disfrutar, padecer y gozar su cuerpo establece relaciones consigo mismo y con la vida, abriendo un campo de posibilidades éticas que tienen como condición la libertad hacia una ontología crítica del sí mismo. En este cuerpo, el sujeto reaparece por medio de la ruptura con las relaciones de poder y con sus mecanismos de dominación y sujeción...”. (p. 132)

Hilando las ideas anteriormente expuestas y de acuerdo con Bárcena y Mélich (2000), en este proceso que viven los cursantes de auto-reconocerse y valorarse tal como son en toda su integralidad, singularidad y en su unicidad, contemplamos la importancia del cuerpo desde la acción, es decir, percibimos junto con los autores, que el actuar es mostrarse ante los demás en la esfera de lo público. Es aparecer para que el ser se exprese a través de sus acciones y su lenguaje, esto involucra su forma, su figura, su apariencia. Esta acción en CTFI es para los cursantes un volver a nacer, un “nuevo comienzo” y una manera de “ponerse en movimiento” desde un principio de libertad. Es un insertarse nuevamente en el mundo.

La actividad del ejercicio físico me probó que yo era capaz de realizar actividades físicas considerables. La charla con Camilo, el habitante de calle, sirvió para aprender muchísimo de otros ser humano [...] expresiones del yo me ayudó mucho a liberarme y escuchar a otros, análisis y reconciliación, me ayudó a entender que me ayuden y yo ayudo, y la actividad de pararme frente al espejo y canalización de sentimientos, me ayudó a reconocer quién me puede ayudar y a la vez debo ayudar. (R. J. 2015)

Es entonces, el auto-reconocimiento un eslabón más en la constitución y configuración de la educación para el arte de vivir. El acompañar a los cursantes en este proceso exige de personas con claridades sobre su identidad como seres humanos desde la perspectiva de formación dada en CTFI y que a lo largo de esta sistematización hemos planteado. Que el actuar y la palabra de esas personas presenten procesos de auto-reconocimiento. Percibimos en el auto-reconocimiento entre coordinadores, asesores y cursantes una fuente viva para establecer canales afectivos y asertivos de comunicación donde se abra paso a la valoración de lo distinto, lo novedoso, lo otro y el otro porque a través de nuestro cuerpo expresamos todo lo que somos, queremos y proyectamos de la sociedad.

Llegué con ganas de conocer, aprender y crecer; pero sobre todo con ganas de ser feliz. Llegué a Curso Taller sin conocerme, llegué a Curso Taller sin conocimiento de todas las herramientas que tengo para generar un cambio, llegué sin saber que yo puedo hacerlo, llegué sin saber que lo único que necesitaba eran ganas y el valor de tomar decisiones.

Ahora, después de una semana al lado de 60 maravillosas personas siento que he cumplido mis principales metas en este curso, he conocido muchas personas, he aprendido a aprender de todos, he aprendido a quererlos a todos, he aprendido hacer parte del cambio, he aprendido a liberar, he aprendido tantas cosas valiosas que podría no terminar de escribirlas. Me voy del curso taller con ganas de más, con ganas de volver, con admiración hacia los cursantes, asesores, los acompañantes y los logísticos; y también con profundo agradecimiento a todas las personas. (V.F. 2014)

El auto-reconocimiento como posibilidad de profundizar en la relación consigo mismo permea los procesos de subjetividad, construyendo en la persona, de esta manera, una seguridad ante los valores contrarios de una sociedad consumista que presenta ideales de seres humanos felices en condiciones del poder, el tener y el saber, mas no del ser, y estar en el mundo más bien en un estado de libertad producido por la claridad en la vida que da el acercamiento a la respuesta ante las preguntas del quién fui, quién soy y quién puedo llegar a ser.

B. Proyección del sí mismo, del otro y del mundo.

En esta unidad de sentido de la subjetividad estética, el amor a sí y a los demás, cobra valor como otro elemento más en la comprensión de la proyección de sí mismo, del otro y del mundo. Desde los postulados de Erick Fromm, en *El arte de amar*, la experiencia del amor puede llegar a construir una sociedad más justa, ética y bella en el sentido de la construcción de una vida digna para todos. En su descripción sobre el amor fraternal deja por sentado que en la reciprocidad, entre los seres humanos, de las características propias de ese amor se puede llegar a configurar una sociedad equitativa, justa y solidara. Algunas de esas características son la responsabilidad, el cuidado, el respeto, el conocimiento con respecto a otro ser humano y la promoción de la vida misma. En palabras más textuales nos expresa:

El amor fraternal es el amor a todos los seres humanos; se caracteriza por su falta de exclusividad. Si he desarrollado la capacidad de amar, no puedo dejar de amar a mis hermanos. En el amor fraternal se realiza la experiencia de unión con todos los hombres, de solidaridad humana, de reparación humana. (Fromm, 2004, p. 37).

Para salir de sí al encuentro con otros y en ese encuentro hacer una proyección de él mismo, del otro y del mundo, el ser humano debe transitar por ese proceso del auto-reconocimiento y la experiencia de valoración afectiva y amorosa de sí mismo para pasar a la práctica del criterio evangélico del amor al prójimo (Lucas 10, 25 – 37). Desde ese punto, la motivación constante a los cursantes durante el CTFI es, después de un proceso de auto-reconocimiento, el reconocimiento afectivo del otro como un igual. Tanto en este principio evangélico como en los postulados de Fromm (2004) se asume que, en la valoración del otro como uno igual a mí en condición humana, hay un reconocimiento a sus necesidades frente a las cuales puedo aportar y él a las mías. “En la necesidad, entendida como carencia de algo, la capacidad de pararse y caminar sobre los propios pies es común y permanente” (p.38). Es entonces en esta reflexión donde vemos más claramente la vinculación de la subjetividad ética a la subjetividad estética de nuestro trabajo, puesto que su complementariedad para el arte del buen vivir ameritan la práctica de acciones correlacionadas entre sí como la acogida, la hospitalidad, la heteronomía y el afecto.

En CTFI el cursante da un paso más adelante y pasa de su propia historia al presente y se deja interpelar por el otro, por lo otro, por el mundo y su contexto. En este ambiente, los cursantes descubren sus limitaciones; pero también sus múltiples capacidades humanas e intelectuales en interacción con otros. Esos otros son amigos o compañeros de grado con los que superar ciertas pruebas físicas y a través del juego de roles. De ahí, examinan si están dispuestos a reconocer sus cualidades y si quieren dejarse ayudar por otros. En la narración de alguno de ellos sobre estas experiencias encontramos la siguiente apreciación:

Llegué a Curso Taller con pensamientos débiles de mí mismo, de lo que me rodeaba, de mi familia, amigos, mi mundo, mi vida. (B.J. 2015)

En el proceso de descubrirse y aceptarse como personas, como seres humanos con una riqueza interior grande; pero con la suficiente consciencia del otro, los conduce a caminar al lado del otro que necesita de él, tanto como él mismo necesita de su ayuda. Para llegar a este

punto los cursantes desarrollan una sensibilidad que conmueve su ser a la manera del Buen Samaritano en el relato evangélico (Lucas 10, 25-37). El Samaritano deja a un lado los prejuicios éticos, morales, étnicos, políticos, sociales y culturales para acercarse a la condición humana de aquel que ha sido desahuciado, apartado, discriminado, excluido y violentado en lo más hondo de su dignidad. Este buen Samaritano observa, escucha, se detiene, contempla al otro bajo los parámetros del amor incondicional. Lo levanta, lo viste, lo socorre en su dolor y lo conduce a un lugar seguro donde es acogido. No le importa lo que deba pagar con tal de que ese ser recupere su vida. Cada una de estas acciones del Samaritano surgen de un reconocimiento de sí, y desde esa posición humana y amorosa reconoce al otro como igual. Como nos lo dice (G.A.), al fin y al cabo somos seres humanos:

Además, lo más valioso fue que uno no debe juzgar a los demás por su forma de ser, apariencia, ya que todos somos IGUALES, no importa que máscara tengamos, siempre y al fin y al cabo somos seres humanos. (G.A. 2015)

Igualmente, el reconocimiento de sí mismo y del otro no es completo sin el reconocimiento de un contexto social y cultural determinado que le brinda una identidad en especial.

Al principio cuando me di cuenta de que la temática del día era Colombia no me emocioné mucho, sin embargo, cuando nos mostraron las cosas buenas de Colombia me sentí orgullosa de ser Colombiana, aunque me sentí identificada con la Muerte (personaje ficticio del taller), ya que yo no siempre he amado y defendido a Colombia, a mi país con sus cosas malas. Durante las exposiciones (visita guiada por diferentes regiones del país) caí en la cuenta de que estaba con los “ojos tapados”, pues no había visto TODAS las cosas maravillosas que Colombia tiene. (G.A. 2015)

Los cursantes están invitados a amar a su país con todas sus luces y sombras, pero también en comprometerse a luchar por mejorar las condiciones de injusticias e inequidad que existen actualmente.

El ser humano necesita, a veces, tomar distancia de sus seres queridos y en general de su entorno para reconocer el valor que representan. La rutina y la dependencia hacen que nuestros jóvenes no sean del todo conscientes del valor que tiene para sus vidas el cuidado

esencial que reciben de los demás y de cómo ellos se convierten en un agente transformador de su visión de sí mismos, del otro y de su sociedad.

Antes de venir sentía como un vacío en mí, pero aquí, cuando me alejé de todos, me di cuenta de lo importante que son las personas para mí; ahora me siento más seguro, quiero servir, ayudar a la gente. Ahora siento que puedo enfrentar todo, me siento libre, me siento más feliz, siento que tengo una familia que voy a extrañar mucho. (R. C. 2014)

Los jóvenes experimentan las sensaciones de acogida y de hospitalidad de la que habla Bárcena y Mèlich (2000) en el sentido de una donación ética por parte de sus familias. Ésta, como una de las diferentes estructuras de acogida, siempre evoca “la presencia/ausencia del otro” (p. 85). Al regresar con sus seres queridos ellos sienten que deben recuperar el tiempo perdido, tratan de disfrutar al máximo cualquier instante con sus padres y amigos. Reconocen que nunca han estado solos y que tienen mucho por qué y por quién luchar, esto debido a que comprenden que su familia como primera estructura de acogida es donde aprenden todo lo necesario para poder convivir con sus semejantes en la esfera de lo privado y de lo público. Podemos afirmar entonces que, en las proyecciones de sí mismo, del otro y del mundo, la familia, en cualquiera de sus manifestaciones, juega un papel preponderante en la formación para una estética de la vida, de un buen vivir en comunidad.

Algunas visiones sociales o del mundo adulto llegan a percibir a los jóvenes como personas que no les importa la situación del país. Se perciben como indiferentes y sin un compromiso mayor por los desafíos que enfrenta el contexto. Pero cuando tienen la oportunidad de reflexionar, ver, palpar, escuchar, entre otros, la realidad, demuestran que sí son sensibles, que sí les importa el país y que sí quieren comprometerse. Como nos lo presenta C.S.:

...Llegué encerrada en mi brújula, creyendo que todo me lo merecía y que debía tenerlo, poco agradecida con lo que tengo, y muy alejada de Dios. Me voy como una persona consciente del otro, de la necesidad que tiene, de la realidad de mi país y del mundo; y aunque antes estaba motivada a hacer algo por mi país y por el mundo en sí, ahora si me voy totalmente segura y retada a realmente llevarlo a cabo. Me reafirmé en muchas cosas que deseo hacer en mi futuro. (C.S. 2014)

Nussbaum (2012) hace referencia a que el ser humano es un ciudadano del mundo y como tal debe comprender la responsabilidad que tiene con el mismo. También, de manera semejante nos refiere que en esa concepción de humanidad se debe pasar primero por el cultivo de la imaginación, reseñando con ello que el ser humano debe desarrollar la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano. Textualmente expresa que:

El conocimiento fáctico y la lógica no alcanzan para que los ciudadanos se relacionen bien con el mundo que los rodea. La tercera capacidad del ciudadano del mundo... es aquella que denominamos “imaginación narrativa”, es decir, la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona. El cultivo de la comprensión constituye un elemento clave en las mejores concepciones modernas de la educación para la democracia tanto en las naciones de Occidente como en las demás. (pp. 131 – 132).

Los relatos de los cursantes en este apartado nos permiten relacionar las afirmaciones de Nussbaum (2012) con las de Bárcena y Mèlich (2000), las cuales nos conducen a dejar por sentado que sólo en un sentido de empatía, entendida esta como comprensión, acogida y hospitalidad de la historia de vida del otro, podremos construir un país, una sociedad y una manera de relacionarnos diferente. En la actividad llamada *De espaldas a la realidad* desarrollada en CTFI, invitamos a los cursantes a vivir una mañana de trabajo duro, levantándolos temprano, sin bañarse y apenas con un trago de agua panela y galletas. En un momento de la jornada, en donde se sienten más incómodos por la experiencia, se les presenta un habitante de la calle para que les cuente su propia experiencia permitiéndoles ver el mundo desde los ojos de otra persona para transformar la propia visión sobre los demás:

Llegó Alberto, al principio tenía nervios pues estaba delante de él en la primera fila. Tenía susto de reírme, pero escucharlo y mirarlo fue muy gratificante, mi hambre, cansancio y suciedad se habían ido. Me sentía en sus zapatos. Por primera vez en mi vida me ponía en los zapatos del otro de verdad, me impacté muchísimo, a él no lo vi como un indigente sino como un ser humano más, común y corriente, él y yo no éramos superiores o inferiores, somos iguales (cuando estreche mis manos con las suyas me sentí muy feliz y agradecida) lo que más me impactó fue “estar en la calle es como comprar un pasaje de ida pero no de regreso” – “duele cuando la gente te mira diferente, duele” dijo Alberto señalando su corazón. (G.A. 2015)

C. Reconciliación con la vida

El acontecimiento de la natalidad es una “expresión de todo comienzo y de todo nuevo inicio” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 89). La reconciliación con la vida, desde la práctica educativa de CTFI, la comprendemos como un comienzo que no deja de lado la historia y la memoria de aquellos acontecimientos que no podemos permitir que se repitan, pues por sus consecuencias minan y destruyen las relaciones humanas, el valor de sí mismos y la comprensión de nuestra responsabilidad con nuestros contextos. De una manera segura, después de vivida las experiencias de la práctica educativa del CTFI, R.I. da testimonio de ello:

A este curso vine con muchas expectativas, prejuicio sobre algunas personas, llegué con problemas personales y resentimientos guardados. En el proceso del curso, en las actividades como la de contar mi historia a partir de la máscara, gané confianza y acepté cosas que estaba negándome. También me gustaron actividades como la de las cartas a la familia (bus de sentimientos), donde fuimos pobres (de espaldas a la realidad), la del baile con vendas (micro-cosmos), la de las fotos de la familia (el tren de mí vida), todas estas actividades me ayudaron a crecer y madurar como persona. Me voy de este curso feliz, con amigos fenomenales y sintiéndome más fuerte frente a situaciones que no había podido afrontar, gente que necesitaba perdonar. Así que en conclusión, este curso me ayudó para abrirme a una nueva realidad. (R.I. 2014)

Reconciliarse con la vida, desde la perspectiva de la dimensión estética es, visto desde las categorías emergidas en esta sistematización, la articulación de todas las categorías que fundamentan cada dimensión. Reconciliarse con la vida es hacer un ejercicio de auto-reconocimiento incluyendo las propias limitaciones y heridas, es valorarse y valorar a ese otro que en su diferencia y forma de manifestarse en el mundo, nos sacude y confronta nuestro ego para ser compasivos al estilo del Samaritano. Reconciliarse con la vida es tener una apertura de espíritu para acoger hospitalariamente al otro para la transformación a partir del encuentro de nuevas subjetividades. Es volver a hacer visible la propia existencia y la del otro. Es volver a articular el amor y el perdón como prácticas cotidianas que conducen a la experiencia de la plena libertad. No es en vano que, en las evaluaciones, los cursantes hagan referencia a que algunos de los aprendizajes más significativos fueron aquellos relacionados

con el perdón y como ellos los impulsan a generar transformaciones en sus relaciones y maneras de ver el mundo:

De las actividades me gustaron: ... hablando con el habitante de calle (El Hueco), análisis y reconciliación, expresiones del yo, microcosmos... porque me ayudaron a ver las cosas desde otro punto de vista y me ayudaron a crecer.

Me siento invitada a cambiar, a mejorar, a ver la sociedad con unos ojos más críticos a ser más tolerante y valorar lo que me rodea. A quererme y valorarme por lo que soy y reconocer las cosas buenas del otro. (C.L. 2015)

“La reconciliación hace más visible la solidaridad” es el tema de reflexión para este año del Colegio San Ignacio, que en cabeza del padre Rector, invita a transitar por el suelo del otro, por la realidad del otro y por la realidad de sí mismo. En un país abatido por la guerra expresada en el conflicto armado, en la búsqueda de intereses políticos y económicos para unos pocos y en la poca capacidad para reconocer la culpa y la responsabilidad de los actos enfermos y dañinos en las relaciones humanas, surge la posibilidad de reconstrucción de esas realidades a partir de la transformadora experiencia de la reconciliación. “Es un acto exigente que pide el reconocimiento de la propia fragilidad”. (Arango, 2016)⁵.

