

Formas de reconocimiento recíproco en situaciones educativas orientadas por facilitadores del programa jornadas escolares complementarias de Comfamiliar Risaralda¹

Luisa Fernanda Chica Marín²

Yury Alejandra Herrera Castaño³

Mónica Lorena Serna Hoyos⁴

John Harvy Arcia Grajales⁵

Resumen

El presente artículo es producto de un proceso de investigación desarrollado en la Caja de Compensación Comfamiliar Risaralda ubicada en Pereira; donde se cuenta con la participación de estudiantes y facilitadores del área de danzas. Así, se indagaron las formas de reconocimiento recíproco en esta situación educativa; se empleó el enfoque cualitativo tomando el método hermenéutico para develar los sentidos y significados respecto a las formas de reconocimiento mediante las técnicas de grupo focal y colcha de retazos. En esta experiencia se evidencian prácticas de amor recíproco, dignidad y respeto a la diversidad y construcción de auto confianza. En cuanto a los modos de menosprecio cabe señalar los modos de inclusión dentro del grupo y los de exclusión hacia otros grupos de danza. Además, los jóvenes encuentran en este espacio la posibilidad de construir otras formas de vida diferentes a los que condicionan las situaciones complejas que les rodea y de los impuestos por cánones autoritarios y normativos. Así pues, se recomienda seguir investigando las prácticas pedagógicas y las prácticas artísticas en los escenarios educativos para tensionar dichas prácticas desde el reconocimiento y el cuerpo.

¹ El presente artículo es producto de un proceso de investigación desarrollado en la Caja de Compensación Comfamiliar Risaralda ubicada en Pereira, se indagaron las formas de reconocimiento recíproco en esta situación educativa; los jóvenes encuentran en este espacio la posibilidad de construir otras formas de vida diferentes a las que ofrece su contexto cercano.

² Comunicadora social, Universidad Católica de Pereira. Estudiante de especialización en Pedagogía y desarrollo humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: luizachicam@gmail.com. Código: 1088242742.

³ Psicóloga, Universidad Católica de Pereira. Estudiante de especialización en Pedagogía y desarrollo humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: halejandra17@gmail.com. Código: 1098306734.

⁴ Trabajadora Social, Universidad Libre seccional Pereira. Estudiante de especialización en Pedagogía y desarrollo humano, Universidad Católica de Pereira. Contacto: monica.serna30@gmail.com. Código: 53145412.

⁵ Asesor de trabajo de grado. Psicólogo de la Universidad De Manizales. Magíster en Filosofía Moral y Política de la Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Educación-Docencia de la Universidad De Manizales. Docente de las Universidades: Universidad de Manizales, Luis Amigó Manizales y Católica de Pereira.

Palabras Clave: Reconocimiento recíproco, situación educativa, formas de menosprecio, arte y desarrollo humano.

Abstract:

This article is the product of a research process developed in Risaralda Comfamiliar Compensation Fund located in Pereira; where there are participation of students and facilitators in the dance area. Thus, the forms of reciprocal recognition in this educational situation were investigated. The qualitative approach was used taking the hermeneutic method to reveal the meanings with respect to the forms of recognition through the techniques of focal group and patchwork quilt. In this experience, practices of reciprocal love, dignity and respect for diversity, and building self-confidence are evident. In regards to the modes of contempt, it is worth mentioning the ways of inclusion within the group and those of exclusion towards other dance groups. In addition, young people find in this space the possibility of building other forms of life different from those that condition the complex situations that surround them and those imposed by authoritarian and normative canons. Therefore, it is recommended to continue investigating pedagogical and artistic practices in educational settings to highlight these practices from recognition and body.

Keywords: Reciprocal recognition, educational situation, forms of disparagement, art and human development.

Introducción

En el artículo se indagan las formas de reconocimiento recíproco que emergen en situaciones educativas orientadas por un grupo de facilitadores de la modalidad de formación artística y cultural, del programa Jornadas Escolares Complementarias (JEC) de Comfamiliar Risaralda. Las rutas teóricas están trazadas inicialmente desde autores como Axel Honneth quien fundamenta la categoría de reconocimiento recíproco; además, se encuentra la oportunidad de estudiar el reconocimiento en su producción relacional - en las transacciones de significado y negociaciones culturales del diario vivir-, en las emergencias intersubjetivas como el amor, el derecho y la solidaridad.

Cabe señalar que Honneth (1997) aborda las formas de reconocimiento, haciendo una división tripartita entre la dimensión del amor como un lazo de cuidado y atención, que permite una interacción de reconocimiento recíproco entre dos sujetos que actúan en libertad y conforme a los recursos para la autonomía. La dimensión de derecho es entendida como el reconocimiento jurídico y normativo que defiende la dignidad humana y el respeto entre seres iguales en una sociedad democrática. Y la dimensión

de reconocimiento social o de solidaridad, a través de la cual se tienen en cuenta las características personales o individuales, es decir, las cualidades de los sujetos que son valoradas y reconocidas dentro de la cultura y que pueden llevar a construcciones o búsquedas colectivas.

Honneth (1997), considera que, en ausencia de alguna de estas formas de reconocimiento, emergen formas de menosprecio que se expresan a través de diferentes acciones. En el amor, el maltrato interrumpe el vínculo afectivo e interfiere con la formación de autoconfianza de los sujetos. Para el caso del derecho se manifiesta a través del desconocimiento de la validez jurídica socialmente aceptada y genera pérdida de respeto de sí. Y finalmente, en la ausencia de las capacidades de solidaridad se generan daños como injuria, deshonra y estigmatización.

En este sentido, otro autor que contribuye a soportar la conceptualización del problema es Freire (1994, 2003 y 2012) que permite demarcar teóricamente las pesquisas desde la categoría situación educativa, la cual facilita hacer el puente reflexivo vía la categoría filosófico-sociológica de reconocimiento, de tal manera que el proyecto adquiera pertinencia en relación a la formación en Pedagogía y Desarrollo Humano. Esta pedagogía crítica expone coordenadas de trabajo investigativo pertinentes en este escenario educativo, tales como: En la Lectura de mundo se hace énfasis a los modos o ausencias de reconocimiento. La Inteligibilidad está constituida por matrices de saberes que agencian el reconocimiento. La Utopía es clave en la problematización de conductas que obstaculizan el reconocimiento, y la Educabilidad del ser en la identificación de alternativas pedagógicas para la generación de formas de reconocimiento recíproco.

De este modo, las situaciones educativas están en el marco de las JEC, operadas por la caja de compensación Comfamiliar – Risaralda y por las garantías jurídicas que datan de la constitución política colombiana de 1991, específicamente en el artículo 67.⁶ Para dar cumplimiento a esta disposición constitucional, la Ley 115 de 1994 – Artículo 14, establece que todos los establecimientos educativos oficiales o privados que ofrezcan programas de educación formal deben generar espacios que posibiliten el aprovechamiento del tiempo libre.

⁶ “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia (...) Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo” (Const., 1991, art. 67)

Así pues, en relación a las garantías jurídicas se inaugura en el año 2002 FONINEZ a través de la Ley 789 artículo 16, el cual da vida al programa jornadas escolares complementarias (JEC) en Colombia, encargado de brindar actividades que ocupen el tiempo libre de los estudiantes, posibilitando otras formas educativas particulares, como su nombre lo dice, complementarias a los escenarios educativos formalmente establecidos por el estado, así, las experiencias, intereses y saberes se abordan desde la cotidianidad.

El contexto de trabajo de la investigación es Comfamiliar Risaralda, en donde las JEC se ejecutan en algunas de las instituciones educativas oficiales rurales y urbanas de los 14 municipios del departamento de Risaralda. Para llevar a cabo este programa, Comfamiliar Risaralda dispone de un equipo de profesionales facilitadores en diferentes áreas, quienes se encargan de llevar a cabo actividades relacionadas con: el medio ambiente; escuela de deporte (fútbol, voleibol y natación), danzas folclóricas, artes plásticas, música y teatro, educación sexual, orientación psicopedagógica, plan lector, matemáticas, química, sistemas y emprendimiento.

