

Keily Flórez Jiménez



ECOLOGÍA HUMANA A LA LUZ DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Keily Flórez Jiménez

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA.

ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

FACULTAD DE FILOSOFÍA

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS

MEDELLÍN

2026



ECOLOGÍA HUMANA A LA LUZ DE CONTEXTOS EDUCATIVOS

Keily Flórez Jiménez

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Filosofía y Letras

Directora

Mg. Natalia Andrea Ocampo Rueda

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE TEOLOGÍA, FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

FACULTAD DE FILOSOFÍA

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS

MEDELLÍN

2026

CONTENIDO

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1. LA ECOLOGÍA HUMANA EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS	9
1.1 Ecología Humana.....	10
1.2 Contextos Educativos	13
CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE CASOS	21
2.1 Estudio de caso 1: Grupo 3 Colegio Siderense.....	26
2.2 Estudio de caso: niño 4 grado colegio Siderense	27
2.3 Estudio de caso 3: gestión emocional.....	29
CAPÍTULO 3. CONVERSACIÓN CON AUTORES.....	33
3.1 ¿Por qué Serres?	33
3.2 Nuevos banquetes interrumpidos: técnica y trabajo	36
3.3 Discusión ecológica.....	39
CONCLUSIONES.....	45
Referencias	49
ANEXOS.....	51
Anexo A. Perfiles profesionales	51
Anexo B. Guion de entrevista semiestructurada	52
Anexo C. Entrevista Participante 1.....	53
Anexo D. Entrevista Participante 2	58
Anexo E. Entrevista Participante 3.....	62

RESUMEN

Este estudio presenta un análisis comparativo desde la Ecología Humana aplicado a dos escenarios educativos: el Colegio Siderense de La Estrella, en el grado tercero de primaria dentro del área de Ética, y la Fundación Visibles, que trabaja con población flotante de habitantes de y en situación de calle. El propósito fue comprender cómo se configuran las dinámicas de aprendizaje, las relaciones entre los actores y las formas de escuela en contextos diferenciados, a partir de una lectura situada de la ecología humana. Metodológicamente, el estudio se apoyó en un enfoque pedagógico basado en la taxonomía de Bloom, integrando dimensiones tecnológicas, sociales, morales y ambientales; asimismo, se analizaron tres componentes de la ecología humana: el social, el psicológico y el ambiental, lo que posibilitó una comprensión amplia de las prácticas y condiciones presentes en cada contexto, a partir de un abordaje de estudio de caso.

Los hallazgos evidencian contrastes significativos entre las realidades observadas y las prácticas pedagógicas implementadas, así como procesos de normalización que configuran las dinámicas educativas en ambos escenarios. A partir de los estudios de caso, se identifican formas en que la “normalidad” es construida dentro de los espacios educativos, afectando las relaciones, los aprendizajes y las formas de intervención pedagógica y el Odradek o la figura de la educación. En este sentido se llega a la conclusión de la necesidad de propuestas educativas contextualizadas y de docentes que lean más allá del propio contexto, capaces de responder a condiciones específicas de cada entorno desde una perspectiva ecológica integral en este caso donde se planteaba la autoevaluación por medio de estos instrumentos como la ecología humana, resaltando la necesidad de aprovechar la plasticidad neuronal en el entorno educativo, de igual manera la didáctica para el aprendizaje y finalmente se integró una discusión ecológica que involucra las relaciones parasitarias, profundizando así en el análisis de las relaciones institucionales y las formas de violencias para sí mismas y para otros, y como la ecología humana sirve como instrumento para medir, analizar y detectar por medio de la autoevaluación y el estudio permanente de todos los actores estas problemáticas, el cual a través de este problema aborda también un recurso que permite abordar y abordarse desde el cuidado, también se presenta un breve aporte desde la ecología humana como formas de autoevaluación y retroalimentación muy rica, hablando precisamente de lo que se encontró en todos esos hallazgos que a veces no pueden ponerse en palabras o que se escurren.

Palabras Clave: Ecología Humana, contextos educativos, dinámicas de aprendizaje, interacciones.

ABSTRACT

This study presents a comparative analysis grounded in a Human Ecology framework, applied to two distinct educational contexts: Colegio Siderense de La Estrella, involving third-grade primary students within the ethics curriculum, and Fundación Visibles, which serves a transient population experiencing homelessness. The purpose of the study is to examine how learning dynamics, relationships among stakeholders, and educational models are shaped in different contexts, based on a situated understanding of human ecology within educational environments. Methodologically, the study adopts a pedagogical approach informed by Bloom's Taxonomy, integrating technological, social, moral, and environmental dimensions. It also explores three key components of human ecology—social, psychological, and environmental—allowing for a comprehensive analysis of the practices and conditions present in each setting through a qualitative case study approach.

The findings reveal important differences between observed realities and the pedagogical practices implemented, as well as normalization processes that influence educational dynamics in both contexts. The study shows how “normality” is constructed within educational spaces, shaping relationships, learning processes, and forms of pedagogical intervention. It also incorporates the concept of Odradek as a way of understanding the fragmented and often elusive nature of education. The study concludes that there is a need for context-sensitive educational proposals that respond to the specific conditions of each environment. It proposes a comprehensive ecological perspective that emphasizes self-evaluation, the role of neural plasticity in learning, and the development of relevant didactic strategies. Finally, the study offers an ecological perspective on institutional educational relationships, examining the presence of parasitic dynamics and different forms of violence. It highlights how human ecology can be used as a tool to identify and analyze these issues through continuous self-evaluation and the ongoing study of all stakeholders. In this way, it proposes an approach that promotes reflection, responsibility, and educational practices grounded in a perspective of care.

Keywords: Human ecology, educational contexts, learning dynamics, interactions.

INTRODUCCIÓN

La Ecología Humana en el contexto colombiano actual revela dinámicas de transición, violencia y prácticas educativas que configuran lo que aquí se denomina una ecología profunda, en tanto permite comprender las relaciones entre los sujetos, sus entornos y las formas en que se construyen las experiencias educativas. En este marco, el presente estudio se desarrolló en dos escenarios: el Colegio Siderense, ubicado en La Estrella (Medellín), con estudiantes de grado tercero, y la Fundación Visibles, organización dedicada a actividades comunitarias y al espacio de escucha *Tomémonos un chocolate* en la ciudad de Medellín, donde se evidencian tensiones entre las prácticas educativas, las dinámicas sociales y las realidades de los sujetos.

Esto plantea la necesidad de comprender cómo se configura la conversación institucional desde la ecología humana y cómo es posible articular metodológicamente una guía práctica que aborde la ecología interior en contextos educativos diversos. En este sentido, la investigación se justifica en la posibilidad de analizar y comparar ambos escenarios, aportando elementos para comprender sus problemáticas, dinámicas y formas de aprendizaje, así como orientar a docentes y directivos en la incorporación de estrategias pedagógicas contextualizadas. El objetivo principal fue evaluar el impacto del laboratorio pedagógico, sus hallazgos y su influencia en el contexto educativo del grado tercero, con el fin de aportar evidencia empírica que favorezca la implementación de herramientas lúdicas dentro del currículo escolar.

Para ello, el estudio se sustentó en la perspectiva de Félix Guattari, particularmente en su propuesta de ecología interior, que integra dimensiones desde la taxonomía de Bloom: tecnológica, ambiental, moral, social, humana e interior, y adoptó un enfoque cualitativo de

tipo cuasi experimental, con una muestra de treinta estudiantes, desarrollándose a partir del análisis de casos, la implementación de un laboratorio pedagógico y el diálogo con autores en torno a los resultados obtenidos; finalmente, el trabajo se organizó mediante el desarrollo teórico de la ecología humana, el análisis de los escenarios estudiados y la presentación de los hallazgos desde una lectura interpretativa de los mismos.

Mediante los tres capítulos se trazaron las líneas de énfasis de la investigación: *el primero, la ecología humana* en los contextos educativos, el cual se divide en dos apartados: el primero, la ecología humana, aporta una breve explicación de qué significa el término ecología humana, y el segundo apartado, contextos educativos, en cual observó cómo los escenarios que supusieron este estudio comparativo ejercen desde el concepto de normalidad y un pequeño abrebocas de lo que fue el ejercicio pedagógico o lo que significa educar y aprender en estos contextos dando cuenta un poco de lo que fueron los hallazgos iniciales y como se lee a través de una mirada comparativa.

El *segundo capítulo, análisis de casos*, está conformado por tres casos específicos, donde se da cuenta de las preguntas orientadas desde la comunidad. Allí se exploró el escenario del Colegio Siderense de la Estrella, el principal objetivo fue dar cuenta de los hallazgos obtenidos, las evaluaciones diagnósticas y complementar desde los objetivos específicos antes durante y después del espacio, incluyendo conceptos como el PIAR, la atención pedagógica con enfoque en lo que allí podría denominarse ecosistema. Lo cual incluyó a padres de familia, población docente y miembros activos de la comunidad. Finalmente, el *tercer capítulo*, que establece una *conversación con los autores* acerca de la ecología humana en el contexto social, histórico y vigente a nivel global y que se dividió en tres sesiones, la primera de ellas denominada ¿Por qué Serres? Allí se elabora una breve tesis o sustentación de lo que significa la participación y la lectura de este autor a través de una

breve ruptura ontológica; el segundo, Nuevos banquetes interrumpidos: técnica y trabajo, que aborda específicamente las dinámicas parasitarias y entabla una conversación con autores como Edgar Allan Poe y Michel Foucault; y en definitiva se plantea el último apartado que se denominó discusión ecológica, la cual plantea una relación ecológica y una discusión sobre lo que implica utilizar la ecología humana en la escuela.

Para concluir, se abordaron las dinámicas de lo que se considera “normalidad” dentro de la escuela y en otros escenarios abiertos, teniendo en cuenta las prácticas pedagógicas, los espacios, así como los vacíos y silencios que influyen y redefinen la vida de los escolares y de los actores involucrados. Allí se planteó la necesidad de propuestas educativas contextualizadas, capaces de responder a las condiciones específicas de cada entorno mediante instrumentos ajustados a los currículos, que favorezcan la autoevaluación de todos los actores. En este caso, la propuesta desarrollada en el Colegio Siderense de La Estrella, desde una perspectiva ecológica, resalta la importancia de la autoevaluación, el aprovechamiento de la plasticidad neuronal y el fortalecimiento de la didáctica en el entorno educativo. No obstante, no puede dejarse de lado la relevancia de esta discusión ecológica, particularmente en escenarios educativos donde resulta fundamental comprender las relaciones que configuran la vida escolar y su impacto en los procesos formativos a nivel interno y externo en espacios abiertos y cerrados, teniendo en cuenta la interculturalidad, las dinámicas administrativas o institucionales y las formas de violencia sistemática.

CAPÍTULO 1. LA ECOLOGÍA HUMANA EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Este es un capítulo que suscita cierta relevancia acerca del pensar en el medio en el que se desarrolla lo que llamamos vida, especialmente en el contexto educativo. Byung Chul-Han dice:

El hombre, el Dasein para hablar con palabras de Heidegger, está cuidado en cuanto es más pequeño que el mundo, en cuanto diferencia dentro del mundo.

Para descuidarse, en lugar de aferrarse a un contenido determinado del mundo, a una diferenciación, debe ser totalmente el mundo, debe desdiferenciarse del mundo. Ser-en-el-mundo es cuidado. Ser-mundo, en cambio, es ser sin cuidado¹

Aferrarse es renunciar a la posibilidad de habitar, de habitarse y de relacionarse de manera saludable con el entorno. En los contextos educativos, esta desdiferenciación opera como una auténtica resignificación del mundo y, por consiguiente, desdiferenciar se convierte en un acto de educarse. Esta perspectiva se nutre de la relación genuina y curiosa que los niños mantienen con la realidad, entendida como una devoción poética por el medio que los rodea. Con el fin de potenciar dicha exploración, este trabajo propone una guía práctica sobre la ecología interior en el grado tercero del Colegio Siderense de la Estrella. A través de un laboratorio creativo en el aula, se permite a los estudiantes explorar su entorno, al tiempo que se ofrece al docente una ruta para replantear la praxis filosófica y el impacto de sus acciones. Finalmente, esta metodología se articula con la taxonomía de Bloom, introduciendo conceptos que orientan hacia una autoevaluación constante, la mejora continua y la clarificación del proyecto ético desde el saber hacer en el aula.

¹ Byung-Chul Han, *Ausencia* (Buenos Aires: Caja Negra, 2020), 30

1.1 Ecología Humana

La ecología humana, tal como se aborda en la obra de Félix Guattari, a través del libro *Las Tres Ecologías*, manifiesta “la ecosofía entre los tres registros ecológicos, el del medio ambiente, el de las relaciones sociales y el de la subjetividad humana”². Y aunque, la ecosofía se establece como una filosofía ecológica profunda, en este caso existe una relación directa desde la ecología humana ya que esta disciplina estudia las interacciones y relaciones entre los seres humanos y su entorno estableciendo una relación tanto en términos naturales como sociales y una diferencia en el contexto histórico. Este autor aporta dirección y un sentido profundo en el análisis de la ecología humana; es decir que, aunque se establece una diferencia es importante para orientar el sentido y los objetivos de análisis crítico y la reflexión.