En la actividad de la reconciliación me quebré al escuchar cada palabra de mi madre, padre, abuelita, y amigos. Me dio rabia, pena, tristeza, frustración, lástima; pero al escribirlas y tirar el papel al fuego me sentí libre, ya que sentí más paz conmigo misma y esto mismo lo sentí cuando me cortaron las cuerdas de mis manos. (G.A. 2015)

Uno de los anhelos de la humanidad es sentirse libre. En las relaciones humanas vemos como esa libertad se ve truncada por el poco respeto y reconocimientos de las diferencias, por la desigualdad y por la falta de manejo de unas relaciones de verdad fundamentadas en la sinceridad, el afecto y la dignidad humana. V.A., expresa ese sentimiento de libertad, ese anhelo logrado después de reconocer en su fragilidad su responsabilidad en el daño de sus relaciones, para esta persona reconciliarse con la vida es quitarse un peso de encima:

⁵ Revista Contacto. N° 71. Febrero de 2016. p. 3.

Me gustó la actividad del perdón. Me sacó un enorme peso de encima, y me ayudó a limpiar mi conciencia. (V.A. 2015)

Desde la visión de la práctica educativa de CTFI, comprendemos que inherente a la reconciliación con la vida está la vivencia del conflicto causado por las experiencias de encuentro con la vida misma. Ver la vida y todo lo que la compone como un don preciado que amerita un cuidado especial, es para los cursantes un motor fundamental para lograr la reconstrucción de nuevas relaciones sociales y personales. Como fue expresado al inicio de este apartado, el acontecimiento de la natalidad se ve reflejado constantemente en los procesos de reconciliación puesto que ello implica una nueva manera de ver y estar en el mundo. No hacemos referencia a la reconciliación como concepto ligado al perdón, el cual presenta diferentes tipos de entendimiento desde lo social, religioso, político e individual. Aquí hacemos referencia a la reconciliación con la vida como un aporte significativo al concepto de formación (*Bildung*) para el arte de vivir. Se convierte de esta manera la reconciliación con la vida en una actitud generadora de creatividad para mejorar las relaciones intersubjetivas y de la visión de la sociedad que habita. Así nos lo muestra el relato de P.M.:

Yo llegué a curso muy emocionado porque es mi primer curso al que me invitan, también llegué como alguien que le era indiferente la situación del país, lo ignoraba y me importaba poco. Esto era algo que mucha gente trataba de cambiar en mí, pero seguía en lo mío. Aquí aprendí como es la realidad, la vi, la sentí me puse en los zapatos de aquellos que cada día luchan. Aprendí a querer a mi país. Me voy como una persona que ha salido de su velo de ignorancia, me voy con un sabor amargo de la realidad que quiero cambiar. También aprendí un poco sobre la vida que es muy corta, así como Dios la quita en un abrir y cerrar de ojos. Tengo que apreciar todo lo que tengo, a mis padres, familia y amigos. Uno de los mayores aprendizajes fue que para hacer un cambio en la sociedad debo empezar cambiándome. (P.M. 2014)

Una actitud emergida y totalmente ligada a esta visión diferente de la reconciliación con la vida es la del agradecimiento con aquello que la vida misma nos pone en frente para hacer de la existencia algo que valga la pena vivir. Es en palabras de C.J. *la consciencia y valoración de las pequeñeces de la vida:*

Llegué a curso como una persona consciente de una realidad, pero que simplemente la evitaba sin querer generar algún cambio porque me parecía normal. Llegué sin conocer muchas personas de aquí, sin valorar cosas tan simples y sencillas que ofrece la cotidianidad y que soy afortunado de tener: las tres comidas del día, el aseo personal y las amistades, un excelente colegio y principalmente el amor de unos padres y familia expresado de muchas maneras. Ahora soy consciente de estas pequeñeces y las valoro y las recuerdo con alegría. Soy consciente que debo aprovechar cada momento porque en cualquier instante la vida puede acabar. Aprendí muchas cosas sobre la realidad mía, de la ciudad, del país, del mundo, tanto positivas como negativas, las cuales seguirán iguales al llegar a enfrentarme de nuevo a ellas, lo diferente es que yo debo llegar a aplicar lo aprendido y el cambio generado en mí. (C.J. 2014)

En términos expresados anteriormente como reconocimiento de la propia fragilidad, el agradecimiento por la existencia y el desarrollo de la capacidad creativa para afrontar la vida son características de un arte para la vida, que permite en palabras de los cursantes un abrir los ojos y que en términos de Bárcena y Mèlich (2000), parafraseándolos, es aceptar la radical novedad del acontecimiento de la natalidad.

Soy una persona que ahora sabe afrontar los problemas y dificultades. Ya soy lo que quiero ser, mi error fue que esperé... cuando todo estaba en mí. Ahora que me voy, puedo abrir los ojos. (B.J. 2014)

Es la reconciliación con la vida una oportunidad más para dejar de lado los dualismos eternos entre cuerpo y alma, guerra y paz, conflicto y perdón, justicia e injusticia, entre otros. Esta categoría es un situarse en la existencia humana como un lugar de convergencia de todas las posibilidades de ser y de estar en el mundo. En palabras de Gallo (2011), la reconciliación es un “lugar de intercambio” (p. 35). La reconciliación es la puerta abierta y generosa propia para el diálogo, la escucha y la comprensión del otro. Es finalmente, la oportunidad de ver al ser humano en su integralidad que no se divide, sino que conoce y sabe más de sí.

En la educación del ser humano, desde las diferentes dimensiones acá presentadas, ellas no constituyen una sola manera de formar para la vida. Es decir, salimos de los esquemas tradicionales de una educación ética y moral para adentrarnos en una educación para el arte de vivir y configurar estéticas de la existencia como generadoras de transformaciones. CTFI es otra práctica educativa, que da testimonios concretos de que sí se

puede educar para el contexto del país en el que estamos y en la visión de un nuevo sujeto social no aislado, sino inmerso en los procesos de humanización.

Al respecto de esta comprensión de la Subjetividad estética, queremos terminar, más no cerrar la puerta del diálogo y la confrontación, con algunas reflexiones de Schmid (2002) sobre la estética de la existencia, que ahondan en las formas del hacerse presente en un mundo donde la apertura y la disposición al cambio de mirada invitan al ser humano a asumir una postura ética desde la valoración de la “transformación del yo” (p.309). En nuestras relaciones estamos constantemente expuestos a vivir un presente personal y social dinámico, con la capacidad de modificación de pensamientos y acciones, por el respeto a lo diferente, lo opuesto, lo prismático.

En estos procesos de formación y de transformación, Schmid (2002), retomando a Foucault y a Heidegger, resalta la importancia de guardar silencio como una manera de hacer presencia, de estar-ahí. Es este silencio un tesoro como posibilidad también de comprensión y construcción de cultura. Retornando a las culturas japonesa y antigua greco-romana, Schmid expresa que en ellas aparecía “el silencio como elemento esencial en la relación con el otro, como forma de experiencia e incluso como forma de comunicación, como posibilidad de entablar una relación de amistad” (p.323). Desde este punto de vista, CTFI aporta a la formación de la subjetividad estética la comprensión del silencio como instrumento para los procesos de auto-reconocimiento, de proyección del sí mismo, del otro y del mundo, debido a que ese silencio aleja de cada persona la pretensión de hablar y hablar. Este silencio ubica a la persona junto a la otra que le comunica algo y requiere de ella toda su atención, centrada ésta en su escucha, su mirada y su cuerpo. El silencio es una manera de transitar por la historia del otro para comprenderla, valorarla y potencializarla. En CTFI aportamos al cambio de mirada y de transformación de sí mismo y del *éthos* en la formación para el arte de vivir desde la particularidad del saber sobre sí; pero con la intencionalidad del saber sobre el otro, desde la comprensión de la singularidad de sí como puente para relacionarse frente a la pluralidad del otro y desde la libertad dada por su autonomía fortalecida desde la heteronomía que lo invita constantemente a la entrega generosa a la humanidad.

Después de esta reflexión, los participantes de CTFI ya no pueden verse de la misma manera, han padecido unas transformaciones que confirman el valor de nuestro proceso de sistematización, puesto que ellos han pasado por problematizaciones, las cuales según

Schmid (2002), “inician transformaciones, tienen lugar en el pensamiento, se refiere a prácticas concretas y experiencias y vuelven a definir el modo de ser del hombre” (p.333). No se trata entonces de modificar el pensamiento, o solo pensar distinto, en la búsqueda de un nuevo arte de vivir, se trata de revisar, y transformar el modo de ser con respecto al mundo que se habita para generar las transformaciones necesarias y lograr la convivencia humana.

Subjetividad ética

Durante el camino recorrido en estos años de historia de formación ofrecida por la práctica educativa de CTFI, descrito narrativamente por los cursantes y coordinadores de la experiencia, hemos visto emerger al sujeto de la experiencia. Éste nos ha planteado que en el CTFI ocurren unas transformaciones del sujeto a partir del conocimiento de sí, de la confrontación de sí mismo, del autoconocimiento, del cuidado de sí y del permitirse sentir su propia existencia haciéndose visible.

Estas transformaciones se hacen posibles en la medida en que el sujeto de la experiencia entra en contacto con otro o con ese otro que a partir de acontecimientos y vivencias conjuntas permiten la relación entre subjetividades. Es un involucrarse en la vida pública estando en relación con ese otro que exige un reconocimiento de su dignidad, de su forma de ser y de estar en el mundo; una mirada libre y respetuosa alejada de prejuicios y señalamientos; y unas relaciones establecidas desde la hospitalidad, la acogida y la alteridad.

Las relaciones entre subjetividades dadas en la práctica educativa de CTFI se reflejan entre los actores de la misma (coordinadores y asesores, comprendidos estos desde el rol de educadores y cursantes, asumidos desde el rol de estudiantes). Estas relaciones, en este momento interpretativo de nuestra sistematización, nos permiten darle sentido a las categorías que componen esta subjetividad ética. El ejercicio hermenéutico como interpretación; pero también como proceso comprensivo en busca del sentido de las cosas y en este caso de las relaciones, nos acerca a la comprensión y valoración de cómo cada uno de los actores del CTFI, desde el lugar que habita, interpreta el mundo y sus relaciones. Esto con la finalidad de transformarse en su sentir, vivir y percibir los contextos en los que interactúa.

La subjetividad ética la desarrollaremos entonces a partir de la experiencia de encuentro con el otro que demanda reconocimiento de cada sujeto expuesto en el CTFI, asumiendo cada una las responsabilidades que este reconocimiento exige, especialmente a aquellos que ejercen el rol de educadores en esta práctica educativa.

Si CTFI brinda la posibilidad del encuentro entre subjetividades, apoyándonos en Gómez & Valencia (2012), podemos afirmar entonces que él apunta a una de las finalidades éticas de la educación: “la humanización” (p.19). Ésta entendida desde la trascendencia de la condición humana como sentido de responsabilidad de sí mismo y del otro.

En esta reflexión sobre la subjetividad ética como reconocimiento de cada manera de ser y de actuar en el mundo de acuerdo con la comprensión y búsqueda del buen vivir, juega un papel fundamental en este proceso formativo humanizador, el acompañante del proceso educativo. Al respecto, Bárcena (1994), nos aporta en esta reflexión, con relación al educador, que para alcanzar esa finalidad moral y ética de la educación existen unas actitudes fundamentales que se deben poner en práctica como lo son “(...) receptividad, apertura crítica y capacidad de escucha, así como autodominio intelectual y moral y respeto, (...) (p. 104). Aquí, desde la subjetividad de los que coordinan la práctica educativa, se exige un ser humano que vaya más allá de su capacidad técnica y su formación exclusivamente profesional. En esta experiencia se requiere un ser humano que apunte a los fines de la acción educativa y que sea una autoridad moral no solo desde su saber, sino desde su testimonio de coherencia en cuanto a la defensa de la dignidad humana en cualquier condición en la que esta se encuentre, aún más si esta condición es la de cursante (educando). Junto con este aspecto, que es una correlación entre el sentir, el pensar y el actuar, cada cursante de la práctica educativa desarrolla una manera de hacerse presente en sus contextos y a través de ellos, en la esfera de lo público donde el otro es su responsabilidad.

Llegamos a esta dimensión de la subjetividad ética a partir de la búsqueda de sentido y comprensión que da la hermenéutica de sí sobre la relación con el otro presente en CTFI. En esa relación de responsabilidad, los asesores y coordinadores realizando una valoración respetuosa de cada sujeto de esta práctica educativa, “de su curiosidad, de su gusto estético, de su lenguaje, inquietud, interpretación y enunciaciones”, como lo expresa Freire (1997, p.58); logran el desarrollo de la autonomía y reconocimiento de la dignidad humana en cada cursante y de ellos con relación a sus compañeros y asesores y coordinadores.

Reiteramos entonces, después de este caminar juntos en la práctica de CTFI, que el encuentro con el otro en esta dimensión de la subjetividad ética, trasciende los límites de un comportamiento adecuado marcado por la obediencia legislativa de una sociedad y del constructo moral de una comunidad. Éste pasa por la valoración de las potencialidades, el afecto y la capacidad de discernimiento.

A. Valoración de sus potencialidades

CTFI brinda la posibilidad, como lo hemos mencionado anteriormente, de encontrarse consigo mismo y con el otro en un espacio común, refiriéndonos no sólo al ambiente educativo del Curso, sino también a los diferentes contextos y espacios que habita cada cursante como ser humano. A partir de ese ambiente educativo se logra la proyección del cursante al mundo que habita y que amerita de él una responsabilidad con su propia vida y la del otro. Aquí nos referimos a ese otro que, citando a Bárcena y Mèlich (2000), “demanda una responsabilidad más allá de todo pacto y de todo contrato... Ese otro implica, visto desde esta perspectiva en el plano de la acción educativa y de las relaciones sociales, un compromiso de responsabilidad y hospitalidad frente al “cuidado del otro”. (pp. 126-128).

La reflexión brindada en este apartado de la valoración de sus potencialidades en el marco de la Subjetividad Ética y a partir de la responsabilidad sobre el otro, está fundamentada desde la premisa de Emmanuel Levinas, retomado por Bárcena y Mèlich (2000), cuando asienta que la heteronomía es “constitutiva y fundacional de la subjetividad” (p.136), puesto que ésta se sitúa siempre a partir del rostro del otro que rompe con el idealismo moderno ético y moral dado desde la razón. Desde la experiencia que viven los cursantes en CTFI, la responsabilidad con el otro los saca de su yo y los traslada a la comprensión de los sentimientos y padecimientos del otro que necesita ser valorado en su condición. En la relación ética, a partir de estos postulados, el yo es “cuidado del otro”. (p.139). Frente a esto un cursante nos cuenta, de cara a la pregunta sobre las actividades que más le gustaron:

La catarsis de expresiones del yo porque me permitió liberar algunos resentimientos que tenía y aprender que el otro tiene su historia y no debo juzgarlo. Bus de sentimientos porque me

permitió valorar más a mi familia. En hueco porque pude comprender el sufrimiento de los demás y reconocer al otro como un igual (U.D. 2015)

La convivencia es asumida en nuestro trabajo, a partir de Skliar & Telléz (2008), como la posibilidad de una construcción común desde la comprensión de que la responsabilidad con el otro, implica un “estar-juntos” (p.174). Nos pone en el plano de la valoración afectiva de aquel que padece conmigo injusticias e inequidades. La convivencia en CTFI la comprendemos como toda aquella situación que nos confronta y que amerita el diálogo de nuestras diferencias, singularidades y subjetividades. Al respecto y correlacionándolo con los postulados de Bárcena & Mélich (2000), expresados anteriormente, podemos articular en esta reflexión que la “heteronomía supone la irrupción de la alteridad radical, de la extrema exterioridad, que devuelve la subjetividad del yo” (p.142). En este sentido, convivencia, heteronomía, alteridad, y hospitalidad se conjugan en el desarrollo de esta subjetividad ética como oportunidad para los jóvenes cursantes de cambiar la mirada sobre el otro, para generar procesos de transformación y para humanizarse en el reconocimiento de ese otro que amerita ser cuidado. Esto último, en términos de hospitalidad sería “recibir al otro más allá de toda capacidad del yo” como lo expresa Derrida (1998, p.44).

En esta valoración de sus potencialidades la ley de la hospitalidad, descrita por Skliar & Telléz (2008), pone a los cursantes a darse ellos en función de los otros, de ese otro que lo confronta a través de actitudes como el recibimiento y la acogida sin hacer distinción, exclusión o juicio alguno sobre ese otro. Estos autores se refieren a la hospitalidad en términos de Ley porque expresan que ella en sí misma, después de asumida y pronunciada, no tiene más nada que decir sobre el cuidado del otro. En palabras nuestras esta ley no es más que, en la interpretación de esta práctica educativa de CTFI, la entrega generosa y desinteresada al servicio de la humanidad a partir de la capacidad de amar.

Profundizando un poco más en estas reflexiones y el ejercicio hermenéutico realizado hasta ahora, descubrimos que esa salida de sí desinteresada y hospitalaria surge a partir de un primer ejercicio de reconocimiento y valoración de sí mismos en una relación de dependencia frente a otros. Es decir, un ser humano podríamos decir que existe, en el ámbito social, en la medida en que el otro hace un reconocimiento y una valoración de él. De su sentir, su pensar y su actuar. Este reconocimiento y valoración de esas acciones, desde la

perspectiva de Honneth (1992) permiten la constitución de la identidad del ser humano. Él nos aporta en este ejercicio comprensivo que las acciones y actitudes concretas de hospitalidad de los cursantes en sus relaciones intersubjetivas, permiten el desarrollo de una identidad práctica en cuanto a su actuar y formas de relacionarse desinteresadamente. En sus precepciones sobre la individualización de un sujeto que se nutre del reconocimiento y aprobación de otro, Honneth (1992), nos dice que: "... el individuo puede conseguir una identidad práctica conforme es capaz de cerciorarse del reconocimiento de sí mismo a través de un círculo creciente de interlocutores". (p. 80). CTFI es ese círculo donde se le devuelve la confianza a los jóvenes, ayudándoles a descubrir y valorar sus múltiples potencialidades humanas. Para propiciar el desarrollo de esta dimensión a los cursantes se les plantean varios desafíos que deben aprender a sortear ellos mismos pero siempre en colaboración con otros. Una de esas experiencias base del Curso es el simulacro del Banco Mundial en el Concejo de Medellín en frente de una mesa directiva conformada por personal externo y en frente de sus propios compañeros de Curso. Es en este tipo de actividades de cara al rostro del otro donde la hospitalidad, la alteridad y la heteronomía fortalecen el criterio para la toma de decisiones personales y sociales de los cursantes frente a la construcción de una convivencia humana.