Actualmente, se realizan talleres de profundización en las áreas mencionadas, con una duración de 3 horas semanales con niños y niñas que participan de manera voluntaria. Las actividades se desarrollan durante el año escolar, en horario contrario a la jornada pedagógica de la institución; en donde se prioriza a ciertos niños, niñas y jóvenes reconocidos por las instituciones estatales como población en condiciones de vulnerabilidad en relación con los ingresos familiares o la vinculación a programas sociales. Cabe señalar que, los planes de trabajo y los contenidos pedagógicos desarrollados por cada facilitador se diseñan a partir de conocimientos, intereses y experiencia de cada uno.

Así, las JEC buscan ocupar el tiempo libre en pro del desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, niñas y jóvenes influenciando los modos de relación práctica consigo mismo y los otros. Por ello, en esta investigación se pretende evidenciar las características de la situación educativa, las formas de reconocimiento, o los modos que adoptan la ausencia de reconocimiento en este escenario particular, como ejercicio reflexivo que contribuya a visibilizar las oportunidades y tensiones pedagógicas de programas que le apuestan a otras formas o modos del ejercicio educativo.

Por otro lado, debido a la inmersión en campo en la institución se destaca el interés por evidenciar resultados centrados en el análisis de aspectos evaluativos de corte cuantitativo, respecto a la cobertura o aspectos económicos (cantidad de población atendida, cantidad de actividades que se realizan y el monto económico que se invierte o ejecuta durante el año). Así pues, en medio de las lógicas mercantiles actuales

que permean las relaciones sociales en busca de la conveniencia y productividad entre los sujetos, se requiere promover espacios educativos de encuentros donde el arte se plantea como posibilidad que teje relaciones de vida desde experiencias de autoconfianza, autorrespeto y autoestima, redescubriendo al otro para convivir y compartir escenarios comunitarios.

Por ello, en esta investigación se indaga por elementos que permitan analizar las formas de reconocimiento recíproco como proceso investigativo que favorezca la reflexión pedagógica del educador y el educando en torno a las comprensiones e interpretaciones de quiénes son los otros, pensar al “otro” para retroalimentar las acciones cotidianas de otras formas de vivir la educación.

En consecuencia, a partir de los elementos anteriores se expone la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las formas de reconocimiento recíproco que emergen en una situación educativa orientada por un grupo de facilitadores de la modalidad de formación artística y cultural del programa jornadas escolares complementarias de Comfamiliar Risaralda? En este sentido, las preguntas específicas son las siguientes: ¿Cuáles son las formas de relacionamiento desde lo jurídico, afectivo y valorativo? ¿Cuáles son las formas de menosprecio que emergen en la situación educativa del programa JEC? Y ¿Cuáles son las características de la situación educativa en las JEC?

Objetivos

Objetivo general:

Comprender las formas de reconocimiento recíproco que emergen en situaciones educativas orientadas por facilitadores de la modalidad de formación artística y cultural del programa jornadas escolares complementarias de Comfamiliar Risaralda.

Objetivos específicos:

- Identificar las formas de relacionamiento desde lo jurídico, afectivo y valorativo en la situación educativa en el programa JEC.
- Describir las formas de menosprecio que emergen en la situación educativa en el programa JEC.
- Interpretar las características de la situación educativa en el programa JEC.

Marco teórico

Para comprender las formas de reconocimiento recíproco que se generan en situaciones educativas orientadas por facilitadores del programa jornadas escolares complementarias (JEC), se propone el estudio de la categoría de reconocimiento desde Axel Honneth (1997) y la situación educativa entendida en perspectiva de Paulo Freire (2003), como herramientas para la observación del foco de estudio.

Reconocimiento recíproco

El reconocimiento es entendido desde la perspectiva de Axel Honneth (1997) como un concepto que hace referencia a la necesidad social que tiene el sujeto de ser valorado, respetado y confirmado por los otros en su identidad particular, de modo que se le posibilite la construcción de autoconciencia a partir de una tensión dialéctica-moral que entrega valor y libertad social. De este modo, se manifiesta que:

La reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrealización práctica si aprenden a concebirse a partir de una perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales. (Honneth A. 1997. p 110)

Ahora bien, la nominación recíproco, alude a acciones de correspondencia y devolución entre aquellos que se relacionan y se saben o conocen en el otro. En este sentido, el estudio sobre la categoría de Reconocimiento se compone de tres dimensiones que propone Honneth (1997) en el libro “La lucha por el reconocimiento”, donde se asume que el amor, el derecho y la solidaridad son dimensiones que fundamentan formas de reconocimiento recíproco y que a su vez generan conductas de menosprecio.

La primera dimensión es el amor, donde se destaca que las relaciones mediadas por el afecto posibilitan al sujeto la autoconfianza. Por esta razón, “se habla de reconocimiento como de un elemento constitutivo del amor, lo que se designa no es un respeto cognitivo, sino uno acompañado de dedicación, una afirmación sostenida por la autonomía” (Honneth, 1997, p.132). Lo cual implica que en la medida que un sujeto se siente amado por el otro es capaz de confiar en sí mismo y expresar de manera segura sus emociones, de modo que la dedicación emocional se explica por la manifestación de afecto de un sujeto a otro que le simpatiza o le atrae y se aleja de la transferencia arbitraria de afecto hacia otros.

La segunda dimensión es el derecho y en perspectiva de Honneth (1997) puede definirse en virtud de las obligaciones normativas que deben cumplir los sujetos con otros ocasionales, de modo que permite el entendimiento de cada sujeto como portador de derechos. Cabe señalar, que ser sujeto de derechos implica tener la capacidad de demandar derechos y cumplir con los deberes socialmente aceptados y establecidos, que encuentran legitimidad en el respeto recíproco de los derechos fundamentales. Esto da lugar al reconocimiento jurídico, el cual posibilita la autorrelación práctica que contempla posicionarse como sujeto “plenamente valioso de una sociedad que participa en su ordenamiento institucional” (Honneth, 1997, p.162) nuevamente desde la dialéctica moral consigo mismo y con los otros.

La dimensión del derecho está constituida por dos cualidades: la atención cognitiva y la responsabilidad moral. Por lo tanto, el modo de reconocimiento jurídico se expresa mediante la atención cognitiva traducida en el respeto a la dignidad humana y a la autonomía, esta cualidad implica reconocer deberes y derechos socialmente reconocidos.

Por otro lado, la responsabilidad moral se relaciona con luchas históricas llevadas a cabo por la sociedad para consolidar los derechos fundamentales (derecho de libertad liberales, derechos de participación política y derechos sociales de bienestar), así por medio de la ampliación de derechos, se pretende que los miembros de la comunidad acepten acuerdos de ordenamiento jurídico donde se espera el cumplimiento los mismos, obrando racionalmente para que los sujetos desempeñen roles activos y se consoliden políticamente como socios comunitarios.

Así pues, la tercera dimensión es la solidaridad o valoración social como modo de reconocimiento que permite tener en cuenta las cualidades y capacidades concretas de cada sujeto, la cual emerge como resultado de una necesidad entre los sujetos que va más allá del cuidado en la interacción afectiva y del reconocimiento como personas de derecho, siendo a diferencia de este último, la valoración de las características particulares y personales que distingue a los sujetos de otros en sus relaciones y prácticas sociales, dentro del marco de lo que se determina valioso según el contexto cultural.

Cabe señalar, que la dimensión de solidaridad permite a cada sujeto el reconocimiento de su individualización como potencial de desarrollo colectivo, lo que se refleja en la expresión de sentimiento del propio valor y en el afianzamiento de la autorrelación consigo mismo al sentirse reconocido por los demás “la experiencia de la valoración social va unida a una seguridad sentida de poder realizar operaciones

o de poseer capacidades que son reconocidas por los demás miembros de la sociedad como valiosas” (Honneth, 1997, p.158). Dicha posibilidad de autorrealización es denominada bajo los conceptos de autoconfianza, autorrespeto y autoestima, lo que posterior a experimentar la solidaridad genera en los sujetos una valoración de sí mismos.

Por tanto, se señala que en las relaciones sociales donde se reconocen recíprocamente valiosas las capacidades y las cualidades de los sujetos, de acuerdo a los valores significativos de la cultura, se genera desde la individualidad la participación activa de los sujetos, por lo que se propone que este tipo de relaciones sean llamadas “solidarias” en la medida en que permiten que se aprenda de otros y se desarrollen nuevas cualidades que aporten a los intereses colectivos.