A diferencia de enfoques más tradicionales que pueden limitarse a espacios cerrados y específicos, la ecología humana se enfoca en cómo los factores ambientales, económicos y sociales influyen en los comportamientos, prácticas y estructuras de las sociedades. Este enfoque integral permite una comprensión más profunda de cómo las sociedades se adaptan a sus contextos y cómo estos factores afectan los diferentes recorridos a través del sentido de la experiencia humana; es por esto por lo que en ecología humana desde sus inicios se habla de los siguientes tres conceptos, el primero de ellos es la competencia, el retículo de la vida, donde están coligados todos los organismos vivos, plantas y animales semejantes en un vasto sistema de vidas intervenculadas e interdependientes; sin embargo, como menciona Thompson, “uno de los conceptos biológicos fundamentales, y tan característicamente

² Félix Guattari, *Las tres ecologías* (España: Pre -textos, 1996), 8

darwiniano como el de la lucha por la existencia”³; esto es, la lucha o el conflicto que se establece por un espacio determinado.

El segundo concepto para revisar es la dominancia que establece normas o impone valores sobre otros. La competencia, a nivel biótico, por lo que se observa en las comunidades vegetales y animales, parece funcionar relativamente sin restricciones. A nivel cultural, esta libertad del individuo para competir está restringida por convenciones, acuerdos y leyes. “El individuo es más libre en el nivel económico que en el político, y más libre en el político que en el moral”⁴. El tercer concepto sería la sucesión “Los ecólogos utilizan el término sucesión para describir y designar esa secuencia ordenada de cambios por la que atraviesa una comunidad biótica en su ciclo de desarrollo, desde un nivel primario relativamente inestable a un nivel relativamente permanente o clímax”⁵. Esto se refiere a cómo se van desplazando y cambiando las comunidades en el tiempo, en este caso refiriéndose a comunidades educativas y públicos flotantes o abiertos.

Así pues, la ecología humana va desde las estructuras sociales más primarias hasta las más complejas y despliegan una amalgama de situaciones que tienen que ver con la vida social. La asociación del término durante el proyecto con el método pedagógico y la taxonomía de Bloom permitió expresar mejor de qué se trata la ecología humana a través de los ítems tecnológico, moral, social y ambiental. La ecología humana en este caso tiene que ver no sólo con la aplicación al cuidado de sí, sino que se sustrae a la vida misma porque es la vida misma.⁶

³ Robert Ezra Park, Ecología humana: El retículo de la vida, Universidad Nacional del Nordeste, <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Ciencias%20de%20la%20Educacion/Sociologia/Unidad3/ChicagoPark.pdf>

⁴ Park, Ecología humana, 12

⁵ Park, Ecología humana, 12

⁶ Guattari, Las tres ecologías, 8

Es un filtro que ayuda a pensar en el consumo institucional y social, en la manera en cómo el ser humano se desenvuelve en su entorno, comprendiendo las interacciones de sentido entre los individuos y el medio ambiente, es un diálogo permanente entre las personas, lo social, lo moral, ambiental y la institucionalidad; y cómo sucede este intercambio; es decir, cómo se genera comunidad, cómo se crean y transforman estas redes en las comunidades hablando de lo que sería el tejido social.

A través del desarrollo de este proyecto y su articulación con el campo educativo, emergen resultados vinculados al capital social o estructural, así como a manifestaciones de violencia asociadas a la noción de vacío; dinámicas evidenciadas tanto en el contexto del Colegio Siderense de la Estrella como en los rastreos primarios realizados con habitantes en situación de calle. Sin embargo, al abordar el concepto de territorio, este se revela a través de dispositivos, frecuentemente creativos, lingüísticos y físicos, que redefinen la vida cotidiana.

El territorio invita a repensar el engranaje de las relaciones humanas, sociales e institucionales, y su impacto directo en la naturaleza, el consumo y la tecnología. Implica, por tanto, una reevaluación constante de las lógicas de consumo que abarcan desde las experiencias sensoriales y digitales hasta la constitución de la vida familiar y comunitaria. No obstante, al transitar hacia la noción de territorialidad, el anclaje fundamental de trabajo e investigación se desplaza necesariamente hacia el cuerpo, la expresión y el habla.

Podría pensarse que la ecología humana se aplica principalmente a contextos cerrados o definidos, como instituciones educativas específicas. Sin embargo, su aplicación es mucho más amplia y dinámica. El estudio llevado a cabo en el curso de grado 3° del Colegio Siderence de La Estrella, en Medellín, demuestra cómo este enfoque puede revelar insights inesperados y proporcionar un análisis enriquecedor. La aplicación de la ecología humana permitió obtener devoluciones valiosas y enfoques diversos, tanto estructurales como de

contenido, ampliando así la comprensión de las prácticas educativas y las relaciones en un entorno concreto.

La ecología humana se convierte entonces en una herramienta analítica que va más allá de los límites tradicionales de los espacios educativos, permitiendo un estudio profundo de cómo las interacciones entre el entorno y las dinámicas educativas afectan el aprendizaje y el desarrollo. Este enfoque no sólo enriquece la comprensión de los contextos educativos específicos, sino que también proporciona una base para la mejora continua en las estrategias educativas y la adaptación a las necesidades cambiantes de los estudiantes y las comunidades. Lo primero que emerge en este apartado sobre los desencuentros es un discurso profundo acerca de la normalidad en los contextos educativos, así como una aceptación común de ciertas prácticas que, aunque a menudo pasan desapercibidas, parecen haber estado presentes desde siempre y trascienden los dos escenarios analizados. En este contexto, la normalidad se refiere no solo a las características de la educación en sí, sino también a la manera en que esta se conforma y se vive en distintos espacios y estructuras discursivas.

1.2 Contextos Educativos

Los contextos educativos se refieren a cualquier entorno o espacio en el que se desarrollen experiencias de aprendizaje o se intente transmitir conocimiento. Estos contextos pueden incluir desde aulas en instituciones educativas formales o informales hasta comunitarios donde ocurre el intercambio de ideas, la enseñanza y el aprendizaje. En el presente análisis se busca examinar una amplia gama de experiencias educativas para entender cómo se consolidan y aplican programas teórico -prácticos especialmente a través del enfoque de ecología humana. En este estudio, se tomó muestra de dos poblaciones

específicas con el fin de establecer una diferencia epistemológica en el análisis de la normalidad: habitantes en situación de calle (público flotante) y un espacio escolar (cerrado).

El primer escenario tuvo que ver con habitantes en situación de calle. En el análisis de lo que fue un primer rastreo hacia lo que se consideraba la normalidad, arrojó ser un público flotante con múltiples problemáticas intrincadas. Este escenario supuso bastantes preguntas y rutas de atención psicológica y médica, ruta de atención integral para el consumo de sustancias psicoactivas (SPA), etc. Sin embargo, el interés estaba puesto en las formas de aprendizaje que estaban orientadas desde las formas de consumo institucional o comunitario, las problemáticas de drogadicción enlazadas a las formas de aprendizaje, en las formas de traición hacia el Estado y en las regulaciones comunitarias y didácticas.

El segundo escenario fue el proyecto Laboratorio de Ecología Humana que se desarrolló en el Colegio Siderense, una institución educativa ubicada en el municipio de la Estrella, en la cual participaron niños de entre 7 y 12 años. Este laboratorio buscaba aplicar los principios de la ecología humana en un entorno escolar, abordando cuestiones relacionadas con la interacción entre los niños y su entorno social, natural y educativo.

El Colegio Siderense, ubicado en una localidad caracterizada por un entorno socioeconómico mixto, albergaba una población estudiantil proveniente de los estratos 0, 1, 2 y 3, lo que proporcionaba una diversidad de realidades socioeconómicas y culturales. El proyecto se implementó en un salón de clases con una movilidad de 27 a 30 estudiantes, lo que permitió explorar la influencia de la educación y del entorno en el desarrollo social y emocional de los niños. La comunidad de La Estrella, cuyos habitantes son conocidos por su gentileza brindó el contexto necesario para la aplicación del Laboratorio de Ecología Humana, permitiendo analizar las dinámicas educativas dentro de un entorno escolar particular, en el que convergen diferentes experiencias de vida.

Nos enfrentamos a la necesidad de entender otros modelos educativos y cómo estos funcionan en diferentes entornos, pero también a saber cómo funcionan los entornos regularmente. Debemos pensar en la importancia de la educación y explorar si se puede hablar de sofisticación en términos de innovación educativa. Esta sofisticación puede tener diversos matices, y es importante considerar si se puede imponer de manera negativa. Además, la calidad de vida y los ecosistemas educativos permiten abordar la ecología humana, un concepto que, en última instancia, se convierte en una pregunta, una respuesta, práctica y devolución.

Esta experiencia, en esta instancia como objeto de rastreo, buscaba inicialmente el reconocimiento, entendiendo que se vive en una sociedad profundamente marcada por la violencia. Surge la pregunta sobre los procesos de memoria o reparación en contextos donde no se cumple el rol de víctima o reparado, o donde se es víctima de otras problemáticas, como la falta de garantías en la educación, oportunidades o intervención temprana. No se trata solo de presentar una imagen problemática idealizada, sino de encontrar y enfrentar también las versiones menos atractivas o ignoradas de estas realidades.

A pesar de todo, existe en la cultura colombiana una expresión que encapsula esta dinámica: “la filosofía de la calle”. Esta frase, además de ser poética, evoca de manera poderosa cómo se produce el aprendizaje. En este sentido, la belleza radica en ese saber hacer tan elogiado por pedagogos, que sostiene que a medida que se actúa, se aprende. Este saber hacer parece ser un hilo conductor en contextos donde la educación se siente más desplazada, reemplazada o traicionada. Así, entender que el saber hacer está intrínsecamente relacionado con aprendizajes esenciales es crucial.

Desde el inicio de esta relación con la ecología humana, el trato hacia el otro o la forma de abordar ciertos temas por su carácter vulnerable ha surgido una pregunta que se ha

ido transformando: ¿hay cierta sofisticación del aprendizaje que se expresa de manera negativa hacia lo que tradicionalmente se considera educación a través del hacer? Hoy en día, tras habitar estos contextos, sigue siendo un desafío responder, aunque se tratara de vislumbrar alguna respuesta hacia el segundo capítulo; dado que todo ocurre a un ritmo vertiginoso. Cada contexto educativo se presenta como un ecosistema que parece depender de la inmediatez, y es un ejercicio complicado separar la educación del aprendizaje.

Una de las preguntas clave que surgieron en este análisis fue: ¿cómo aprenden los demás en medio de este discurso de la normalidad? ¿Por qué es normal el desinterés hacia lo urbano y lo cotidiano? Esta exploración se enmarca en formas de aprendizaje social que, a menudo, son marginadas, o que surgen de la necesidad de subsistir. En la población que habita la calle, el fenómeno de la mitomanía refleja cómo la experiencia de habitar un espacio se entrelaza con prejuicios sociales y realidades complejas. Por lo tanto, surgen interrogantes cruciales: ¿cómo podemos comprender esta normalidad? ¿Cuáles son sus antecedentes? ¿Y por qué se presenta a menudo como una ausencia en los diversos contextos educativos? En otras palabras, podemos hablar de una presencia constante en la experiencia humana que resulta a menudo molesta, pero al mismo tiempo de la ausencia de unas formas o impresiones que deberían ser evidentes porque terminan definiendo la experiencia educativa en contexto, Byung Chul-Han, en su libro *Ausencia* explora la idea de que la ausencia puede “(jian huai wan wu) abarcar todas las cosas por igual”⁷, en el sentido que resuena en ciertos pensamientos orientales.

Según Han, la ausencia no es simplemente una falta; más bien, actúa como un vacío que organiza y afecta nuestra percepción de la realidad, “el vacío o la ausencia tienen, en

⁷ Han, *Ausencia*, 33

último término, un efecto recolectante y congregante, mientras que la *différance* o del rizoma emana un efecto de dispersión intenso, dispersan la identidad, fuerzan la multiplicidad. El cuidado por la totalidad, pero su armonía y consonancia no es su cuidado”⁸; la *différance* de Derrida o el rizoma de Deleuze y Guattari generan dispersión y multiplicidad, desafiando la identidad fija y promoviendo la diversidad. En los contextos educativos, este vacío se manifiesta como una falta de cuestionamiento crítico hacia las normas establecidas. La educación tiende a perpetuar un estado de aceptación pasiva de la normalidad, sin explorar a fondo las formas y prácticas que se presentan como estándares inmutables. Desde aquí se desligan múltiples formas, pero una de las más interesantes Han y Kafka la describen desde el vacío y desde las cartas de Kafka a un padre, como una figura ambigua, indefinida y difícil de clasificar y que parece no tener un propósito claro.

