

DIÁLOGO: EDUCANDO NUESTRO SER, EDUCANDO NUESTRA REALIDAD

DIALOGUE: EDUCATING OUR BEING, EDUCATING OUR REALITY

*Doctor en Filosofía,
Universidad
de Frankfurt a.
M. - Alemania.
solerlemusd@gmail.
com. ORCID: [https://
orcid.org/0000-
0002- 5124-5919](https://orcid.org/0000-0002-5124-5919)*

David Leopoldo Soler Lemus

Recibido: 12 de mayo de 2020
Revisado: 27 de julio de 2020
Aceptado: 7 de septiembre de 2020

RESUMEN

Este artículo forma parte de una investigación sobre el diálogo socrático, rastrea pistas del desarrollo del pensamiento y conocimiento: la odisea de un niño que comienza cuando descubre que se halla extraviado de la vida. En sus incursiones, a través de escombros y peligros, busca diálogo, identificar vida humana, establecer relaciones con el mundo y consigo mismo. Sus experiencias lo hacen pensar que nació en un mundo que tiende a rechazarlo, dominarlo, someterlo. Sueña con la libertad, la creatividad. Al enterarse de que sus ancestros indígenas —dueños de sí mismos, de sus casas, señores en sus

Palabras claves:

creatividad comunitaria, diálogo, educación, libertad, negación del otro, odisea, soledad, tradiciones culturales.

territorios, promotores de cultura en comunidad— fueron negados en su ser, despojados de sus tierras y vida comunitaria, sometidos al trabajo forzado o al exterminio, que similar ocurrió a sus ancestros afrodescendientes, comprende que el miedo, la pérdida de emprendimiento, moral y estilo de vida que se generó en ellos, en Colombia lo hemos heredado. En el método socrático, punto de partida de toda reflexión es la experiencia, vivida concretamente; aquí la odisea y la de nuestros ancestros. A la pregunta: ¿provoca el conocimiento crítico de las tradiciones, en quien las conoce, un impulso transformador? el diálogo socrático responde de forma afirmativa. El niño piensa críticamente la educación que recibe, entiende las razones de su soledad, imagina procesos educativos más propicios, para continuar aprendiendo y formándose. Conclusión: es indispensable reconstruir biografía y vida comunitaria. Las complejas tradiciones latinoamericanas enlazan valores e invalores de los cuales no hemos hablado suficientemente, para distinguirlos y dar contenido y sentido a las relaciones intergeneracionales

ABSTRACT

Keywords:

Community creativity,
Denial of the other, Dialogue,
Odyssey, Solitude, Cultural
traditions, Freedom,
Education.

This paper is part of a research on Socratic Dialogue, it traces clues to the development of thought and knowledge: the odyssey of a child that begins when he discovers that he is lost from life. In his explorations, through rubble and dangers, he seeks dialogue, to identify human life, to establish relationships with the world and with himself. His experiences make him think that he was born into a world that tends to reject him, dominate him, subdue him. He dreams of freedom, creativity. Upon learning that their indigenous ancestors - owners of themselves, of their homes, lords in their territories, promoters of culture in community - were denied in their being, dispossessed of their lands and community life, subjected to forced labor or extermination, which similarly occurred to their ancestors of African descent, he understands, that fear, loss of initiative, morality and lifestyle that was generated in them are things we have inherited in Colombia. In the Socratic Method, the starting point of thought is experience, concretely lived; here the odyssey and, that of our ancestors. To the question: Does critical knowledge of traditions, in those who know them, provide a transformative impulse? The Socratic Dialogue answers affirmatively. The child thinks critically about his or her education, understands the reasons for his or her loneliness, and imagines educational processes that are more appropriate for continuing to learn and develop. Conclusion: it is essential to reconstruct biography and community life. The complex Latin American traditions link values and invalues of which we have not spoken enough, in order to distinguish them and give content and meaning to intergenerational relationships

“En el saludo y la acogida del saludo llegamos YO y otro YO a un primer acuerdo. Yo no soy solamente para mí, y el otro no se halla solamente frente a mí como otro, sino el otro es mi TÚ; hablando escuchando, replicando constituimos un NOSOTROS, que de manera especial une y constituye comunidad”.

INTRODUCCIÓN

El proceso de reflexión que aquí se desarrolla, busca llamar la atención acerca de la importancia de las tradiciones culturales y la evidente influencia que estas tienen en la forma como en el presente orientamos nuestra vida personal y social y, nuestro trabajo productivo. Con apoyo del método socrático, según el cual toda reflexión tiene su punto de partida en la experiencia concreta externa e interna de los sujetos, se plantea la pregunta: ¿puede influir el conocimiento crítico de nuestras tradiciones culturales, no dialógicas y violentas actuales, en el modo como decidimos educar nuestro ser personal y nuestra vida comunitaria? Se busca responder —analizando la repercusión de la experiencia de nuestros ancestros durante la Conquista y Colonización de América sobre las siguientes generaciones hasta hoy—. Un niño, más tarde adolescente, es, en el fondo, el protagonista del proceso de pensamiento y conocimiento que aquí se aborda. Dado el hecho de que nace en una comunidad destrozada, se siente como átomo perdido, desorientado: en soledad, se ve obligado a imaginarse a sí mismo sobre sus propios pasos, a investigarse en la oscuridad de su existencia; las huellas que de sus experiencias han quedado en su memoria le revelan razones de su extravío, le recuerdan su anhelo de liberación, le llevan a adentrarse en el conocimiento de la historia de la cultura humana, le ayudan a descubrir el valor del lenguaje como puente para integrarse en la vida comunitaria, en procesos de aprendizaje y apertura de perspectivas de futuro.

Se espera que estas reflexiones contribuyan a que en la familia, en el mundo del trabajo productivo y en las instituciones escolares incluida la universidad, sea reconocida la importancia que tiene, aprender, a través del diálogo, a distinguir entre los valores

y disvalores presentes en nuestra actual cultura, los cuales desde la Conquista y Colonia de América recibieron impronta.

“Los conquistadores despojaron a los indígenas de sus tierras, desmembraron el mundo de su vida comunitaria, ataron sus energías al trabajo forzado, a la satisfacción de necesidades ajenas. A quienes prestaban resistencia les aplicaron la guerra del exterminio” (Casas, 1552; Galeano, 1971).

Esta experiencia de horror y angustia penetró en las fibras de su ser, rompió relaciones humanas significativas para ellos, impuso en mente y corazón de los indígenas otro sistema de comunicación y trabajo fundamentado en la moral: ustedes son reconocidos como seres justamente valiosos, en la medida que cumplan sustantivamente con nuestras exigencias y expectativas.

Quedar desligados de la posesión de sus bienes exteriores e interiores, y de quedar sujetos a la dependencia subordinada, lesionó en ellos indudablemente la confianza en los seres humanos, en sí mismos y en su futuro (Soler, 2018).