En consonancia con lo anterior, en esta investigación se entiende que las dimensiones del amor, derecho y solidaridad convergen en torno a las relaciones, el respeto y espacios de la vida, de modo que fortalecen relaciones afectivas, jurídicas y sociales, promoviendo el respeto de autonomía, la capacidad cognitiva y de valoración social; además, permiten consolidar aprendizajes vitales, redescubriendo y aprehendiendo con los otros a convivir tejiendo un “no-so-tros”.

Formas de menosprecio

El reconocimiento recíproco demarcado en el amor está relacionado con formas de menosprecio que emergen en la ausencia del reconocimiento, y también intervienen en la formación de la autoconfianza. Se expresa en el maltrato y la violación a la integridad física (maltrato físico, tortura o muerte), y juntas, anulan al otro, despojándolo de la posibilidad del vínculo afectivo y la construcción de una relación de confianza consigo mismo.

Luego bien, las formas de menosprecio que emergen en la ausencia o dificultades de garantías jurídicas son la exclusión o desposesión de derechos y amenaza de la integridad social. Limitar o desconocer los derechos socialmente aceptados deriva “una pérdida de respeto de sí, por consiguiente, la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto de interacción legítimo e igual con los demás (...) se le arranca el respeto cognitivo de una responsabilidad moral” (Honneth, 1997, p. 163). Bajo estas circunstancias un sujeto ya no es considerando como miembro valioso y en igualdad de condiciones,

reduciendo su autonomía individual y posicionamiento como socio de la comunidad con capacidad de establecer argumentos morales.

Por otro lado, las formas de menosprecio que emergen en la ausencia de valoración de las capacidades problematizan las prácticas de solidaridad y generan daños como la injuria, deshonra, indignidad y estigmatización; lo cual puede constituir rupturas en la autoestima del sujeto y la posibilidad de sentirse estimado por otros “para quien lo soporta, trae como consecuencia no poder referirse a su modo de vivir como algo a lo que, dentro de la comunidad, se le atribuye una significación positiva” (Honneth, 1997, p.164).

En este sentido se entienden que las formas de menosprecio se evidencian en la confrontación y tensión de las interacciones sustentadas en las garantías afectivas, jurídicas y sociales. También permiten comprender que en los encuentros con los otros se pueden presentar desacuerdos donde las formas de menosprecio interactúan, por ejemplo, si se presentan dificultades en los vínculos afectivos, existe la posibilidad de intervenir directa o indirectamente en los vínculos sociales y jurídicos.

Situación Educativa

En primer lugar, para abordar el estudio de las características constitutivas de la situación educativa se retoman los aportes de Freire (2003) en el libro “El grito manso”, dichos elementos son: Lectura de mundo, Inteligibilidad, Utopía y Educabilidad del ser. Luego bien, la situación educativa se encuentra en el marco de las jornadas escolares complementarias (JEC) que presentan una dinámica educativa donde puede ser entendida a través de la propuesta de la pedagogía crítica de Freire.

En este sentido, Freire (2003) conceptualiza la categoría de situación educativa como un momento en el que se relacionan un sujeto que aprende y un sujeto que enseña. Entonces, se habla del educador y la presencia del educando que ocurre en un espacio-tiempo pedagógico conocido como lectura de mundo; en este sentido se asume un sujeto educable, inacabado o inconcluso, que consciente de esta condición es susceptible del aprendizaje y la educación. El sujeto que aquí se reconoce es social e histórico, pensante, comunicante, transformador.

La condición histórica inherente a los sujetos conforme a la cual se relacionan en la situación educativa, constituye un elemento fundamental que da sentido a la idea de Inteligibilidad que desarrolla Freire (2003). Así, en reconocimiento del Inacabamiento e inconclusión de quienes participan de la situación educativa, se construye críticamente conocimiento de la realidad y, por lo tanto, los sujetos se posicionan en lugares éticos en consonancia con el reconocimiento de esa posibilidad de aprender.

Por otro lado, la utopía como elemento constitutivo de la situación educativa, es entendida como la posibilidad de proteger los sueños y la motivación para continuar la búsqueda con fuerza, que permita moverse hacia adelante para que ocurra la transformación de los sujetos y a su vez de lo social. En esta misma línea Rojo (1996) retoma a Freire al manifestar:

La necesidad que existe, hoy como ayer, de una utopía verdadera que paralelamente denuncie el presente (cada vez más complejo), y prevea el futuro desde el ahora, apuntalando una política, una estética y una ética radical y cualitativamente distintas a las imperantes (p. 2).

De esta forma, a través del análisis crítico de las realidades de la práctica educativa, se emplea el concepto de *denuncia* como la posibilidad de manifestar lo que genera indignación y detrimento de las convicciones y los sueños, lo que detiene la transformación y se vuelve intolerable, siendo la *denuncia* el medio para alzar la voz y asumir lo que Freire llamó la politicidad de la educación “la naturaleza misma de la práctica educativa que conduce al educador a ser político” (Freire, 2003, p.42). Asumiendo así, una postura crítica la cual pueda exponer las inconformidades, discutir y defender puntos de vista que reflejan el interés de amparar las convicciones.

Veamos pues, otro elemento de la situación educativa, la Educabilidad del ser que constituye el componente ético y político de la educación acerca del tipo de sujetos que se pretenden formar para la vida. La característica de la Educabilidad del ser posibilita el reconocimiento del otro, sus saberes y prácticas que pueden enriquecer la experiencia de vida comunitaria. Donde los sujetos se apropian de saberes y conocimientos que permiten responder cuestiones cotidianas para tomar decisiones, actuar en el mundo y ubicarse como actores protagonistas en la transformación personal y social del contexto.

De acuerdo con lo anterior, la situación educativa permite entender las relaciones, dinámicas y prácticas del escenario educativo que se aborda en esta investigación, donde ocurren aprendizajes en una

relación horizontal entre docentes y estudiantes, pues se asume desde la perspectiva de Freire (2003) que se entra en una relación llamada Dodiscencia (docencia –discencia), en donde quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. La situación educativa resulta pertinente para comprender qué tipo de aprendizaje se genera en los otros, y los diferentes intereses educativos de los actores partícipes del proceso; además, reconocer que los aprendizajes se generan en los sujetos en contextos situacionales con características particulares.

Relaciones teóricas

Para generar el puente reflexivo entre las teorías de reconocimiento recíproco y los elementos de una situación educativa planteados por la pedagogía crítica, se señala a Freire (2013) quien expone que la pedagogía requiere re encuentros para que los sujetos en el momento de descubrir al otro se descubran así mismos, posibilitando consensos desde las diferencias como acto de reconocimiento hacia la construcción colectiva de la vida.

Entonces, el reconocimiento recíproco y la situación educativas son procesos de ida y vuelta donde la intersubjetividad se pone en práctica por medio de relaciones de auto confianza, auto respeto y autoestima donde se entreteje un no-so-tros. A continuación, se realiza un gráfico que plantea posibles relaciones y tensiones entre las categorías de este ejercicio investigativo, identificando la oportunidad de leerlo de manera que interactúen las dimensiones de reconocimiento con elementos constitutivos de la situación educativa en el contexto del programa de jornadas escolares complementarias.

RELACIONES TEÓRICAS

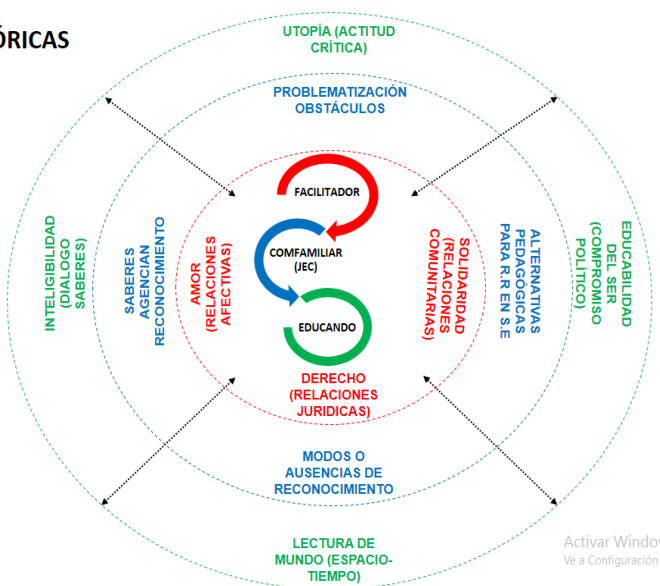


Figura 1. Relaciones teóricas

De este modo, en la Lectura de mundo se instala especial atención a los modos o ausencias de reconocimiento de los contextos. La Inteligibilidad está constituida por el diálogo de saberes que pueden agenciar el reconocimiento. La Utopía es clave en la problematización de conductas que obstaculizan el reconocimiento, y la Educabilidad del ser en la identificación de alternativas pedagógicas para la generación de formas de reconocimiento recíproco en este contexto educativo.