En esta experiencia sobre el Banco Mundial, los cursantes se enfrentan a desafíos, miedos, angustias, incertidumbres, problemas de grupo, se sienten ignorantes, impotentes y hasta sobrados por no decir confiados de sus cualidades de oratoria o elocuencia como nos lo presenta el siguiente testimonio:

Me costó mucho la actividad del Banco Mundial porque al tener miedo y pánico escénico, no fui capaz de hablar en frente de lo que fue el simulacro, me puse a llorar y a temblar del miedo que tenía. (M. L. 2014)

Me costó hablar en el Banco mundial al principio, pero después me sentí agradecida porque de alguna u otra manera me ayudó un poco a ser más suelta y menos nerviosa al hablar en público. Me hubiera gustado estar más enterada de mi país y poder haber dado los argumentos necesarios para conseguir el objetivo. (G.V. 2014)

En esta confrontación, consideramos al ser humano y su existencia en el mundo como un acto de dependencia en la medida en que este es reconocido en sus potencialidades, capacidades y sentimientos por ese otro. La dependencia la comprendemos, no desde la

limitación a la libertad de decisión y de actuación de los otros, sino en el sentido en que el rostro del otro nos afecta y esa afectación, ese sentir con el otro, me impulsa a tomar decisiones que transformen esas realidades. En esta relación intersubjetiva de reciprocidad en el reconocimiento mutuo, es donde el sujeto se forma, en palabras de Honneth (1992), “una conciencia creciente de su individualidad al mismo tiempo que una dependencia progresiva de sus relaciones y acciones de reconocimiento que les ofrece el mundo de la vida de su contexto social” (p.80).

Al final de Curso algunos llegan a expresar esperanza, fe en ellos mismos, confianza en lo que han descubierto de sí mismo y muchos deseos por seguirse superándose. Todo esto, gracias a la experiencia del encuentro, el acontecimiento, al accidente. Podemos afirmar, apoyados en Ricoeur (2004), que esa valoración o reconocimiento de capacidades y potencialidades que hacen los cursantes pueden observarse desde afuera, pero en lo fundamental se sienten y se viven desde la certeza, entendida esta última como una “seguridad confiada, pariente del testimonio” (p.1). Esta es una certeza de sí mismos, un reforzamiento de su ser que lo impulsa, desde el devenir de la vida misma a dar testimonio de lo vivido. En el caso de U.M. se expresa de la siguiente manera:

Lo más significativo de la experiencia fue darme cuenta de la realidad y de todo lo que me rodea; que tengo personas a mi lado que me aman; y que seguramente todo las herramientas que me dieron y aprendí, me servirán para mejorar mis relaciones conmigo misma y con todas las personas que me rodean. (U.M. 2014)

En CTFI cada joven se reconoce como persona y en ese reconocimiento aprende a aceptarse tal cual es. Reconocer que puede ser muy bueno para unas cosas, pero no para otras y que eso no lo hace mejor o peor persona. En la pre-adolescencia y en la adolescencia los jóvenes necesitan de alguien que confíe en ellos, que les den palmaditas en el hombro para expresarles lo mucho que valen como seres humanos y la importancia de que ellos sigan madurando física, mental y espiritualmente para el mundo que habitan y con el cual tiene un compromiso ético de alteridad.

La formación en CTFI apunta a que los cursantes descubran que lo más importante de la formación humana no está tanto en el tener, sino sobre todo en el ser. Que el ser humano vale más por lo que es que por lo que pueda tener. Como aprendizaje reconocen que el ser

humano ha nacido sobre todo para amar y dejarse amar y reconocer también que necesita del otro, que sólo no puede. En este punto sobre la alteridad, en este proceso formativo, vale la pena recordar que, en palabras de Skliar & Telléz (2008), "...en el encuentro como relación de alteridad se abre una infinidad de posibilidades, negada por la pretensión de homogenización de la vida que impone el rigor de una sola posibilidad, subsume los cuerpos en la repetición..." (p.130). CTFI aporta en esta subjetividad ética a la valoración de sus potencialidades en función siempre de ese otro que en el acontecimiento del encuentro puede transformar lo que percibimos, pensamos y sentimos frente a una vida en común.

Desde CTFI, la escuela no se ve ya como ese espacio donde se va a desarrollar ciertas competencias según las expectativas del mercado, sino que se ve como ese espacio donde se forma en humanidad, donde el objetivo central, fundamentándonos y parafraseando a Rousseau (2005) en sus reflexiones en el *Emilio*, es formar al hombre antes que formarlo para cualquier otro oficio.

CTFI como práctica educativa que forma en humanidad, evidencia los roles de educador y educando. En este caso, el cursante, o en términos educativos el educando, necesita, por tanto, de ese alguien que lo motive y le de confianza en sí mismo (llámese este coordinador, asesor, educador), que le ayude a reconocer sus potencialidades así como sus grandes desafíos como persona. En uno de los participantes escuchamos lo siguiente:

Llegué a curso taller sin conocimiento de todas las herramientas que tengo para generar un cambio, llegué sin saber que yo puedo hacerlo, llegué sin saber que lo único que necesitaba eran ganas y el valor de tomar decisiones. (V.F. 2014)

En el texto *La educación como acontecimiento ético*, encontramos las siguientes líneas que nos permiten aclarar no solo esa relación ética y moral entre educador y educando, sino que nos devela una de las responsabilidades éticas de la educación que mencionamos en este apartado:

Desde el lenguaje de una autonomía heteronomizada queda al fin claro que un educador se hace responsable no por lo que provoca -intencional o no intencionalmente- en el otro, sino también de la biografía y del pasado del otro. Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro. Me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención,

cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia y a su pasado. (Bárcena & Melich, 2000, p. 146)

Lo que finalmente vemos aquí es que el ser humano no necesita para vivir de tantas fórmulas para resolver sus problemas cotidianos y existenciales, sino de alguien que lo acoja hospitalariamente y que lo acompañe en la valoración de sí y desde ahí llegue a asumir responsablemente su vida. Como seres humanos vivimos encrucijadas y preguntas ante decisiones que tenemos que tomar, ante actitudes que debemos asumir, pero la vida misma va demostrando que hay que aprender a tomar riesgos, hay que aventurarse a una tarea, a un vínculo afectivo, a errar en nuestras decisiones porque el mundo no está lleno de respuestas más que de preguntas e incertidumbres.

Llevo muchas herramientas para solucionar los problemas que dejé en Medellín y para evitarlos. Me siento muy motivado para afrontar las adversidades, me voy muy agradecido de las personas que me rodean y dan todo por mí. (M. F. 2014)

En esta categoría que aporta al sentido de la subjetividad ética, afirmamos, desde la experiencia adquirida en CTFI, que el secreto de la vida puede estar también en descubrir qué es lo que bloquea la vida a las personas, qué es eso que no permite ver con claridad y de quién depende el que se pueda ganar confianza en sí mismos sin esperar que otros den el aval sobre sus propias cualidades. Es precisamente la tarea del darse cuenta, el trabajo de la introspección, del trabajarse interiormente para ir reconociendo poco a poco las taras, los bloqueos y las inseguridades. En este sentido, los cursantes descubren poco a poco esas seguridades:

Estoy muy segura de que este esfuerzo valió la pena porque cada una de las actividades en las que estuve me pude dar cuenta de muchas de las capacidades que tengo y de cada una de esas situaciones que afectan y que muchas veces no me permitían darme cuenta. (V.V. 2014)

Reconocemos en las relaciones entre subjetividades de los cursantes, asesores y coordinadores que es a través de la interacción con los otros como se puede llegar a descubrirse a sí mismo. Es en el ejercicio de la alteridad como se gana en la identidad personal y en seguridad. El hombre necesita del otro para sentirse y descubrirse otro. Al reconocerse otro es posible reconocer qué es lo que lo hace diferente a los demás, cuáles son

sus propias capacidades, qué es lo que tiene que aportarle a los demás. Es en otras palabras, una apuesta por el sentirse responsable del otro.

Finalmente, al referirnos a la valoración de las potencialidades en esta dimensión, vemos que éstas nos invitan más a descubrir qué es eso de lo cual la naturaleza nos ha dotado y que si llegamos a darnos cuenta que poseemos, tenemos la posibilidad de potenciarlo, de practicarlo y de sacar lo mejor de nosotros mismos al servicio de la humanización.

No se trata de potencialidades en el ámbito técnico como quien se da cuenta de que poseer una capacidad para dibujar, bien que esta también es una potencialidad para desarrollar, sino más bien de esas potencialidades que nos pueden ayudar a ser mejores seres humanos, sobre todo aquellas que nos permiten amar y sentirnos amados, cuidar de nosotros mismo y de los demás, trascender en la vida, encontrando un sentido pleno a nuestra existencia y poder participar activamente de un proyecto común que nos ayude a sentirnos parte de un grupo humano, social, político, cultural, religioso, entre otros.

B. Afectiva

¿En algún momento de nuestra vida la hemos imaginado distante de los sentimientos, de las emociones, de los afectos, de la capacidad de amar y de dejarse amar? ¿Qué sería del hombre y de la mujer sin su capacidad de amar y de sentir frente al reconocimiento de igual dignidad? ¿Qué sería de esta práctica educativa sin el estrecho vínculo afectivo que se genera entre sus actores? ¿El aceptar y valorar nuestras experiencias afectivas nos hacen libres y nos conducen a un mejor vivir en comunidad?

Muchas otras preguntas caben en esta categoría del análisis e interpretación de esta práctica educativa de CTFI. Cada una de ellas válidas, puesto que surgen de la experiencia única del ser humano de dejarse afectar por sus relaciones con él mismo, con el otro y con el mundo. No pretendemos darle respuesta a cada una de ellas en este apartado, sólo están ahí con la pretensión de aportar a la reflexión de esta Subjetividad ética desde la categoría afectiva.

Este afecto cobra valor importante dentro de esta línea fuerza por su relación estrecha con la convivencia. Como hemos mencionando en la categoría anterior, esta convivencia implica el estar-juntos y esto a su vez, según Jean-Luc Nancy citado por Skliar & Telléz (2008), es estar en el afecto: ser afectado y afectar. “Es ser tocado y es tocar. El “contacto” – la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión – es la modalidad fundamental del afecto.” (p.172).

El contacto con el otro que viene cargado de un equipaje emocional para aportar a la convivencia está iluminado por el reconocimiento de su capacidad para dejarse afectar. A continuación haremos referencia a esa capacidad de dejarse afectar como una experiencia de amor que conduce a la transformación de la propia existencia.

El padre Pedro Arrupe (1907 – 1991), Sacerdote Jesuita, superior General de la Compañía de Jesús desde 1965 hasta 1983, recoge en una bella oración la importancia del dejarse afectar por la experiencia del amor, no en el plano de lo romántico o ideal, sino en el plano de aquello que realmente moviliza nuestra vida, representado en personas cercanas (pareja, hijos, amigos, padres, hermanos, humanidad). Esta experiencia aporta una luz maravillosa para la comprensión de esta dimensión de la subjetividad ética del CTFI.

¡Enamórate!

No hay nada más práctico que encontrar a Dios.

*Es decir, enamorarse rotundamente
de una manera definitiva y absoluta.*

*Aquello de lo que te enamores,
lo que arrebate tu imaginación,
afectará todo.*

Determinará lo que te haga levantar por la mañana,

*Lo que harás con tus atardeceres,
cómo pases tus fines de semana,
lo que leas,*

a quien conozcas,

*lo que te rompa el corazón
y lo que te llene de asombro
con alegría y agradecimiento.*

*¡Enamórate! ¡Permanece enamorado!
y esto lo decidirá todo.*

Esta no es una oración fruto del romanticismo o de un ideal de vida. Esta es la manera narrativa como el padre Pedro Arrupe S.J., hizo visible su experiencia de vida. En ella está contenida su principio y fundamento, su reconocimiento de la humanidad y de la responsabilidad adquirida en la transformación de las realidades de una condición humana regida por principios sociales, políticos y económicos dominantes que alejan al ser humano de su potencial afectivo y liberador al dejarse tocar el corazón.

Desde esta perspectivas y retomando a Skliar & Telléz (2008), asumimos que la convivencia, pasada por el afecto, compromete directamente en los seres humanos que se encuentran, un proceso de distinción, de contrariedad, de perturbación, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad que los saca de su yo y los pone frene a los sentimientos del otro llegando a comprender la existencia misma de los dos.

CTFI es un aporte significativo a la transformación de las relaciones humanas y de la manera de ver el mundo. Esta práctica está atravesada por una expresión y escucha constante de los sentimientos generados libremente a través de cada actividad. Este ejercicio es, parafraseando a González (2014), una manera colectiva de vinculación social, son los sentimientos una manera de mostrarse ante el mundo y habitarlo. No en vano los cursantes al terminar el curso expresan:

Bueno, yo llegué a curso como alguien muy inseguro de mí mismo, cerrado ante los demás, me sentía solo en la vida y sin una razón definida y sólida para vivir, pero me voy feliz, con amor por la vida, con la plena certeza de tener personas en las cuales puedo confiar siempre. Aprendí a no tener vergüenza de mostrar mis sentimientos, ni temor a ser notado en el mundo. (T.F. 2014)

Honneth (1992), propone tres formas de reconocimiento que pueden centrar nuestra manera de ser y estar en el mundo: el reconocimiento emocional, el jurídico y el recíproco o solidario. Estos postulados iluminan nuestra reflexión sobre la importancia del afecto y la expresión de los sentimientos en la comprensión de esta subjetividad ética. El primer reconocimiento hace referencia al equipaje vital – afectivo con el que cada ser humanos es

cargado desde su nacimiento y las relaciones primarias como la familia, la amistad, la pareja. Cuando estamos frente a la experiencia de la radical novedad del otro, tanto él como yo nos manifestamos desde ese equipaje vital y que puede llegar a generar confrontación en la experiencia del reconocimiento de su humanidad. El segundo, apunta a ver a las personas como seres de deberes, derechos y responsabilidades. La persona es portadora de derechos sólo en la medida en que conoce sus obligaciones que los demás esperan que las cumpla. Cuando la persona es aceptada como miembro de una comunidad, se convierte en una portadora de derechos y puede reclamar el cumplimiento de uno de los derechos establecidos socialmente en caso de que este haya sido transgredido. Las personas se reconocen como sujetos de derechos porque poseen un saber común de las normas que regulan los derechos y deberes de la comunidad. La actitud positiva que se refuerza moralmente en un individuo cuando se le hace este tipo de reconocimiento es la generalización del medio que le es propio en dos direcciones: la primera es que aprovecha las oportunidades individuales para la realización de las libertades garantizadas intersubjetivamente. La segunda dirección es que a un grupo marginado o perjudicado socialmente, se le reconocen los mismos derechos que al resto de los miembros de la comunidad. La tercera forma de reconocimiento es la solidaridad. Esta forma de reconocimiento brinda la auto confirmación ética de la persona en una sociedad donde se encuentra un horizonte amplio de valores y metas comunes que sobre pasan la individualidad para vivir una experiencia colectiva de valoración de la propia persona.

No se forma en CTFI a las personas para que sean seres humanos perfectos y salvadores del mundo, se forman seres humanos sensibles que trasciendan los límites normativos, que no pongan sobre la dignidad del ser humano ninguna razón del poder, del tener y del poseer. Apuntamos a la formación para la ética del arte de vivir en la comunidad humana donde se privilegie la vida humana desde criterios de acogida, alteridad y otredad.

Del curso aprendí algo fundamental y es que el amor es el arma más grande que existió, existe y existirá en el mundo. Una frase de la charla que nos dio el rapero quedó retumbando en mí, y espero que esté ahí para siempre, es que ese hombre nos dijo “sólo el amor salvara al mundo” y tiene absolutamente toda la razón, porque, la plata, el poder, el verbo pueden hacer muchas cosas, pero jamás igualarán lo que se hace con amor, ese amor que escuché, vi y leí con lo que mis padres y amigos me mandaron, que aunque fuera un regaño, escuchar su voz o leer sus letras me produjeron una alegría inmensa. (D.P. 2014)

Curso taller se convirtió en algo que trajo muchos sentimientos, ya que sentí alegría, amor, paz, solidaridad por mi país. Lo que más me marcó fue la última actividad, ya que me hizo dar cuenta de tantas cosas bellas que nos regala la vida y Dios; de saber aprovechar a mis padres, mis hermanos, porque después de esta experiencia veo lo malo y lo bueno que dejé de hacer con ellos (mi familia). Y me arrepiento de ser como fui. Quiero cambiar para bien. Que pueda ver mejor a mi país, lleno de cosas hermosas y lugares increíbles y los más importante, de personas que de verdad nos enseñen a valorar la gracia de vivir alegremente, de ser colombiano, algo que no cambiaría nunca, ya que aquí nací y aquí muero. Voy a ser lo mejor por esta bella y hermosa tierra del café, de las mejores personas del mundo. (R.L. 2014)

Como vemos, todas las emociones, sentimientos y afectos que emergen en cada cursante durante esta práctica educativa, son las maneras más claras de un darse cuenta de lo implicados e involucrados que están en una transformación personal, cultural y social, la cual amerita, en los procesos de humanización, personas con un desarrollo y crecimiento profundo de la dimensión ética a partir de la aceptación amorosa de su afectividad.