Descubrimiento, Conquista y Colonización de América ocurrieron en época en que para las naciones europeas, acrecentar riqueza, fama y poder era el sueño o ideal humano por alcanzar, y saber hacer la guerra el recurso más eficaz para lograrlo. Ganar una guerra contra otra nación y expropiarla de sus bienes, era vista por muchos, como prueba de superioridad cultural¹.

1 A que la guerra es la “madre” de la civilización humana es la conclusión a que, mediante un modelo matemático, llega un equipo de investigadores. Los resultados han sido publicados en la revista científica *Proceedings of the National Academy of Science (PNAS)*. La herramienta matemática realizó simulaciones sobre mapas geográficos, conflictos entre sociedades y sobre la evolución sociocultural, incluyendo datos desde

Afianzamiento de la tradición cultural de la expropiación de bienes y del sometimiento

La cultura de la negación radical del ser del otro, de la expropiación, de la persecución, del saqueo de riquezas naturales y de la represión, continuó instaurándose en las sociedades del Nuevo Mundo; aunque los reyes de España cuestionaron la tradición europea de perseguir, cazar y esclavizar seres humanos, y ordenaron que los indígenas llevados a Europa por el almirante Cristóbal Colón, y vendidos como esclavos, fueran devueltos en libertad a su tierra natal, para que allí vivieran, trabajaran y adelantaran emprendimientos, según sus propios criterios de responsabilidad (Arciniegas, 1991). También los papas² se pronunciaron y, además, entre otros pensadores, escritores, teólogos y juristas críticos, el profesor Francisco Vitoria, desde la Universidad de Salamanca, en lección extraordinaria dirigida a toda la comunidad universitaria recomendó a los soldados que acompañaban a los conquistadores, fidelidad, pero que desertaran, en el momento que estos les ordenaran cometer crímenes³. Y además afirmó: “los indígenas, antes de la llegada de

los españoles, dueños de su casa, señores en sus territorios, poseedores de instituciones sociales y culturales constitutivas de su vida comunitaria, pueden rechazar la autoridad y jurisprudencia de instancias extranjeras, no tienen que someterse a juicios dictados por ellas” (Vitoria, 1532).

El jurista, diplomático, académico e historiador colombiano Indalecio Liévano Aguirre en su libro *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia* (1969), da a entender, con bastante claridad, que España fue la única potencia europea imperial que colocó límites éticos a los propios súbditos que salieron a buscar fortuna en otros territorios.

Negación radical del ser del otro⁴, despojo, desmembración de la vida comunitaria y el trabajo forzado, instauran así en las comunidades indígenas y en Colombia la cultura de las relaciones del sometimiento.

Personas y comunidades de ahora en adelante tienen que actuar obligadas, sometidas a autoridades morales externas a ellos, no les está permitido orientar su vida y trabajo autónomamente, según propias motivaciones y políticas comunitarias fundamentadas en su propia razón. La pérdida del mundo exterior de los indígenas llevaba a la pérdida de su mundo interior.

el año 1500 a. C. hasta el 1500 d. C. En el modelo, cuando en el mundo real los imperios se expanden, la sociedad que perdía las luchas era absorbida por la ganadora (Turchin, Currie, Turner et al., 2014).

- 2 El papa Gregorio I en el Concilio de Toledo afirma: “quienes sinceramente deseen ayudar a los paganos a hacerse creyentes con ayuda de la religión cristiana, deben servirse de palabras sabias y no violentas. Quien actúe de manera diferente y, con este pretexto, quiera alejarlos de sus ritos acostumbrados, busca con seguridad más sus propias ventajas que los asuntos de Dios” (Vitoria, 1532).
- 3 El descubrimiento del Nuevo Mundo despertó al mismo tiempo la esperanza de encontrar vías creativas y armónicas para encauzar el desarrollo del ser y de la humanidad hacia la realización de una civilización planetaria más solidaria, cimentada en la constitución de comunidades ideales (Moro, 1516).

- 4 El modo de ser de la persona y de las comunidades indígenas no fue reconocido como valioso, quedó negado y prohibido. Los indígenas aprendieron a evitar habitualmente —como forma de protección de su vida física— toda manifestación o expresión de su ser (Soler, 2018). Los conquistadores justificaron su derecho a la violencia y a imponer la esclavitud, presentando como verdad las “carencias, incapacidades, deficiencias, idolatrías, anormalidades, irracionalidades, vicios y aberraciones” de los habitantes de esas tierras; a causa de estas características merecían ser esclavos. La misma naturaleza del Nuevo Continente fue mostrada como desmesurada, imperfecta y monstruosa (Mariátegui, 1974).

La tierra sobre la cual los indígenas antes se movilizaban con seguridad, ya no la sentían así bajo las plantas de sus pies, los pasos que ahora daban eran temerosos, no eran más sus propios pasos, no seguían su propio camino, y algún peligro acechaba en todo momento; el mundo de su vida interior tampoco estaba más a su disposición. Persona y comunidad no podían imaginar y tejer en libertad relaciones sociales y ser emprendedores en el mundo del trabajo: sentir sus propias necesidades, seguir sus propios impulsos y gustos, desplegar sus pensamientos, emitir juicios, tomar decisiones, esbozar proyectos comunitarios y asumir responsabilidades. Sin número de injusticias, conflictos, retos, ambivalencias y dudas sobre su derecho a la existencia, pesaban demasiado, pero el condicionamiento o fijación de su vida interior a la moral o voluntad y a las necesidades de extraños, les impedía reflexionar e identificar el estado real de su mundo, y actuar con consciencia y políticamente frente a él; el tiempo y su cuerpo ya no eran suyos, tenían meramente que funcionar, ocupados esclavamente con tareas ajenas.

Cuando la comunidad se halla destrozada y “todos los impulsos de comunicación humana parecen minados por su base” (Villoro, 2016, citado en Beltrán et al., 2020), la persona confusa y desesperada se ve obligada a imaginarse y a afirmarse paulatinamente sobre los propios pasos dados en el territorio de sí misma (Laing, 1974), a adelantar en soledad procesos de aprendizaje: investigarse, confrontarse a sí misma, consigo misma, con lo que la recuerda; reconocerse en medio de escombros y peligros y generar en su interior sentido de vida, para sí⁵ (Bowlby,

1986).

Con excepción de las comunidades indígenas que nunca se sometieron a los conquistadores y, a lo largo de siglos de lucha hasta hoy han defendido su autonomía y cultura (Ramírez, 2011) y actualmente continúan autoconstruyéndose (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, 2013), las condiciones indispensables para que persona y comunidad tengan una relación viva consigo mismas y con su realidad, habían sido violentadas exterior e interiormente; la generación del sentido de vida, que puede nacer, cuando las personas se sienten en la vida seguras de sí mismas, reflexionan, hablan y se entienden acerca de su relación con la realidad y su futuro, quedó bloqueada y extremadamente amenazada.