Por tanto, estas relaciones teóricas posibilitan la integración entre Educabilidad del ser y las estrategias para generar reconocimiento recíproco, configuran la situación educativa y contribuye en la focalización de la pregunta de investigación. En la Educabilidad del ser se expresa el compromiso político de la pedagogía crítica, en el reconocimiento recíproco la valoración social hace sostenible la solidaridad. Es por ello, que se considera viable estudiar en situaciones educativas específicas, formas de reconocimiento recíproco.

Diseño metodológico

La presente investigación se ubica en el enfoque cualitativo, donde se identifica un método pertinente para la descripción detallada y coherente del objeto de estudio, desarrollando conexiones de las cualidades contextuales investigadas, teniendo en cuenta el análisis de experiencias de los sujetos o los grupos, sus interacciones y comunicaciones. “La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera” y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior”. (Flick, 2015, p. 12)

De esta manera, la investigación se realiza desde el método hermenéutico enmarcado fundamentalmente en el planteamiento de Ricoeur (2003) donde se interpreta para comprender. La comprensión se enmarca en lo ontológico, que propone la relación de comprender y ser, ya que la comprensión se asume como modos de ser del ser en la existencia. Dicha comprensión se ejerce en tres planos, el semántico, el reflexivo y existencial, así el sujeto se interpreta en la existencia misma (ser-interpretado).

Así pues, en esta investigación sólo se retoma el primer plano semántico de Ricoeur (2003) representado en una delimitación del símbolo y de la interpretación, evidenciando interacción entre ambos

conceptos. Bien, por medio del plano semántico se consolidan expresiones simbólicas con sentidos múltiples donde el análisis del lenguaje resulta pertinente. “El símbolo como toda estructura de significación donde un sentido directo, primario y literal designa por añadidura otro sentido indirecto, secundario y figurado, que sólo puede ser aprehendido a través del primario” (Ricoeur, 2003, p. 17), constituyendo un doble sentido de la semántica desde lo explícito a lo implícito. En este plano se requiere identificar diversas formas simbólicas hacia la estructura común de las mismas para revelar sentidos múltiples.

La hermenéutica como interpretación sólo es posible cuando se reconoce que la existencia del ser humano se revela en el lenguaje; lenguaje que también da cuenta del tiempo humano, a través del discurso que comunica no sólo lo que dice sino lo que *quiere decir*. Esto implica que la hermenéutica no es sólo traducción, sino ante todo interpretación crítica (García, 2016, p. 110-111).

Ahora bien, en el plano semántico de Ricoeur (2003) se determinan unos criterios para establecer la estructura semántica de formas similares e iniciar con la interpretación en la elección múltiple de símbolos. Por tanto, en esta investigación la forma de interpretar corresponde a un grupo de significaciones constituidas por la estructura teórica de Honneth (1997) respecto al reconocimiento recíproco y a Freire (2003) mediante el análisis de la situación educativa en la pedagogía crítica. En consecuencia, desde el plano semántico se hace énfasis en la forma de encuentro de los discursos comunes o divergentes producidos por los actores de la situación educativa particular para evidenciar elementos característicos de las dimensiones de reconocimiento recíproco y las formas de menosprecio mediante la aplicación de dos técnicas que se mencionan más adelante.

Unidad de Trabajo

La unidad de trabajo está representada por seis (6) personas, seleccionadas por conveniencia⁷ dada la relevancia que tiene el reconocimiento recíproco en el proyecto de investigación. Por un lado, dos (2) personas entre los 35 y 50 años, que trabajan como facilitadores en Comfamiliar Risaralda desde aproximadamente 15 años en el área danza de la modalidad artística y cultural en el programa de las JEC. Además, de la trayectoria laboral es clave destacar la accesibilidad a la experiencia y conocimiento que tienen respecto al proceso que se realiza con los niños, niñas y jóvenes que participan en el programa.

⁷ Bonilla Castro, E y Rodríguez, P. (2013). Más allá del dilema de los métodos. La investigación de ciencias sociales Bogotá, Colombia: Universidad los Andes.

Por otro lado, se interactúa con cuatro (4) jóvenes entre los diecisiete (17) y diecinueve (19) años que participaron en el proceso de la modalidad artística y cultural de baile folclórico de las JEC, así y debido a la inmersión inicial en campo, los participantes manifiestan que estos encuentros les brindaron la posibilidad de emprender aprendizajes artísticos y vitales potenciando formas de reconocimiento recíproco; movilizand o interacciones mediadas por el afecto, autoconfianza, respecto hacia habilidades y cualidades personales y colectivas, conectándose con sonidos, pasos, músicas y sensaciones, además de sus cuerpos y los de los otros en sus diversas expresiones.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Las técnicas de recolección de información que se llevaron a cabo fueron el grupo focal y la colcha de retazos donde se diseñaron los instrumentos: el protocolo del grupo focal y la colcha de retazos, haciendo énfasis en la descripción y expresión de los procesos vitales y de las realidades sociales de los participantes de la investigación.

De este modo, el grupo focal se asume como un “espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton, Varela, 2012, p.56). Por ello, en esta investigación para llevar a cabo esta técnica se tiene en cuenta la elección de un espacio/lugar tranquilo y cálido que potencia la comunicación sustentada en el respeto.

Pues bien, se destaca que el grupo focal es propicio para la participación, expresión e interpretación de las experiencias, saberes y la recuperación del proceso de la modalidad artística y cultural de las JEC, ya que se focaliza la conversación en determinados aspectos para indagar a todos los participantes de esta investigación acerca de experiencias, pensamientos y opiniones relacionadas con los sentidos de la danza en sus vidas, los tipos de interacciones, las formas de reconocimiento, y situaciones problemáticas que se presentan en la cotidianidad de los encuentros en las JEC.

Así mismo, con el objetivo de “develar y poner en evidencia sentimientos, expresiones y vivencias de los sujetos con relación a sus prácticas y maneras de interactuar con la realidad social” (Chacón et al., 2002, P. 60) se usó la técnica interactiva de la Colcha de retazos con el grupo de jóvenes para que se narraran vitalmente por medio del dibujo y/o escritura, además, expresarán, describirán e interpretarán acontecimientos del pasado y del presente.

Esta técnica se fundamenta en cuatro momentos en los que se expresan emociones, sentimientos y procesos de momentos de la vida de los participantes; el primero es el momento de la *Descripción*: trabajo individual donde se responde de forma gráfica y escrita construyendo un pedazo de papel “retazo” a las siguientes cuestiones ¿En qué sueños le gustaría invertir su vida? Y ¿Quién es usted o cómo se asume vitalmente? El segundo momento es la *Expresión*: cada participante socializa al grupo su trabajo individual.

Bien, el tercer momento es la *Interpretación*: los retazos o pedazos de papel de los participantes se ubicaron en un lugar visible reflexionando acerca de posibles relaciones, recurrencias, desencuentros y elementos que llamaron la atención del ejercicio. El último momento es la *Toma de conciencia*, mediante la expresión gráfica y oral de este ejercicio se encuentran sentidos ocultos y reflexiones colectivas acerca de las conexiones de sus corporalidades, la danza, proyectos vitales e historias de vida que los atraviesan y configuran como artistas.

Diseño de la investigación

En este apartado se presentan los componentes generales de la metodología de la investigación en relación a su foco de estudio, enfoque, método, unidad de trabajo, técnicas e instrumentos y los momentos interrelacionados en el análisis de la información: en el momento Descriptivo se privilegia la palabra de los actores y se ubican los fragmentos, decires y relatos de los participantes en la matriz según categorías y descriptores; en el momento Interpretativo se triangula los datos obtenidos de la teoría y las experiencias y percepciones de los participantes respecto al objeto de estudio, relacionando los referentes teóricos (Honneth y Freire) y los hallazgos del trabajo de campo; en el momento de Construcción de sentido se triangula la información obtenida del trabajo de campo y la voz de las investigadoras en la construcción de las significaciones pertinentes en el plano semántico que propone Ricoeur, identificando estructuras comunes que evidencian múltiples sentidos.