C. Capacidad de discernimiento

En este breve apartado de la categoría llamada capacidad de discernimiento como parte de la dimensión de la subjetividad ética desarrollada en CTFI, nos referiremos al discernimiento no sólo como la posibilidad de tomar decisiones entre lo bueno o lo malo, lo justo o injusto, lo correcto o incorrecto. Aquí la capacidad de discernir va enfocada más desde la posibilidad de hacer una lectura comprensiva y valorativa de cada condición personal, social y cultural. En CTFI emerge la capacidad de discernimiento como una potencialidad del ser humano para generar transformaciones significativas buscando un bien mayor. Eso lo evidencian los cursantes constantemente cuando se refieren a los cambios que quieren para su vida en relación consigo mismos, sus familias, el país, la sociedad.

Me voy con todas mis expectativas llenas, conociéndome. Sé que quiero ser y hasta dónde quiero llegar, cómo quiero cumplir todas mis metas y afrontar todas las dificultades. Queriendo generar un cambio en los demás desde lo que yo genere, tanto en mi familia

como en la sociedad, quiero de ahora en adelante dar lo mejor de mí en todos los aspectos.
(V.M. 2014)

La capacidad de discernimiento no es un don dado, sino un arte que se desarrolla a partir de las experiencias de vida que afectivamente, en el encuentro con el otro, generan movimientos internos en las personas. Estos movimientos internos, llamados por Ignacio de Loyola (1985) mociones, necesitan de un ejercicio de reflexión y análisis de las múltiples circunstancias que están alrededor de la toma de decisiones importantes de la vida de un ser humano. Para desarrollar este arte, desde la perspectiva formativa de CTFI, se tiene en cuenta, además de los elementos mencionados anteriormente, un criterio valorativo imperante y es la valoración del ser humano en cualquier condición que se encuentre, empezando por el valor de sí mismo. Vásquez (2005), desde sus estudios sobre la espiritualidad y propuesta educativa ignaciana nos aporta acerca de esta capacidad, que:

San Ignacio nos ofrece el discernimiento como medio para descubrir y seguir la voluntad de Dios. El discernimiento es fundamental. Y para eso en nuestros colegios y universidades hay que enseñar a los estudiantes la reflexión y el discernimiento y procurar que los practiquen. Ejercer la libertad no es fácil en nuestro tiempo ya que ella se encuentra influenciada por tantos valores contrarios. Es muy raro que todas las razones que determinan una decisión estén del mismo lado. Hay siempre un tira y afloja. Es ahí donde el discernimiento juega un papel decisivo. El discernimiento presupone conocimiento de los hechos, reflexionar sobre ellos, analizar los motivos que nos mueven, pesar los valores y las prioridades, considerar el impacto que nuestras decisiones tendrán en los pobres, decidir y finalmente vivir con nuestras decisiones. (p.374)

Esta capacidad de discernimiento que implica un profundo respeto por la propia libertad de la persona y la de los demás, va orientando al ser humano a un proceso constante de revisión interior en la comprensión de su subjetividad. En ese ir y venir entre valores dados por la sociedad de consumo a través de los medios de comunicación y los sentimientos, afectos y mociones interiores, los cursantes se dan la oportunidad de confrontarse ante las prioridades de su vida regida por sus intereses personales y sociales con los propósitos formativos del CTFI. A partir de este espacio reflexivo cobra valor la capacidad de tomar decisiones libres responsables y autónomas en aquello que el cursante considera importante en su vida.

Todas las actividades me mostraron caminos y realidades diferentes en las que uno puede hacer y pensar en cambios para mejorarlas. Me veo y pienso “estoy en buen camino para ser un buen ser humano”. (E.J. 2014)

En la concepción de CTFI como un proceso formativo (*Bildung*), se busca aportar al fortalecimiento del ser de la persona diferente al sujeto que pretende educar la educación como fabricación. Para alcanzar ese propósito formativo, desde la perspectiva foucaultiana, retomada por Gómez & Castañeda (2011), debemos centrar esta categoría de formación en:

(...) la conducta moral de los individuos, darle una mayor importancia al sujeto, a las prácticas y a las tecnologías de sí mismo, las cuales son consideradas como procedimientos mediante los cuales los individuos se forman a ellos mismos como sujetos morales y éticos que asumen las prácticas de sí como modos de hacer y de actuar, de acuerdo con los propósitos, las motivaciones y la conducta que el sujeto quiera dar a su vida. (p.147)

En consonancia con lo expresado por Vásquez (2005), mencionado anteriormente, y por el testimonio de (E.J.), afirmamos que la capacidad de discernimiento también aporta a la construcción de una conciencia moral y ética libre de prejuicios, dada por los procesos de reflexividad, introspección y búsqueda de una sociedad más humana.

Las anotaciones de Gómez & Castañeda (2011) que aportan a las afirmaciones dadas en esta categoría, nos dicen que este sujeto que busca constantemente respuesta a ese quién soy para desde ahí habitar el mundo, atiende a sus circunstancias propias, desarrolla una voluntad de conocimiento y de cambio que lo orientan “al desarrollo de actitudes críticas, reflexivas y abiertas en relación con los demás”. (p.147)

La dimensión de la subjetividad ética vista desde estas reflexiones y afirmaciones anteriores con relación a la capacidad de discernimiento, dan a la práctica educativa de CTFI un carácter de compromiso social fundamentado desde la responsabilidad de humanización de la educación como formación. En este punto los cursantes afirman que:

La experiencia de curso me invita a ser cada vez mejor persona, tanto en lo personal como en lo social. Me siento invitado a actuar y ayudar más a la sociedad para crear una mejor comunidad. (Y.P. 2015)

Esta experiencia me invita a considerar mis compromisos, a mejorar como ser humano, a seguir creciendo, a seguir liderando, a dar lo mejor de mí, a cambiar mi forma de pensar, mi actitud, mi gratitud (ser más agradecida), mucho amor, me siento invitada a cambiar mi entorno, a ayudar a los otros. (G.A. 2015)

Otro elemento importante, que germina en esta categoría, es la búsqueda de los jóvenes por encontrar o clarificar el norte de su vida, hacer una revisión de su trayectoria de vida y visualizar hacia dónde quieren conducirla. Estos elementos cobran valor en el ser humano a partir de unas buenas prácticas de la capacidad de discernimiento. Desde la Espiritualidad Ignaciana como inspiradora de una propuesta educativa clara y desde esta práctica educativa de CTFI, se habla de que ese norte, ese trayecto de vida y ese conducir la vida se hacen a partir del descubrimiento del *Principio y Fundamento*, según San Ignacio (1985) en su texto de los Ejercicios Espirituales, el cual describe de la siguiente manera, aportando desde ahí algunos criterios para clarificar ese proyecto de vida:

El hombre es criado para alabar, hacer reverencia y servir a Dios nuestro Señor y, mediante esto, salvar su ánima; y las otras cosas sobre la haz de la tierra son criadas para el hombre, y para que le ayuden en la prosecución del fin para que es criado. De donde se sigue, que el hombre tanto ha de usar dellas, quanto le ayudan para su fin, y tanto debe quitarse dellas, quanto para ello le impiden. Por lo qual es menestar hacernos indiferentes a todas las cosas criadas, en todo lo que es concedido a la libertad de nuestro libre albedrío, y no le está prohibido; en tal manera, que no queramos en nuestra parte más salud que enfermedad, riqueza que pobreza, honor que deshonor, vida larga que corta, y por consiguiente en todo lo demás; solamente deseando y eligiendo lo que más nos conduce para el fin que somos criados. (EE, 23).

Primer criterio. Este Principio y Fundamento nos presenta una visión de ser humano, el cual debe reconocerse en su condición humana y desde ella edificar su proyecto de vida que lo conduce a la felicidad: “*El hombre es criado para alabar, hacer reverencia y servir a Dios nuestro Señor y, mediante esto, salvar su ánima*”. Durante la experiencia, a los cursantes se les brindan los elementos necesarios para que ellos hagan ese reconocimiento de que habitan en este mundo con un propósito. Es responsabilidad de cada uno descubrirlo. Desde nuestra visión, este propósito es la felicidad comprendida no como un estado del alma de manera individual, sino como un devenir constante y construido a partir de las relaciones del buen vivir con el otro.

El segundo criterio, hace referencia a que todo lo existente es para el servicio del ser humano en la búsqueda de ese propósito: “...y las otras cosas sobre la faz de la tierra son criadas para el hombre, y para que le ayuden en la prosecución del fin para que es criado”. Cabe anotar que no está colocando las otras cosas (materiales, espirituales, intelectuales, sensoriales, humanas, entre otras), como el fin, sino como medios en el alcance del propósito.

Tercero criterio. Puede entenderse más como una regla clara para el discernimiento: el tanto – cuanto. Este pone al ser humano en un profundo ejercicio de interioridad y reflexión para definir qué otras cosas son realmente necesarias para alcanzar ese fin. “...el hombre tanto ha de usar dellas, quanto le ayudan para su fin, y tanto debe quitarse dellas, quanto para ello le impiden.”.

Cuarto Criterio. La libertad de elección no se ve condicionada por un otro externo, sino por aquello que realmente se desea como seres humanos y que corresponde a los resultados de su experiencia de vida, a los acontecimientos y encuentros que nos han movilizadado y que ameritan responsabilidad al saber elegir y asumir las consecuencias que esta decisión acarrea consigo: “Por lo qual es menester hacernos indiferentes a todas las cosas criadas, en todo lo que es concedido a la libertad de nuestro libre albedrío, y no le está prohibido; en tal manera, que no queramos en nuestra parte más salud que enfermedad, riqueza que pobreza, honor que deshonor, vida larga que corta, y por consiguiente en todo lo demás; solamente deseando y eligiendo lo que más nos conduce para el fin que somos criados.”

Este Principio y Fundamento escrito por Ignacio de Loyola (1548-1622), en su tiempo y contexto social, político y cultural de su época, surge de una profunda experiencia espiritual guiada por Dios desde el respeto a libertad de elegir. También es fruto de un discernimiento constante de cada experiencia vivida de las cuales aprendió y se transformó hasta alcanzar ese propósito que lo condujo a reconocerse, valorarse en sus potencialidades y llegar a prestar un mejor servicio en el proceso de evangelización, de humanización.

A manera de conclusión, podemos afirmar entonces que, el formar a los cursantes en esta dimensión a partir del desarrollo de su capacidad de discernimiento, del potenciamiento y reconocimiento de sus afectos y de la valoración de sus potencialidades y

capacidades, propone a la educación una manera diferente de concebir el mundo, la sociedad, la humanidad. Es una manera diferente de reconocimiento, de percibirse, de conocerse, de transformarse. Es un aporte a la configuración de nuevas subjetividades que habitan el mundo para enseñarnos a comprender, a amar y convivir bajo los parámetros del respeto, la valoración y el hacerse responsable de sí, del otro y del contexto donde se hace visible.

Subjetividad política

Entre las mayores riquezas educativas de las que podemos dar cuenta en el Curso Taller de Formación Integral es el aporte significativo que ofrece a los cursantes en sus procesos de autoconocimiento y valoración de sí; en la valoración de sus relaciones familiares y sociales; en la conciencia crítica de las condiciones de esta sociedad en cuanto a lo económico y político; en la preservación del medio ambiente y sus proyecciones de vida en cuanto a opciones vitales que definirán su lugar en el mundo y su participación social.

El proceso de formación que ofrece el Curso Taller apunta finalmente a una acción consciente y responsable frente a los desafíos que plantea una sociedad que está a espaldas de la inclusión, la equidad y la justicia social, privilegiando modelos de desarrollo tecnocentristas y neoliberales.

Algunos filósofos de la educación y de la política nos han brindado elementos de crítica a estos modelos de formación y en últimas, a un modelo de sociedad. Abordemos algunos de estos pensadores en varios de sus planteamientos.

Uno de los planteamientos fundamentales que aborda Hannah Arendt (2008) en su texto *La promesa de la política* es la explicación que ofrece Aristóteles sobre la amistad que debe reinar entre los ciudadanos como una manera de garantizar la justicia en la polis. La relación entre amigos supone el reconocimiento de la pluralidad en cada uno de ellos. Y es por medio de ese reconocimiento de las diferencias como dos amigos pueden entenderse el uno al otro. Tratando de ver el mundo tal y como al otro se le presenta. De igual manera, Sócrates entendía esta condición de la relación en el reconocimiento de la pluralidad y por

eso él mismo procuraba establecer en sus diálogos con sus interlocutores ese mundo común bajo el cual pudieran develarse las comprensiones de la verdad.

Pero esa relación de amistad tiene una condición según Sócrates, y esta es la capacidad que tiene todo ciudadano para hablar consigo mismo. Entramos aquí en lo que él llamaría la consciencia con la cual el mismo sujeto puede entablar una conversación consigo mismo. Esta debería ser la tarea de la polis: propiciar en sus ciudadanos el encuentro consigo mismo y con sus preguntas más profundas y aparecer en la ciudad como cada uno de ellos es.

“Se tal y como te gustaría aparecer ante los demás, es decir, aparece ante ti mismo tal y como te gustaría aparecer ante los demás. Puesto que incluso cuando estás solo no estás completamente solo, tú por ti mismo puedes y debes testificar acerca de tu propia realidad” (Arendt, 2008, p. 59).

La importancia de este tema sobre la amistad y la consciencia radica, creo yo, en la capacidad que tiene cada ser humano de amarse y gobernarse a sí mismo y por ende, de la capacidad de amar y gobernar a otros. Este es un principio antropológico básico que debe considerar toda sociedad que quiera formar buenos ciudadanos. Para Arendt es aquí donde se juega la unión entre la filosofía y la política, o más bien en la filosofía política:

“Todas nuestras afirmaciones actuales acerca de que solamente aquellos que saben obedecer están capacitados para mandar, o que solamente aquellos que saben cómo gobernarse a sí mismos pueden gobernar legítimamente sobre los demás, hunde sus raíces en esta relación entre la política y la filosofía” (Arendt, 2008, p. 65).

Estas reflexiones sobre la promesa de la política en Hannah Arendt, inspiran y motivan la realización del Curso Taller que se centra en la formación de nuevos seres humanos. Nosotros pretendemos ayudar a descubrir qué es lo que requiere nuestro contexto social para que éste sea un verdadero lugar de convivencia humana y cuáles son esas condiciones que posibilitan la formación de nuevas subjetividades sociales capaces de convivir consigo mismo y con los demás.

Encontramos claramente que en esa capacidad humana que posee todo hombre para un diálogo personal consigo mismo en la intimidad de su corazón, es posible que él encuentre

la llave de su propia comprensión y a su vez la llave de la comprensión del mundo del otro, de su semejante. Este encuentro se convierte en un encuentro entre dos mundos comunes sobre los cuales es posible establecer una amistad y como diría entonces Aristóteles, ya no habría necesidad de ocuparnos de la justicia porque la amistad comprende esta bella virtud. Schmid (2002) habla en términos foucaultianos de una ética de la amistad donde el otro no es un objeto como puede pasar en una relación sexual, sino un yo con toda su mismidad.

En la experiencia de Curso Taller encontramos en muchas ocasiones jóvenes insensibles frente al contexto social, indiferentes frente a la suerte del otro; pero cuando algunos de ellos se dan esta oportunidad para crecer con otros que quizás tienen los mismos problemas o algunos similares, descubren al final que es posible cambiar de mirada, de perspectiva y abrir su corazón al encuentro con otras vidas, con otros amigos, con otras maneras de vivir y de amar.

Yo vine a curso con muchas expectativas, siendo muy indiferente e ignorante de la realidad de nuestro país, del mundo. Vine siendo una persona muy inmadura que no apreciaba casi todo lo que tengo, a todos los seres queridos y cercanos que tengo, pero de igual forma vine muy disponible y abierto a cambiar para mejorar. Vine con muchos prejuicios sobre las demás personas, vine siendo una persona muy insensible. Aunque es muy difícil cambiar todo eso en tan poquito tiempo siento que de verdad curso taller me sirvió de mucho, me enseñó demasiado y me impulsó a querer hacer un cambio y a querer ser mejor persona tanto para los seres queridos como para la sociedad, el país y el mundo entero. (E. M. A. 2015)

A partir de estos sentimientos podríamos expresar que después de vivir el Curso Taller de lo que se trata más bien es de sentirse parte del mundo, en la voluntad y en la apertura a ese mundo y a esa sociedad de la cual hago parte y pertenezco, que a su vez garantiza el espacio de lo público y de lo político, el correlato de lo público y el sentido de responsabilidad en relación con el mundo común, desde el *amor mundi* y la responsabilidad colectiva al hacer parte de un colectivo en términos arendtianos.

Esa es propiamente la invitación de Curso, a salir de sí mismo en función del otro, a no guardarse todas sus cualidades, sus talentos, y a ser corresponsables con la suerte del otro. El hombre es un ser social por naturaleza decía Aristóteles en su libro *La política*, y la única manera de desarrollarse plenamente es en comunidad. En últimas, es a través de una opción

política, es decir, de una acción decidida para construir sociedades justas e incluyentes con los otros.