El relato de Kafka “las preocupaciones de un padre de familia” se lee como una de las historias fabulosas de Zhuang Zi. El “ser llamado Odradek” es en realidad una ausencia. Esta extraña criatura, que tiene “el aspecto de un carrete de hilo en forma de una estrella plana, es tan multiforme, que se sustrae a toda definición esencial. Ya su nombre carece de claridad. Algunos dicen que la palabra “Odradek” procede del esloveno, y sobre esta base tratan de establecer su etimología. Otros, en cambio, creen que es de origen alemán, con alguna influencia del esloveno.

Pero esta incertidumbre de ambos supuestos despierta la sospecha de que ninguno de los dos sea correcto, sobre todo porque no ayudan a determinar el sentido de esa palabra” Odradek, además, está compuesto por partes que parecen

⁸ Han, Ausencia, 30

esencialmente distintas. La Mónada de Leibniz, en cambio, como sustancia simple, es sabido, no tiene partes. Es, como lo bello en platón, “de una sola forma(monoeides). Odradek, en este sentido, es una ausencia, incluso una in-esencia, dado que está compuesto por partes muy heterogéneas. Su aspecto es altamente híbrido, como si se burlara de la univocidad de la esencia.⁹

Esta figura es importante porque enmarca la percepción de la educación y su relación con el aprendizaje, es multiforme, no hay una fórmula para enseñar, y siempre en el lenguaje queda ese vacío necesario unido a la normalización de las problemáticas. Sin embargo, no deja de ser una figura bellísima y escurridiza. Sucede en la inmediatez, la ecología humana repiensa estas cosas también esta movilidad mediada, es necesaria para acercarse al aprendizaje, es necesario pensar en la reflexión ecológica teniendo una riqueza natural y social tan amplia.

También es tan pequeño que crea la impresión de una ausencia. Es tan pequeño que escapa a todo intento de asirlo. Es “muy movedizo y no se deja atrapar “carece de toda solidez de la esencia. Su movilidad extrema se opone a la constancia de la esencia. Parece ausente porque a menudo se retira al silencio. En ocasiones ríe, pero su risa suena curiosamente sin cuerpo y vacío. Refuerza la impresión de ausencia:” Es una risa como la que podría producir si no se tuvieran pulmones. Suena como el crujido de hojas secas, y con ella se puede concluir la conversación¹⁰

Como asir algo pequeño, casi imperceptible o garantizar que se encuentra en la escuela, cuando lo que se presenta es más bien un vacío que organiza, como aprender algo

⁹ Han, Ausencia, 31

¹⁰ Han, Ausencia, 31

que está unido al ser, o a la ausencia, que por cierto también es móvil y cambiante que no slo está unido a un contexto, sino que es también una figura inasible y espectral. y muy a menudo permanece en espacios indeterminados, incluso cuando se encuentra en una casa, permanece en general en espacios des -interiorizados como lo son el zaguán, la escalera, los pasillos parece que evita los espacios cerrados Este análisis parte de la ecología humana no como ideal, sino como práctica crítica que permite reconocer los vacíos que habitan en lo educativo, en lo institucional y en lo subjetivo. No se trata de llenar esos vacíos ni de volverlos funcionales, sino de dejarlos hablar, de reconocer su potencia disruptiva.

La escucha activa no busca diagnosticar ni ordenar. Es una escucha que permite el desborde, que abre espacio a lo que no puede integrarse del todo. No se trata de capturar el sentido, sino de sostener el sin sentido sin cerrarlo. No obstante, no se puede hablar de desencuentros, de ecología humana o de resultados sin mencionar los diversos contextos educativos de donde emerge el concepto de justicia social. La normalidad implica, además, un conjunto de prácticas que se desarrollan en el día a día y que son esenciales en la experiencia educativa. Estas prácticas, que se asumen casi de manera natural, pueden generar un marco de referencia que, aunque familiar, limita la capacidad de cuestionar lo establecido. Por ejemplo, es común observar que ciertos comportamientos, como el desinterés hacia la alimentación saludable antes de ir a clase, o la aceptación de currículos que no se ajustan a las realidades de los estudiantes, se normalizan en la vida escolar.

Del mismo modo, es importante considerar cómo esta normalidad se manifiesta en la figura del docente, quien a menudo se ve en la obligación de garantizar el aprendizaje de sus alumnos casi de manera individual, lo que refleja una expectativa implícita de que el éxito educativo recae únicamente en sus hombros. Esta situación se complica aún más cuando exploramos la normalidad en relación con habitantes en situación de calle, quienes, en

contextos educativos, se enfrentan a un sistema que parece excluirlos de las estructuras educativas convencionales. Surge entonces la pregunta: ¿por qué es aceptable que estos espacios educativos tengan formas diferentes, sin mediadores o expertos, donde no solo se traiciona al Estado, sino que también se pone en entredicho la esencia misma de la educación?

Estas reflexiones nos llevan a indagar más a fondo: ¿Cuáles son las formas cotidianas en las que quienes están inmersos en esta normalidad, que siempre ha estado presente, traicionan el verdadero propósito de la educación? La respuesta más cercana que encontramos en los dos contextos habitados se relaciona con la capacidad de actuar fuera de lo académico, con la valentía de hacer, de vez en cuando, lo que no es socialmente aceptado, o con el deseo de habitar otras realidades y formas de ser.

CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE CASOS

*Sea una cosa negra, un proceso oscuro o una nube confusa de señales
eso que pronto llamaremos un problema.*

Michel Serres.

En este segundo capítulo se realiza un análisis minucioso y detallado de los casos a través de la taxonomía de Bloom, quien categoriza habilidades de pensamiento y objetivos de la siguiente manera: “el dominio cognitivo: procesar información, conocimiento y habilidades mentales; el dominio afectivo: actitudes y sentimientos, el dominio psicomotor: habilidades manipulativas, manuales o físicas”¹¹ la cual abarcó, mediante el laboratorio de ecología humana, los siguientes componentes: ecológico, moral, tecnológico, social y ambiental. Leyendo no solo a través de la ecología humana, sino también permitiendo un papel abierto a la educación y a revisar puntualmente cómo se desarrollan estas interacciones humanas a la luz de la educación como práctica de la didáctica. Los dos ambientes que ya se han mencionado son el Colegio Siderense de la Estrella y la Fundación Visibles, con un público flotante de habitantes en situación de calle.

Es importante resaltar la práctica educativa como una conversación constante con los autores y el entorno educativo, conformado por padres, docentes, estudiantes y terceros, quienes componen el ecosistema educativo y de aprendizaje. En el caso de habitantes de y en situación de calle, quienes son las personas de a pie, vendedores ambulantes y personas que habitan la calle; es decir, personas que resuelven sus necesidades básicas en el espacio

¹¹ Owen Wilson Leslie. Bloom’s Taxonomy Revised: Understanding the New Version of Bloom’s Taxonomy, 2016, https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf

público y, en la mayoría de los casos donde hay tránsito ciudadano. Este análisis es importante, ya que plantea preguntas iniciales que surgieron en la primera evaluación diagnóstica con habitantes de y en situación de calle y permitió entender la trazabilidad del proyecto: ¿Por qué la normalización de prácticas como la habitabilidad en calle?, ¿la devaluación humana?, ¿Por qué, aunque hay concientización social acerca del manejo de basuras, no se toma en cuenta que es el medio ambiente y finalmente el humano quien sufre las consecuencias?, o ¿Por qué los asuntos importantes parecen importar menos como humanidad?

Era preciso, más que denunciar, instaurar una temática que tratará sobre estas cuestiones de manera delimitada, que permitiera el diálogo y que perfeccionará la pregunta, generando una trazabilidad y adaptabilidad en el proyecto desde la andragogía y la taxonomía de Bloom. Una de las conclusiones de ese primer acercamiento fue fortalecer la educación en etapas tempranas, previniendo desde el autocuidado y desde una ética más reflexiva y consciente, resaltando la conversación permanente con autores y prácticas con otras instituciones, públicos y especialistas. La respuesta fue un lenguaje y método pedagógico para interactuar con diferentes públicos en sus formas de lenguaje. Así se instauró la pregunta: ¿cómo abordar una guía práctica desde la ecología interior y los componentes social, moral, ambiental y tecnológico, desde el laboratorio de ecología humana en el Colegio Siderense de La Estrella, con grado tercero en la materia de ética?

Primero, al examinar los diarios de campo y analizando el papel de estudiantes y docentes, el discurso de la normalidad, y las identidades educativas y roles conformados, emerge una reflexión sobre la singularidad de las narrativas, tanto institucionales como personales, que suponen estos dos escenarios. En primer lugar, se realizó el análisis comparativo de los sucesos observados en ambas instituciones a través de diarios de campo,

observación, entrevistas y un diálogo permanente, permitiendo establecer similitudes de un contexto educativo cerrado y uno abierto, con el fin de indagar en esos hallazgos. En segundo lugar, se realizaron estudios puntuales de análisis de casos que permitirán establecer un análisis crítico sobre esos hallazgos y el proyecto a través de las entrevistas realizadas.

La observación de las personas en situación de calle evoca el Experimento de Milgram¹², el cual explora la obediencia a la autoridad algunas personas hacen cosas horribles porque obedecen a los líderes más malvados y resuena en el contexto del rechazo hacia la institucionalidad, pensando en la no adaptación curricular o la burocracia como agente estático. Este rechazo a menudo se manifiesta en instituciones que parecen no estar claramente definidas o que responden a roles arquetípicos ampliamente reconocidos en la literatura y el análisis social como lo sería Diógenes Laercio¹³ quien hace referencia a alguien que deambula en las calles, que habita la calle y pertenece a la corriente filosófica cínica.

El fenómeno observado revela cómo ciertos discursos y posturas se adoptan, en parte, debido a la influencia estructural de las instituciones. La aceptación y la internalización de estos discursos están facilitadas por una estructura institucional robusta que impone normas y convenciones. La burocracia, en particular, actúa como una barrera al cambio y también impide la transparencia de los mecanismos institucionales, justificando la inacción con la complejidad administrativa y el estricto apego a los procedimientos.

Frecuentemente, se nota una tendencia a seguir las prácticas y posturas de las posiciones políticas o institucionales predominantes sin una reflexión crítica profunda. Esto plantea interrogantes sobre por qué estas prácticas se perpetúan y se mantienen sin ser

¹² Sprouts español, “El experimento de Milgram: ¿lo harías tú?”, video de YouTube, 22 de diciembre de 2023, <https://www.youtube.com/watch?v=1NKH2iDPEj8>

¹³ Juan Pablo Sánchez, “Diógenes, el filósofo que vivió como un perro,” Nacional Geographic, 6 de mayo de 2024, https://historia.nationalgeographic.com.es/a/diogenes-filosofo-que-vivio-como-perro_17422

cuestionadas. La presión para conformarse con los discursos y normas establecidas puede ser tan dominante que limita la capacidad para cuestionar y transformar las realidades vigentes.

Las dinámicas sociales y políticas juegan un papel crucial en la formación de identidades y comportamientos, restringiendo a menudo la capacidad de cuestionar y modificar normas y prácticas. Esta conformidad impuesta muestra cómo las estructuras sociales y los roles asumidos condicionan profundamente las acciones y pensamientos, revelando una influencia más conductista de lo que se había considerado de manera pedagógica previamente. En este marco, la reflexión crítica sobre las instituciones y sus roles resulta esencial para entender cómo se forman y se mantienen las normas sociales y cómo estas impactan la vida de las personas en situación de vulnerabilidad y marginación (lo cual no implica que sea necesariamente bueno o malo).

Este análisis también pone de manifiesto cómo las experiencias educativas, en sus múltiples formas, se entrelazan con los contextos sociales y culturales, desafiando las nociones de normalidad y cuestionando las estructuras establecidas y dando auge a otras formas como la filosofía de la calle. Tanto las prácticas educativas formales como informales subrayan la importancia de adaptar los enfoques pedagógicos a las realidades cambiantes de los estudiantes y las comunidades. La habilidad de los educadores para conectar con las realidades de los estudiantes y las comunidades es fundamental para lograr una educación significativa y transformadora, ya que el cerebro, aunque viene con memoria filogenética, también se desarrolla en un entorno. Y, aunque esto no quiere decir que el aprendizaje modifica la estructura cerebral, sí se apoya en que “el aprendizaje es un medio para facilitar

que la función del sistema nervioso se adapte a los requisitos de la naturaleza y del mundo en que vivimos”¹⁴; por eso, es necesario un estímulo pertinente en etapas tempranas.