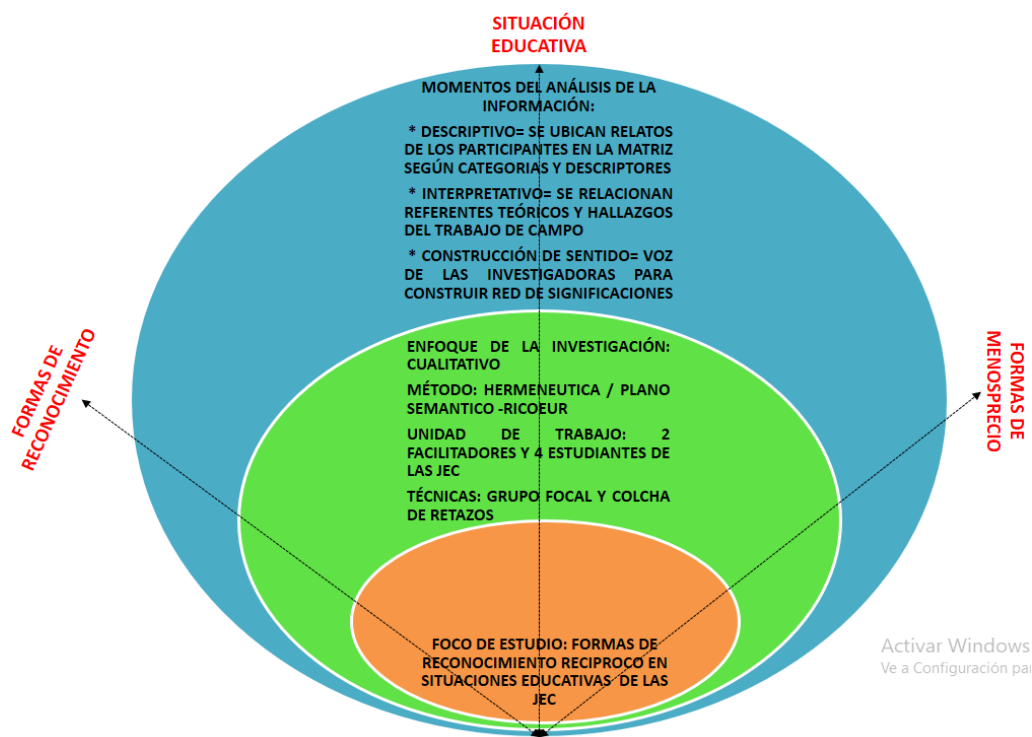


Figura 2. Diseño de la investigación

Análisis de los resultados

La interpretación de los datos se realizó mediante un análisis hermenéutico, donde se logró establecer redes de significaciones particulares para evidenciar comprensiones acerca de las dimensiones del reconocimiento recíproco en la modalidad de formación artística y cultural del programa jornadas escolares complementarias de Comfamiliar Risaralda y de los elementos característicos de esta situación educativa. A continuación, se resumen por subtemas los hallazgos del análisis de la investigación.

Formas de relacionamiento desde lo jurídico, afectivo y valorativo en la situación educativa en el programa JEC

A continuación, se realiza la triangulación entre las rutas teóricas propuestas desde las dimensiones de reconocimiento según Honneth (1997) en cuanto a lo jurídico, afectivo y valorativo, la voz de los

facilitadores y estudiantes del área de danzas de las JEC⁸ y la mirada reflexiva de las investigadoras para identificar las formas de reconocimiento recíproco presentes en dicha situación educativa.

Amor recíproco: En este apartado, se analiza lazos afectivos presentes en la interacción entre facilitadores y educandos. Los participantes expresan vínculos afectivos contruidos entre compañeros y facilitadores donde “el amor de los profesores” se constituye como la principal motivación para permanecer en el grupo: *“Porque siempre estuvieron ahí para nosotros, sino que también eran como unos padres para nosotros, porque siempre era; que problema tienen, o nos ponían psicólogos, o hablábamos nosotros con ellos”* (E.JEC.1).

Los educandos expresan sus sentimientos de afecto hacia los facilitadores haciendo relación con los lazos primarios que se establecen entre madre e hijo, nombrando prácticas entre sí, de cuidado y atención que iban más allá de la enseñanza de la danza: *“Los profesores nos han enseñado mucho en todo, hasta en lo personal, porque digamos si uno estaba mal, ellos le preguntaban a uno, le aconsejaban y pues son cosas que casi nadie le da a uno...”* (E.JEC.2). En este sentido los aprendizajes que se consolidan en los estudiantes, están atravesados por la atención de los facilitadores hacia los cambios emocionales presentes en los encuentros.

De igual forma el sentimiento expresado por los facilitadores hacia sus estudiantes, visibiliza formas de relacionamiento desde la semejanza con el afecto familiar donde se proporciona cuidado y protección:

Para mí ellos se convirtieron en unos hijos, y que todavía los extraño y que ellos nos extrañan a nosotros...he tenido mucha confianza con ellos, entonces muchas veces ellos me decían profe me pasa esto, o yo notaba el cambio y venga, ¿qué paso? A usted ¿qué le estaba pasando? usted por qué está así, qué tiene, entonces muchas veces le expresaban a uno esos problemas que ... a su misma familia, entonces pues uno trataba de aconsejarlos y decirles cómo podían...” (F1.JEC).

Lo anterior deja ver que el tipo de relación que se establece entre facilitadores y estudiantes, trasciende el escenario educativo como un mero espacio de aprendizaje e instala un reconocimiento de las condiciones emocionales del otro, que sugieren dedicación para conocer la razón de lo que emerge

⁸ Los códigos para nombrar los participantes en este análisis serán los siguientes: Participante uno de las JEC de Comfamiliar Risaralda – facilitadora- género femenino F1.JEC; Participante dos de las JEC de Comfamiliar Risaralda – facilitador- género masculino F2.JEC; Participante tres de las JEC de Comfamiliar Risaralda, género femenino E.JEC.1; Participante cuatro de las JEC de Comfamiliar Risaralda, género femenino E.JEC.2; Participante cinco de las JEC de Comfamiliar Risaralda, género masculino E.JEC.3; Participante seis de las JEC de Comfamiliar Risaralda, género masculino E.JEC.4

doloroso y su vez desafía al facilitador a conceder una escucha activa que posteriormente va a devolver en forma de herramientas para afrontar la situación.

Dignidad y respeto a la diversidad: Continuando con la esfera jurídica, cabe señalar que ser sujeto de derechos implica tener la capacidad de exigir pretensiones socialmente aceptadas, y la legitimidad se evidencia cuando hay respeto recíproco donde se reconocen los derechos fundamentales con un carácter público, Honneth (1997). En este sentido F2.JEC expresa:

Tratar de brindar igualdad de condiciones, o sea que si en mi barrio hay mucha drogadicción y todo entonces a usted acá no lo vamos a tratar como el maribuanero y es que allá beben mucho y hay mucha prostitución, entonces usted es la prostituta del barrio, no, acá todos si tenían una chapita era de cariño... siempre hemos tratado de ser muy cuidadosos con eso, de igualdad, por eso yo siempre... que eso es un tema que eso no es fácil y nosotros siempre hemos tratado de usarlo.

Así pues, se puede interpretar que los facilitadores propician ambientes de igualdad, respeto y libertad de expresión entre los estudiantes, por lo que se proponen acuerdos durante los encuentros que garanticen el respeto por la dignidad humana, teniendo en cuenta los contextos complejos de los que provienen los jóvenes.

De la misma manera, tal como lo propone Honneth (1997) el reconocimiento desde el derecho instaaura la atención cognitiva como la cualidad que sostiene el respeto por la diversidad, la libertad y la autonomía de los sujetos mediante la práctica derechos y deberes consolidados al interior de los grupos sociales, en este caso los educandos lo expresan así:

Entonces aquí lo que nos enseñaron, es que todos éramos iguales, de que él podía ser homosexual, pero lo íbamos a seguir queriendo sea como sea, igual en mi forma de ser, o sea si yo era negro... pues a mí el mismo trato iba a ser siempre que si fuera blanco, que si fuera hombre, o mujer, si fuera pobre o si fuera rico (...) a la hora de bailar sabíamos que todos éramos iguales. (E.JEC.3)

En relación a lo expresado en el párrafo anterior, se comprende que la dignidad humana se consolida dentro de este grupo como el fundamento de una relación enmarcada en el respeto, donde se forman bailarines auto-reconocidos como personas diversas y dignas de ser tratados en igualdad de condiciones.