En esta unidad de sentido hemos encontrado dos categorías o actitudes que nos ayudan a develar con más claridad los logros que arroja en los participantes el CTFI. El primero de ellos es en cuanto a la apertura de espíritu; el segundo es su actitud hospitalaria y capacidad para reconocer al otro. Cada una de ellas configuran una subjetividad política como tal porque permiten al sujeto asumir una actitud responsable frente a su propia vida y frente al otro. Existe un sujeto o un yo porque existe otro, un tú que demanda ser tenido en cuenta, valorarlo e incluirlo en las relaciones de cuidado. Por lo tanto, diremos con los dos apartados siguientes que en la medida en que hay una apertura de espíritu, habrá una apertura de sí para acoger al otro en su mismidad.

A. Apertura de espíritu

Frente a esta característica, fuimos descubriendo que para poder ayudar a los jóvenes a descubrir sus propias potencialidades, era necesario también llevarlos a una cierta disposición física, cognitiva, emocional; pero sobre todo espiritual. Todos los seres humanos somos susceptibles de cambio y de desarrollo humano, pero dependerá de una actitud de apertura para poderse dejar sorprender, para acoger lo nuevo, las nuevas experiencias, las nuevas oportunidades que nos da la vida.

Una actitud de cerrazón, de bloqueo interior, de prejuicios, de pesimismo puede causar violencia en una persona. Es necesario contar con una libertad interior.

Como ya lo hemos explicado más arriba, a los jóvenes no se les adelanta casi nada de la experiencia como una estrategia pedagógica evitando que algunos se prevengan o se bloqueen interiormente. Sentimos que gracias a esta propuesta algunos jóvenes logran llegar a Curso con esta actitud de apertura de espíritu:

Antes de yo poder asistir a esta experiencia me sentí muy feliz porque sabía que mis lazos de amistad iban a crecer y que iba a poder conocer a grandiosas personas que dejaron en mí un granito de arena para mejorar mi forma de ser. (V. V. G. 2015)

Los cursantes se animan a vivir una experiencia por contagio con el testimonio de otros, porque algunos que han participado los animan y los impulsan a vivir, a aventurarse a realizar el Curso Taller. Pero no solamente por el testimonio verbal de algunos, sino también por el testimonio que otros ofrecen en sus actitudes, en su manera de ver la vida, de enfrentar los problemas, en su nuevo semblante; pero sobre todo por los compromisos nuevos que ven asumir a aquellos que han podido participar. Pero quizás una de esas mayores motivaciones puede ser la posibilidad de ganar nuevos amigos y nuevas experiencias que contar.

La mayoría de los jóvenes que participan de curso son jóvenes inquietos, con ilusiones, con esperanza, con deseos de cambio, de compromisos serios y con el deseo profundo de ser tenidos en cuenta para ser líderes de sí mismos y de otros.

Esta actitud de apertura de espíritu podríamos relacionarla con el concepto de natalidad que nos propone Hannah Arendt, en términos de educación:

La filosofía de la educación de Hannah Arendt es una filosofía de la natalidad y de ese inicio que en cada nacimiento se expresa en términos de una radical capacidad de comenzar algo nuevo y sorprendente que no estaba previsto. (Barcena & Mèlich, 2000, p. 63)

La educación tiene que ver con esta actitud de apertura hacia algo nuevo. La experiencia encuentra entonces en esta categoría su mayor fuerza como condición de posibilidad para que pueda acontecer eso otro, ese acontecimiento que puede transformar nuestra vida, nuestros comportamientos, nuestro deseo de cambio. Pero este concepto de natalidad debe estar encadenado con otro no menos importante como es la acción. Para Barcena y Mèlich (2000) “la educación es, esencialmente, acción y creación de una radical novedad” (p. 64).

La natalidad está relacionada para Arendt (1996) con el nacimiento de un ser humano, con lo novedoso, con algo nuevo, es decir, con lo posible. Pero para que se dé ese nacimiento debe ir acompañado de la acción como condición de posibilidad para que algo sea distinto y no propiamente lo previsto.

La apertura de espíritu tiene que ver entonces con la actitud del que puede esperar algo nuevo, un nuevo nacimiento y no proyecta metas, fines y medios para que algo surja,

pues de lo contrario estaría condicionando la acción a unos intereses preconcebidos. Esto es lo que sucede en la concepción de una educación como fabricación.

La acción necesita también de otro ingrediente en términos educativos. Nos referimos aquí al discurso y todo lo que este puede aportar en cuanto relato de una determinada acción. “Pero al mismo tiempo, la acción como novedad radical está ligada al discurso, al relato. Cabe insistir en ello, la acción educativa depende de la pregunta planteada a todo recién llegado: ¿quién eres tú?” (Barcena & Mèlich, 2000, p. 77).

Este hallazgo debe estar relacionado con la categoría que más arriba hemos trabajado sobre el conocimiento de sí o autoconocimiento. Recordemos que esta invitación que hace referencia al conócete a ti mismo de Sócrates, es una invitación a no dejarnos definir y formatear por otros, por preconceptos, por modelos de educación que ya tienen un ideal de hombre y no dan cabida a una autodeterminación libre y autónoma. Podemos también aquí hacer mención de la categoría de narración en relación con el relato. En la medida en que un sujeto escucha otras narraciones, otros relatos es posible que se dé en aquel que escucha su conexión vital con sus propios relatos. La posibilidad de contar nuestras propias vivencias pasadas nos ayuda a irnos configurando como sujetos libres y autónomos; pero siempre en relación con otros sujetos que me dan la posibilidad de una autodefinición de mí mismo, de mi autodeterminación.

En suma, cuando hablamos de apertura de espíritu nos estamos refiriendo aquí a la posibilidad de lo otro que no sabemos qué puede ser. En relación con la educación nos hemos dado cuenta de la importancia de la acción como condición de posibilidad para la autodeterminación en oposición al modelo educativo como fabricación que basa sus principios pedagógicos en una obediencia ciega a un propósito universal e universalizante.

B. Hospitalario y la capacidad del reconocimiento del otro

Al final del Curso se espera que cada participante salga más renovado, motivado, animado y con mucha esperanza para querer cambiar el mundo, tratando de que este sea mejor. Pero reconociendo que para lograr esto el primero que debe cambiar es él mismo.

Aprendí a romper el hielo, aprendí a hacerme querer como soy, aprendí a valorar a los que me rodean, aprendí que la realidad no es color de rosa, aprendí a aplicar en mi vida diaria lo que aprendo, aprendí a tolerar las personas diferentes, aprendí que el liderazgo no es sólo mandar, sino también conocer a uno mismo, aprendí que si quiero cambio tiene que empezar conmigo misma. (D. V. M.)

De nada serviría una experiencia como estas sin una toma de consciencia frente a la realidad social que vivimos de injusticias, de incoherencias, de corrupción humana, de degradación de nuestra condición como seres humanos; pero también de la inmensa tarea y responsabilidad que tenemos de aportar un granito de arena a la solución de algunas problemáticas humanas.

Los cursantes se dan cuenta que deben dejar de ser egoístas y pensar primero en ellos y nada más. Salen reconociendo que solos no pueden lograr sus metas y los buenos ideales. Ellos salen convencidos de que deben asumir su vida con buenos propósitos, con proyectos claros por realizar; pero conscientes de los múltiples desafíos que deberán enfrentar. Uno de ellos expresaba lo siguiente:

“Mis pensamientos acerca de mi entorno le dieron un giro a mi vida porque me volví más fuerte, tocado por la realidad, tranquilo. Con pensamientos un poco más claros acerca de DIOS y el misterio de la vida y por eso estoy muy agradecido conmigo mismo por dar todo el esfuerzo y por esta experiencia tan maravillosa que la vida me regalo: CTM XXVII es amor” (J. C. B. 2015)

Se trata entonces de asumir la vida, del tiempo perdido, de las múltiples posibilidades que la vida nos va regalando.

Lo más importante es recobrar la alegría de vivir, el riesgo que implica; pero con la consciencia de que la vida no es fácil, que trae consigo problemas, decepciones, caídas, entre otras. Asumir la vida y un proyecto vital se convertirá en una fuente inagotable para enfrentar las dificultades, las caídas. Es en este proceso como se va fraguando una personalidad férrea, segura, consciente; pero sobre todo sensible frente a la realidad.

Me voy demasiado alegre dando la misma importancia, tanto para mí como para los demás. Me voy como una persona que valora a la familia que lo ama, me voy como una persona que

no se rinde al primer obstáculo, en vez de caerse aprende de ellos, me voy como una persona que quiere cambiar esta sociedad tan corrupta y ayudando a las demás personas. (F. E. R. 2015)

Valorar la vida no es algo que se logra de la noche a la mañana y menos en jóvenes que se encuentran en la adolescencia tratando de salir del cascarón, de la burbuja donde muchas veces los padres los quieren tener. A través de las experiencias que la vida nos va regalando nos vamos descubriendo como seres necesitados de los demás, de tener un propósito en la vida, algo porque existir.

La educación tiene valor en tanto propicie, promueve, acompaña, entre otros, espacios de acogida, hospitalidad y compasión por el otro. Ese otro que es diferente a mí y me complementa, y sin el cual yo no podría construir mi propia subjetividad. Los seres humanos nos necesitamos mutuamente para existir y para desarrollarnos cada vez más como seres creados para amar y para servir.

Pero dando una mirada al contexto social local e internacional, no podemos menos que escandalizarnos con ciertos hechos sociales históricos y actuales de la confrontación violenta entre los seres humanos y de esa relación irresponsable del hombre frente a la naturaleza. A partir de este contexto se hace imperioso responder desde la educación a un camino totalmente distinto que nos permita encontrarnos de nuevo como seres humanos hospitalarios del otro y en actitud de acogida.

Uno de los pensadores que mejor ha abordado la condición humana en su irracionalidad, pero también nos ha devuelto un camino de esperanza es Emmanuel Lévinas y su concepto de alteridad. El punto de partida de Lévinas, en palabras de Bárcena y Mèlich (2000), radica en la diferencia entre autonomía y heteronomía:

La obra de Lévinas es, a nuestro entender, un intento de sistematizar una crítica radical a la tendencia filosófica dominante en la filosofía occidental que ha reducido lo *Otro* a lo *Mismo*, lo múltiple a la totalidad, y que ha hecho de la *autonomía* su principio supremo. (p. 136-137)

Esta es una crítica a la modernidad que ha tratado de imponer su libertad y autonomía a costa de la libertad y autonomía del otro. Bien sabemos que la época de la Ilustración

contribuyó bastante a la defensa de estos principios humanos, pero no midió los alcances que estas reivindicaciones podrían generar entre los seres humanos. El ser humano ha confundido la defensa de su libertad y autonomía desconociendo la del otro y esto mismo se ha visto reflejado entre las grandes potencias, que en aras de esos principios ha sometido a otros pueblos a través de la violencia al desconocer que esos son principios inherentes a todo el género humano. Tal fue el caso de los totalitarismos europeos frente a los pueblos “barbaros” e incivilizados de otros continentes.

Para que no se vuelva a desdibujar el carácter heterónimo del ser humano, Bárcena y Mèlich (2000) consideran que:

La educación debe encontrar una base para el ejercicio de la responsabilidad en el pasado, en el recuerdo y en la memoria. Se trata de transmitir, a través de la memoria, una ética de la atención, una actitud y unos medios para que las jóvenes generaciones sean más atentas que sus mayores. (p. 143)

Aquí se trata entonces de asumir la responsabilidad social e histórica que trae el reconocer las barbaridades cometidas por las generaciones pasadas. El ser humano no puede seguir el curso de la historia obviando lo que pasó en Auschwitz, en las conquistas y divisiones brutales que se dieron por parte de Europa en el continente Africano y en el “Nuevo Mundo”.

Sin pretender renunciar a la autonomía y a la libertad humana como logros significativos de la modernidad, no podemos caer otra vez en una defensa de ellas a costa de la libertad y la autonomía del otro.

Por el contrario, ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de *alteridad*, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es un otro que reclama una relación de *hospitalidad* con él, una relación *desinteresada* y gratuita. (Bàrcena & Mèlich, 2000, p. 146)

En la medida en que los seres humanos aprendamos a relacionarnos reconociendo nuestros límites frente al otro, podremos convivir en una relación armónica y constructiva. Mi autonomía tiene límites y va hasta donde comienza la del otro. Por esta razón, una

relación de alteridad asimétrica deberá construirse en una relación heterónoma, donde las dos autonomías entran en relación para posibilitar una convivencia pacífica y constructiva.

A manera de conclusión, podemos expresar que la subjetividad política, abordada desde las categorías anteriores, recoge de cierta manera el proceso de subjetivación que puede vivir un joven en la práctica educativa de CTFI. En otras palabras, este proceso de subjetivación nos ha revelado una nueva idea de educación como un arte de vivir que pasa por las subjetividades poética, estética, ética y política. La experiencia articula todo este proyecto de formación en la medida en que atraviesa corporal y existencialmente al sujeto desde el cuidado de sí, la inquietud de sí, el yo múltiple, la autorreflexión, la alteridad, la heteronomía, la ética, la estética, el arte de vivir, la formas de vida, el saber de la vida, entre otros.

Esta otra manera de concebir la educación como arte para vivir nos permite salirnos de los esquemas tradicionales de la escuela, para generar procesos de formación desde la experiencia que involucra la incertidumbre, la multiplicidad, el desconcierto, la no previsibilidad, entre otras, abriendo un nuevo horizonte educativo que permite al mismo sujeto aportar a su propia transformación, pero de cara a los otros en un contexto familiar, de ciudad, de país, de mundo.

Desde esta dinámica educativa se amplía el abanico de posibilidades para ofrecer un proceso de formación alternativo a los ya tradicionales como espacios y aulas para crecer en humanidad. Con este nuevo horizonte nos lanzamos a proponer un centro de formación que retoma las subjetividades anteriormente desarrolladas para ponerlas a dialogar con una perspectiva ignaciana desde la consciencia, la compasión, la competencia y los compromisos coherentes con un llamado al cuidado de los demás.



ASUMIR LA RESPONSABILIDAD DE EDUCAR PARA LA VIDA CENTRO DE FORMACIÓN EN LIDERAZGO IGNACIANO Y COMPROMISO SOCIAL

La investigación realizada bajo el enfoque de la sistematización y la investigación de la experiencia educativa, nos ha llevado a reconocer que la formación en liderazgo ignaciano y compromiso social, a través de la educación como praxis reflexiva, nos conduce a comprender a los jóvenes, brindándoles unas nuevas maneras de ubicarse en el mundo (estéticas de la existencia), cuestionando su sentido de vida en interacción con otros y una perspectiva más universalizante frente a la responsabilidad que tenemos los seres humanos de construir un mundo más humano, equitativo e incluyente.

CUARTO MOMENTO Propositivo

Cuarto momento: propositivo

Introducción:

A partir del camino recorrido en este proceso de sistematización de la experiencia educativa de CTFI, hemos podido comprender cada vez más la importancia de retomar la experiencia en los procesos formativos de los jóvenes. La educación como experiencia ha marcado una ruptura significativa con la educación tradicional desde sus contenidos, su método e intencionalidad, entendidos estos tres últimos desde la postura de Bárcena (1994), al referirse a los conceptos fundamentales de una praxis educativa que propende por unas condiciones éticas y morales en su actividad. Esta ruptura afirmada en la sistematización de la práctica educativa de CTFI, permitió develar nuevas dimensiones en el ser humano que, llegadas a ser desarrolladas y comprendidas, aportarán al desarrollo del ser humano en relación con sí mismo, con los otros y con el mundo que habita. Los hallazgos emergidos a partir de esta investigación educativa con método de sistematización, motivaron la creación de una propuesta educativa diferente a los modelos tradicionales: El Centro de Formación de Liderazgo Ignaciano y de Compromiso Social como propuesta educativa que busca:

- Resignificar el acto educativo como un proceso cercano a la realidad personal, política y social de los diferentes actores educativos.
- Tener una mirada integradora, articuladora de los diferentes contextos en los que se mueven los jóvenes hoy en día.
- Ver la educación como un acto de transformación que ocurre en el aula, la casa, el barrio, la unidad residencial, el transporte público y en la cotidianidad de las relaciones que establecen los jóvenes.

Relacionado con el concepto de educación, pensada a partir de la idea de la experiencia y acontecimiento con las exigencias que presenta la creación de un Centro de Formación en Liderazgo Ignaciano y Compromiso Social, vemos que formar a los jóvenes con un criterio claro de vida es apremiante en los contextos internacional, nacional y local. El abrumador estilo de vida actual dirigido y enfocado en el tener, el poder y el acaparamiento de bienes e incluso de personas, necesita un giro de 180° donde se vuelque a la humanidad a generar nuevas visiones de vida centradas en el ser humano, la equidad, la justicia y la

inclusión. Desde este desafío social y educativo, consideramos que la educación debe considerar la formación del ser y esta ruta de formación nos la puede ofrecer una educación experiencial dentro del Centro de Formación.

El colegio San Ignacio de Loyola posee actualmente unos proyectos educativos que apuntan al desarrollo de la formación humana, más precisamente a la construcción de otros sujetos que den respuesta a las distintas problemáticas sociales desde unos principios éticos y morales. Con esta propuesta pretendemos abordar la intencionalidad de esos programas y proyectos y consolidarlos en una apuesta por la transformación de las subjetividades a partir de la experiencia y el cuidado de sí, como una manera de educar para el arte de vivir.

La investigación educativa, realizada bajo el método de la sistematización, nos ha llevado a reconocer que la formación en liderazgo Ignaciano, a través de la educación como experiencia, se convierte en una posibilidad para comprender y educar a los jóvenes, para brindarles otras maneras de relacionarse y de estar en el mundo, con una perspectiva más crítica frente a los sentidos de la vida, la interacción con otros y una perspectiva más universalizante de cara a la responsabilidad que tenemos los seres humanos de construir un mundo más humano, equitativo e incluyente.