Esto demuestra una notable capacidad para ajustarse a diversos contextos y circunstancias, no solo por la epigenética, sino también por la semiótica y lo teleceptivo, modificando sus formas de pensar y actuar según el entorno y su relación con el mundo. Esta capacidad de adaptación y flexibilidad mental destaca la riqueza y profundidad de la experiencia humana. Reconocer y valorar esta habilidad no solo facilita una comprensión más profunda de cómo se enfrentan los desafíos y se transforman las realidades educativas, sino que también subraya la importancia de construir una educación que aprecie y aproveche la capacidad de las personas para adaptarse y crecer, promoviendo así una experiencia educativa más inclusiva y enriquecedora.

Como se había mencionado, hacia la segunda parte se realizó el análisis de casos puntuales. Para esto, se construyó un instrumento de entrevistas semiestructuradas. La construcción del formato de preguntas está dividida en tres sesiones que responden al sentido pedagógico: evalúa la metodología, replantea cómo se puede aprender mejor y cómo aprender a enseñar, y el componente de ecología humana donde; se plantea además la mirada de la ecología humana como una postura desde el autocuidado y las propias definiciones.

Los hallazgos se derivan de los resultados que, durante la formulación de la pregunta, el laboratorio creativo y su aplicación, se encontraron mediante la discusión con autores y los contextos, usando preguntas semiabiertas y cualitativas que permiten al entrevistado

¹⁴ Rodolfo Llinás, El cerebro y el mito del yo: El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos, norma, 218.

compartir su visión del mundo y de su experiencia en el encuentro con el laboratorio. (Ver Anexo A).

2.1 Estudio de caso 1: Grado 3° Colegio Siderense

A continuación, se presenta el análisis de estudios de caso, por medio de los cuales se resaltan casos puntuales con enfoque en resultados como filosofía desde los niños, la curiosidad como forma de normalidad y un espacio como devolución desde el niño ligado a la filosofía occidental. Al inicio el grupo de tercero tenía mucha energía, no se escuchaban y la práctica de la ética parecía algo lejano de sus experiencias y se asemejaba más al maniqueísmo que a una reflexión crítica, lo que inicialmente se halló fue un grupo disperso que no se comunicaba, estaba bastante atrasado en los componentes de lecto escritura y por ende, en las otras áreas,; las preguntas eran bastantes ya que no se escuchaban, aunque había bastante diálogica y no sabían dónde depositarla, esa fue la evaluación diagnóstica y a partir de ahí se comenzó a trabajar con componentes específicos y permanentes en el aula de acuerdo con la necesidad de su edad y de su etapa escolar.

En una de las actividades expresaron confusión ya que se les manifestó que la certeza solo llega como resultado de la investigación; y el tallerista del laboratorio les dijo: “la certeza es lo que se sabe que es”, como una definición más sentida en el componente del cuidado de sí mismo, la pregunta se volcó a ¿cuál es tu certeza? El participante número 1 de la entrevista lo mencionaba fuera de la entrevista, expresando que hasta el sintió confusión, ese día se fue pensando en eso, y luego argumentaba que no era esencialmente contradictorio, sino que uno era una definición y otro un proceso de investigación ¿Cómo se puede acercar la ética o el cuidado de sí, si no es algo que motiva o que esencialmente es una conclusión científica? que no carece de menos importancia.

No obstante, ese era el objetivo del laboratorio, crear discusión y permitir que los niños se acercaran desde su propio criterio a la ética como vivencia. La convivencia a nivel de grupo mejoró sustancialmente, aunque no se puede argumentar que pese y debido solamente al laboratorio de ecología humana; sin embargo, la dinámica a nivel de Colegio con este grupo presentó un impacto positivo. Aunque no hace menos sentido que un niño haga ruido, juegue o simplemente no esté de acuerdo, porque esta indisciplina es un regalo para la didáctica, es disposición y curiosidad por aprender. Por lo que una de las devoluciones de los niños hacia el laboratorio de ecología humana resultó ser desde la filosofía desde los niños¹⁵ una claridad permanente, hay decisiones fáciles, no hay una complejidad ética, y con esto no me refiero a menos pensado, sino que existe una claridad casi que desde ese vacío que propone Han¹⁶ ligada a la visión de que hay un adulto que piensa todo en términos de bueno o malo y por lo tanto esa diálogica está anclada al maniqueísmo y a la construcción de identidad.

2.2 Estudio de caso: niño 4 grado Colegio Siderense

Aunque ya se ha mencionado que el laboratorio ecología humana se llevó a cabo particularmente con el grado tercero, algunas veces había niños que entraban en el laboratorio de ecología humana. Al principio no había una lista particular y el primer día hubo cerca de 45 estudiantes, por lo que las actividades se desarrollaron a cabo como correspondía; sin embargo, algunas veces el grupo aumentaba o disminuía por factores que se desconocen, entre ellos había un niño que algunas veces estaba y otras no, ya que pertenecía a otro grupo,

¹⁵ Eugenio Echeverría, *Filosofía para niños* (Ciudad de México: Ediciones SM-Aula Nueva, 2015), 5.

¹⁶ Han, *ausencia*

era muy participativo y no le gustaba que lo contrariaran, luego al final le hacía preguntas al tallerista sobre las actividades o su aspecto físico tanto si asistía o no a las actividades.

Durante las observaciones en el aula, el tallerista constató que el estudiante manifestaba una actitud impositiva que tensionaba la dinámica grupal. Ante esto, la respuesta del docente solía ser la exclusión o la indiferencia, omitiendo el hecho de que el menor concluía las actividades escolares antes que sus pares. En los espacios de diálogo establecidos entre el tallerista y el estudiante, y tras la explícita categorización del docente al definirlo como un niño problema, el propio menor argumentó que su comportamiento respondía a la expectativa generalizada que el entorno tenía sobre él. Este testimonio evidencia un proceso de subjetivación en el cual el estudiante termina por internalizar y actuar conforme a las etiquetas performativas que la institución educativa ha fijado sobre su identidad.

Indagando un poco más sobre quien lo acompañaba en casa o con quien hacía tareas, manifestó que su tía lo cuidaba y debido a que era cristiana seguía reglas estrictas y cuando se comportaba mal le pegaba muy duro, sobre esto se tuvo una discusión con el docente quien pasaba a reemplazar esa figura de autoridad en el colegio, arrojando así también la construcción no solo de un seguimiento a la familia, sino del PIAR para los estudiantes con necesidades especiales, el hallazgo fue que no había como tal el tiempo o quien los construyera, así que el PIAR era la charla matutina con los docentes y las necesidades inmediatas.

El participante de la entrevista uno argumenta que recuerda ese caso *“Sí, recuerdo un caso del año pasado con un estudiante de cuarto grado que tenía un fuerte problema de convivencia”*. Pasamos varias semanas conversando durante los descansos. Un día me dijo: *“Profe, a mí ya me duele que me pase esto”*. Le respondí: *“Parece que por fin algo te está movilizándolo, porque antes nada te dolía”*. A partir de ese momento comenzó un cambio real

en su actitud ¹⁷. Las problemáticas son necesarias en el aula para aprender y para darse cuenta y por consecuencia la ecología humana es un instrumento útil, no sólo para evaluar pedagógicamente o desde las relaciones humanas o hábitats como algo aislado, sino también un instrumento que evalúa y funciona más allá de las limitaciones, funciona como práctica educativa, más allá de sí esencialmente ambos conocían cual es definición de ecología humana o cuando nació.

2.3 Estudio de caso 3: gestión emocional

Un especialista realizó la siguiente pregunta hacia el laboratorio ecología humana desde el rastreo, que inició en la Fundación Visibles con habitantes de y en situación de calle, que inicialmente comenzó como un voluntariado ¿Qué significa voluntariar? El segundo participante de la entrevista lleva 15 años aproximadamente voluntariado, por lo que ha participado en varios proyectos y también en la conformación del laboratorio ecología humana con una mirada muy crítica de lo que debía ser, pero también muy positiva de lo que se iba construyendo. A la pregunta del cuestionario 1 ¿Cuál era su noción inicial sobre la ecología humana y de qué manera el desarrollo del proyecto aportó a su formación personal y profesional como docente?”¹⁸ Responde:

Absolutamente todo. Este proceso me ha permitido tener una mayor sensibilidad frente a lo que significa la relación conmigo misma, con el entorno y, sobre todo, frente a cuál es la contribución que estoy dando. Desde ahí ha habido una mayor sensibilidad personal, una mayor sensibilidad social y también un mayor

¹⁷ Participante 1, entrevista personal, Medellín, 10 de noviembre de 2025.

¹⁸ Participante 2, entrevista personal, Medellín, 20 de octubre de 2025.

cuestionamiento sobre cuál es esa contribución; es decir, cómo es y para qué estamos aquí.¹⁹

Esta mirada ecológica atravesada por el deseo de enseñar y por estar ahí para otros responde un poco a las dos preguntas: voluntariar a través de la ecología humana también permite adquirir ciertos instrumentos desde la reflexión de sí mismo.

Es importante resaltar cómo se aborda el aprendizaje en adultos, como crecen esos instrumentos que han ido aprendiendo o modificando con los años, porque muy al contrario de este participante también está el docente que repite por cansancio excesivo o porque no tiene instrumentos, ¿Qué pasa con la educación cuando esa persona asciende por tiempo y no por conocimiento? La ecología humana también permite este tipo de evaluación hacia los docentes como hallazgo, es un tema que cobija a toda la comunidad educativa y no deja a nadie exento de la autoevaluación permanente, y mucho más complejo ¿cómo forma ese docente seres humanos desde lo emocional anclado en la burocracia?

A la pregunta ¿Recuerdas algún momento en el que tus estudiantes se implicaron con especial interés en una actividad?²⁰ responde:

Sí. En una clase sobre atención, propuse un ejercicio llamado Tatrak²¹, que consiste en fijar la mirada en un punto. Durante el ejercicio, una estudiante comenzó a llorar. No intervenimos, simplemente le dimos espacio y silencio. Luego, uno de sus compañeros se acercó a acompañarla y más tarde se reintegró

¹⁹ Participante 2, entrevista personal.

²⁰ Participante 2, entrevista personal, Anexo 2.

²¹ Hatha Yoga Estudio, “¿Conoces la meditación Tratak?”, 9 de mayo de 2022, <https://hathayogaestudio.com/conoces-la-meditacion-tratak/>

al grupo. Fue un momento en el que entendí que no siempre hay que hacer algo; a veces solo hay que propiciar el espacio y estar presentes²².

Desde la pedagogía, Lev Vygotsky propuso una teoría pedagógica que establece algo llamado “zona del desarrollo próximo”²³ precisamente hablando de la educación como práctica y en la ecología humana: la sucesión”²⁴ o el desarrollo y desplazamiento de los organismos; o estos cambios que suceden a nivel interno. Afectados por el medio que los rodea; si la gestión emocional es algo que se permite y que gradualmente se aprende en la interacción con otros, un ejemplo puntual es el llanto en los niños pequeños, están aprendiendo a regular y gestionar esas emociones, no será importante como se menciona reconocer desde el aula la gestión emocional para la vida ¿Qué pasa por ejemplo en escuelas públicas donde el docente tiene 45 alumnos y a veces hasta más? ¿no es esta una relación desproporcionada de lo que se espera del docente?

La ecología en este caso permite una evaluación consciente de los aprendizajes y de otras formas que no son el conocimiento; sin embargo, es algo de lo que no se está hablando o sobre lo que no hay una regulación puntual y es un hallazgo preocupante porque estas dos cosas son las que más cuestan en un aula abierta o cerrada, estar presente y acompañar a todos. También este hallazgo impone sobre el docente expectativas emocionales altísimas, socialmente es interesante la mirada que se ha venido construyendo los últimos años del docente como un mediador o un guía o alguien que acompaña, puesto que ese maniqueísmo

²² Participante 2, entrevista personal, Anexo 2

²³ Michèle Venet y Enrique Correa Molina, “El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica,” *Pensando Psicología* 10, n.º 17 (2014): 8, <https://pdfs.semanticscholar.org/5d3a/ba0900c70ca4dd887a06f93f4431a222ff0b.pdf>

²⁴ Park, *Ecología humana*, 12

que se mencionaba anteriormente es asociado a este rol de docente como una cualidad inherente.

Indudablemente, queda la reflexión sobre cómo la bilateralidad, o como expresaría Michel Serres, el mutualismo, está mediada por la comunicación. Ya sea por la traición a las formas cotidianas de la sociedad o por la exclusión, el aprendizaje parece escapar, permaneciendo como un "odradek", una figura escurridiza que se distancia tanto de los vacíos como de las imposiciones. Sin embargo, paradójicamente, esta figura resulta funcional en ciertos contextos específicos, donde las limitaciones y las tensiones permiten que el conocimiento fluya de maneras no convencionales. Aunque se mantenga en fuga, el aprendizaje revela cómo opera entre las brechas impuestas por lo impositivo, desafiando y a la vez reforzando el sistema educativo en su propia complejidad.