Al mismo tiempo, la cualidad de la responsabilidad moral “como núcleo digno de respeto de una persona” (Honneth, p. 146) promueve el respeto a los derechos generales fundamentales de los sujetos y permite el reconocimiento entre los miembros de una sociedad en la medida en que se respetan unos a otros como personas de derecho, lo cual se hace presente en el relato de los educandos:

Yo pienso que eso viene desde los profesores (...) ellos dicen; el respeto, respeto, respeto, entonces pues yo pienso que ni siquiera de los niños de pre juvenil e infantil, que uno iba a ayudarles, nunca había... pues que señalamiento o juzgamiento que por que usted es así o no, no. (E.JEC.3)

En este sentido, el reconocimiento jurídico presente en el grupo de danza, evidencia una autorrelación práctica de respeto, que es fundamento para afianzar las lógicas ético-morales que se instalan en el grupo como reglamento innegociable; de modo que cada bailarín sea un sujeto con el derecho y el deber de estar en este escenario, consiente de la condición inherente que existe en cada uno de ser respetado.

Construcción de autoconfianza a partir de la valoración social: En esta parte del análisis, se aborda la esfera de la solidaridad donde se refleja cómo en la interacción social y relaciones de grupos se van concertando los valores que son fundamentales para la sociedad, los cuales se manifiestan en las operaciones individuales que son reconocidas por los demás como aporte a los objetivos de autorrealización social. En este caso, los facilitadores promueven la práctica de valores y cualidades entre los educandos que contribuyen a la cohesión del grupo:

Yo no bailo en otros grupos porque hasta ahora no he encontrado algo que me llene como me lleno Comfamiliar, porque uno se va a otro grupo y... o sea aquí es como una familia, entonces nosotros nos queremos demasiado y con todos, hasta con los profesores es como si fueran amigos. (E.JEC.2)

Por tanto, los participantes resaltan la valoración mutua que surge entre ellos en medio de sus experiencias y las prácticas dancísticas, las cuales les permite experimentar confianza, respeto entre sí y la creación de lazos de afecto.

En este sentido, el concepto de solidaridad se entiende como una forma de reconocimiento de quienes, en la intersubjetividad dan valor y significado a las capacidades y cualidades del otro, “pues por

solidaridad (...) puede entenderse un tipo de relación de interacción en el que los sujetos recíprocamente participan en sus vidas diferenciadas, porque se valoran entre sí en forma simétrica” (Honneth, 1997, p.157). La anterior característica es relevante en el grupo de danza ya que permite el afianzamiento y la construcción de relaciones solidarias y de respeto, donde los lazos y acciones se constituyen significativas por la contribución que hacen a sí mismos y a los otros.

Me parece que eran más unidos... que respetaban cada uno como fuera, que se apoyaban, porque si pasaba algo con uno, era con todos, entonces fue como el tiempo que duraron acá, que tuvieron el proceso, que aprendieron a ser solidarios (F1.JEC)

Entonces, la relación solidaria mencionada por los facilitadores, se establece con el tiempo y delimita las posibilidades de acción con los otros que requieren apoyo en determinado momento; pues a consecuencia de la propia capacidad de ayudar, cada bailarín recibe porque es valorado simétricamente como una parte del todo que es grupo. De modo que la solidaridad aquí puede entenderse como una capacidad construida paulatinamente en los jóvenes, que se sugiere necesaria para mantener la unión entre compañeros de baile.

Capacidades y cualidades: La dimensión de solidaridad como esfera que da relevancia a los sujetos desde sus valores, cualidades, realizaciones y expresiones personales en sociedad, se refleja en el discurso de los educandos, cuando hablan del reconocimiento que hacían los facilitadores de sus capacidades en la práctica de las danzas como se menciona a continuación: *“porque pues gracias a los profesores me destaque en muchas partes, represente como pareja a Pereira, no sé, recibía muchos consejos positivos de ellos, ellos me decían usted es muy buen bailarín, bueno en fin, muchas cosas positivas” (E.JEC.4).*

De igual manera, los facilitadores manifiestan que la participación de los jóvenes en las JEC desde temprana edad, permite en ellos el desarrollo de habilidades valiosas para el relacionamiento con otros en espacios y tiempos diversos: *“pienso que estar en agrupaciones desde una edad tan temprano, ayuda mucho a que uno aprenda a comunicarse, a socializar, a querer aprender de otras culturas y otras comunidades y no solamente aquí de nuestro país sino de afuera...” (F1.JEC)*

En línea con lo anterior, los participantes expresan que su paso por la formación en danzas, les permitió desarrollar otras capacidades para tomar decisiones y emprender caminos de formación académica:

Muchas cosas de acá, las figuras de acá, hicieron que yo le cogiera amor a las matemáticas, a la geometría, me hizo aprender a mi todas las coreografías y en el estudio aprendía todas las áreas porque le cogí amor a la geometría y no se... tal vez por eso fue que decidí esa ingeniería. (E.JEC.3)

Finalmente, en medio de estas relaciones llamadas solidarias se abren posibilidades de aprender de otros y desarrollar nuevas cualidades significativas que aportan al afianzamiento de la valoración de los jóvenes sobre sí mismos, “el reconocimiento de un hombre como persona no presenta gradaciones, mientras que la valoración de sus cualidades y capacidades, implícitamente al menos, apunta a una medida en virtud de la cual debe ser determinada como más o menos”. (Honneth, 1997, p. 139) De tal manera, es en relación con los parámetros sociales que establece el grupo respecto a las cualidades y capacidades individuales, que se constituye el reconocimiento recíproco en la dimensión de solidaridad.

Modos de menosprecio emergentes en esta situación educativa

Ahora bien, las formas de menosprecio se recrean de diversas maneras por los participantes, quienes presentan ciertas similitudes y convergencias en sus discursos.

Prácticas de intimidación o presión: Los facilitadores reconocen situaciones contradictorias que fijan tensiones con la dimensión del amor y dan cuenta de formas de menosprecio que coexisten en su escenario educativo. Esto es manifestado por ellos de la siguiente manera:

Yo sí sé que nosotros sí hemos sido maltratadores (...) Pues viene al ensayo o entonces no vuela, maltrato de nosotros verbal-. Hay ciertas cosas en las que nosotros no podíamos ceder porque por su condición de adolescentes hay cosas que no se podían negociar en ciertos momentos. (F1.JEC)

De esta manera, la experiencia de presión o intimidación se constituye en un modo de ausencia de reconocimiento y menosprecio para imponer al otro una forma de actuar dificultando la disposición de su decir, hacer y conducirse. Así, dichas presiones por parte de los facilitadores hacia los jóvenes “lesiona la confianza aprendida en el amor, en la capacidad de la coordinación autónoma del propio cuerpo” (Honneth, 1997, p.132). Bajo estas consideraciones, en estas prácticas concretas se restringen las acciones y voluntades de los jóvenes, respecto a la posibilidad de fortalecer vínculos afectivos y de relacionamiento consigo mismos y con los otros.

Modos de inclusión / Modos de exclusión: Respecto a las formas de exclusión o desposesión de derechos en la ausencia del reconocimiento jurídico se presentan las siguientes divergencias:

Por un lado, en las interacciones grupales se reconocen las cualidades y capacidades de los integrantes del grupo, como sujetos legítimos y en igualdad de condiciones, ya que se señala: *“Pues yo considero que la danza incluye a todos, en el grupo hay desde los que tienen dinero, hasta los que tienen que hacer un esfuerzo para poderlo conseguir”* (E.JEC.3). Esto posibilita prácticas de respeto, ya que en la danza todos y todas tienen diferentes habilidades, cualidades y rasgos físicos para ponerlas en escena en los momentos que cada historia dancística lo requiera para que los jóvenes vivan el arte como la posibilidad de comprender los momentos de la vida.