Pretendemos, con esta propuesta educativa, plantear un Centro de Liderazgo Ignaciano y Compromiso Social que apunte a la formación de esos líderes que necesita el contexto actual de nuestro país, que responde a modelos y parámetros de una exigencias internacionales estandarizadas tanto de educación como en modos de relaciones económicas. Desde estos estándares se responde más a una educación como fabricación que a la formación del ser y su responsabilidad con el otro y con el mundo; queremos apuntar a la formación de nuevos sujetos sociales que a partir del auto-reconocimiento, la valoración de sus potencialidades, la manera de habitar el mundo y como asume su responsabilidad. Queremos apuntar a formar un nuevo sujeto social que aprenda a hacerse visible y permita visibilizar a los demás, especialmente a aquellos que han sido invisibilizados de alguna manera, ya sea por la sociedad o por algún otro ser humano.

Crear un Centro de Formación en Liderazgo Ignaciano y Compromiso Social que aporte a la formación de los jóvenes de nuestro colegio como nuevos sujetos sociales, permitirá la comprensión por parte de ellos del compromiso que implica ser responsable de

su propia vida y de la de los demás, conllevándolo este compromiso a generar procesos de cambio en sus relaciones humanas y con los colectivos sociales que apuntan en esta misma dirección.

Complementando los argumentos ya mencionados para realizar esta propuesta, podemos sumarle el gusto que sienten los jóvenes por poder participar de la experiencia de CTFI. Año tras año los jóvenes de los grados noveno, décimo y undécimo, ávidos de vivir la experiencia de Curso Taller, llegan a las puertas de la Oficina de Pastoral del colegio buscando un cupo para participar de la experiencia.

Aunque esta es una experiencia que pretende la formación de los jóvenes desde el desarrollo de las 8 dimensiones del ser humano, según la Propuesta Educativa del Colegio San Ignacio, a partir de la sistematización que hemos realizado de esa experiencia en el proyecto de investigación para la Maestría, encontramos que en el Curso Taller aún faltaba un componente integrador, que permitiera organizar entre todos los programas y proyectos que tiene la institución una sola propuesta de formación que apuntara a la consolidación de la misión y visión planteados por el Colegio: Formar nuevos sujetos sociales: conscientes, compasivos, competentes y comprometidos.

En el contexto de la educación de la Compañía de Jesús, se ha entendido que la formación de nuevos sujetos sociales, exige responder al compromiso desde una educación integral e integradora, donde el sujeto sea el actor protagónico de sí mismo y en interacción con otros y con el planeta, de tal manera que le permita ser ciudadano del mundo, caracterizado por ser **consciente, competente, compasivo y comprometido** con la promoción de una sociedad más humana y justa. (Desafíos educativos Colegio San Ignacio de Loyola, 2015, p. 3)

Consideramos que esta propuesta educativa ayudará, desde su práctica, a transformar el contexto educativo del Colegio San Ignacio y posiblemente a otras instituciones educativas. Este modelo educativo está fundamentado desde una postura crítica de la educación tradicional, la cual ha pretendido formar sujetos de conocimiento y no tanto sujetos de experiencia, de reflexión autocrítica y de acción social.

Esta propuesta implica pensar en unos ambientes educativos diferentes, con locaciones especiales; pero sobre todo con unos líderes-maestros que le apuesten a la

educación desde otros ámbitos distintos a los tradicionales. Maestros, líderes, locaciones y ambientes educativos que brinden acogida y hospitalidad desde un acompañamiento cercano y humanizador.

Ahondando un poco en la concepción de liderazgo que se propone en este apartado dejamos claro que éste está centrado en que cada participante llegue a ser el líder de su propia existencia, a reconocer sus valores y limitaciones y desde ahí propicie los cambios y las transformaciones significativas en su vida, buscando siempre la dignificación del ser humano en cualquier condición que se encuentre. Este liderazgo, podríamos decir, está cimentado desde el servicio y la capacidad de ser testimonio desde la coherencia de vida entre el pensar, el sentir y el actuar; desde el reconocimiento y valoración de sí mismo y del otro en cuanto a sus capacidades y opacidades; desde una práctica social que permita concretar con hechos reales el compromiso por construir un mundo más humano y más justo; desde unos principios éticos y morales; más desde el saber ser que desde el saber como poder.

Hacemos referencia en esta propuesta que el tipo de liderazgo es Ignaciano por la cosmovisión humana propuesta por Ignacio en sus Ejercicios Espirituales y que nutrió una propuesta educativa aún vigente después de 400 años de historia. El Liderazgo Ignaciano centra sus fundamentos en una tradición espiritual que parte del conocimiento profundo de sí mismo con la intencionalidad de salir al encuentro del otro en su mismidad. Es una espiritualidad que le apuesta al acompañamiento como razón de transformación a través de la acogida y la escucha a las realidades y condiciones humanas; ésta no es estática sino dinámica, ya que permite la comprensión de sí y del otro para pensarse y estar en el mundo de una manera diferente a los parámetros sociales. Hablamos de Liderazgo Ignaciano porque no ve en la incertidumbre un problema, sino la oportunidad para innovar y crear soluciones alternativas a las tradicionales.

También hablamos en esta propuesta de un Compromiso social, puesto que no comprendemos un líder que no esté en relación con otros en cuanto a subjetividades, las cuales, en interacción, llegan a generar transformaciones. Apuntamos a que en esas transformaciones puedan responder a los retos presentados por la sociedad actual. El líder formado en este Centro propende por la generación de otras maneras de pensar, de sentir y de actuar. Para esto, se requiere de seres humanos sensibles ante las condiciones de indiferencia, exclusión y desigualdad presentadas en los diferentes contextos en los que este líder haga presencia.

En síntesis podemos decir que, el Centro de Formación en Liderazgo Ignaciano y Compromiso Social nos permite vincular y articular creativamente los componentes de la Propuesta Educativa Ignaciana de formar seres humanos conscientes, compasivos, competentes y comprometidos en relación con las cuatro unidades de sentido halladas en la sistematización y en relación con 4 aulas inteligentes que rompen con los esquemas tradicionales de aulas de clase. Cada una de estas aulas estará desarrollada como parte del método empleado por nuestra propuesta.

La educación como práctica reflexiva:

La educación como práctica reflexiva se entiende, según Bárcena (1994), desde un proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el estudiante tiene un protagonismo activo en el proceso de aprendizaje sin olvidar que el conocimiento no se adquiere de manera individual, sino en interacción con el maestro y la escuela como espacio. En este contexto de aprendizajes vitales para la vida, los maestros juegan un papel relevante en la escuela en la medida en que puedan dar cuenta de estos procesos formativos a través de la sistematización.

La educación como praxis reflexiva se ocupa principalmente de temas como: la enseñanza, la práctica, el profesor, el educando y todo a través de la reflexión, la incertidumbre y la acción.

En este enfoque, el maestro cumple un rol de mediador a través de la reflexión sobre la práctica educativa; pero también sobre la teoría. El estudiante, por su parte, se convierte en un sujeto activo, protagonista de su propio proceso formativo. La educación como práctica reflexiva se da entonces en el contexto de la interacción entre el profesor y el estudiante, entre la práctica y la teoría.

Para el educador, la práctica educativa es una acción con sus determinaciones técnicas y ético-morales. Cuando hablamos de una acción educativa estamos diciendo, según Bárcena (1994), que en ella no puede haber concepciones establecidas desde el principio, sino que se van encontrando en la reflexión sobre la práctica, por lo tanto, existe una incertidumbre en la tarea educativa. Desde allí, podemos decir que el proceso educativo de un estudiante está orientado según una moralidad y desde la pedagogía utilizada por el maestro, estamos hablando de una ética.

La educación como práctica reflexiva debe tener en cuenta dos dimensiones: la educación vista desde un carácter ético y, por tanto, sin ningún modelo preestablecido de hombre. La otra dimensión, correlacionada con la anterior, es el papel del educador que será brindarle al educando la posibilidad de ser libre y autónomo para que vaya alcanzando su propia realización humana.

Además de sus principios espirituales y corporativos, encontramos otros fundamentos, desde la Filosofía de la Educación, de esta práctica a partir de los postulados de Bárcena (1994) sobre los tres elementos que permiten la comprensión de la condición ética de la acción educativa, en este caso de CTFI:

4. *Contenido*: En la acción educativa se transmiten valores y se establecen contenidos de carácter instructivo cuya finalidad es la moral. En este postulado ubicamos la franja de fundamentaciones y contextualizaciones dadas durante el curso.
5. *La intencionalidad o finalidad* de la acción educativa se circunscribe al proceso de humanización que tiene como requisito el fortalecimiento de la rectitud moral tanto del educador como del sujeto de la formación. La finalidad del curso no radica en el porqué o en el cómo de la práctica misma, la finalidad radica en el para qué de ella que ya lo hemos dejado claro a lo largo de esta descripción.
6. *El método*: Implica no solamente la transmisión de aquello que se estima valioso, sino la condición de la actuación pedagógica regida por métodos moral y éticamente legítimos. En la lógica procedimental del curso las franjas de talleres y lúdicas antes presentadas en este capítulo apuntan al método expresado por Bárcena.

Contenido de la propuesta

Los hallazgos arrojados en la sistematización de la práctica educativa de CTFI nos permitieron re-orientarla desde una nueva visión de formación con el cual se pretende educar para el arte de vivir a partir del desarrollo de unas subjetividades como lo son las

subjetividades poética, ética, estética y política, las cuales, para el desarrollo de nuestra propuesta, se articulan con los principios pedagógicos que fundamentan la formación de nuevos sujetos sociales: sujetos conscientes, compasivos, competentes y comprometidos.

La articulación de las unidades de sentido con los componentes de la formación de nuevos sujetos sociales la comprendemos desde la filosofía de la educación, apoyados en Bárcena (1994), como los contenidos propios de esta praxis educativa humanizadora donde su carácter ético y moral permite una visión concreta del ser humano responsable de sí mismo, de la vida de los demás y de su contexto social y ambiental.

Concretamente, Bárcena propone que los contenidos de una praxis educativa transmiten valores y establecen instructivos cuya finalidad es la formación moral. Para ello, hemos establecido los contenidos de la siguiente manera.

En relación con las unidades de sentido. Estos surgieron a partir de la sistematización:

1. *La subjetividad poética* como comprensión del ser consciente de sí, del otro y del mundo. Esta dimensión, representa una actitud contemplativa de la vida, de eso que el sujeto ha sido, es y quiere ser, pero siempre en correlación con el otro. *Una subjetividad consciente* nos habla de un sujeto capaz de introspección, de reflexión, de reconocimiento de su estar en el mundo en relación con otros, con la existencia misma; pero sobre todo de una manera consciente, no de sus propios actos como tales, sino desde una consciencia profunda, casi transcendental que lo ubica en una dimensión más real que otro ser vivo que simplemente nace, vive, se reproduce y muere. Desde esta perspectiva, nos ubicamos para ofrecer un proceso de subjetivación entre lo poético y lo consciente como un primer paso que debe desencadenar un sujeto dentro de su proceso de formación para entrar en una dinámica de desarrollo plenamente humano.
2. *La subjetividad ética* como comprensión de la responsabilidad en el *amor mundi*. El compromiso personal que me impulsa al comunitario. Es una actitud corresponsable con la humanización a través del reconocimiento de la igual dignidad de todos. *La subjetividad compasiva* apunta a desarrollar una actitud de simpatía frente a la suerte del otro. El yo se construye desde la relación, el reconocimiento y solidaridad con el otro que me interpela y me invita a desarrollar unas actitudes, una mirada, una

escucha y unas capacidades internas y externas para posibilitar la convivencia humana.

3. *La subjetividad estética*, como ya lo vimos, representa una actitud de estar en el mundo, de habitarlo y moverse en él. Esta dimensión responde a un aparecer del sujeto desde unas estéticas de la existencia, desde unas actitudes, unos saberes, unas precomprensiones y reconocimientos de sí mismo y del otro. Esta subjetividad está en relación con una *subjetividad de las capacidades*, pero no propiamente como saberes que generan poder sobre otros. Un sujeto que ha tomado consciencia de sí mismo, del otro y ha desarrollado una capacidad compasiva, de simpatía frente a la suerte del otro, es un sujeto movido a desarrollar unas capacidades para aportar en el crecimiento personal; pero también en el de los demás.
4. *La subjetividad política* se presenta como el proceso lógico de desarrollo propio de un sujeto social. Es una actitud coherente con la existencia humana en general, con la del propio sujeto y con la de los demás. Se trata de generar allí una actitud responsable y corresponsable. Una subjetividad comprometida es de algún modo el culmen de un proceso de formación humana que no se queda en la contemplación de las problemáticas, en el reconocimiento del otro y en una actitud compasiva, sino que desarrolla competencias, habilidades humanas para ayudar a resolver las problemáticas sociales en colaboración con otros sujetos sociales.

Como principios pedagógicos presentamos cuatro que deberán inspirar la formación de ese nuevo sujeto social. Estos surgen de la nueva propuesta educativa que impulsa la Compañía de Jesús en todos los colegios del mundo y que nosotros consideramos que pueden fortalecer el proceso de formación en la Escuela de Liderazgo Ignaciano y Compromiso Social. Nos inspiramos simplemente en ellos; pero nosotros desarrollamos una nueva perspectiva, planteamos un nuevo orden. Estos mismos están en relación, como lo expresamos más arriba, con las unidades de sentido que hallamos en la sistematización.

1. Sujetos Conscientes:

La formación de un líder debe iniciar con la formación de su consciencia o en otras palabras, de su capacidad reflexiva. Ella podrá permitirle tomar consciencia de sí mismo, de

su sentido de vida, de su ser más profundo; pero también de sus propias potencialidades con respecto a otros seres humanos. Mientras más consciencia de sí mismo, mayor capacidad y reflexividad se tendrán para tomar sabias y buenas decisiones en la vida de manera autónoma y libre.

Actualmente podríamos decir que el ser humano está creciendo en sociedades más globalizadas y, por tanto, homogeneizadas. Crecemos en sociedades más impersonalistas en cuanto a la masificación de los modelos de desarrollo, pero a la vez más individualista en cuanto a los modelos de vida y en cuanto a lo que se posee materialmente, es una sociedad donde lo íntimo es superfluo y la privacidad se oficializa para rendirle culto al dinero y a la informática y construir una cultura de la contabilidad.

El ser conscientes contrarresta el facilismo para adquirir nuevos conocimientos, pues estos están cada vez más al alcance de la mano con un solo clic y de todos, por lo tanto, ya no hay necesidad de “quebrarse los sesos” para pensar, para interiorizar, para allegar a la intimidad.

Como hemos caído en el relativismo donde todo vale, ya no existen verdades absolutas ni autoridades infalibles como lo era antes la Iglesia, la Familia, el Estado, el Colegio, entre otros. Estas últimas ya no son consideradas por las nuevas generaciones referentes idóneos de formación y de credibilidad. Los jóvenes están creciendo en unos ambientes más distractores, menos propicios para la reflexión personal y comunitaria a través del diálogo.

En este panorama surge la necesidad imperante para formar en la consciencia, en una actitud reflexiva. Aquí juega un papel fundamental la capacidad de discernimiento. Este último consiste en sopesar los distintos movimientos del alma frente a un hecho en particular para decidir cuál debe ser el mejor camino a seguir o la mejor decisión para tomar.

Es curioso que en estos tiempo donde se habla de una decadencia de la educación, es cuando más se necesita de ella para superar las dificultades que la sociedad y la familia no saben y no pueden ya afrontar. Pero al mismo tiempo estas dos instituciones propenden por una educación en erudición y en habilidades para trabajar.

2. Sujetos Compasivos:

Cuando un sujeto ha tomado consciencia de sí mismo, de su lugar en el mundo y de su sentido de vida, necesariamente debe tomar consciencia del otro y su responsabilidad frente a él. Como decía Aristóteles en su obra la *Política* (2011) el hombre es un ser social por naturaleza y esta dimensión se desarrolla en comunidad.

La compasión es uno de esos grandes valores del ser humano que lo conducen a sentir con el otro los infortunios o desafíos de la vida y se siente llamado a estar al lado de él para acompañarlo comprometidamente con su suerte. Este es un sentimiento de simpatía con el género humano, el cual nos invita a respetar la vida del otro; pero también a ocuparme solidariamente de las injusticias que padece en un acto de humanidad que permite la preservación del género humano.

En esta gran aldea global la historia nos ha demostrado que el individualismo y la autosuficiencia han producido un resquebrajamiento en la sociedad. El hombre moderno trata cada vez más de alejarse de los problemas sociales viviendo en estructuras privadas y vigiladas las 24 horas del día para que nada pueda perturbar su relativa tranquilidad. De igual manera, nuestros estudiantes viven en una especie de burbuja y deambulan entre unidades habitacionales cerradas, en estructuras educativas rodeadas por altos muros y mallas y el fin de semana sus padres los llevan a sus fincas privadas alejadas de la realidad social y en compañía de amigos previamente seleccionados.

Necesitamos, por tanto, de una educación que forme para la compasión. Propuestas educativas que se atrevan a generar espacios de encuentros entre los distintos sectores de la sociedad, entre pobres y ricos, entre las distintas creencias religiosas y posturas políticas, entre los distintos generos e inclusive, entre las distintas orientaciones sexuales.