Se puede pensar que, a pesar de su sensibilidad insegura, debió restarles fuerza para ir encontrando soportes momentáneos de ropaje para su vida. Por ejemplo, la complacencia de poder moverse en libertad, silencio y soledad en medio de la vida de un hermoso paisaje, sentirse a través de su propio cuerpo, participante de los ciclos de la naturaleza y sus ritmos de crecimiento, disfrutar de la transparencia y del sabor del agua cristalina, de la luminosidad del cielo despejado. Envuelto y separado por la niebla del resto del mundo, el indígena, podría sentir interiormente el latir de ese propio ser, que puede alegrarse de los amaneceres, de la luz, calor y fuerza fertilizante del sol, del canto y belleza de los pájaros, admirar un lago, un río, el mar, una cascada, la lluvia, las estrellas, el rayo, el trueno, las campiñas florecidas. Con seguridad, no se perdió totalmente su sed de vida auténtica, su conciencia de lo esencial, el deseo de poder ser enteramente ellos mismos. El sentido de sus propias acciones

(Bowlby, 1986).

5 Existe la tendencia a desvalorar qué tan estresante y prejudicial es para una persona haber perdido la posibilidad del aprendizaje compartido y, en caso de que ella luche, cuánto tiempo requiere para poder volver a encontrarse con la vida comunitaria

estaba para ellos oscurecido, pero podían admirar las habilidades, destrezas y voces, el claro y coherente ser y que hacer en la vida de los animales grandes y pequeños⁶. Sus deidades continuaban existiendo y detrás de su adversidad se hallaba el eclipsado anhelo de verdad, el sueño de un nuevo mundo.

En la vida diaria, en medio del ajeteo en el trabajo, de una comunicación que impide captar lo que realmente acontece en la profundidad de la inmediatez, y fatigados del acoso que nos obliga a hacer interminablemente más y más cosas, experimentamos el deseo de escapar y entrar en contacto con la naturaleza, la cual puede convertirse en espacio mágico de paz interior, libertad y respirar con sosiego. Allí imaginamos, soñamos, nos surgen preguntas y queremos volver, como volvemos a los libros, cuando con asombro hemos descubierto que, en ellos, se alberga un inmenso caudal de experiencias, reflexiones e ideas apasionantes, así como también volvemos a rastrear la pista de experiencias que guarda nuestra memoria, a fin de valorar su significado con mayor inteligencia.

Reflexiones y acciones de los indígenas carentes de unidad de sentido; desligados como se hallaban de las tareas que antes les

6 Desde niño había tenido la intuición de que el lenguaje es esencial para enfrentar y resolver las pequeñas medianas y grandes exigencias que en diversas situaciones diarias plantea la existencia, y registraba que con mi lenguaje no podía responder convenientemente a esas exigencias. Dos escarabajos que observé fascinado con curiosidad y en silencio me mostraron que podían comunicarse efectivamente: sorprendente era su concentración, persistencia y esfuerzo en la tarea de transportar conjuntamente una esfera a través de un terreno difícil; la diversidad de movimientos decididos, vigorosos y correctivos que ejecutaban la coherencia en el sucesivo y cuidadoso despliegue de las fuerzas de uno y otro, hacían evidente una coordinación comunicativa entre ellos, orientada al logro de su objetivo (Soler, 2018).

presentaba su propia vida y, dependientes del poder y de las exigencias de los conquistadores, aprendieron a actuar sin saber por qué ni para qué lo hacían, aprendieron a nadar en la corriente del río de la negación del ser, de la expropiación, de las imposiciones y represiones. La violencia en el mundo del trabajo incidió en su vida conyugal y familiar. Los adultos se ejercitaron sumisamente en la tradición cultural de olvidar u ocultar sus angustias, insatisfacciones, frustraciones y dudas, en desconfiar en los infantes, en frenar su curiosidad, el juego y sus iniciativas, en mutilarles para poder utilizarlos a manera de joyas que caminan al lado, en emplear la violencia para castigar sus desobediencias. La base para la confianza a partir de la cual se puede activar el diálogo entre las generaciones se ha extinguido (Stierling, 1982). La tradición del desconocimiento y negación de la persona que se halla en frente, la tradición de la expropiación, la represión y el sometimiento del ser, echó raíces en las relaciones intergeneracionales.

Odisea: educando el propio ser

Cada niño/a de cada nueva generación constituye una unidad singular, en la que en sí misma se concentra la más completa y viva parte del mundo, animada con la posibilidad de actividad espontánea (De Chardin, 1966) y de crear ámbitos de interrelación con las personas y las cosas. Ya en sus últimos meses en el vientre de la madre el niño cuenta con la dotación de competencias necesarias para organizar su individuación personal. Allí, gracias a su elevada sensibilidad, comienza a leer y a apreciar las características del ambiente en que vive la madre y a modelarse, según ellas. Cuando nace, con su vitalidad e independencia se encuentra con la expresividad del rostro humano, especialmente el de la madre, el cual le impresiona poderosamente, como

también el fino tacto de las manos que lo cuidan, alimentan, visten y acarician. Si no experimenta maltratos que generen en él angustia, mutismo, desorientación y aislamiento (Stierling, 1982) desarrolla relaciones de profunda familiaridad, intimidad y confianza. Se encuentra luego con un mundo que le maravilla y despierta curiosidad. Parece que se preguntara, ¿qué significa para mí el mundo con todo lo que él en sí contiene? Emprende, con alegría y concentrada atención, la aventura personal de explorarlo, analizarlo, conocerlo y valorarlo; confirma así, que el ser humano en su historia siempre está en camino hacia el conocimiento de su realidad, buscando ganar para sí representaciones acerca de ella. En este momento existe el peligro de que quienes lo cuidan, frenen sus impulsos e iniciativas, bien sea porque contradicen sus expectativas puestas en el niño, o por miedo a que le suceda algo perjudicial. En la medida que avanza en el manejo de su cuerpo, en la coordinación de sus movimientos, en la toma de posesión del espacio que ha sido puesto a disposición para sus desplazamientos por quienes lo apoyan y cuidan, amplía la gama de actividades investigativas, va reconociendo los seres animados e inanimados que encuentra o le presentan, se sorprende, los observa e inspecciona con fascinación, da la impresión de que dialoga y busca vías para vincularse con ellos. La vida misma le presenta constantemente diversas, tareas y retos, y el niño deja entrever que capta el sentido de lo que debe hacer para responderlos y que esboza una propia perspectiva y punto de vista en busca de lograrlo (Puche Navarro, 2005). En estos quehaceres permanece concentrado largo tiempo, aún en momentos en los que pareciera que está inactivo. Es impresionante su alto grado de concentración y dedicación, uno siente la exigencia de respetarlo y no interrumpirlo. Explora, se ejercita incansablemente, planea, ejecuta, probablemente gana claridad acerca de problemas o los resuelve; busca nuevos retos,

se va apropiando de saberes y habilidades sociales y prácticas, aprende a cooperar. Sintiendo un impulso natural hacia la palabra, va construyendo su propio lenguaje.