Sin embargo, se presentan experiencias de menosprecio hacia otros grupos artísticos, señalando aspectos negativos de los vestuarios o puestas en escena, de este modo, *“Muchas veces llegamos a ofender personas de otros grupos. Donde decíamos que lo de ellos era más bajo porque los vestuarios de nosotros eran más bonitos y que los de ellos eran simplemente más... eh. Feos, feos”* (E.JEC.3). Entonces, (Honneth, 1997) plantea que este modo de menosprecio limita el posicionamiento de los sujetos como valiosos y en igualdad de condiciones para interactuar socialmente. Es decir, la lógica de afecto y reconocimiento existe al interior del grupo, pero se evidencia la carencia de esta lógica con “otros” que pertenecen a grupos de danza; donde la forma de construcción del reconocimiento varía entre el nosotros y el ellos, mostrando vacíos de reconocimiento cuando los sujetos están por fuera del grupo.

Ausencia de agradecimiento: Los jóvenes que participaron en esta investigación finalizaron sus estudios de bachillerato, y con ello, su participación en el grupo del área de danza de las JEC. En consecuencia, los participantes manifiestan que no estaban preparados para cerrar el proceso de participación en estas jornadas y señalan una ausencia de agradecimiento por parte de la institución a su disposición y dedicación incondicional al programa. A pesar de la negativa institucional para continuar en el proceso, los jóvenes tomaron acciones para continuar asistiendo a los talleres de formación artística y cultural.

Al respecto, manifiestan: *“ellos fueron la cara visible de, no solamente jornadas escolares complementarias si no de Comfamiliar Risaralda. La carta de presentación en infinidad de cosas. Pero cuando ellos se fueron a ir no les supieron agradecer como ellos lo esperaban* (F1.JEC).

...Yo pienso que nos afectó a todos, en algún momento todos lo mencionamos, y puedo hablar por todos, porque yo sé que si estuvieran aquí me apoyarían. El hecho que ni una despedida, o sea fue simplemente una presentación y adiós.
(E.JEC.4)

Al respecto Freire (2003) posibilita entender la acción de los jóvenes como *denuncia*, que lleva consigo la propuesta del *anuncio* y da la oportunidad para no caer en la inmovilidad de la crítica, la queja, o la apatía ante lo injusto, siendo el camino para analizar las alternativas que permitan superar la problematización de la realidad emergente. El *anuncio* es el paso que cierra la brecha entre la denuncia del problema institucional y la propuesta de solución por parte de los jóvenes.

Así mismo, Honneth (1997) en puente reflexivo con Freire considera que toda reacción negativa de sentimiento que penetra con la experiencia de un desprecio de las pretensiones de reconocimiento contiene en sí de nuevo la posibilidad que al sujeto concernido se le manifieste la injusticia que se le hace y se convierta en motivo de resistencia política.

Situación educativa

En este apartado se retoman dos momentos que recogen características de los elementos de la situación educativa que plantea Freire y que permiten comprender los discursos de los participantes. En el primer momento, se asume la educación artística como posibilidad de construir nuevos modos de vida donde se evidencian las categorías de lectura mundo, inteligibilidad y educabilidad del ser; reconociendo la importancia de los contextos sociales en la configuración del proceso pedagógico. En el segundo momento, se menciona los cuerpos danzantes de sujetos que sienten, son sentidos y pueden tomar decisiones para transformar modos de existencia.

El arte como posibilidad de construir nuevos modos de vida: La fundamentación de la propuesta dancística de las Jornadas Escolares complementarias que nace en Comfamiliar Risaralda, rescata la historia de vida de los facilitadores y estructura un tipo de baile que da cuenta de costumbres antioqueñas vividas por ellos, en donde se evidencia una relación de respeto entre hombres y mujeres “*yo nunca vi a mi abuela y siendo mi abuelo arriero, o a mis tías, que los esposos las zamarrearan, las echaran al hombro, o las golpearan; era la conquista, el momento de compartir, de mimarlas*” (F2.JEC). Esto constituye una apuesta educativa por dar a conocer tradiciones culturales enmarcadas en la danza del cortejo que reconoce los lugares de la pareja en los bailes folclóricos, quienes se encuentran y se respetan en el escenario artístico y en el de la vida.

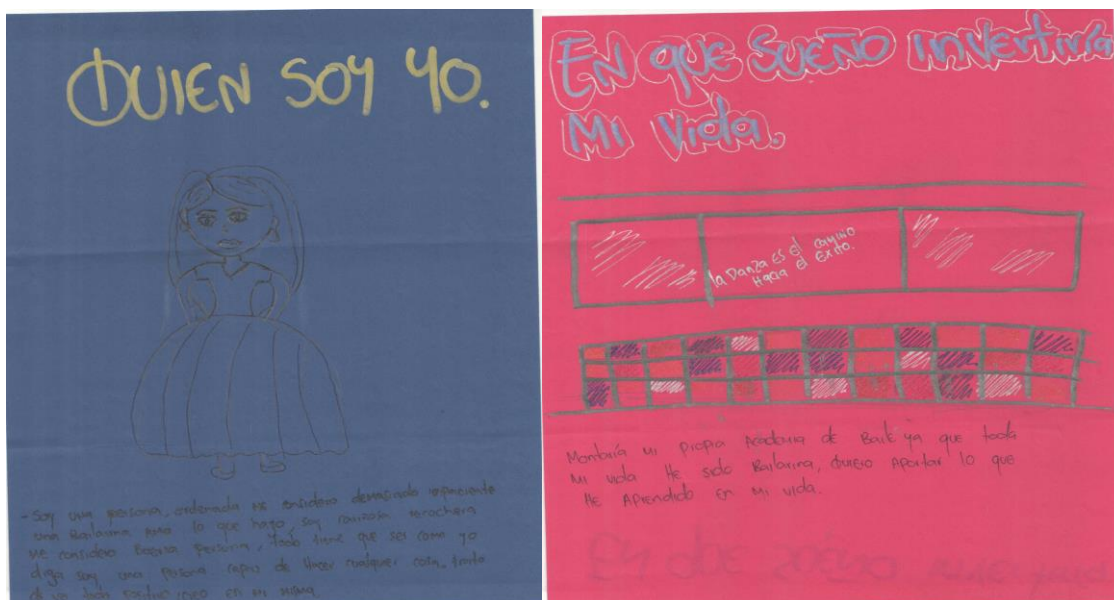


Figura 3. Imágenes relacionadas con la colcha de retazos (E.JEC.1)

En este punto una participante narra: *“la danza me libró a mí de muchas cosas tal vez que podía hacer malo en la calle”* (E.JEC.1). Lo anterior deja ver la apuesta de los jóvenes en este escenario por transformar modos de conducirse, alternos a aquellos presentes en su contexto social. Bailar es su manera de ocuparse y enfocarse en algo que les posibilita construir otras realidades.

Por consiguiente, las conductas adictivas a sustancias psicoactivas, prostitución, violencia y muerte presentes en el contexto social complejo de estos jóvenes bailarines son asumidas en la construcción de espacios de diálogo entre los facilitadores y los educandos. Así pues, Freire menciona que “conozco lo diferente de mí y en ese acto me reconozco” (2012, p. 20) para buscar la conciencia de inacabamiento y posibilitar la apertura de nuevas rutas de vida que no están determinadas por la cercanía con estas condiciones, como lo manifiesta (F1.JEC):

Entonces como tratar de mirar de donde vienen y pues hablar con ellos y esto no es... usted va a cambiar, usted no va a ser así. Es cambiarles como el sistema, cambiarles las cosas malas que ocurren allá donde ellos viven.

En este sentido, lo que propicia el arte son miradas de transformación de las propias vidas de los jóvenes bailarines, invitándoles a reconocer las vidas de otros, posibilitando opciones existenciales diversas “este inacabamiento consciente de sí, es el que nos va permitir el no yo” (Freire, 2012, p. 21). Para esto los

facilitadores proponen los cánones de la danza “*es algo así como un reglamento que tiene la danza para usted estar en ella*” (F1.JEC). Donde se recogen una serie de valores o reglamento ético que estructura un esquema de relaciones mediadas por el respeto, la disciplina, la honestidad y la responsabilidad necesarias para participar del taller, a la vez que posicionan una forma de estar- en y ser- consigo mismo y con los otros que habitan en este espacio-tiempo. Por lo tanto, los educandos permanecen en el proceso acompañado por los facilitadores y desde allí construyen propósitos académicos, laborales y afectivos que aportan a la comunidad y a otros jóvenes que se muestran interesados por la danza.

Cuerpos danzantes: La danza folclórica de la que hablan los participantes de los talleres de las JEC, es una práctica que, en el escenario educativo de las JEC, tensiona las lógicas tradicionales de la educación en Colombia, promoviendo la conexión del cuerpo con la historia de vida de todos los que confluyen en este espacio, con la diversidad de las expresiones vitales de los otros. Un cuerpo que es instrumento de relación e intercambio de experiencias a través de la danza y que permite configurar la identidad individual y colectiva que los nombra como bailarines de folclore. En el relato de los participantes se comenta lo siguiente:

Yo soy homosexual...pienso que ellos me ayudaron de cierta manera y ayudaron a mi familia, como a aceptarse a uno mismo, a quererse a uno mismo (...) podíamos estar en un entorno hablando de mujeres o de hombres y todos nos respetábamos, todos nos reíamos, todos gozábamos y en una presentación todos sabíamos que éramos hombres y mujeres simplemente. (E.JEC.4)

De este modo, se evidencia un espacio que admite la expresión del educando, la manifestación abierta de la diversidad humana sin rótulos o estigmas. Una apuesta educativa ambiental que recoge el interés por permitir que emerjan cuerpos que sienten y son sentidos. En palabras de Patricia Noguera “La educación (...) no ha sido una educación en el sentir y ser sentido; en el afecto; en el reconocimiento del otro--- lo--- otro (...) ha sido una educación para controlar la vida, ponerla al servicio de un pensamiento único...” (2010, p. 10) en concordancia con su crítica, los facilitadores de JEC encaminan su propuesta pedagógica hacia el reconocimiento del otro como un sujeto que siente y lo expresa.

Conclusiones y recomendaciones

El interés de esta indagación fue comprender las formas de reconocimiento recíproco que emergen en situaciones educativas orientadas por facilitadores de la modalidad de formación artística y cultural del

programa jornadas escolares complementarias de Comfamiliar Risaralda. De este modo, las investigadoras se aproximan a dicha comprensión interpretando las características de la situación educativa; identificando las formas de relacionamiento desde lo jurídico, afectivo y valorativo y describiendo las formas de menosprecio que emergen en este escenario educativo. Se cierra este apartado con las recomendaciones por parte de las investigadoras.

Respecto a las características de la situación educativa se concluye que la danza no afecta a los cuerpos de la misma forma, pero en este escenario educativo potencian maneras otras de existir. Es una apuesta por reconocer las tradiciones culturales donde emergen encuentros de respeto como seres humanos dignos y bailarines destacados. Además, los jóvenes encuentran en este espacio la posibilidad de construir otros modos de vida diferentes a los que condicionan las situaciones complejas que les rodea y de los impuestos por cánones autoritarios y normativos. Bailar es la manera de transformar los modos de conducirse, de ocuparse y enfocarse en sueños propios.

Así pues, respecto a las formas de relacionamiento desde lo jurídico, afectivo y valorativo, se identifica que las manifestaciones de reconocimiento en la dimensión del amor se evidencian en la relación afectiva entre los participantes del área de danzas, debido a la dedicación emocional por parte de los facilitadores al asumir un rol maternal/paternal con los educandos en situaciones problemáticas de sus vidas, expresando atención y afecto. La relación se transforma y toma matices de cuidado y protección entre sí, que los acoge y vincula hasta el punto de reconocerse como una familia. En cuanto al reconocimiento del derecho, sus prácticas están basadas en acuerdos éticos que protegen y exigen respeto por las diferencias, la igualdad y la libertad de expresión. Finalmente, los lazos de solidaridad se identifican a través de acciones que resaltan las capacidades dancísticas y cualidades de cooperativismo que favorecen las condiciones de convivencia del grupo.

Ahora bien, las formas de menosprecio que emergen en este escenario educativo se relacionan con prácticas de intimidación y presión ejercidas por los facilitadores hacia los educandos, y modos de exclusión de los educandos hacia bailarines de otros grupos. En última instancia, ausencia de agradecimiento por parte de la institución a los jóvenes en la culminación de su proceso formativo.

De acuerdo a lo anterior, se identifica una ruptura compleja del proceso que se venía realizando en términos afectivos y sociales; por lo que se recomienda a la institución Comfamiliar Risaralda, brindar un acompañamiento psicosocial para fortalecer las dimensiones emocional y social de los jóvenes, así como

orientación vocacional durante el último año del proceso formativo en esta área, de modo que los jóvenes logren construir estrategias de afrontamiento que permitan resignificar la culminación de su transitar por esta experiencia y divisar otros espacios formativos y vitales.

Se hace pertinente continuar visibilizando desde la investigación, propuestas educativas que asumen lo artístico y lo humano para promover modos de reconocimiento recíproco en escenarios educativos formales, no formales e informales, desde una apuesta por la sensibilidad hacia la valoración y el afecto, lo que en palabras de Nussbaum se expresa así: “adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular, cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano” (Nussbaum, 2010 p. 132).

Antes bien, el programa jornadas escolares complementarias a través del área de danzas visibiliza los aportes de la educación desde el arte y la cultura, que potencian herramientas para afrontar situaciones complejas y toma de decisiones a través de la expresión corporal, las negociaciones y el diálogo entre los jóvenes. Así pues, en esta investigación se asume al sujeto como centro de la concepción de desarrollo humano, pues se le considera capaz y diverso en sus múltiples posibilidades de ser y hacer en el mundo.

De otro lado, el método hermenéutico permitió una aproximación a la comprensión de los modos de ser en la existencia de los participantes a través de sus discursos, de manera que la implementación del grupo focal y la colcha de retazos como técnicas de recolección de información posibilitaron establecer en los encuentros con los participantes una atmósfera de comunicación respetuosa donde expresaron sus percepciones acerca de las formas de reconocimiento recíproco en esta situación educativa sin presiones acerca de respuestas correctas e incorrectas. Sin embargo, lo que estuvo enmarcado en los silencios, lo que no se nombra, lo que no es apalabrable recobra significados que, si bien pueden ser comprendidos bajo la lógica hermenéutica, no fueron asumidos dentro del ejercicio investigativo; por lo tanto, hay fisuras que abren la posibilidad de volver a la pregunta de investigación y abordarla desde otras posturas teóricas, metodológicas y vitales.

Finalmente, se recomienda seguir investigando las prácticas pedagógicas y las prácticas artísticas en los escenarios educativos para tensionar dichas prácticas desde el reconocimiento y el cuerpo, ensamblando el horizonte conceptual indagando otros autores que permitan miradas diversas sobre el emerger de la conexión afecto, cuerpo y su posibilidad de transformación de las relaciones consigo mismo, con el otro y con lo otro.

Referencias

Constitución política de Colombia. [Const] (1991). Artículo 67 [Título II] 2 da Ed. Legis.

Chacon, B. E. G., Zabala, S. P. G., Trujillo, A. Q., Velasquez, A. M. V., & Cotos, A. M. G. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigo.

Flick, U. (2025). El diseño de investigación cualitativa. Madrid, España: Morata.

Freire, P. (1999). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1996).

Freire, P. (2003). El grito manso. Avellaneda: Siglo veintiuno.

Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.

Freire, P; Pérez, E; & Martínez, F. (1988). Pedagogía de la pregunta. Quito, Ecuador: CEDECO.

Freire, P; & Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.

García, C. (2016). Formas de subjetividad política, en jóvenes activistas de movimientos identitarios sexo/genéricos, en varias ciudades de Colombia. (Tesis doctoral). Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.

Hamui-Sutton, A; Varela, M. La técnica de grupos focales. Metodología de investigación en educación médica. México DF, México, 2013

Han, B. (2017). La expulsión de lo distinto. Barcelona, España: Herder editorial.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona, España: Crítica.

Ley 115. Diario oficial No. 41.214. Congreso de Colombia. 8 de febrero de 1994.

Ley 789. Diario Oficial 45046. Congreso de Colombia. 27 de diciembre de 2002.

Noguera, P. (2010) *Cuerpo, mundo de la vida y educación. Despliegues de la fenomenología en la ambientalización de la educación.*

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Madrid: España: Katz Editores.

Quiroz, A; Velásquez, M; García, B y González, S. (s/f). *Técnicas Interactivas para la investigación social cualitativa.* Medellín: Colombia. Universidad Luis Amigó.

Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica.* Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica de Argentina.

Rojo, A. (1996). Utopía freireana. La construcción del inédito viable. *Perfiles educativos*, vol. (18), no. 74 pp. 21-24.