CAPÍTULO 3. CONVERSACIÓN CON AUTORES

3.1 ¿Por qué Serres?

Dice hacia el prefacio que trata al lector como “un navegante recorrido”²⁵, “que el área del huésped es un charco oscuro. O también podemos decir: El animal traumatizado por esta suerte de la lengua. El animal enfermo de signos, grave de sentido. Eso que, con cierto desaire, solemos llamar sujeto.”²⁶ Sujeto cognoscente.

Del ensayo Hospedaje en llamas (o la recepción interrumpida) dice que Michel Serres nos interroga un aspecto inquietante

¿Hay equivalencia entre el cuerpo que aloja y el parásito? Allí pone entre dicho la relación de igualdad como una frontera que se desdibuja entre el cuerpo parasitado y el parásito, o el huésped y el invitado²⁷

Sin embargo, la relación parásito-parasitado es desigual, desbalanceada, inequivalente, carece de gracia, es ventajosa porque se vive la experiencia de mundo de lo otro y la propia. Queda la reflexión sobre la pedagogía. A tal punto que esta se achica, se amplía y se complejiza, unas veces se romantiza y otras es una figura clave en cualquier escenario, resaltando la importancia del aprendizaje, pero no es una palabra a la ligera o sobre el abuso del uso. Hay distancias que son importantes y que a lo largo del texto hemos venido revisando, el vacío en Byung-Chul Han es un claro ejemplo de lo que puede ser la pedagogía si se comprende como un “Odradek”²⁸ mientras que en Serres es un análisis social más institucional. Y es que cuando se piensa en figuras institucionales diversas aparece la mimesis

²⁵ Serres, El Parásito, 10.

²⁶ Serres, El Parásito, 11.

²⁷ Serres, El Parásito, 13.

²⁸ Chul Han, Ausencia, 34.

tan Foucoltiana²⁹, hay una discusión tan vigente en la modernidad de lo que se imita porque a veces desde allí proviene la educación, la identificación y en cierto modo la formación, o como se denominaba anteriormente Odradek, esta figura identificada como el aprendizaje.

En un mundo interconectado la institucionalidad, definida por Serres como una especie de normalidad, es decir lo que es asociado al orden social, parásito en este caso es todo lo que se interpone, denuncia o es extraño a esta dinámica y que destruye con la dinámica de la normalidad. No obstante, en la definición del escritor, la institucionalidad se acopla a esta definición traduciéndose en ese ruido que Serres denomina parásito; es decir, un agente que se inserta entre dos partes, en este caso entre el sujeto y el estado, sujeto y sujeto o sujeto e institucionalidad, es decir; que cada relación no solo posee un tercer excluido, sino que tiene un grado de parasitismo, exponiendo la interdependencia y la corresponsabilidad.

En palabras de Serres “El parásito pone en juego el mimetismo. No juega a ser otro, juega a ser lo mismo “sin embargo [...] el huésped empieza a imitar al invitado, solo es posible salvarse de los parásitos parasitándolos a la vez”³⁰. En este orden de ideas, el parásito es esa autoridad que ordena y desordena, pero también es esa institucionalidad que comunica, el ruido de la desinformación, el vacío y el aprendizaje, es la institucionalidad y las formas de violencia sistemática.

Si el movimiento es incesante, ¿Cómo insertar allí lo que Serres denomina “ciudad humana” o incluso “intersubjetividad trascendental”? no hay hombre sin detención ,ni detención sin vacío, ni vacío sin interrupción: no hay hombre sin acto.-incluso la entropía ,que en múltiples niveles ocupa el foco del interés de Serres , al contrario de lo que puede suponerse y en virtud de la tendencia a la

²⁹ Michel Foucault, *Surveiller et punir* (Buenos Aires: Piolin, 1975), 139.

³⁰ Serres, *El Parásito*, 13

complejidad desorganizada, al desorden microscópico.(-)- favorece el proceso de humanización ,tanto como lo favorece el carácter intrincado al extremo de lo real.³¹

No es gratuito que se hable de ruido, el parásito es una figura ambigua, y por lo tanto también es una especie de forma de teoría del lenguaje y de agencia. A propósito del ruido, en Leibniz existe una armonía preestablecida que Serres pareciera que casi que de manera predeterminada al introducir la figura del parásito intencionalmente desordenara y expusiera la figura dispareja y desarmonizada y lo menciona en su texto como una especie de mofa.

En Leibniz lo local, todo lo que podemos circunscribir en un ámbito particularizado, es un reflejo de la universalidad, cuya máxima encarnación es la divinidad. Lo que equivale a afirmar que no hay átomos, en el sentido estricto del vocablo, es decir, no hay cuerpos indivisos entre los cuales existe el vacío separador, sino que hay un todo continuo de mónadas sin contacto entre ellas, pero reflejándose mutuamente por toda la eternidad³².

Estableciendo la posibilidad de poner la mirada en otras epistemologías que no se cierran sobre sí mismas, sino también instaurando una idea de diseminación y no repetición y precisamente nos lleva a revisar esas miradas orientales que encajan tan bien, ya que muchas veces ni siquiera hay una afirmación del yo, por ende, tampoco este sin número de problemas occidentales. Pero como lo que se busca no es generar una comparación entre oriente y occidente como ya muchos autores se pueden leer, sino establecer simplemente las similitudes. Su punto precisamente plantea cierto desdoblamiento, al modo sucesivo del

³¹ Serres, El Parásito,21

³² Serres, El Parásito,18

cierre y la apertura”³³ muy al contrario de lo que podría sobre interpretarse porque parecería que Serres odia el cierre epistemológicamente; sin embargo, en la lectura del texto se logra desdoblar otra interpretación y es la posibilidad de ser en otros espacios, bajo otras formas, simplemente la posibilidad de ser o incluso de no serlo.

3.2 Nuevos banquetes interrumpidos: técnica y trabajo

A propósito de ruido vamos a hablar del capítulo del parásito, la segunda parte: Nuevos banquetes interrumpidos: técnica y trabajo. El primer apartado se llama Banquete de ratas y dice: que, “en algún momento el ruido cesa, en función del tiempo, hasta la cigarra se detiene.”³⁴ hablando precisamente de cómo funcionan los signos en función del ruido y estableciendo una especie de feedback, o estableciendo estas dinámicas temporales que marcan las pausas y las acciones enfocadas. Hacia esta parte vamos a tocar la última sección del parásito que dice:

Pues nunca más responderemos por sí o por no a las preguntas de la pertenencia. Dentro o fuera, entre sí y no, entre cero y uno, aparecen una infinidad de valores y, por lo tanto, una infinidad de respuestas. Los matemáticos llaman difuso ese rigor nuevo: sus conjuntos difusos con topología difusa. Hay que darles las gracias: necesitamos lo difuso desde hace milenios. Mientras esperábamos con nuestra lógica rígida y nuestros conceptos groseros, nos daba la impresión de que tocábamos el piano con guantes de boxeo. Finalmente, nuestros medios se vuelven más sutiles y se multiplican. A partir de ahora, mi libro es rigurosamente difuso; la geometría hizo las paces con la sutileza³⁵

³³ Serres, El Parásito, 21

³⁴ Serres, El Parásito, 119

³⁵ Serres, El Parásito, 124

Este apartado revisa, más allá del parásito, las lógicas de la pertenencia y establece una coherencia impensable con Guattari desde las tres ecologías; parece que aquí lo difuso es la ecología humana, no se revisa el contexto bajo estas formas estéticas y geométricas tan definidas. Se piensa en contexto en esas sutilezas que construyen una trama que establece semejanzas con otras comunidades pero que también identifican como propias y con ciertos niveles de autonomía más allá de las relaciones parasitarias. Queda el lugar del parásito como esta figura que, de alguna manera, subvierte la lógica, que es una especie de paradigma frente a la institucionalidad y otros órdenes sociales y que actualiza constantemente ciertas comunicaciones o contenidos y no menos importante genera problemas.

En la vida escolar, por ejemplo, terminan siendo todo aquello que se alimenta y no está dentro la institucionalidad escolar, como lo sería la interculturalidad. Dentro de las sujeciones al estado o a la institucionalidad, también todo aquello que se alimenta y que está por fuera como los ciudadanos que, a pesar de no pertenecer, no trabajar o no hacer un esfuerzo empeinado por la mejoría del espacio público se tienen en cuenta de igual manera dentro de la comunidad.

El hecho de pasar por una calle y darse cuenta de que está pintada, arreglada o decorada, que alguien hizo un grafiti y lo mismo dentro de la comunidad educativa muestra que todo aquello que permite establecer una conversación a través de un problema es una forma de ruido y una manera de entender este tipo de alarma traducida del símbolo o a una forma de lenguaje.

Hay que tener cuidado con este tipo de alarmas, si se entiende el feedback que se narra anteriormente, porque el ruido cumple una función y significa algo. Y, muchas veces, esa relación parasitaria consiste en algunos casos en atender o no a ciertas tonalidades, a pesar de comprender ese mismo ruido, o estas señales. Por eso, si se habla de habitantes en

situación de calle, lo que se evidencia es la no atención a estas señales cotidianas o a estas comprensiones generalizadas o universales que se tienen de ellas evidenciando que la exclusión es más que un problema estructural un problema de interpretación y estar en la escuela es aprender a distinguirlas ya que no es solo transmisión sino afinación perceptiva.

Hacia el inicio del primer capítulo se hace alusión al banquete de las ratas o el tercer excluido ¿Quién es el parásito? Aquel que entra en el espacio y se alimenta, y habita, sin embargo, argumenta Serres que “Nunca vivimos en los animales que comemos, me dice. Y aun así...”³⁶ pero del banquete de ratas establece muy bien una relación con la mesa, entonces se establece una forma de parasitar más humana, el invitado se sienta a la mesa y consume al habitante a medida que consume los alimentos, se aprovecha del parasitado, pero como lo que se pretende es una discusión con el autor y no una ruptura ontológica completa demostrando así que la ecología humana no trata sólo de relaciones con el entorno natural, sino de sistemas complejos de interacción donde circulan; información, ruido, poder y formas de vida y que solo se pretende enumerar algunas formas de parasitismo y por lo tanto de sentido estableciendo una relación importante con la ecología humana A modo narrativo ,desde el terror gótico o un parásito más decadente se piensa en la caída de la Usher como un huésped más nostálgico y aletargado por el tiempo.

Nos sentamos, y durante unos momentos, en los que guardó silencio, lo miré con un sentimiento mitad de compasión, mitad de temor: ¡nunca un hombre había cambiado tan terriblemente en tan breve espacio como Roderick Usher! Me costaba admitir que el ser macilento que tenía delante era el compañero de mi temprana adolescencia. Aunque las facciones de su cara seguían siendo igual de

³⁶ Serres, El Parásito, 58.

acusadas: un color de piel cadavérico, unos ojos grandes, claros, incomparablemente luminosos; unos labios algo finos y palidísimos³⁷

Roderick encarna en este caso no solo la afección del tiempo, sino una ruptura o especie de muerte simbólica con el espacio y la decadencia física, pero también hay una ruptura interna de eso que en ecología se denomina el componente psicológico para Guatarri y como se mencionaba antes se relaciona con esta ruptura de sentido, de el mismo simbolismo al interior del texto y del ruido que le genera al lector.

3.3 Discusión ecológica

A través de la historia se ha venido desarrollando lo que hoy se conoce como ecología humana, desde los antiguos cuando se preguntaban por el mundo, por el orden natural de las cosas y se hacían preguntas filosóficas tales como ¿de qué estamos hechos? ¿de que se componen las cosas? ¿Cómo funciona el mundo? hasta el día de hoy donde se estudian los ecosistemas, la ecología y la sofisticación humana. En sus inicios el rastreo que se tiene son pasajes de grandes pensadores que hacen sentido para la época y el desarrollo de la historia de la filosofía, donde se hallan comentarios, citas o analogías referentes a este tema como un tema más de la *physis* o el mundo que los rodea.