Una de las herramientas pedagógicas claras para estimular en los seres humanos este bello sentimiento de la compasión es el encuentro de historias de vida en contextos particulares. Cuando un sujeto se toma la tarea de indagar o escuchar gratuitamente el pasado de otro ser humano, se hace más fácil justificar y aceptar su condición humana, sus opciones de vida, sus creencias más profundas e inclusive, sus orientaciones sexuales, religiosas, culturales y políticas.

3. Sujetos Competentes⁶ o capaces:

Cuando un sujeto ha desarrollado una consciencia mayor de sí mismo; y de igual manera, cuando ha desarrollado un sentimiento de compasión, entonces se dará cuenta que para poder llevar a cabo su misión más profunda y ayudar a sus semejantes a alcanzar sus propias metas, necesariamente deberá desarrollar unas competencias propias que le permitan afrontar estas tareas.

Hoy mucho se habla de una educación para las competencias, pero estas últimas son más vistas desde las necesidades propias que requiere el mundo empresarial. Por lo tanto, son competencias para el trabajo, para la acumulación de conocimiento y para un crecimiento económico.

Ya nos hemos dado cuenta de que este modelo, lo que produce, son seres humanos vacíos, infelices e incapaces para convivir entre sus semejantes, e inclusive con la naturaleza.

Necesitamos educar a los nuevos sujetos sociales en tres dimensiones particulares o capacidades: capaces de ser, de actuar y de convivir. Pero estos aspectos no representan poder como lo denunciaba Foucault, sino capacidades propias desarrolladas en la experiencia de la vida.

En cuanto a la capacidad de ser: busca desarrollar el potencial humano que le permita al sujeto adquirir una consciencia mayor de sí mismo y el sentido de la vida. Para lograr estos deberá desarrollar principalmente:

- *El autoconocimiento*: frente a esta dimensión el sujeto debe reconocer en su historia personal ubicada en un contexto y un tiempo, sus potencialidades, sus heridas más profundas; pero también sus logros más significativos para seguir madurando hacia la realización plena de un proyecto de vida que le permita alcanzar sus metas.

- *El cuidado de sí*: frente a esta dimensión, el sujeto aprende el cuidado de sí mismo, es

⁶ Cuando el Colegio se refiere a formar sujetos competentes no está promoviendo como tal un conjuntos de saberes, estándares o patrones con los cuales se pueda medir el nivel de conocimientos de un sujeto x, sino más bien el desarrollo personal y humano a través de unas prácticas sociales, técnicas y ejercicios sobre las propias capacidades que posee cada persona para la convivencia humana.

decir, de cuidar la vida que se le ha dado como un don. Para esto deberá ocuparse por desarrollar unas prácticas sanas de vida encaminadas al cuidado esencial. Procurará por mantener una vida equilibrada entre sus distintas ocupaciones. Pero deberá entender de igual forma que debe cuidar de sí mismo si quiere aprender a cuidar a los demás seres humanos que lo rodean y al medio ambiente en general.

- *La autonomía:* frente a esta dimensión, el sujeto está llamado a desarrollar una capacidad autónoma para tomar decisiones libres y responsables. Desarrollar una capacidad de autocontrol, criterios para tomar decisiones y una libertad interior para enfrentar solo, en algunas circunstancias, situaciones difíciles de la vida.
- *Una identidad cultural y ética:* frente a esta dimensión, el sujeto está llamado a crecer en su identidad más profunda a partir de los valores culturales y éticos en los cuales ha crecido. Pero también está llamado a respetarlos, asumirlos y transformarlos si lo ve pertinente en bien de los demás.

En cuanto a la capacidad de actuar: busca desarrollar capacidades para habitar y estar en el mundo:

- *Saberes básicos:* consiste en adquirir unos conocimientos básicos de la vida como una cultura general, manejo de equipos técnicos y tecnológicos, procesos, recursos y manejo de información.
- *Madurez cognitiva:* desarrollar capacidad de reflexión, análisis, síntesis, interpretación, memoria, creatividad, imaginación, conexiones de ideas, hipótesis, argumentación, entre otros.
- *Aprender a desaprender:* desarrollar una memoria selectiva que ayude a conservar los conocimientos y aprendizajes significativos y poder eliminar los que no son importantes o transformar los que requieren una renovación.
- *Aprender a aprehender:* capacidad para acceder a la información requerida, procesarla con sentido crítico, interiorizarla y utilizarla adecuadamente.

- *Comunicativas*: habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con otros en lengua materna y otras lenguas extranjeras (saber leer, escribir, pensar, escuchar y hablar).
- *Creatividad*: capacidades para hacer nuevas combinaciones de saberes e incorporar nuevas ideas a las ya existentes, tener iniciativa, emprendimiento, apertura al cambio e imaginación.

En cuanto a una capacidad para convivir: en este aspecto se trata de acompañar al sujeto en su desarrollo social para que pueda convivir con sus semejantes en un ambiente de paz, equidad y justicia. Para esto deberá crecer en:

- *Madurez emocional*: necesaria para adquirir un control de sí mismo y un manejo inteligente de sus emociones. Esto podrá permitirle manejar sus conflictos de una manera más sensata y pacífica.
- *Trabajo en equipo*: desarrollar su capacidad de escucha, de diálogo y de valoración del otro en sus perspectivas.
- *Habilidades sociales*: saber saludar, despedirse, interactuar con los otros, respetar sus espacios y reconocer sus límites frente al otro.
- *Dimensión sociopolítica*: capacidad para reflexionar y construir con los miembros de su entorno un proyecto común de vida humana y de proyección social.

4. Sujetos Comprometidos:

Siguiendo con la misma lógica de las tres dimensiones anteriores, consideramos que un sujeto consciente, compasivo y competente, podrá estar listo para comprometerse en la construcción colectiva de un mundo más humano.

No basta con tener buenos ideales y haber desarrollado unas buenas competencias para lograr un desarrollo plenamente humano. Como individuo de una sociedad en concreto, un nuevo sujeto social está llamado a la acción social por su responsabilidad con el género

humano. Es en la acción donde se concretiza la profundidad interior y el deseo por hacer de este mundo un lugar más humano y en paz, donde la igualdad de condiciones y la justicia imperen en las relaciones humanas.

Este nivel de compromiso deberá ser asumido en comunidad, en interacción con otras redes o colectivos humanos que luchan por una causa común. En este punto el sentido de lo público y el reconocimiento por la igual dignidad de todos, serán la inspiración para las acciones concretas en pro de los demás.

Intencionalidad:

La intencionalidad o finalidad de la acción educativa se circunscribe al proceso de humanización que tiene como requisito el fortalecimiento de la rectitud moral tanto del educador como del sujeto de la formación. La finalidad del curso no radica en el porqué o en el cómo de la práctica misma, la finalidad radica en el para qué de ella.

En este sentido queremos ofrecer a estudiantes de últimos grados del Colegio San Ignacio un nuevo modelo de formación en liderazgo ignaciano y social que responda a los actuales desafíos de nuestra sociedad, la cual nos pide construir un mundo más equitativo, incluyente, más justo y responsable con los recursos naturales y menos indiferente frente a la suerte de los demás.

Se trata entonces de ofrecer un nuevo modelo de formación como un arte de vivir, un aprender a vivir desde prácticas vitales que permitan a los formandos un desarrollo emocional, cognitivo y corporal en sintonía con su entorno social y ambiental. Es un aprender a estar en el mundo de otras maneras, con actitud reflexiva, desarrollo de nuevas capacidades, actitudes y disposiciones.

Nuestra intencionalidad es, pues, aportar a la formación de nuevos sujetos sociales; pero no desde una pedagogía tradicional que intenta partir desde unas teorías preconcebidas ni mucho menos desde un concepto fijo de ser humano. Nuestra investigación nos ayudó precisamente a proponer un nuevo modelo de formación a la manera de la *Bildung*, concepto foucaultiano que nos ayuda más a dilucidar el proceso de subjetivación que un proceso de formación cerrado de un sujeto.

La formación como Bildung

A partir de Humberto Quiceno (2003) en su artículo sobre Foucault como pedagogo, nos ayuda a establecer la distinción entre formación y pedagogía: “La formación está en liberarse de toda forma que venga de afuera (como la serpiente cambia de piel) e intentar ser el ser más natural del mundo, que sienta, vea, piense, guste, como si fuera una primera vez” (p.205). La pedagogía es aquella que se ocupa más bien de la conducción de un sujeto a un modelo específico de hombre, sin permitirle a este descubrir por sí solo quién es él.

“La educación es una liberación, la pedagogía una forma de producir la libertad y tanto la educación como la pedagogía han de preocuparse no de disciplinar o producir saber, sino de transformar el sujeto. No producir el sujeto, sino llevarlo a procesos de transformación de su propia subjetividad” (p. 213).

Es desde un modelo de formación como proceso de subjetivación, es decir, de transformación del sujeto en eso que él quiere ser, donde se circunscribe la Escuela de Liderazgo que hemos querido proponer. En otras palabras, queremos que a través de una educación activa, donde el sujeto sea protagonista de su proceso de aprendizaje y descubra por sí mismo, claro, mediado o acompañado, en su proceso por un maestro y unos espacios, quién es él, qué quiere ser, cuáles son sus potencialidades más latentes para desarrollar y sus deseos más profundos por alcanzar.

Este nuevo concepto de formación (*Bildung*) surge de las investigaciones históricas de Michel Foucault, donde él devela las intencionalidades de una pedagogía que se erige como saber y desde allí ejerce un poder sobre los sujetos. Estas dinámicas no permiten ser al sujeto lo que él es, lo que quiere ser y alcanzar las transformaciones que un sujeto puede alcanzar cuando aborda la formación desde un proceso más ético que moral.

“Precisamente la *Bildung* es una experiencia educativa para dejar de ser sujeto. La *Bildung* clásica consistía en buscar de ser educado, cultivado, en dejar de representar el mundo desde el lugar del encierro, la autoridad y un ideal que no fuera el del propio sujeto. La *Bildung* busca construir un ser, un “quién soy” muy distinto al ser de la educación y de la pedagogía” (p. 214).

La intencionalidad como tal de esta Escuela de Liderazgo es en palabras de Foucault, apuntar más bien a un no ser para dar paso a ese quién es en realidad el sujeto que se quiere transformar por él mismo. Y por esta razón, consideramos que desde la experiencia es posible abrir este horizonte de transformación y de encuentro personal. Se trata de volver al proceso reflexivo o autoreflexivo que alimentaban los hombres desde la antigüedad y abrirse a un proceso de desubjetivación en el que se ha caído en el mundo moderno por culpa de una pedagogía estática, conductivista y coercitiva de la libertad humana.

“La educación, al crear el sujeto desde sus ámbitos institucionales, lo que produce es una moral, pues ésta busca crear el sujeto como individuo, el sujeto como identificado con la institución. La formación, al querer que el sujeto deje de ser y busque ser otra cosa fuera de la educación, persigue crear una ética” (p. 214).

En suma, la idea de educación de la cual partimos para formar la Escuela de Liderazgo Espiritual y Social, parte de una nueva idea de formación. Nos hemos querido salir de las estructuras institucionales o más bien del currículo como plan de formación rígido, estable y conductivista, para acceder a un nuevo modelo, que construye desde los mismos estudiantes, un proceso de interacción con otros líderes que son jóvenes de su misma edad pero más preparados, se aventuran a vivir múltiples experiencias de transformación interior, pero también exterior.

La educación como arte de vivir:

Esta nueva idea de educación como formación (*Bildung*) apunta propiamente a un nuevo arte de vivir, es decir, a la “propia vida como objeto de la configuración, dirigida por un cuidado de sí, que organiza la relación con uno mismo y con los otros y que establece el estilo de la existencia” (Schmid, 2002, p.229). Se habla de un arte porque estamos hablando de una técnica según el concepto antiguo y nos estamos refiriendo también a una ética actual; pero retomándola desde los griegos, como lo plantea Foucault, no tanto para valorar la moral griega, sino más bien para posibilitar el retroceso del pensamiento europeo sobre el pensamiento antiguo (Schmid, 2002).

Esta propuesta educativa de una Escuela de Liderazgo está fundamentada en la sistematización del CTFI, como lo expusimos en las tres primeras partes de la investigación.

En ella pudimos descubrir cuatro unidades de sentido que dan cuenta de todo el proceso de formación de unas subjetividades poética, ética, estética y política. En ellas pudimos rastrear más precisamente unas categorías que pueden considerarse en esta propuesta educativa como unas técnicas para el proceso de subjetivación. Desde estos hallazgos estamos proponiendo un arte de vivir, una nueva manera, no curricular, para orientar la vida propia en relación con los demás.

Estas dimensiones o unidades de sentido, podríamos asociarlas con las técnicas del yo foucaultiano y expresar entonces lo siguiente:

“Bajo el concepto de arte de vivir hay que comprender la capacidad de conducir la propia vida; éste engloba un conjunto de prácticas, técnicas y tecnologías de las que uno puede servirse. Aprender a conducir la vida de cada uno exige técnicas y ejercicios (ascética) y formas de practicarla (estilística), la formación del yo, en cualquier caso”. (Schmid, 2002, p.230).

Ubicados entonces desde la intencionalidad con una idea de formación (*Bildung*) y desde un arte de vivir, el Centro de Formación de Liderazgo Ignaciano y Compromiso Social, ofrece a sus participantes, desde sus prácticas, es decir, desde sus espacios formativos, la transformación, configuración y cumplimiento de la propia existencia. No es propiamente desde unos pre-saberes, desde un concepto establecido de hombre como se intenta abordar la formación en liderazgo ignaciano y compromiso social.

Método

Desde los postulados de Bárcena (1994), el método implica no solamente la transmisión de aquello que se estima valioso, sino la condición de la actuación pedagógica regida por métodos moral y éticamente legítimos. Específicamente en nuestra propuesta esta actuación pedagógica está dada en 4 aulas inteligentes, las cuales las concebimos como espacios interactivos y en movimiento como, por ejemplo, el transporte urbano, el parque, el campo de juego, la naturaleza, entre otros ambientes que van desde lo físico hasta lo simbólico, en el sentido en que la misma aula tradicional puede transformarse en un escenario apropiado para las vivencias y los aprendizajes significativos.

Estos escenarios pueden desarrollarse en cualquier momento como estrategias de la propuesta y no se agotan en un momento puntal, sino que aparecen como transversales de la misma. Se pueden presentar de manera lineal, circular y superpuesta.

Teniendo en cuenta el público al que va dirigida esta propuesta, que son jóvenes de edades entre los 13 y 18 años y de acuerdo con su caracterización, vemos que en ellos impera la cultura de la imagen, el sonido, la sensibilidad, el afecto y lo lúdico; por eso el material del que se dispondrá estará orientado a favorecer la creatividad, el trabajo colaborativo, en equipo e individual.

Esta propuesta por escenario se cristalizará en 4 aulas interactivas que apuntan a la formación de nuevos sujetos sociales en la consciencia, la compasión, la competencia, y el compromiso.

Correlacionando las características de los nuevos sujetos sociales con los escenarios mencionados anteriormente, encontramos que lo consciente y lo competente abarcan los escenarios de contextualización y el escenario experiencial; lo compasivo abarca el escenario de reflexión; el compromiso abarca el escenario de la acción y la evaluación está inmersa en cada uno de los escenarios.

Nuestra propuesta metodológica parte de un nuevo concepto de aula. Sin desconocer los aportes significativos que ha brindado la educación tradicional y el concepto de aula que se ha manejado por siglos, nuestra nueva visión del aula quiere ser mucho más interactiva y problematizadora. Concebimos estos espacios más allá de cuatro muros dotados de una sillas con pupitres ubicados de manera ordenada y en dirección al maestro y al tablero. El aula está llamada hoy a brindar una nueva estructura de formación que descentre el lugar del maestro como aquel que tiene el conocimiento para depositar en los estudiantes y que permita más bien una construcción comunitaria de los aprendizajes significativos para la vida. Pero estos aprendizajes pueden ser adquiridos también en espacios abiertos, contextuados, e inclusive desde el interior del ser humano, como, por ejemplo, a través de experiencias espirituales que les permitan indagar y reflexionar sobre sus vivencias más profundas a partir de un discernimiento de las experiencias de vida.

Las 4 aulas funcionarán como ruedas dentadas que se articulan para mover a la transformación del sujeto.

1. Aula conscientia (consciencia): Será un espacio adecuado que invite inmediatamente a entrar en el mundo interior de cada uno. En este espacio se trabajará la narratividad personal, las diferentes etapas de la vida y el aula estará adornada con varios espejos que permitan a los que entran en ella, reflejarse directamente y comenzar un diálogo con su mismidad. Una breve descripción de esta aula es ser un espacio que invite a la introspección, con símbolos universales de la espiritualidad, móviles de sonidos agradables. Esta aula es blanca totalmente y sin mobiliario. Los participantes deben permanecer en ella descalzos como señal de despojo del mundo exterior para entrar en la maravilla de su mundo interior. Este espacio contará con un buen sistema de audio.

2. Aula sympathia (compasión): que significa sufrir juntos o alegrarse de los hechos buenos y divertidos que les pasan a los demás. Del latín compassio: sentirme en el otro. Esta aula estará adornada con bellas imágenes de rostros humanos expresando los diferentes estados del alma; pero también estará adornada con imágenes que reflejen las circunstancias adversas en las que viven muchos seres humanos en otros países.

3. Aula capacitas (capacidades): Es el aula para desarrollar y plasmar todo gesto creativo y alternativo, innovador. Será decorada con réplicas de inventos que han revolucionado el mundo y le han permitido al hombre superar sus grandes limitaciones. Contará con todo tipo de material, desde diferentes elementos para trabajar las artes plásticas, medios audiovisuales y hasta herramientas básicas de una carpintería.