Aprende a inferir, distinguir, clasificar y nombrar los seres que integran la naturaleza. Aproximadamente a los 2 años ha adquirido los elementos comunicativos fundamentales de la lengua materna, que le permiten relacionarse más abiertamente, dialogar y encontrarse con las personas y sus diferentes motivaciones. Le gustan las historias. Aprende a hacer reflexiones más ágiles, variables y múltiples, a representarse las cosas, a representarse el camino para dar solución a una tarea o a un problema, es decir, desarrolla procedimientos en los que se evidencia que sabe lo que hace, que planea estrategias de resolución aún antes de realizarlas con el objeto (Puche Navarro, 2005). Se va abriendo a la comunicación con un círculo mayor de personas. Toda su experiencia abre “la posibilidad del niño para mostrar todo lo que tiene de saber y saber-hacer” (Puche Navarro, 2005, p. 26). Cuando ingresa a la escuela, desarrolla empatía por sus maestros, por sus expectativas y exigencias frente a él; muestra alto interés por el diálogo, aprende a soportar y regular conscientemente su sensibilidad frente a esas expectativas y exigencias, y mantiene firme su voluntad cooperativa, aun cuando estas sean extrañas para él y le generen inseguridad.

Que el niño es poseedor de extraordinarias habilidades cognitivas y aprende espontánea y autónomamente, que al haber enfrentado y buscado resolver las tareas que la misma vida le ha venido presentando, llega a la escuela con un rico repertorio de experiencias y descubrimientos cognitivos, pasa frecuentemente inadvertidos por padres, maestros o amigos y, entonces, el proceso de desarrollo del niño sufre estancamiento o se reduce notablemente (García Márquez, 1994). Esto se puede

constatar, por ejemplo, cuando el sentido de las propuestas de trabajo del profesor no es comprendido por el niño, y sus preguntas y sugerencias son desatendidas o respondidas superficialmente porque se considera que el niño es un ser al que primero hay que motivar y capacitar, para que luego sí esté en la posibilidad de hacer algo razonable. Sus interrogantes e intereses son vistos como ingenuos, molestos e insignificantes, no encuentran en los maestros eco, respuesta, comprensión (Soler, 1997). No se dan cuenta que el niño ya tiene valiosísimo conocimiento acerca de la realidad, que puede valorarla y darle significado, que le es posible autodirigir esfuerzos cognitivos, que posee la competencia para evaluar y juzgar la situación de aprendizaje en la que se encuentra. Con el modo abierto, comprometido y confiado de plantear sus preguntas busca establecer con el maestro una relación, lograr, en diálogo con él, una mejor comprensión del asunto que le interesa y desea resolver; pero para esto se requieren maestros que a su vez confíen en las competencias y la creatividad del niño, que sean capaces de valorar positivamente el lenguaje en el ámbito del libre juego comunicativo, estén dispuestos a dialogar con él y a proponerle, como socio interactivo, tareas escolares relacionadas con esos asuntos que él desea comprender y resolver. Si el niño comprende esas tareas, muy probablemente las aceptará y de inmediato comenzará a buscarles respuesta (Puche Navarro, 2001).

Sin embargo, se impone como prioritaria la autoridad, el deber y la voluntad del profesor de entregar su saber al estudiante, y obligación de este, de recibirlo con respeto y aprenderlo. El hilo de la comunicación y de la relación colaborativa queda roto y no es posible hacer las cosas en reemplazo de los niños, de lo que solo ellos mismos, a partir de su situación particular, pueden comprender

y aprender a realizar o producir; únicamente posible con la colaboración de adultos conscientes, de que el mundo de la vida y del aprendizaje de niños y jóvenes está cada vez más basado en informaciones secundarias y terciarias, de que es indispensable crear ámbitos de intercomunicación en los que les sea posible tener experiencias primarias de conocimiento. Para esto en la institución educativa hay todavía poco espacio.

Cuando en la institución educativa las relaciones interpersonales y la comunicación son incesantemente conflictivas, confusas y sin resultado satisfactorio, niños y jóvenes, sometidos a la rutina de las clases, de la memorización⁷ y de la puntual entrega de tareas, se sienten perdidos e inseguros en los procesos de aprendizaje y experimentan los exámenes como algo terrible y angustiante; y si además en la comunidad escolar se dan formas de violencia y hostilidad abiertas o veladas⁸, el presente puede ser percibido por ellos como restringente, como amenaza paralizante.

El niño, el joven, se siente obligado a reestablecer consigo mismo una relación más cercana y, en momentos de reflexión tranquila, realiza valoraciones críticas, toma decisiones y, con acciones suyas, muestra que es capaz de percibir, sentir y comprender lo que ocurre en la escuela, a su alrededor y en el mundo político. Reconoce

7 En la forma de evaluar, en los exámenes, se refleja la concepción de conocimiento y aprendizaje que tiene el docente y su manera de enseñar: el conocimiento es entendido por los estudiantes como un proceso de memorizar y el aprendizaje principalmente como un buen recordar datos y saber repetirlos (Palacios Mena, Chaves Contreras y Martín Moreno, 2020).

8 Es posible identificar conductas de tipo disruptivo en el aula, violencia verbal entre el alumnado y la violencia del profesorado de tipo excluyente, en cuanto a tener preferencia por ciertos/as alumnos/as, e ignorar a otros (Vélez y Delgado García, 2020).

que en la institución educativa no se da el discernimiento necesario para descubrir las comunidades y dar apoyo a sus realidades y necesidades vitales y culturales. “Vibra por un ideal y quiere comprometerse con una causa que le dé sentido total a la existencia” (Corsi, 1987). Escapaz de desarrollar un alto grado de responsabilidad en defensa propia y de otros, puede salirse de un lenguaje que lo encierra y aísla, y es capaz de captar sus propios límites, equivocaciones y negatividades. Pero con frecuencia, al llegar a la adultez, esa actitud ética propia de la especie humana y perteneciente al mismo ser de cada persona, y a su creatividad, han perdido mucha fuerza. La persona ya no quiere luchar, se adapta a lo que indeliberadamente le parece seguro y cómodo, se encierra en sí misma, se resigna, se mutila, aprende a mutilar: ahora es persona como sombra errante, “un ser que se encierra y se preserva: máscara el rostro y máscara la sonrisa” (Paz, 1998, p. 10). Como niño, joven inconforme, se ha preguntado y pregunta ¿por qué tantas incongruencias, contradicciones y desorientación, miseria, injusticia y violencia, ausencia de sentido en la vida y en el trabajo? ¿Por qué la tierra que es fundamental para la economía y desarrollo familiar y comunitario, se halla cada vez más inequitativamente distribuida, especialmente en el campo? (Nuncira, 2014) ¿Por qué la educación no corresponde con la necesidad de preparación para aprender a identificar y satisfacer las auténticas necesidades humanas? Después de protestar y luchar, termina sometiéndose a la poderosa y constante presión de las fuerzas devoradoras y uniformantes de lo original y que ha crecido en la persona. La tradición de las estructuras de la negación, de la expropiación y de la represión del ser, se imponen. ¿Hasta qué grado estas atroflan su personalidad, lo enajenan frente a sí mismo, frente al mundo, frente a sus tareas humanas? Muy variado es el grado de desenvolvimiento que la persona logra alcanzar en su autonomía, creatividad y valentía, en su actitud ética, desarrollo de su personalidad y

lenguaje. Tanto de la forma como se aborden en la comunidad las tradiciones culturales, las relaciones sociales y la educación, como del esfuerzo y éxito de la misma persona por establecer relaciones sociales y de trabajo satisfactorias, depende hasta donde ella logra dar el paso de lo inconsciente a lo consciente y, de lo consciente a la consciencia de sí misma (Erdheim, 1982). La persona tiene que enfrentar y someterse a los valores e invalores de su sociedad, a las condiciones inspiradoras y adversas de su contexto, y desarrollar criterios de interpretación y valoración. El sometimiento de la persona a las exigencias de la familia, de la escuela y la sociedad se convierte en agudo conflicto, no porque este contenga simultáneamente contenidos represivos y liberadores, sino cuando los aspectos represivos predominan (Soler, 1997, p. 24), causando entorpecimiento en las relaciones interpersonales, cerrando u obstruyendo espacios de reflexión para toma de conciencia acerca de cómo adelantar un trabajo conjunto con valor y sentido (Soler, 1997). La persona tiene que luchar para superar sujeciones, su propio estado mental confuso, el escepticismo, la desesperanza. Esto la puede llevar a cuestionar radicalmente al mundo y al ser humano.

El grado de desenvolvimiento que la persona logra alcanzar será diferente, si en la familia y en la escuela se desconfia obstinadamente en las fuerzas del/a niño/a, si se ignoran, descartan o discriminan como ingenuos, torpes o irrelevantes sus conocimientos, preguntas e iniciativas. Si a través de la manera con la que se le trata y presentan exigencias y tareas, con sutil arrogancia, veladamente se le está amonestando y dando a entender: “lo que sientes, lo que piensas, lo que deseas, lo que esperas, lo que quieres hacer, tus iniciativas, tus preguntas, tu hiperactividad, nada de esto tiene importancia. Quédate sentado, juicioso en tu asiento. Nosotros te protegemos, sabemos lo que es importante, lo que te hace falta y tienes que estudiar;

te vamos a indicar y a dar lo que necesitas; ¡aprécialo, apréndelo bien, sé disciplinado! Y se le castiga, si no obedece” (Soler, 1997).

Los efectos en la formación del carácter serán distintos, si en la familia y en la escuela se trata a niños y jóvenes como personas confiables, se ha descubierto la importancia de respetar su personalidad, apoyar sus impulsos, iniciativas, experiencias, conocimientos, motivaciones, inquietudes e intereses; si se tiene en cuenta que cuando llega a la escuela realmente ya sabe muchas cosas valiosas para la vida, y que quiere seguir aprendiendo (Puche Navarro, 2005). Si como docente, complementando las propias experiencias, los propios conocimientos disciplinares y transdisciplinarios y la experiencia cultural histórica, investiga y descubre cómo es que el niño logra autónomamente adquirir conocimientos, y busca entrar en un trabajo de cooperación constructiva con él.

Si se halla involucrado en algún conflicto y en defensa de su propio ser, el niño asume enfáticamente, frente a sus padres o maestros, una actitud de exigencia de algo concreto, buscando que ellos reconozcan su derecho, que con la imposición de su poder no lo afecten de forma negativa, y el niño logra mantenerse decididamente en su actitud de reclamo y al final mostrarse conforme, significa que hubo diálogo, delicada y respetuosa atención de los adultos, búsqueda de entendimiento a través de una comunicación fluida orientada a identificar los intereses de las partes y del sentido de lo que quieren realizar. — Papá, no comprendo la física. — Hija, no me importa la calificación, lo que quiero es que comprendas la materia. — No lo captas, papá, nunca la he entendido. Una profesora del programa de Administración de Empresas afirma que “cada vez que un estudiante toma la palabra en la clase o durante la

consejería, yo lo escucho atentamente, pues he descubierto que siempre el fondo de sus argumentaciones contiene una razón o punto de vista importante. En la medida que un estudiante logra encontrarse con personas que apoyan sus intereses, se abrirán para su proceso formativo y vida social perspectivas más propicias” (Soler, 1997).

Los efectos sobre la personalidad del niño y del estudiante serán otros, si los ojos permanecen cerrados ante su derecho a defender el propio ser, si a sus exigencias se responde repetidamente con regaños y prohibiciones y, en nombre de la autoridad, se apela a medidas que generan miedo: “¡Estás equivocado!”. “¡Cállate!”. “Las normas o el reglamento dicen que...”. “Esto siempre se ha hecho así”. “¡Yo soy tu mamá/papá, el docente!”. “¡Las cosas tiene que hacerlas como exijo, de lo contrario vendrá el castigo o la mala calificación!”.

Lo ocurrido en Latinoamérica, en el pasado, ha quedado anclado en las tradiciones. Ocuparse con las tradiciones lleva a la persona y a la comunidad no a enseñar su existencia y permanecer en ellas como atados con cadenas, sino a reconocer que nuestra identidad democrática está enraizada en verdaderos complejos culturales (Freire, 1967), en tradiciones del ser latinoamericano que enlazan valores e invalores históricos acerca de los cuales hasta ahora no hemos podido hablar y escuchar⁹ detenidamente,

⁹ El resultado de una búsqueda rigurosa acerca de cómo, por qué, para qué, con qué, cuándo, quiénes, dónde han estudiado el fenómeno de la escucha, es sorprendente: 2005-2007(25 registros); 2010-2011(55 registros), 2015-2016 (80 registros). Se puede ver que no obstante lo obvio que parece ser la acción de escuchar, año por año el número de investigaciones sobre la escucha se ha incrementado. Y, según los datos, esto ocurre especialmente en los contextos educativos; la pregunta central es: ¿qué es formar-se, en y desde la escucha? Algo que llama la atención es que se reconoce la importancia

para redescubrirlos y distinguirlos. Esto es material para un arduo e inacabable trabajo de reflexión, de exploración en conformidad con nuestras circunstancias (Corsi, 1987). ¿Cuáles son las motivaciones, las intencionalidades, cuál el sentido de lo que se viene realizando en la relación intergeneracional, cuál el significado a atribuirle al esfuerzo y trabajo humano?

El Modelo Educativo Digital Transmoderno - MEDIT (Muñoz Barrera, 2019) pretende que la Universidad de Cundinamarca deje atrás modelos transmisores de conocimiento e informaciones, se enfoque en generar condiciones sociales, dentro de las cuales el estudiante, interaccionando, se forme para la vida, los valores democráticos, la civilidad, la libertad, la solidaridad, la justicia. El modelo convoca a los udecinos, como integrantes de la comunidad educativa universitaria y agentes de transformación cultural, a asumir la construcción dialógica y formativa como ideal regulativo de su labor, la que al final confluye en la construcción del conocimiento y del aprendizaje. Conocimiento, aprendizaje e incluso la duda, como asuntos del mundo académico libre, se originan en el debate y se someten a la crítica. Las y los estudiantes se encuentran en búsqueda de su identidad personal y social, y la universidad contribuye a que la forjen: adentrándose en los contextos local, ancestral e histórico. Las competencias que los egresados han adquirido, serán puestas a prueba por las particularidades, contradicciones, fortalezas, intereses y expectativas de los municipios y regiones.

Al cumplimiento del papel preponderante que la educación tiene en el desarrollo de la

de la comprensión del otro, de escucha crítica para la oralidad y la necesidad de comprender y dar la palabra a la primera infancia. La emergencia mundial de esta tendencia investigativa que busca configurar las bases para mejorar la escucha en educación, es en Colombia, en lo local y regional, todavía incipiente, pero se constituye en imperativo de su desarrollo (León Suárez, 2019).

sociedad en los aspectos social, económico, político y cultural, la revolución tecnológica puede contribuir: la cibercultura le abre la posibilidad de incentivar un aprendizaje holístico, ya que la hipertextualidad pone énfasis en el acto comunicativo entre todos los sujetos interesados en construir conocimiento para el desarrollo humano (Amarocho, 2019).

Persona y comunidad, confrontadas con la amenaza de una existencia carente de sentido, están aprendiendo a cuestionar y criticar costumbres y habitualidades conformadas a lo largo de la historia cultural. Entonces, aunque la expropiación, la represión y el sometimiento del ser formen parte masiva de nuestro pasado y presente cultural, en la medida en que la persona y la comunidad vigilen de dónde proceden estas costumbres, saquen a la luz la intencionalidad y sentido que movieron y ocuparon a quienes las introdujeron y, a la vez, como comunidad constructora de sentido gane claridad acerca de las finalidades de la vida humana, de cómo proceder para buscarlas y alcanzarlas, y formulen sus propias intencionalidades, aspiraciones y empresas, la reproducción ciega de esas arraigadas costumbres, en el presente, y su influencia en la conformación del futuro irá perdiendo fuerza.

Si un niño afirma: “es superimportante entender antes, por qué y para qué uno hace las cosas”, está expresando que cuando él hace algo, sabe por qué razón y cómo organizar lo que desea realizar; y está deseando que cuando se le asigne una tarea, esta sea comprensible para él, ya que solo así él podrá enfrentar las dificultades que le presente al buscar darle solución. El lenguaje aparece aquí como base para hacer entendible y realizable alguna cosa, para lograr el entendimiento mutuo y el trabajo conjunto; o como instrumento para romper la comunicación y destruir comunidad de entendimiento. Si una niña pregunta a su

maestra: ¿cómo viven las avispas?, y ella le responde que ese tema no está en el currículo, tendrá otras consecuencias que si la maestra le dice “comencemos ahora mismo a investigarlo”.

La exploración de la historia—en su dimensión de la negación del ser, de la expropiación, la represión y el sometimiento— desde la Conquista hasta hoy, es simultáneamente un traer a la conciencia lo que se halla hundido, para hacerlo hablar, y relacionarlo con el pasado violento de los últimos 50-60 años. Esta búsqueda crítica de huellas del ser personal y comunitario extraviado propicia, en el presente, en el ámbito de la educación y en los campos de las ciencias humanas y sociales tanto el ejercicio de la reflexión frente a los contextos conflictivos sociales, económicos y políticos de larga data, como la búsqueda de nuevos modos de comprensión de las tensiones entre historia y memoria para hacerlos fructíferos en el proceso formativo de las identidades de los individuos y las comunidades (Herrera y Rodríguez, 2016).

La persona que, en ardua y larga búsqueda, queriendo integrar de manera significativa y con sentido sus múltiples y contradictorias experiencias biográficas, puede llegar a descubrir que su ser está hondamente fragmentado, que el extravío del ser consiste, fundamentalmente, en ser otro dentro de sí mismo (Paz, 1998), una parte del ser, como rueda suelta, se halla desconectada de las fuerzas humanas originarias, de su espiritualidad más profunda, la cual se encuentra reprimida y cautiva en lo recóndito de su interioridad. La persona toma conciencia del estado en que vive, y que necesita restablecer relaciones con su verdadero o auténtico ser:

Un ser inteligente y con visión clara de la vida surge del fondo del mismo ser y,

argumentando, le convence de que él vive atraído por una ciega fascinación u obligación, que le subordina a la intimidación y confusión, a una intranquilidad que está sumisa a la humillación, la explotación y al mutismo. Sintiendo desastroso, no reacciona adecuadamente; si es coaccionado, no nota que esto le está sucediendo; obedece, como si estuviera hipnotizado. Ante quienes le rodean, se presenta como persona segura, con muchos saberes y fuerte. Con esa máscara de superficialidades intenta encubrir sus carencias y arraigada pasividad, pero por esta vía nunca le será posible regresar a reactivar su verdadero ser, volver a tomar posesión viva de sí mismo en medio de la comunidad. —No estás en tu sitio, siempre estás canalizando toda tu energía en tu mirada dirigida completamente hacia afuera, esperando que de algún lugar te lleguen indicaciones para salir de tu confusión y frustración; no diriges con atención el foco de tu mirada hacia tu propia interioridad olvidada, abandonada. ¡Recuerda que yo estoy aquí! (Soler, 2018).

Si las necesidades de un niño han sido ignoradas y reprimidas y, este se encuentra a merced de personas que lo someten con frecuencia a prohibiciones, miedos o castigos —una mirada hacia él, le es suficiente para presentir el desencadenamiento de cólera— llega el momento en que, al no poder resistir más tensiones, ni encontrar su voz para defenderse; con el fin de no sentir dolor ni la sobreexcitación causada por la amenaza, huye radicalmente —corporal e interiormente— de su propio ser. Gana cierta seguridad y tranquilidad, pero su ser ha quedado fraccionado porque se ha desconectado del cuidado diligente que nace de la relación consigo mismo enfrentando los retos que presenta la realidad en la vida diaria; queda sometido a una voluntad ajena,

sin distinguirse de ella, y pierde su voz: de Latinoamérica se dice que es ¡el continente del silencio, el continente sin voz! El lenguaje del niño —del joven, de la persona, así como también de la comunidad— sus reflexiones y pensamientos, ahora sin recuerdos de experiencias y sentimientos, dan vueltas errantes, sin fin, alrededor de uno u otro tema, siguiendo meramente una mezquina y quebrada lógica, pues esta también se halla desenraizada de las necesidades sustantivas de su propio ser. Y se somete a funcionar como se le exige. Ha renunciado, aunque no voluntariamente, a orientarse a sí mismo y a defender el desarrollo y crecimiento de su propio ser, pues su voluntad, sus decisiones y acciones han quedado bajo el control de la moral de la persona o personas que lo han sometido, o de personas con actitudes similares.

Con ayuda de la razón libre de todos los poderes existentes fuera de ella, la cual, en el interior de cada persona como lámpara lejana que se va acercando y alumbrando con luz cada vez más clara, la persona ha venido ganando distancia, como subjetividad en relación consigo misma, con los demás y con el propio entorno y, reconociendo las vicisitudes de su camino biográfico, hasta que finalmente se pregunta ¿dónde está el ser humano, yo dónde estoy ubicada? Y se encuentra, al lado de otras personas empeñadas en pararse con los propios pies sobre la tierra, sobre su territorio, dispuestas a plantear y contribuir a responder preguntas relacionadas con sus experiencias, conflictos, dificultades y la construcción de una mejor sociedad. “Me gusta discutir sobre esto porque vivo así” (Freire, 1969, p. 8). Ahora entiende suficientemente que ella ni nadie está en la obligación de ejecutar acciones, hacer cosas, cuya verdad, cuyo valor y sentido para fomento, despliegue y crecimiento de la vida y cultura humana, es irreconocible.

Reflexionando en torno a la educación de la comunidad

Amenazados por el coronavirus y obligados a la cuarentena, recomienda Giorgio Agamben a sus conciudadanos italianos que aceptar el aislamiento no signifique caer en miedo o pánico, olvidar nuestra libertad, sacrificar las condiciones fundamentales de la vida: las relaciones sociales, el trabajo, las amistades, los afectos, las convicciones religiosas y políticas. Se trata de un desafío más a nuestra fantasía y creatividad, en lucha contra un enemigo invisible que puede estar acechando dentro de cualquier persona perteneciente a nuestro prójimo. En realidad, el enemigo no está fuera, está dentro de cada uno de nosotros. La cuarentena no es para lograr la mera supervivencia, sirve para un examen cuidadoso de la situación; necesitamos mantenernos unidos, no permitir que unos supuestos “motivos de seguridad” nos cieguen y separen. En Noruega, la primera ministra organizó una rueda de prensa exclusivamente para los niños. Solo ellos podían hacerle preguntas y no les ocultó nada. Les explicó claramente que era correcto que estuviesen asustados con la epidemia. Y les pidió que tomaran precauciones y los niños le creyeron; hablaron con sus padres acerca de las precauciones. La primera ministra expresó: “los niños deben sentir que los tomamos en serio”.

Para mí, autor de este artículo, fue una experiencia importante haber entrado en relación por varios años con un grupo de conversación al que fui invitado a participar por el profesor Heinz-Joachim Heydorn (1980) de la Universidad de Frankfurt (Soler, 2000); allí se percibía un atento y sensible afán de las personas por preguntar, indagar razones profundas, entenderse, acercarse conjuntamente a la verdad en algún campo del conocimiento, buscando encontrarse a sí mismas, ganar conciencia de humanidad,

crecer, avanzar, hallar identidad profunda entre verdad y vida. En esa aspiración común de acercamiento reflexivo a problemáticas en su correspondiente contexto y de confrontación crítica buscando llegar a juicios justos, la comunicación estaba guiada por el análisis; no había rangos ni jerarquía, la relación entre docente, las y los estudiantes era una relación entre iguales. En la medida que los pensamientos eran desarrollados y examinados conjuntamente, la actividad pensante autónoma del grupo saltaba a la vista. Sorprendente era el respeto mutuo y el espíritu de libertad con que lo hacían. Que las personas provenían de diversas tradiciones culturales, era reconocible, y el interés de cada una por conocer a las otras, evidente.

Esta experiencia dio un espaldarazo definitivo a mi arraigado interés por el diálogo, por conocer en profundidad la cultura dialógica que allí se cultivaba, su potencial para promover la formación de la totalidad de la personalidad de cada individuo, así como el encuentro de las personas unas con otras, considerándose por principio interlocutores e interlocutoras con igualdad de derechos, y que pueden aprender unas de otras.

El profesor Heydorn (1974) era conocedor de la obra pedagógica, filosófica y política de Leonard Nelson. Dentro de esta se destaca una conferencia que Nelson dictó en Gotinga (Nelson, 1922). Entré en contacto con la Philosophisch-Politische Akademie [PPA]¹⁰, luego con la obra teórico-práctica de Gustav Heckmann (2018), quien durante las tres últimas décadas de su vida, en la Sociedad para el Filosofar Socrático, estuvo impartiendo formación a mujeres y hombres, principalmente a profesoras y profesores interesados en aprender a orientar el desenvolvimiento de una conversación

socrática. Conocí después la obra didáctico-filosófica centrada en la cultura del diálogo, de Gisela Raupach-Strey (2002), así como también el paradigma socrático (2011)¹¹ estructurado por ella. Desde el año 2015 mantenemos diálogo académico¹².

En una tarde de 2005 no se me permitía ingresar a la seccional Girardot de la UCundinamarca. A través del micrófono, los líderes estudiantiles me comunicaron que docentes y administrativos no podían ingresar a la Universidad. La razón era que los estudiantes querían aprender a pensar. Y que los profesores —todos malos— y los administrativos no colaboraban. Los líderes estudiantiles no pudieron fundamentar la afirmación, “todos los profesores son malos” y, aceptaron, que la solución de los problemas universitarios exige la participación de estudiantes, docentes y administrativos. Se declararon dispuestos a crear grupos de trabajo, para estudiar y debatir más de 20 documentos que la Vicerrectoría Académica había propuesto como base para emprender una transformación de la Universidad de Cundinamarca. Minutos más tarde los estudiantes desbloquearon la puerta de entrada a la institución.

CONCLUSIONES

La pregunta por la educación del ser y de la realidad exige un cuestionamiento creativo de

10 PPA, fundada por Nelson en 1922. <http://www.philosophisch-politische-akademie.de/en/>

11 Con esta ponencia, traducida del inglés por Andrés Arboleda Toro y David Soler Lemus, la doctora Gisela Raupach-Strey participó en el XXIII Congreso Mundial de Filosofía que tuvo lugar en Atenas, Grecia, en agosto de 2013.

12 Entre el 8 y el 10 de septiembre de 1997, invitado por la PPA y la GPS participé en un seminario dedicado al pensamiento de Gustav Heckmann, el cual tuvo lugar en Berlín, Alemania. A continuación, estuve reunido con la Dra. Raupach-Strey durante dos días de consejería e intercambio de ideas.

nuestra historia cultural personal y colectiva, un esfuerzo por tejer institucionalmente una voluntad política conjunta orientada a la apropiación y transformación de nuestra compleja realidad colombiana.

Alimentar y fortalecer nuestro espíritu investigativo comunitario dentro de un ambiente de respeto, confianza y libertad; intercambiar, descubrirnos, conocernos, ganar cada vez más confianza recíproca, poder afirmar que en la tarea de asumir, pensar, explorar, identificar y resolver nosotros mismos nuestros propios problemas verdaderamente nos pertenecemos, es un aspecto esencial de la autonomía universitaria.

Abrirse al otro, a la persona, acogerle, respetarle, escucharle, utilizar el lenguaje común, compartir la reflexión y la crítica, darse mutuamente serenidad y tiempo, son actitudes que se tornan vacías, cuando en la universidad no hay personas que las procuren y las hagan merecedoras de crédito.

REFERENCIAS

- Amoroch, E. (2019). El lenguaje hipertextual como herramienta de comunicación y de aprendizaje. *Pensamiento Udecino*, (3), 19-28. http://200.14.47.231/index.php/Pensamiento_udecino/article/view/158
- Arboleda, A. (2017). Entrevista a David Soler. *La Nueva Conversación Socrática, una aplicación experimental latinoamericana*. *Revista Caminos Educativos*, (4), 158-187. <https://www.ucundinamarca.edu.co/images/2017/docs/caminos-educativos-4.pdf>
- Arciniegas, G. (1991). *Con América nace la nueva historia*. Tercer Mundo Editores.
- Beltrán, I. A. (2020). Luis Villoro, el desafío de una nueva comunidad y las tareas de la razón crítica. *Ideas y Valores*, 69(173), 103-122.
- Bowlby, J. (1986). *Verlust*. Fischer.
- Casas, Bartolomé de las. (1552). *Brevísima relación de la destrucción de Indias*. Edición de José Miguel Martínez Torrejón. www.cervantevirtual.com
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. (2013). *Perfil del sistema educativo indígena propio*. S. E. I. P.
- Conde Vélez, S. y Delgado García, M. (2020). Percepciones del alumnado sobre diferentes tipos de violencia. Adaptación y validación del CUVE3 - ESO al contexto universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 567-581. <https://doi.org/10.6018/rie.364431>
- Corsi Otálora, C. (1987). *La liberación*. Colección Nueva Civilización, Universidad La Gran Colombia
- De Chardin, T. (1966). *Die menschliche Energie*. Walter Olten Verlag.
- Dussel, E. (1972). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Siglo Veintiuno Argentina Editores.
- Erdheim, M. (1982). *Die gesellschaftliche Produktion con Unbewußtsein*. Suhrkamp.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo XXI Editores.
- García Márquez, G. (1994, julio). *Por un país al alcance de los niños*. *El Espectador*.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

- Heckmann, G. (2018). Das sokratische Gespräch - Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. 3. Auflage. Lit-Verlag
- Herrera, M. y Rodríguez, S. (2016). Educación, subjetividades y memoria en procesos de transición política. *Revista Colombiana de Educación*, 1(71), 13-22. <https://doi.org/10.17227/01203916.71rce13.22>
- Heydorn, H. J. (1980a). Zum Verhältnis von Bildung und Politik. En: Zur Neufassung des Bildungsbegriffs, *Bildungstheoretische Schriften*, Band 3, Syndikat.
- Heydorn, H. J. (1980b). Vom Engagement des Hochschullehrers. En: Zur bürgerlichen Bildung Anspruch und Wirklichkeit (El compromiso del docente universitario). Traducción del alemán al español por David Soler Lemus). *Revista Alma Máter*, (3). Universidad La Gran Colombia.
- Laing, R. (1994). *Das geteilte Selbst*. Kiepenheuer.
- León Suárez, J. (2019). La escucha en la educación. *Lenguaje*, 47(2), 268-305. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v47i2.6808>
- Liévano Aguirre, I. (1969). *Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia*. Nueva Prensa.
- Mariátegui, J. (1975). *Ideología y política*. 6.a ed. Biblioteca Amauta. Moro, T. (1516). Utopía. Alianza Editorial.
- Muñoz Barrera, A. (2019). Educación para la vida, los valores democráticos, la civilidad y la libertad. *Pensamiento Udecino*, (3), 11-18. http://revistas.ucundinamarca.edu.co/index.php/Pensamiento_udecino/issue/view/18/showToc
- Nelson, L. (1922). *Die sokratische Methode*. *Gesammelte Schriften Bd. I*, (1970), 269-316. Felix Meiner Verlag.
- Nelson, L. (1974). *Ausgewählte Schriften*, herausgegeben und eingeleitet von Heinz-J. Heydorn. Europäische Verlaganstalt.
- Nuncira Cervantes, W. (2014). La reforma agraria en el posconflicto. *Pensamiento Udecino*, (1), 23-31. http://revistas.ucundinamarca.edu.co/index.php/Pensamiento_udecino/article/view/159/106
- Palacios Mena, N., Chaves Contreras, L. y Martín Moreno, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (13), 1-29. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.dpha>
- Paz, O. (1998). *El laberinto de la soledad*. Fondo de Cultura Económica.
- Puche Navarro, R. (2005). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño - Una alternativa pedagógica desde el desarrollo cognitivo y la resolución de problemas*. 2.a ed. Artes Gráficas del Valle.
- Puche Navarro, R., Dibar, M. y Colinvau, D. (2001). *El niño que piensa. Un modelo de formación de maestros*. Artes Gráficas del Valle.
- Ramírez, K. e Isabel, C. (2011). Análisis de las estrategias del Movimiento Indígena del Cauca con respecto a la garantía y el ejercicio del derecho fundamental a la tierra. Caso de estudio: La lucha de los indígenas paeces por recuperar el territorio de la hacienda La Emperatriz (municipio de Caloto, Cauca). Universidad del Rosario.
- Raupach-Strey, G. (2002). *Sokratische Didaktik - Die didaktische Bedeutung der Sokratischen Methode in der Tradition von Leonard Nelson und Gustav Heckmann*. 2. Auflage Lit Verlag.
- Raupach-Strey, G. (2013). *Aprender a filosofar, ¿qué significa eso?* Congreso Mundial de Filosofía en Atenas. (Traducción del

- inglés y del alemán al español por Andrés Arboleda y David Soler). *Revista Caminos Educativos*, (4), 145-156. <https://www.ucundinamarca.edu.co/images/2017/docs/caminos-educativos-4.pdf>
- Soler Lemus, D. (1997). *Die Aneignung der Wirklichkeit als Voraussetzung und Ziel pädagogischen Wirkens*. Ibidem-Verlag.
- Soler Lemus, D. (2000). *Experiencia pedagógica en la Universidad Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt con el profesor Heinz-Joachim Heydorn*. *Revista Alma Máter*, (3), Universidad La Gran Colombia.
- Soler, D. (2018). *Experiencias reflexiones e interpretaciones*. (No publicado). Stierling, H. (1982). *Delegation und Familie*. Suhrkamp. 195-214.
- Turchin, P., Currie, T., Turner, E. y Gavrillets, S. (2014). *Diffusion of military technologies is a plausible explanation for the evolution of social complexity. 1500 BCE-AD 1500*. *PNAS*, 111(4), E415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1322988111>
- Vitoria, F. (1532). *Relectio De Indis. Relecciones sobre los indios y el derecho de guerra*. 3.a ed., 1975. Espasa-Calpe.