El pasaje de Aristóteles: «Leucipo y su contemporáneo Demócrito afirman que los elementos son lo lleno y lo vacío... Para ellos éstos son el fundamento del ser como materia. Así como aquellos que admiten una sola sustancia fundamental hacen nacer lo demás de sus modificaciones, y suponen lo raro y lo denso como

³⁷ Edgar Allan Poe, Francisco Torres Oliver, *The fall of the house of Usher* Ilustrado (Titivillus, 2018), 10.

principios de las cualidades; del mismo modo éstos enseñan que las diferencias en los átomos constituyen las causas de los otros seres.³⁸

A manera casi que de comentario de una especie de poética primigenia Demócrito y Leucipo comprenden que la *physis* no es solo naturaleza o algo que está ahí, sino que es algo dinámico y en constante transformación, hay un comentario y una discusión muy bella en uno de los apartados porque hay una crítica bastante fuerte que le hace Cicerón sin reserva alguna a Leucipo precisamente en ese afán de instaurar las diferencias donde

Epicuro sostiene que los átomos son empujados por su peso hacia abajo, en línea recta; que ese movimiento es el natural de los cuerpos. Mas él reflexiona en seguida que si todos los átomos fueran impulsados de arriba hacia abajo jamás uno de ellos podría chocar con otro. Nuestro hombre acudió entonces al recurso de una mentira³⁹

Sin embargo, se tiene en cuenta que algunas traducciones o el entendimiento de algunos conceptos está atravesado por la interpretación humana , por lo que a parte de la crítica irónica y de las evidentes diferencias epistemológicas, el vacío si es algo que determina el espacio o la formación de los átomos, o que por lo menos es una cualidad que se ha conservado en el tiempo, narrativamente también es una figura que por ejemplo en este caso de estudio desde la pedagogía define y la filosofía oriental lo utiliza como practica desde hace milenios y desde un enfoque intercultural resalta como cualidad interna al interior de esta cultura, lo bello de esta crítica reside en la vigencia de algunas de estas discusiones tan antiguas que a día de hoy nos sigue interpelando por ejemplo en la teoría de Epicureo en

³⁸ Karl Marx, Differenz der demokritischen und epikureischen Naturphilosophie (Titivillus, 1902), 24.

³⁹ Karl Marx, Differenz der demokritischen und epikureischen Naturphilosophie,5

física cuántica en el desvío o “clinamen”⁴⁰, es decir; si los átomos se definen por el vacío, porque el pensamiento estaría exento también de esta cualidad.

Si se remonta en el pensamiento más adelante nos encontramos con, Darwin⁴¹ con su teoría sobre la adaptación de las especies en el medio y la selección, si se habla por ejemplo de ecología hay un texto pequeño llamado: la ciudad y otros ensayos de ecología urbana la cual tiene un compendio de varios ensayos que permiten establecer esta distancia entre lo rural y lo urbano en el que narra algunas distinciones importantes y estudia casi que a nivel político y paisajístico lo que pasa con las estructuras ya sean cabañas, fortalezas o edificaciones, lo que llama la atención para la época es que narra:

La ecología, en la medida que trata de describir la distribución real de las plantas y de los animales sobre la superficie terrestre es, en un sentido preciso, una ciencia geográfica. Sin embargo, la «ecología humana», tal como los sociólogos pretenden usar el término, no es idéntica a la geografía, ni siquiera se confunde con la geografía humana. (Lo que nos interesa es la comunidad más que el hombre, interrelaciones antes que su relación con el suelo sobre el que habita.⁴²

Esto establece unas distancias diferenciadas entre la ciudad y el campo, y reconoce el comportamiento del individuo como evidencia de las problemáticas sociales. Esta distinción pone entre dicho la relación con el medio y cómo se comporta la escuela, la casa o el espacio exterior, pero también el interior, así como hay una poética del espacio interior “En su germen toda vida es bienestar. El ser comienza por el bienestar. En su contemplación del nido, el

⁴⁰Guillermo Henao, Naturaleza, clinamen y causalidad en Epicuro y Lucrecio (Colombia: Litografía círculo cromático, 2006), 10

⁴¹Charles Darwin, El origen de las especies, 14.

⁴² Robert Ezra Park, La ciudad y otros ensayos de la ecología urbana (Barcelona: Ediciones del serbal, 1999).85.

filósofo se tranquiliza prosiguiendo una meditación de su ser en el ser tranquilo del mundo”⁴³.

La biota no se limita al entorno natural externo, sino que también se configura como un mundo rico interior que atraviesa la escuela, la casa y el espacio exterior, y que van configurando el mundo interno del sujeto. En este sentido, la vida no solo habita espacios, sino que los produce como experiencias sensibles, afectivas y simbólicas, la vida interior reconstituye la exterior, el paisaje, las formas en cómo están configuradas las cosas y la exterior la vida interior de los sueños, lo sensible.

De esta manera se establecen ciertas ideas intrincadas que cohesionan la ecología humana como un formato que integra unas formas de evaluación muy rico y amplio que permite dibujar y crear desde una amalgama de los sucesos fácticos en el contexto educativo. Y aunque en sus inicios el objetivo fue la creación de un instrumento los hallazgos especificaron este tipo de acontecimientos que se enmarcan en los contextos educativos como hábitats funcionales y polivalentes.

Hacia el final de este capítulo nos centraremos con uno de los instrumentos utilizados en el laboratorio, ¿es muy fácil hablar de auto cuidado?, desde el laboratorio esto fue lo más dificultoso por las crecientes mirada del yo y con esto a lo que se lleva a través de estas tecnologías es primero a una mistificación del cuerpo, la vida y la palabra, no es gratuito que se piense en estos asuntos, sin terminar en una guía conductual para dummies, como cualquier buen filósofo de la calle diría, todo en exceso es malo, también es problemática esta imagen ya que lo que se abordó en un inicio tampoco fue un estudio antropológico de la ecología o los hábitats, aunque por momentos tuvo tintes lo que realmente se pensaba era crear el espacio y de ahí generar unas construcciones internas propias que nada tenían que

⁴³ Gastón Bachelard, *La Poética Del Espacio* (México: Fondo de cultura económica, 2000), 50.

ver con los modos de sujeción o control del cuerpo o de la palabra, mucho menos una mistificación oriental o una guía conductual positiva de la psicología, este fue un ejercicio de autoevaluación enteramente filosófico, cargado de un tinte pedagógico fuerte y bastante crítico.

Aparece en medio de la investigación una forma de comprender el mundo que no está alineada ni a los marcos orientales, ni a los europeos, y que no se esperaba ver ya que Latinoamérica es profundamente heterogénea, sin embargo, era como una especie de tranquilidad como pueblo latinoamericano ¿Por qué sucedió esto? Porque a medida que avanzaba la investigación comenzaron a identificarse ciertas recurrencias desde la filosofía de los niños y desde una mirada paralela con lo oriental y lo accidental, hay ciertas comprensiones culturales que empujan los espacios y la naturaleza como una suerte que hace parte del patrimonio y de la riqueza cultural propia.

Por lo que a medida que avanzaban las interacciones desde el laboratorio de ecología humana cada vez había más reconocimiento como parte de la identidad de un propio ecosistema que no le quedaban en falta en nada a las formas orientales, que aunque aporta bastantes instrumentos para el autoconocimiento como la meditación (que nada tenía que ver con el control intencional del cuerpo desde la mirada de los autores y del laboratorio) se acoplo inicialmente por la forma de la negación del ser y aunque la mirada y el enfoque es interior, todo proyecto pedagógico es de por sí un proyecto político, desde los habitantes de calle hasta los estudiantes.

No se puede hablar de Serres y de esta suerte de ontología que no se cierra sobre sí misma, si no se concluye en la apropiación del espacio .Y de manera consciente se considera que la ecología humana desde la mirada de Guattari piensa en estas cuestiones, cómo apropiarse del cuerpo, del espacio y la historia propia, pero tampoco con esto se pretendía

circunscribirse a un espacio político específico o arraigarse en la sobre interpretación de lo que las comunidades han ido perdido o hablar específicamente de las masacres ambientales que no son menos importantes.

No obstante, desde un inicio se instauró una delimitación específica que servía a las propias comunidades que se generaban alrededor del laboratorio, ¿Por qué? Para no sobreexponer a las comunidades, y por justicia social, para no revictimizarlas y agregarlas a un derrotero que nada tenía que ver con las comunidades donde sí hubo actividades, aunque es imposible no mirar lo propio y entender que la ecología humana en América Latina está atravesada por una historia profundamente triste y que hoy en día todavía queda un resquicio de lo que aún se es como sociedad, y dado que:

Algunas de las poblaciones más aisladas de la amazonia, tendrán relaciones íntimas y de profunda familiaridad con el medio ambiente del que depende para suplir sus necesidades. En cambio, una sociedad donde las comunidades son interdependientes y especializadas, como por ejemplo las poblaciones urbanas, dependerá tanto o más de sus relaciones institucionales con otras comunidades del ambiente físico para su supervivencia.⁴⁴

No se generaron estas adaptaciones o miradas particulares debido a estas dos observaciones anteriores, por eso genera una extrañeza este resultado, ya que esto podría significar que las próximas generaciones tendrían en cuenta ciertas conformidades alrededor de lo que implica coexistir resaltando una mirada y una devolución práctica ecológica más arraigada que la generación anterior ,tachando así que la interdependencia genera proporcionalmente una familiaridad con el medio ecológico desde Guattari entendido como psicológico, ambiental y social.

⁴⁴ Tomas Sánchez Criado (2008: Aibr,2008), ⁴⁴ Tomas Sánchez Criado (2008: Aibr,2008), Emilio F Moran, La ecología humana de los pueblos de la amazonia, 27.

CONCLUSIONES

En un contexto contemporáneo atravesado por la vigilancia y la hiperconectividad en la escuela se hace evidente la necesidad de repensar en las formas en que los sujetos se relacionan con la información, y con el consumo institucional e individual, así como con su capacidad para establecer vínculos significativos atravesados por la buena comunicación en todas las direcciones.

No obstante, desde la pedagogía en este contexto donde el colegio Siderense de la Estrella sufrió una reestructuración física y de planta; es decir que todos eran relativamente nuevos se pensó desde la ecología humana en esta figura de la educación de la cual hacía parte este vacío que organiza y estas formas faltantes que posibilitaron la experiencia desde una mirada bastante amplia.

Pero también desde la pedagogía en este contexto donde el colegio Siderense de la Estrella sufrió una reestructuración física y de planta docente; es decir que todos eran relativamente nuevos, se pensó desde la ecología humana en esta figura de la educación de la cual hacía parte este vacío que organiza y estas formas faltantes que posibilitaron la experiencia desde una mirada bastante amplia.

Este escenario no pudo abordarse únicamente desde las tecnologías del yo

[...] que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí

mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”⁴⁵

Sino que exige una mirada que priorice el bienestar emocional de todos los involucrados, la construcción de lazos y la gestión afectiva de todos los actores desde la ecología humana, un instrumento más rico (...). En este sentido, a nivel psicológico entendida desde Guattari la experiencia analizada permitió reconocer la escucha activa y la comunicación asertiva como pilares fundamentales, pero también este feedback que marca las pausas y los silencios a medida que se fue desarrollando el laboratorio de ecología humana, figuras importantísimas a la hora de evaluar y del aporte especialmente en contextos interculturalidad.

El objetivo de la interculturalidad es la comunicación, la comprensión de los otros, sin imponerles nuestros valores ni identificarnos necesariamente-te con los de ellos”⁴⁶ donde la diversidad de historias y perspectivas demanda ser no solo escuchada, sino también validada. En el caso de los públicos flotantes, específicamente habitantes en situación de calle se hallaron unas formas de silencio que invitan a repensar estas pausas en el lenguaje y los problemas de interpretación y de sentido en grupos conformados que ignoran las regulaciones estatales, en general la autoridad o las formas de normalidad consolidadas por estas sociedades.

Por lo que a nivel social siguiendo con el segundo componente desde Guattari se llevó a pensar en esta figura del parásito, es una figura profundamente interesante desde la ecología humana, porque invitan a repensar en las dinámicas sociales y en este sentido propone que toda relación está mediada por un parásito o un parasitado, o lo que sería el mutualismo, el

⁴⁵Michael Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines* (Buenos aires; Paidós, 2008),48

⁴⁶ Joaquin Beltran, *La interculturalidad* (Barcelona; Editorial UOC, 2015)85.

parasitismo, en la escuela por ejemplo toda esta evaluación diagnóstica ligada al concepto de normalidad y en las formas de violencia estructurales y sistémicas en contextos educativos aunque operan en sistemas aparentemente funcionales, continúan reproduciendo desigualdades y limitando el acceso equitativo a oportunidades educativas no solo para estudiantes ,sino para docentes y las mismas limitaciones del tiempo y las garantías de aprendizaje añadidas a estas experiencias o instituciones, donde precisamente se evaluó la figura del Odradek En consecuencia, la ecología humana se presenta no solo como un marco comprensivo, sino como una apuesta ética y crítica orientada a transformar las condiciones que configuran la experiencia pedagógica.

Y a nivel ecológico, la planta física y todo lo que tenía que ver con recursos de personal, el espacio educativo se configuró como un entramado relacional donde el respeto, la empatía y la inclusión no son elementos accesorios, sino condiciones necesarias para la construcción de comunidades de aprendizaje sólidas y de la “interculturalidad”. Así, al promover ambientes donde la diferencia se reconoce como potencia y no como obstáculo desde la discusión del PIAR, se favorece la formación de sujetos más conscientes de su entorno y de su papel dentro de él, vinculando este proceso con una noción de soberanía que más adelante se desarrolló desde un tema de la huerta del colegio y que trascendió lo individual y se inscribe en un ejercicio ecológico más amplio como resultado de esta experiencia.

En consecuencia, la ecología humana se presenta no sólo como un marco comprensivo, sino como una apuesta ética y crítica orientada a transformar las condiciones que configuran la experiencia educativa. El objetivo general de la investigación planteaba Crear una ruta para los estudiantes de estratos 0,1,2,3 de la I.E Colegio Siderense que les permita adquirir nociones desde la reflexión y el desarrollo de habilidades con base en la

ecología interior, de esta experiencia se puede concluir que la ecología humana es un instrumento rico y transversal a diferentes espacios que resalta los silencios y el análisis de problemáticas o el reconocimiento de espacios normalizados, los participantes fueron recreativos con el laboratorio aportando preguntas y devoluciones desde la filosofía de los niños, aunque también los adultos presentaron un impacto positivo por lo siguiente.

Antes en el primer capítulo se abordó la lucha por un espacio determinado como organismos coligados, comparativamente desde el enfoque pedagógico que se revisó, se puede concluir que esta zona de desarrollo próximo planteada como estímulo con sentido tiende a desarrollar en los estudiantes y en adultos una transversalidad en el desarrollo del pensamiento muy rica y fundamental desde por ejemplo el ejercicio de la soberanía y el reconocimiento del espacio.

El segundo concepto que se revisaba era la dominancia de valores sobre otros y en este sentido se puede entender ese sentido o agencia como formas conscientes del pensamiento desde lo que puede significar una definición comparativamente con la experiencia de esa misma definición. Y por último la sucesión o los cambios y transiciones que en ecología a nivel humano no siempre son externos, si no que tienen que ver con todas estas relaciones de transición que constantemente se albergan en los espacios educativos, y ahí la figura del maestro se vuelve muy interesante si se piensa que es alguien que permite, es más espera constantemente esas transiciones o incluso las genera.

Referencias

Bachelard, Gastón. *La Poética Del Espacio* . México: Fondo de cultura económica, 2005.

Beltran, Joaquin. *La interculturalidad*. Barcelona : Editorial UOC, 2015.

Criado, Tomas Sánchez. «Tecnogenesis,» AIBR, 2008.

Darwin, Charles. *El origen de las especies*. s.f.

Echeverría, Eugenio. «Filosofía para niños.» Ciudad de México: Ediciones SM Aula Nueva, 2015.

Edgar Allan Poe, Francisco Torres Oliver,. «The fall of the house of Usher Ilustrado .» Titivillus, 2018), s.f..

Emilio F Moran. *La ecología humana de los pueblos de la amazonia* . México: Fondo de cultura económica, 1993.

Español, Sprouts. *El experimento de Milgram: ¿lo harías tú?* 22 de diciembre de 2023.
<https://www.youtube.com/watch?v=1NKH2iDPEj8>.

Foucault, Michael. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos aires: Paidós, 2008.

Foucault, Michel. *Surveiller et punir* . Buenos Aires: Piolin, 1975.

Guattari, Félix. *Las tres ecologías*. España: Pre -textos, 1996.

Han, Byung-Chul. *Ausencia*. Buenos Aires: Caja Negra, 2020.

Hatha Yoga Estudio. “¿Conoces la meditación Tratak?”. 9 de mayo de 2022.
<https://hathayogaestudio.com/conoces-la-meditacion-tratak/>.

- Henao, Guillermo. *Naturaleza, clinamen y causalidad en Epicuro y Lucrecio* . Colombia: Litografía círculo cromático, 2006.
- Leslie, Owen Wilson. «Bloom's Taxonomy Revised: Understanding the New Version of Bloom's Taxonom.» 2016. https://quincycollege.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf.
- Llinás, Rodolfo. «El cerebro y el mito del yo: El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos.» norma, s.f.
- Marx, Karl. *Diferencia de la filosofía de la naturaleza en Demócrito y en Epicuro*. Titivillus, 1902.
- Molina, Michèle Venet y Enrique Correa. , “*El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica,*” *Pensando Psicología* 10, n.º 17. 2014. <https://pdfs.semanticscholar.org/5d3a/ba0900c70ca4dd887a06>.
- National Geographic. *Juan Pablo Sánchez, “Diógenes, el filósofo que vivió como un perro”*. 6 de mayo de 2024. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/diogenes-filosofo-que-vivio-como-perro_17422 .
- Robert Ezra Park. «Ecología humana: El retículo de la vida.» *Universidad Nacional del Nordeste*,. s.f. <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Ciencias%20de%20la%20Educacion/Sociologia/Unidad3/ChicagoPark.pdf>.
- Serres, Michel. *El parásito*. El rosario: Co-lectora, 2015.

ANEXOS

Anexo A. Perfiles profesionales

En este caso se entrevistó a tres personas que fueron importantes en el desarrollo de esta propuesta, algunas generaron interrogantes, otras aportaron desde su conocimiento y estabilidad profesional, participante 1 es un profesional en psicología que ha venido trabajando en proyectos como tomémonos un chocolate en la fundación visibles, terapeuta y durante la aplicación del proyecto en el Colegio Siderense de la Estrella ,se desempeñó como coordinador de convivencia, docente y psicólogo y actualmente desempeña el rol de rector en la institución colegio Siderense de la Estrella, ha aportado desde la disertación y la práctica docente y desde una crítica profundamente atravesada por las vivencias de educar.

Participante 2 psicóloga y tallerista empresarial en 4 países, quien acompaña en Nueva Acrópolis Medellín Sur el rol de filtro de personal, guía de practicantes y brinda acompañamiento y talleres desde el rol de psicóloga y voluntaria, su aporte está profundamente atravesado por la pedagogía y el estoicismo y la filosofía práctica.

Participante 3 directora de la biblioteca de la Institución Universitaria Salazar y Herrera, quien es experta en la atención a público flotante, participó en la creación de este proyecto a través de la construcción una mirada humana gestionando la creatividad y el propósito de la lectura profunda, permitiendo la indagación fuera del aula, el propósito del interés, el ocio y la obra de arte en estudios técnicos y humanos.

Anexo B. Guion de entrevista semiestructurada

1. Ecología humana

1. ¿Cuál era su noción inicial sobre la ecología humana y de qué manera el desarrollo del proyecto aportó a su formación personal y profesional como docente?
2. Desde su perspectiva, ¿qué enfoque considera que debería darse al consumo en la sociedad actual?
3. A partir de su experiencia en espacios abiertos, colectivos, fundaciones, comunidades educativas o proyectos sociales, ¿cuál considera que es uno de los mayores retos de la sociedad actual?

2. Pedagogía

4. ¿Qué lo/la motiva actualmente a continuar enseñando y formando a otros para la vida?
5. Desde su experiencia, ¿cómo considera que las personas aprenden mejor? ¿Existe algún enfoque o método pedagógico que le haya resultado más efectivo?
6. En este momento de su trayectoria profesional, ¿cuál considera que es uno de los principales desafíos en su ejercicio como docente o psicólogo/a?

3. Resultados del proyecto

7. ¿Cómo abordar la resistencia al cambio dentro del contexto escolar?
8. ¿Qué estrategias le permiten gestionar sus emociones y acompañar emocionalmente a los estudiantes?
9. ¿Con qué aprendizajes o reflexiones se queda después de la experiencia compartida en el proyecto

Anexo C. Entrevista Participante 1

Participante 1

Bueno, primero me presento. Soy Gabriel García, actual rector del Centro Educativo Siderense. Estaba aquí como docente y coordinador de convivencia cuando la compañera Keily realizó algunos procesos en el marco de su formación profesional. Ya habíamos realizado este ejercicio por medio de una videollamada, la cual quedó grabada, pero falló mi voz. Voy a responder las preguntas procurando dar una respuesta clara y suficiente.

Entrevistador:

¿Qué aspectos de tu forma de estar o relacionarte contigo, con los demás o con el entorno sientes que se transformaron durante este proceso?

Participante 1

La llegada de Keily coincidió con la mía y con la de toda esta propuesta al centro educativo. Eso me permitió ver desde otro lugar algo que he procurado mantener: una conversación crítica con las familias, el personal docente y los estudiantes. Esa conversación crítica implica mantener la mirada en las fallas y los puntos de fuga de las estructuras establecidas. Se traduce en la forma en que acompañamos a los estudiantes y al cuerpo docente, en cómo entendemos las situaciones y resolvemos problemas. Hemos procurado mantenernos al margen de las respuestas directas, buscando, en términos mayéuticos, el nacimiento del conocimiento y la capacidad del otro. Todo esto estuvo muy atravesado por la presencia de Keily en su rol de filósofa.

Entrevistador:

Antes de participar en este proyecto, ¿cómo comprendías la ecología humana?

Participante 1

Tal y como se lo comenté a Keily, no tenía un conocimiento claro del concepto, pero lo imaginaba como la relación del ser humano con el entorno. Para mí, el término ecología implica una postura en la cual no vemos el medio ambiente como algo externo, sino que nos ubicamos dentro de ese sistema vital. Este año participamos en un foro de educación ambiental y presentamos una propuesta educativa enmarcada en la ecología. Nuestro proyecto educativo actual está fuertemente orientado hacia esa mirada, incluso desde el año pasado con el PRAE, el Plan Ambiental Escolar. Aunque no tenía un concepto definido de ecología humana, comprendí que hay una gran cercanía entre ambos enfoques.

Entrevistador:

¿Qué nuevas preguntas o comprensiones surgieron para ti a partir de actividades como el Laberinto del Minotauro, el trabajo con arcilla, la inteligencia artificial o las conversaciones con escritores?

Participante 1

La propuesta de Keily encajó muy bien con lo que ya se venía trabajando. Ya habíamos planeado ejercicios en torno a los mitos y la filosofía, algo que he trabajado desde hace años y he replicado en esta institución. La experiencia con la arcilla me dejó una gran lección: siempre he sido partidario de la libertad y la autonomía, pero cuando se educa en libertad hay que estar atentos al cuidado. Fue una experiencia de caos y destrucción porque,

aunque Keily había sugerido hacerlo con plastilina, yo propuse hacerlo con arcilla, y fue un error. Aprendí que la libertad requiere acompañamiento y cuidado.

Entrevistador:

A lo largo de las sesiones surgieron momentos significativos, incomodidades, aprendizajes inesperados o cambios de enfoque. ¿Hay alguna escena en particular que te haya marcado?

Participante 1

Sí, recuerdo un momento en particular. Keily estaba trabajando el tema de la objetividad con el grupo tercero. Yo había trabajado ese mismo tema semanas antes, pero de una forma distinta. Los estudiantes estaban confundidos, lo que me impactó mucho. Me di cuenta de cómo la objetividad puede generar movimiento en la subjetividad de los estudiantes. A partir de eso comprendí la importancia de no mantener posturas tan deterministas o radicales. Me ayudó a fortalecer la relación con el equipo docente, las familias y los estudiantes.

Entrevistador:

Recuerdo un momento en el que tus estudiantes se implicaron con especial interés en alguna actividad. ¿Qué hiciste tú como docente? ¿Qué facilitó esta implicación?

Participante 1

Recuerdo muchos momentos, pero hay dos especialmente significativos. Uno fue un examen final de la clase de Ética, titulado “Cuál es el vehículo de la ética”. En ese espacio se generó un debate muy sólido entre los estudiantes, con argumentos bien desarrollados. Sentí que se implicaron porque estaban construyendo respuestas propias. El otro momento fue la participación en foros de filosofía junto a estudiantes de grados décimo y once de instituciones de élite. Ver a nuestros estudiantes de cuarto y quinto pararse a compartir ideas, y comprender que no están tan lejos de esos niveles, fue muy inspirador. Creo que lo que

facilitó esa implicación fue permitirles pensar libremente, confrontarlos y acompañarlos en la lucha por la libertad de pensamiento.

Entrevistador:

¿Hubo alguna estrategia o experiencia del proyecto que modificara tu manera de planear, evaluar o comunicarte en el aula?

Participante 1

No cambió mi práctica, pero reafirmó que las estrategias que ya aplicaba eran pertinentes. Me permitió reconocer que no soy el único que imagina y trabaja la educación de esa manera, y que hay otros docentes que comparten esta visión.

Entrevistador:

En varias sesiones se vivieron situaciones de dispersión, desinterés o barreras para la escucha activa. ¿Cómo gestionaste esas situaciones? ¿Qué aprendizajes te dejó enfrentarlas desde una pedagogía del cuidado?

Participante 1

Más que una pedagogía del cuidado, hablamos de una ética del cuidado. La mejor forma de gestionar esas situaciones fue mostrarles a los estudiantes las implicaciones de sus acciones sobre su propio proceso. No se trata de discutir o regañar, sino de decir: “No salió la clase, y esta es la consecuencia”. Luego, desarrollamos estrategias juntos. Este año hemos trabajado ejercicios de respiración, relajación y mantras, para favorecer la concentración y el encuentro en el aula de manera más tranquila y respetuosa. También hemos fortalecido la formación docente en filosofía, pensamiento crítico, pedagogía y método científico, con resultados muy positivos.

Entrevistador:

Durante este proceso, ¿qué te ayudó a sostener tu propia estabilidad emocional en el contexto educativo?

Participante 1

Me ayudó a entregarme completamente al proyecto, combinando la labor administrativa y de aula con el trabajo en la tierra y la comunidad. Considero que mi equilibrio emocional se basa en eso: en el trabajo y en no centrarme tanto en mí mismo. Soy psicólogo, pero considero que la psicología es una disciplina, no una ciencia, y que muchas veces ha buscado acoplar a las personas a las exigencias del mercado. Creo que debe perder esa preponderancia en los escenarios educativos. Hay otras formas más humanas y comunitarias de acompañamiento. El encuentro con la comunidad, la palabra y el trabajo colectivo han sido fundamentales para mi bienestar y para el desarrollo del proyecto educativo.

Entrevistador:

¿Recuerdas una situación en la que lograste acompañar emocionalmente a un estudiante?
¿Qué pasó y qué hiciste tú en ese momento?

Participante 1

Sí, recuerdo un caso del año pasado con un estudiante de cuarto grado que tenía un fuerte problema de convivencia. Pasamos varias semanas conversando durante los descansos. Un día me dijo: “Profe, a mí ya me duele que me pase esto”. Le respondí: “Parece que por fin algo te está movilizándolo, porque antes nada te dolía”. A partir de ese momento comenzó un cambio real en su actitud.

Entrevistador:

Si tuvieras que nombrar una transformación significativa en ti como persona o docente que emergió a partir de este recorrido, ¿cuál sería?

Participante 1

La más significativa ha sido asumirme como líder del proceso, no necesariamente desde lo directivo, sino desde la formación y la orientación conjunta. Surgió en mí la certeza de hacia dónde vamos: hacia una educación para la soberanía local. También ha cambiado mi postura frente a muchas cuestiones externas. He aprendido a dialogar y a acoplarme a distintas lógicas. La pregunta que permanece es cuál es el futuro de la educación, tanto en sus formas como en su fondo. Esa es una pregunta que seguimos construyendo colectivamente.

Anexo D. Entrevista Participante 2

Entrevistadora:

La primera pregunta sería: ¿qué aspectos de tu forma de estar o de relacionarte contigo misma, con los demás o con el entorno sientes que se han transformado durante este proceso?

Participante 2

Absolutamente todo. Este proceso me ha permitido tener una mayor sensibilidad frente a lo que significa la relación conmigo misma, con el entorno y, sobre todo, frente a cuál es la contribución que estoy dando. Desde ahí ha habido una mayor sensibilidad personal, una mayor sensibilidad social y también un mayor cuestionamiento sobre cuál es esa contribución; es decir, cómo es y para qué estamos aquí.

Entrevistadora:

Antes de participar en este proyecto, ¿cómo comprendías el tema de ecología humana? ¿Tenías alguna noción o qué nuevas comprensiones o preguntas te surgieron durante el proyecto?

Participante 2

Sí, conocía el concepto de ecología humana y lo había trabajado en algunos momentos desde el acompañamiento social y el voluntariado. Lo he tenido presente durante toda mi carrera, entendiendo que soy parte de un ecosistema: conmigo misma, con el entorno y con la naturaleza. Más que llegar nuevas concepciones, lo que ocurrió fue un reforzamiento, darle una dimensión distinta y tenerlo más presente. Creo que es un tema de presencia: visualizarlo y asumir la responsabilidad conmigo misma, con los diferentes entornos en los que estoy, y con el cuidado que debo tener. Se trata de una conciencia constante de dónde estoy y cómo hago lo que hago.

Entrevistadora:

Durante las actividades de ecología humana suelen pasar cosas singulares. Muchas veces, el docente o quien acompaña termina quedando un poco atrás. En ese sentido, ¿cómo gestionas emocionalmente lo que ocurre en el aula, tanto para ti como para los otros?

Participante 2

Eso es algo que venimos trabajando mucho con los facilitadores. Es importante entender el rol protagónico que sí tenemos. Más que entregar conocimiento o realizar una actividad, comprendemos que somos nosotros mismos quienes transmitimos algo más allá del lenguaje. Si no nos prestamos cuidado, si no aprendemos a mirarnos y gestionar nuestros propios estados de ánimo, el mensaje no llega al otro. Hay que permitir que lo que hacemos

nos atravesase. Cuando preparamos una actividad, debemos preguntarnos cómo nos vemos ahí y si realmente hay un sentido y un cuestionamiento, o si solo estamos repitiendo información.

Entrevistadora:

A lo largo de las sesiones, ¿surgieron momentos significativos, incomodidades o aprendizajes inesperados que te hayan marcado?

Participante 2

Sí. En una actividad con un grupo de jóvenes, uno de los chicos se apartó y se subió a un árbol. Me acerqué a hablar con él y me dijo que no quería participar. Le respondí que no era obligatorio y le propuse conversar en lugar de dibujarlo. Permanecimos allí cerca de veinte minutos en silencio hasta que decidió hablar. Me compartió una historia muy dolorosa, y fue un momento sanador para él. Comprendí que a veces lo más importante es tener paciencia y presencia, no forzar la actividad.

Entrevistadora:

¿Recuerdas algún momento en el que tus estudiantes se implicaron con especial interés en una actividad?

Participante 2

Sí. En una clase sobre atención, propuse un ejercicio llamado *Tatrak*, que consiste en fijar la mirada en un punto. Durante el ejercicio, una estudiante comenzó a llorar. No intervenimos, simplemente le dimos espacio y silencio. Luego, uno de sus compañeros se acercó a acompañarla y más tarde se reintegró al grupo. Fue un momento en el que entendí que no siempre hay que hacer algo; a veces solo hay que propiciar el espacio y estar presentes.

Entrevistadora:

¿Hubo alguna experiencia del proyecto que modificara tu manera de planear, evaluar o comunicarte en el aula?

Participante 2

Sí, aprendí a tener apertura. Llegábamos con planes A, B y C, y muchas veces las actividades tomaban otros rumbos. Antes era muy rígida con los tiempos, pero ahora prefiero conectar con la emoción del grupo y con lo que realmente necesita. A veces una sola actividad profunda vale más que varias superficiales.

Entrevistadora:

En varias sesiones se presentaron momentos de dispersión o desinterés. ¿Cómo los gestionaste desde una pedagogía del cuidado?

Participante 2

En cualquier espacio con otros es fácil dispersarse o perder el foco. Es fundamental aprender a gestionarnos primero a nosotros mismos. Si no resolvemos lo interno, cualquier cosa que ocurra en el aula nos distrae. La pedagogía del cuidado empieza por el autocuidado.

Entrevistadora:

Durante este proceso, ¿qué te ayudó a sostener tu estabilidad emocional en el contexto educativo?

Participante 2

Mantener claro el propósito. Hay momentos difíciles, pero cuando tienes claro para qué estás y qué buscas, hay menos posibilidad de perder el enfoque. No se trata de resolverle la vida a todos, sino de acompañar con cariño sin involucrarse más allá de lo posible.

Entrevistadora:

¿Recuerdas alguna situación en la que lograste acompañar emocionalmente a un estudiante?

Participante 2

Sí. En una caminata hacia el Morro, una estudiante se mostró muy callada y permaneció a mi lado todo el tiempo. Al final del taller me pidió acompañarnos de regreso.

Durante el camino conversamos y ella logró expresar lo que le estaba pasando. Al despedirnos, vi un brillo distinto en sus ojos. Ese día sentí que solo por ese momento había valido la pena todo el taller.

Entrevistadora:

Si tuvieras que nombrar una transformación significativa en ti como persona o docente que emergió a partir de este recorrido, ¿cuál sería?

Participante 2

Más que una transformación, es la certeza de que vale la pena vivir el propósito de vida. Ya no participo en el mismo voluntariado de antes, pero he migrado esa vocación de servicio a otros espacios en la escuela. He aprendido que el voluntariado no es dar lo que sobra, sino servir desde el propósito y el compromiso con los demás.

Anexo E. Entrevista Participante 3

Entrevistador: ¿Qué aspectos de tu forma de estar o relacionarte (contigo, con los demás o con el entorno) sientes que se transformaron durante este proceso?

Participante 3

Como directora de la biblioteca, siento que este proceso me ha transformado en términos de mi relación con el entorno y con los demás. He comprendido la importancia de crear espacios de aprendizaje que no solo sean educativos, sino también emocionales y sociales. He aprendido a ser más consciente de las necesidades de los usuarios y a crear un ambiente que fomente la creatividad, la exploración y el aprendizaje.

Entrevistador: Antes de participar en este proyecto, ¿cómo comprendías la ecología humana? ¿Qué nuevas preguntas o comprensiones surgieron para ti a partir de actividades

como el laberinto del Minotauro, el trabajo con arcilla e IA y las conversaciones con escritores?

Participante 3

Antes de participar en este proyecto, comprendía la ecología humana como una relación entre los seres humanos y su entorno natural. Sin embargo, a través de las actividades mencionadas, he comprendido que la ecología humana también se refiere a la relación entre los seres humanos y su entorno social y cultural. Me surgieron preguntas como: ¿Cómo podemos crear espacios de aprendizaje que sean más inclusivos y equitativos? ¿Cómo podemos fomentar la creatividad y la exploración en los usuarios? ¿Cómo podemos utilizar la tecnología para mejorar la experiencia de aprendizaje?

Entrevistador: ¿Hay alguna escena en particular que te haya marcado o invitado a mirar distinto?

Participante 3

Me ha marcado ver cómo, a veces, los estudiantes entran a la biblioteca buscando descansar y terminan encontrando charlas amenas, libros que despiertan su curiosidad o actividades distintas que los invitan a aprender desde la tranquilidad. Me hizo reflexionar sobre la necesidad de ser más consciente de las necesidades emocionales de los usuarios y de crear un ambiente que fomente la creatividad y la exploración.

Entrevistador: Recuerda un momento en que tus estudiantes se implicaron con especial interés en alguna actividad. ¿Qué hiciste tú como docente que facilitó esa implicación?

Participante 3

Recuerdo un momento en que un grupo de estudiantes se implicaron con especial interés en una actividad de escritura creativa. Lo que hice fue darles la libertad de elegir el

tema y el estilo de escritura, y proporcionarles un espacio de apoyo y retroalimentación. También les di la oportunidad de compartir sus escritos con el grupo, lo que les motivó a seguir adelante.

Entrevistador: ¿Hubo alguna estrategia o experiencia del proyecto que modificara tu manera de planear, evaluar o comunicarte en el aula?

Participante 3

Durante la exposición y las charlas con escritores, así como en la actividad de intercambio de libros, noté que ser más didáctica y cercana facilitó la participación y la lectura entre los estudiantes universitarios. Estas experiencias me ayudaron a comprender que el diálogo, la creatividad y el acceso libre a los libros fortalecen los procesos de aprendizaje y motivación lectora. También me llevaron a replantear la forma de comunicarme y de planear las actividades, buscando siempre que sean vivenciales y significativas.

Entrevistador: En varias sesiones se vivieron situaciones de dispersión, desinterés o barreras para la escucha activa. ¿Cómo gestionaste tú esas situaciones? ¿Qué aprendizajes te dejó enfrentar esos momentos desde una pedagogía del cuidado?

Participante 3

En esas situaciones, trato de ser más consciente de las necesidades de los usuarios y de crear un ambiente que sea más inclusivo y equitativo. También trato de utilizar estrategias como la comunicación no verbal y la retroalimentación positiva para mantener la atención de los usuarios. Me ha enseñado la importancia de ser flexible y adaptable en mi enfoque de enseñanza y de priorizar el bienestar y la seguridad de los usuarios.

Entrevistador: Durante este proceso, ¿qué te ayudó a sostener tu propia estabilidad emocional en el contexto educativo?

Participante 3

Me ayudó el poder crear espacios de diálogo y reflexión con los usuarios y con mis colegas. También me ayudó el poder identificar y gestionar mis propias emociones y necesidades en el contexto educativo.

Entrevistador: ¿Recuerdas una situación en la que lograste acompañar emocionalmente a un estudiante? ¿Qué pasó y qué hiciste tú en ese momento? ¿Qué lectura haces ahora de ese gesto o decisión?

Participante 3

No registra.

Entrevistador: Si tuvieras que nombrar una transformación significativa —en ti como persona o como docente— que emergió a partir de este recorrido, ¿cuál sería?

Participante 3

La transformación significativa fue la comprensión de la importancia de crear un ambiente de aprendizaje que sea inclusivo, equitativo y que priorice el bienestar y la seguridad de los usuarios. Me ha hecho reflexionar sobre la necesidad de ser más consciente de las necesidades de los usuarios y de crear un espacio de aprendizaje que sea más interactivo y participativo.