5. Aula compromissum (compromiso): Es el aula máxima donde abundan los acontecimientos. Es donde se refleja el contexto de la ciudad donde se vive, la naturaleza, el campo, el transporte urbano, los parques, la cultura, etc. Es un espacio abierto que permite la visualización de muchas fundaciones y líderes sociales en concreto que están haciendo algo en bien de los demás, especialmente de los más desfavorecidos.

Esta propuesta de escuela de liderazgo ignaciano y compromiso social pretende, entonces, ser una alternativa de formación humana que se concretiza en una educación para el

arte de vivir. La enseñanza en la aulas tradicionales está llamada a replantear sus prácticas pedagógicas que han estado más enfocadas a ofrecer contenidos en espacios cerrados y ofrecer más bien espacios nuevos de interacción entre los seres humanos, con la vida misma, con todas las posibilidades que ofrece el contexto social, el medio ambiente, la calle, el medio rural, entre otros. Es posibilitar al nuevo sujeto social la posibilidad de descubrir a través de la experiencia, de los acontecimientos propios de la vida una multiplicidad de aprendizajes vitales para la vida y descubrir en ellos su vocación humana y relacional para contribuir en la construcción de un mundo más equitativo, justo e incluyente.

Bibliografía

- Arango, H. (2016, 02). La reconciliación hace más visible la solidaridad. *Revista Contacto*, (71), p. 3.
- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H., (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Aristóteles, (2011). *Política*. S. L. U. Espasa libros.
- Contreras D. J. & Pérez L. F. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: ediciones: Morata.
- Bárcena, F & Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz Eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Barcelona: Miño y Dávila.
- Bárcena, F. (año LX 2002). Educación y experiencia en el aprendizaje de lo nuevo. *Revista Española de pedagogía*, N° 223, pp 501-520.
- Biblia de Jerusalén (1999). Bilbao: Desclée de Brouwer
- Boff. L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bustamante, G. (2008). *Ha-seres de resistencia con vos y con voz*. Los ejes filosóficos un rizomaide sentidos. Medellín: Pregón Ltda.
- De Dalmases, C. (1985). *Ignacio de Loyola. Ejercicios Espirituales*. Santander: España: Sal Terrae.
- Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Derrida, J. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas. Palabra de acogida*. Madrid: Trotta.
- Desafíos educativos Colegio San Ignacio de Loyola, Medellín, 2015.
- Fábula-mito de Higinio (2006, 18 de febrero): Recuperado de <http://huma3102.blogspot.com.co/2006/01/fbula-mito-de-cuidado-y-analisis.html>
- Ghiso, A. (2004). *Sistematización de experiencias. –Propuestas y debates-*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Fromm, Erich. (2004) *El arte de amar*. México: PsiKolibro.
- Foucault. M. (2000). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Gallo C. L. (2001) (Compiladora). Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gómez, S. & Castañeda, G., (2011). Foucault y el cuidado de sí: un acto de re-interpretación y re-novación de sí mismo. En L.E. Gallo (Eds.), *Aproximaciones Pedagógicas al estudio de la Educación Corporal* (pp. 125 – 171). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- González B. D. M. (2015). Dimensión Afectiva del desarrollo humano. Sabaneta: CINDE.
- González. B. D. (2014). *Módulo de afectividad*. Sabaneta: CINDE.
- Henao, G. (2008). *Ha-seres de resistencia*. Haciendo resistencia desde la escuela. Medellín: Pregón Ltda.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoria*, (5), 78-92.
- Martínez. J. (2014). *Módulo Escuela Francesa*. Sabaneta: CINDE.
- Maturana, H. (1999) *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Mejía, M. R. (2004). *Cuadernos de Sistematización*. Bogotá: Líneas Creativas Publicaciones.
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Larrosa, J. “La experiencia y sus lenguajes”. Conferencia dictada en Serie Encuentros y Seminarios, Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la educación, Universidad de Barcelona, 2003. P. 3.
- Loyola, San Ignacio. (1985). *Ejercicios Espirituales*. Bilbao: Sal Terrae.
- Quiceno, H. (2003). Michel Foucault, ¿pedagogo? Revista educación y pedagogía. Vol. XV, No. 37, pp 201-216.
- Rousseau, J. J. (2005). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ricoeur, P. (2004). *Volverse capaz, ser reconocido*. Texto escrito por el filósofo con motivo de la recepción del Premio Kluge, otorgado por la Biblioteca del Congreso de Estados Unidos.
- Schmid W. (2002). *En busca de un nuevo arte de vivir*. Valencia: Pre-textos.

- Skliar C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Skliar, C & Téllez M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Torres C. L., (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Revista Pedagogía y saberes*, No. 13, pp 7-17
- Vásquez, C. (2005). *Propuesta educativa de la Compañía de Jesús. Fundamentos y práctica*. Bogotá, Colombia: ACODESI.
- Zambrano, M. (1993). *Filosofía y poesía*. México, D. F: Fondo de Cultura Económica.

**COLEGIO SAN IGNACIO DE LOYOLA
CURSO TALLER DE FORMACIÓN INTEGRAL**

FINALIDAD

El liderazgo que fundamenta nuestra propuesta educativa y particularmente la experiencia de Curso Taller es el liderazgo de Jesús de Nazareth. Es un liderazgo que mueve a la realización personal a través del amor y el servicio, que no se entiende de forma solitaria y caudillista sino volcada hacia la comunidad y el trabajo en equipo. Un liderazgo que se ejerce en todas las dimensiones de la vida, que busca coherencia entre lo que se dice y se hace, que defiende la vida y la dignidad del ser humano, que no pone al poder como fin sino como medio para servir a la justicia y a la verdad.

El perfil de la persona que participa de la experiencia:

- *Hombres y mujeres con capacidad de autoconocimiento y autoexamen:* Conocedores de su propio misterio interior, de la forma como piensan y como sienten y, por tanto, con capacidad de manejar sus emociones. Personas conscientes de sus inmensas posibilidades pero también de sus límites. Profundamente humanos (as) y respetuosos (as) de la humanidad de los demás. Capaces de responder por sus acciones porque se conocen y son capaces de valorar sus logros y reconocer sus errores. Dispuestos siempre a examinar y a cambiar lo que haya que cambiar para promover transformaciones. Con la introspección y el discernimiento como un hábito necesario para tomar decisiones acertadas y pertinentes.
- *Hombres y mujeres con fe y espiritualidad:* Con capacidad de trascendencia, de salir de sí al encuentro de Dios y, por ende, al encuentro con sus semejantes. Personas capaces de dotar de sentido su propio ser y sus experiencias, con conciencia de que su ser no se agota en el aquí y el ahora sino que hay valores superiores que articulan e integran todas las dimensiones de su vida.
- *Hombres y mujeres con principio y fundamento:* Buscamos formar líderes con sentido de vida. Personas que saben lo que quieren, lo que buscan y como lograrlo. Seres humanos amantes y defensores de la vida, que no conviertan los fines en medios, que busquen el poder para servir, el conocimiento para favorecer la dignidad humana y la felicidad para dar cuenta de un proyecto de vida al servicio del bienestar de todos y no de unos pocos.
- *Hombres y mujeres de ciencia:* Reverentes ante la creación de Dios, respetuosos de la dignidad del ser humano y la naturaleza, amantes del medio ambiente y defensores decididos de la conservación de las condiciones necesarias para que la vida se conserve.
- *Hombres y mujeres justos, con conciencia social:* Sensibles ante el dolor del otro. Capaces de tomar decisiones radicales ante la inequidad y la violencia. Incapaces de guardar silencio ante la mentira y la corrupción, ante la exclusión y la miseria.

- *Hombres y mujeres de familia, amigos y amigas de confiar:* personas leales y honestas, compasivas, capaces de expresar sus sentimientos de forma asertiva y constructiva.
- *Hombres y mujeres valientes:* con sueños y proyectos y con capacidad de sacarlos adelante. Persistentes, constantes, con sentido de sacrificio, sin miedo a lo difícil, capaces de dar la vida si es necesario.

No queremos formar líderes de fachada, que utilizan sus posiciones para ocultar sus inseguridades y producir dolor y violencia. Las coyunturas que nos ha ofrecido el país desde que nació la experiencia nos exige formar hombres y mujeres capaces de romper los imaginarios existentes de poder y riqueza. El Curso Taller de Formación integral se estructura desde el sueño de formar hombres y mujeres auténticos, responsables de su propia vida e historia, con experiencia de fe, con responsabilidad social y promotores de transformaciones sociales al servicio de los más pobres entre los pobres en el país.

RELEVANCIA

- Es una experiencia que le da sentido y demuestra que la propuesta de formación integral es real. Es una de las actividades que le da identidad al Colegio y lo diferencia de otros. Con el Curso Taller, la dimensión cognitiva se ve reforzada desde las otras dimensiones, en un espacio y un tiempo, que en apariencia es extraacadémico, pero que lo que logra es fortalecer lo humano para alcanzar al hombre y a la mujer de ciencia.
- Es una experiencia que logra contextualizar la actividad académica en un país y un mundo con unas coyunturas históricas que exigen competencias especiales. El Curso Taller saca a los estudiantes del aula de clases, para ubicarlos con todo lo que allí aprenden en una realidad que exige opciones radicales por la defensa de la vida, de la justicia y de la paz.
- Nuestra propuesta de liderazgo tiene la originalidad del Evangelio y eso la hace relevante en un contexto donde abundan múltiples opciones para formarse en liderazgo. El líder cristiano es el que busca siempre servir, con la humildad como bandera, sin otro interés que el bien común, incapaz de proponer la guerra para resolver conflictos, creativo e innovador a la hora de hacer la paz. Nuestros (as) jóvenes escuchan este mensaje en medio de miles de propuestas de triunfo individualista y consumista. El liderazgo ignaciano es un liderazgo *para en todo amar y servir*.
- Es una experiencia que no se ha agotado en sí misma, ha generado otras propuestas. Ella misma generó las otras dos experiencias para los grados inferiores: LIFOLI y DELIMI.

PROCESO DE DESARROLLO

Elementos importantes de la estructura del Curso:

- ***Acompañamiento personalizado:*** a cada experiencia asisten aproximadamente 45 cursantes. Cada cinco cursantes tienen un acompañante. Esto como expresión de la importancia que en nuestra propuesta educativa le damos al acompañamiento personal. El acompañante es el encargado de hacerle seguimiento al proceso de cada cursante, sus dificultades, la forma cómo va viviendo la experiencia y va asimilando la propuesta. Puede llegar a ser el confidente y el amigo. Los acompañantes, al mismo tiempo, tienen la responsabilidad de preparar todas las actividades que se realizan en el curso. Estas personas son egresados o profesores del colegio que vivieron la experiencia y que

asistieron al Curso Taller Nacional de Asesores que realiza cada año la Asociación de Colegios de la Compañía de Jesús, ACODESI. Cada experiencia, además del coordinador cuenta con la presencia de nueve asesores.

- La metodología pedagógica que aplicamos en los Cursos Talleres es la propuesta por el **Paradigma Pedagógico Ignaciano**. Se llama Curso Taller porque hay una parte teórica, pero tratamos siempre que la fundamentación se convierta en experiencia personal y comunitaria de lo que queremos transmitir. Los Cursos Talleres no son actividades academicistas, son experiencias que pretenden ser vitales, que nunca se olviden, que marquen. Buscan ser un encuentro directo, cara a cara, con aquello que se quiere proponer y transmitir. Cada actividad de Curso Taller siguen el siguiente esquema:

Contextualización: Al iniciar cada actividad, es el primer contacto con los cursantes para disponerlos a la experiencia. Es el espacio para disponer los lugares, los materiales, la posición de las personas que van a participar. Es el momento para hacer el encuadre, exponer las reglas de juego, dar instrucciones. Si es necesario se dan algunos elementos de fundamentación que ayuden a la mejor disposición.

Experiencia: Cada actividad de curso taller debe tener una experiencia. Que los cursantes vivencien de forma directa y personal la realidad que se les quiere mostrar: Aplicando los sentidos, resolviendo problemas, creando preguntas, enfrentando retos, viviendo situaciones, creando, recreando, etc. Lo que se haga en este momento es la materia prima para construir la nueva identidad de líder que buscamos.

Reflexión: Con el término reflexión queremos expresar la reconsideración seria y ponderada de un determinado tema, experiencia, idea, propósito o reacción espontánea, en orden a captar su significado más profundo. Por lo tanto, la reflexión es el proceso mediante el cual se saca a la superficie el sentido de la experiencia. Entre los procesos de reflexión distinguimos dos operaciones fundamentales:

1. **Entender:** Es descubrir el significado de la experiencia, es establecer las relaciones entre los datos vistos, oídos, tocados, olfateados, etc. Es el chispazo que ilumina lo que se presentaba en penumbras en la percepción sensible. Es lo que permite al sujeto conceptualizar, formular hipótesis, conjeturar, elaborar teorías, dar definiciones.
2. **Juzgar (verificar):** Es emitir un juicio, verificar la adecuación entre lo entendido y lo experimentado, entre la hipótesis formulada y los datos presentados por los sentidos. La reflexión colectiva da la posibilidad de reforzar, desafiar y estimular a la reconsideración, permitiendo una mayor seguridad en la acción que se va a realizar y la oportunidad de crecer en personal y comunitariamente⁷.

Acción: La reflexión necesariamente debe llevar a la acción, a la transformación personal y comunitaria. Después de vivir la experiencia y haberla examinado, la persona no es la misma. Sus criterios para tomar sus decisiones deben ser distintos. Su visión de la realidad es otra. Es una modificación que la persona incorpora a sus ser en cualquiera de sus dimensiones y se dispone a ofrecerla a la sociedad a partir de los temas de reflexión.

La prueba más importante de lo que se dice es lo que se hace. La pedagogía ignaciana forma hombres y mujeres de decisión, de acción, de compromiso, de actitudes y no personas netamente intelectuales y académicos.

⁷ ACODESI. Modelo educativo. [en línea]. Bogotá. 2007.

<http://www.acodesi.org.co/portal/modules.php?name=Acodesi&page=PropuestaEducativaModelo>

Evaluación: La evaluación se debe dar en doble vía: Uno, para evaluar todo el proceso, mirar la actividad, ponderar los resultados, determinar si el objetivo se cumplió. Y dos, a nivel personal y comunitario, para determinar si la transformación se dio, observando qué fue lo que aconteció en todo el acontecimiento y qué nuevo contexto se produjo para la próxima actividad y asegurarse de que se está dando realmente un proceso.

- Todas las actividades deben cumplir con el Paradigma Pedagógico Ignaciano, aunque existen diversas modalidades:

Actividades espirituales: buscan abrir a los cursantes a lo trascendente, a su comunión con Dios. Son espacios de silencio, de introspección, de meditación, de encuentro con su interioridad. Pueden ser momentos de oración al iniciar el día, la celebración de la Eucaristía, la pausa para culminar el día.

Actividades de fundamentación: buscan transmitir conceptos importantes para entender y juzgar las experiencias. Pueden ser conferencias, lecturas, conversatorios, recursos audiovisuales, entre otros.

Actividades de sensibilización y reflexión: buscan mover los sentimientos y las emociones, explorar la afectividad, autoconocerse y sacar provecho de las formas cómo reaccionan ante algunas situaciones propias o de los demás. Pueden ser juegos de roles, psicodramas, técnicas de relajación y autovisualización, experiencias de aventura, inserciones en lugares y situaciones particulares.

Actividades de confrontación: buscan que las personas hagan un pare en el camino, vivan una experiencia de “choque” que lo confronten con algunas situaciones y sus actitudes con respecto a ellas. Se busca un estado emocional intenso que disponga al cursante a la reflexión profunda y transformadora a nivel personal y comunitario. Pueden ser juegos de roles, resolución de problemas, psicodramas, recursos audiovisuales.

Actividades Lúdicas: buscan incentivar la creación de alternativas a través del arte, desarrollar la dimensión estética, crear espacios de reflexión a partir de lo artístico y recreativo.

LÓGICA VERTICAL Y OTRA HORIZONTAL DE CURSO TALLER DE FORMACIÓN INTEGRAL.

Lógica horizontal: Un día de Curso Taller no está planteado de forma arbitraria, Una jornada está dividida en franjas que le dan coherencia al proceso.

Iniciamos cada día con la **Franja Espiritual** que nos introduce en el tema del día, le imprime su espíritu y su mística, contextualiza desde el Evangelio lo que se quiere lograr en el día.

Luego sigue la **Franja de Contextualización** que ofrece los espacios necesarios para precisar los conceptos que se van a trabajar y que se quieren confrontar a nivel experiencial.

Para las experiencias, está la **Franja de Talleres** que está para confrontar desde lo vivencial lo conceptualizado en la franja de fundamentación y la final del día la **Franja Lúdica**, que pretende recoger todo lo vivido en el día para expresar lo aprendido, celebrarlo, disfrutarlo.

El día se cierra nuevamente con un espacio espiritual que pretende examinar y evaluar lo que sucedió en el día, lo que se aprendió y aquello que se puede mejorar para el día anterior.

A continuación presentamos un cuadro que nos ilustra esta distribución:

	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4
F R A N J A S	Espiritual			
	Fundamentación			
	Taller			
	Lúdica			
	Espiritual			

Este cuadro también nos sirve para ilustrar la organización vertical del curso. Los temas de cada día están organizados procesualmente, inspirados en los Ejercicios Espirituales de San Ignacio. Buscan llevar al cursante por un viaje desde su propio yo, pasando por el contexto en que vive para que llegue al compromiso y ejercicio de su liderazgo. Cada día se concibe de la siguiente forma:

