

doi: <https://doi.org/10.15446/rcp.v30n1.71764>

Educación Corporizada para la Convivencia

FLOR EMILCE CELY ÁVILA

Universidad El Bosque, Bogotá, Colombia



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons “reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas” Colombia 2.5, que puede consultarse en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co>

Cómo citar este artículo: Cely, F.E. (2021). Educación Corporizada para la Convivencia. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(1), 63-77. <https://doi.org/10.15446/rcp.v30n1.71764>

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Flor Emilce Cely Ávila, e-mail: florcely@gmail.com.

ARTÍCULO DE REVISIÓN

RECIBIDO: 17 DE ABRIL DE 2018 – ACEPTADO: 12 DE DICIEMBRE DE 2019

Resumen

En este artículo propongo defender una educación para la convivencia desde edades muy tempranas que (1) parta de una comprensión correcta de la naturaleza corporal, activa y afectiva del ser humano; (2) entienda lo indispensable que es implementar pedagogías alternativas y novedosas que promuevan una educación basada en la utilización del cuerpo entero en las actividades de enseñanza/aprendizaje; y (3) confíe e integre en sus prácticas los resultados de investigaciones empíricas hechas a partir de bases teóricas robustas. El énfasis estará puesto en la necesidad de implementar metodologías y pedagogías novedosas y creativas, basadas en algunos postulados de la fenomenología, así como en algunas hipótesis de los enfoques contemporáneos de cognición corporizada y situada.

Palabras clave: convivencia, cuerpo, educación, emociones, pedagogía.

Embodied Education for Coexistence

Abstract

In this article I propose to defend an education for coexistence from an early age that (1) departs from a correct understanding of the bodily, active, and affective nature of the human being; (2) understand the indispensability of implementing alternative and novel pedagogies that promote education based on the use of the whole body in teaching / learning activities; and (3) trust and integrate the results of empirical research based on robust theoretical bases into their practices. The emphasis will be put on the need to implement novel and creative methodologies and pedagogies based on some postulates of phenomenology, as well as in some hypotheses of contemporary approaches of embodied and situated cognition.

Keywords: coexistence, education, embodiment, emotions, pedagogy.

EN ESTE artículo propongo defender una educación para la convivencia desde edades muy tempranas que (1) parta de una comprensión correcta de la naturaleza corporal, activa y afectiva del ser humano; (2) entienda lo indispensable que es implementar pedagogías alternativas y novedosas que promuevan una educación basada en la utilización del cuerpo entero en las actividades de enseñanza/aprendizaje; y (3) confíe e integre en sus prácticas los resultados de investigaciones empíricas hechas a partir de bases teóricas robustas. El énfasis estará puesto en la necesidad de implementar metodologías y pedagogías novedosas y creativas basadas en algunos postulados de la fenomenología, así como en algunas hipótesis de los enfoques contemporáneos de cognición corporizada y situada, específicamente en el contexto del ciudadano colombiano, con sus particularidades históricas de falta de empatía y tendencia a no respetar la ley¹.

Resituarse al sujeto de la educación de esta manera como un sujeto corporizado, dinámico, afectivo y situado permitirá apreciar los problemas que se han originado a raíz de las concepciones de enfoques como el conductista y el cognitivista computacional, con sus teorías del aprendizaje y de la educación en general. Hasta hace relativamente poco, cuando se hablaba de “teorías del aprendizaje”, se las reconducía inmediatamente a lo que el conductismo había impuesto en ese dominio: el aprendizaje como algo que se puede modificar fundamentalmente a partir de la manipulación de variables que resulten reforzantes (que le hagan aprender al organismo en cuestión las conductas que se quiere que repitan) o, de no funcionar estas,

a castigos (que produzcan que el organismo deje de repetir las conductas que se quiere extinguir)².

También se estudió el aprendizaje haciendo énfasis en la naturaleza mental “interna” y, por ende, descorporizada de los procesos cognitivos, con su consecuente énfasis en la comprensión de estos como algo que tiene que ver con procesos regidos por ciertas reglas que se suceden “dentro de la cabeza” y que hay que desentrañar a partir de tareas de resolución de problemas. En los dos casos se desconoció la importancia de la constitución corporizada y afectiva del sujeto, así como su naturaleza eminentemente intersubjetiva y cultural, gracias a lo cual puede extender sus operaciones cognitivas a través de mediadores de diversos tipos (tal como lo planteó Vygotsky [1989], con su idea de instrumentos psicológicos, siendo el lenguaje el mediador por excelencia), así como construir de manera intersubjetiva su aprendizaje³.

Partir de una concepción así permitirá, además, apreciar lo vital que es asumir la complicada tarea de entender y elaborar pedagogías, metodologías e, incluso, políticas educativas, que tengan en cuenta la constitución necesariamente imbricada de cuerpo, movimientos y afectos del sujeto de la educación, así como nuevas “teorías del aprendizaje” que lo entiendan como una experiencia que sujetos corporizados despliegan por el mundo de la escuela, la universidad, etc.

Las brechas entre teoría, investigación y aplicación en educación

A pesar de que pudiera pensarse que las teorías psicológicas sobre la cognición, el aprendizaje o la motivación tienen todo que ver y se han aplicado de manera efectiva en el ámbito educativo, parece aún existir una gran brecha entre los dos campos.

1 Véase, por ejemplo, el análisis de Mockus (2002) acerca del divorcio entre ley, moral y cultura como un fenómeno que permite entender o acercarnos a la clave de las dificultades en la convivencia. Allí, se refiere tanto a una falta de cumplimiento moral o cultural de las obligaciones legales, como a la tendencia, también cultural o moral, de aprobación de acciones ilegales.

2 Y no importaba aquí si se trata de que una rata eligiera el camino que la llevará al círculo rojo en lugar de al cuadrado naranja o que un estudiante haga ejercicios de matemáticas o avance en su proceso de lectura (Skinner, 1970).

3 Estas dos últimas tesis ya fueron propuestas y trabajadas experimentalmente por Vygotsky (1989). Para una crítica al cognitivismo clásico, véase Bruner (2006).

En primer lugar, sabemos mejor que hace unos años cómo está organizada la mente y cómo estas organizaciones se relacionan con actividades mentales que ocurren en la escuela. Si se usa correctamente, este conocimiento puede llevar a mejores planes de estudio y mejores métodos de evaluación. Sin embargo, todavía no entendemos muy bien cómo las estructuras cognitivas interactúan entre sí y cómo su formación se ve afectada por la estructura del conocimiento tal y como existe en nuestro actual entorno educativo y cultural más amplio. (Demetriou, Shayer, & Efklides, 2005, p. 6)

Para ser más precisos, hay que hablar de dos brechas: la que existe entre la teoría y la investigación empírica, y la que existe entre esta y la implementación de sus resultados en el ámbito de prácticas educativas. La primera se puede observar en la tendencia, extendida en la investigación empírica en psicología, a alejarse de la rica y abundante tradición teórica sobre temas educativos (Beveridge, 1997).

Si bien existen propuestas teóricas sólidas que respaldan tesis que, desde Piaget cuando menos, parecen muy obvias —como, por ejemplo, que el conocimiento es acción, que el sujeto por naturaleza es dinámico y afectivo y además, es social, etc.—, estas brechas se hacen evidentes cuando constatamos que no se evidencia la aplicación de manera efectiva y masiva de esos conocimientos en el campo educativo, en el aula de clase⁴.

Pero entonces, ¿qué sucede? En principio, a pesar de todos los avances teóricos y empíricos en educación, seguimos teniendo una idea equivocada del sujeto cognitivo, idea que subyace

a las pedagogías tradicionales, las llamadas de “transmisión del conocimiento”. En estas, el conocimiento se parece más bien a un bloque sólido y estático que se transmite de manera lineal desde alguien que lo posee, el maestro, a aquellos que lo ignoran, los estudiantes. Estos últimos, además, quedan restringidos a adoptar una posición pasiva y a estar en silencio, en un ambiente en el que se dificulta la integración y la construcción activa de conocimientos a través de la discusión con sus pares o con el profesor. Esto es solo un ejemplo de la segunda brecha mencionada, y una muestra de que, a pesar de todas las teorías disponibles sobre la cognición, el desarrollo cognitivo, el aprendizaje y la educación, y de toda la investigación empírica que se hace con base en esas teorías, estamos aún lejos de apreciar un verdadero cambio masivo en las prácticas educativas de todos los días, en todos los niveles.

¿Y por qué aún seguimos en el modelo de transmisión? En otras palabras, ¿por qué no hemos pasado de la teoría y de la investigación a la práctica, por qué no logramos superar la segunda brecha? Una de las razones radica en que ser consecuente con esta naturaleza activa del sujeto implica un grado de dificultad y de compromiso mayor, tanto para estudiantes como para profesores, diferente a simplemente llegar a un salón de clases con una actitud de posesión de la verdad y con disposición a “transmitirla” a sujetos que, como recipientes vacíos, estarán dispuestos a recibirla pasivamente y a repetirla hasta memorizarla. Como el mismo Piaget (2001) insistió siempre: las metodologías activas son más difíciles de aplicar; demandan más tiempo de preparación de actividades al docente y de realización de estas a los estudiantes. De ahí que se requiera una transformación del papel del maestro: “Lo que se pretende es que el maestro deje de ser un mero conferenciante y que estimule la investigación y el esfuerzo en lugar de contentarse con transmitir soluciones acabadas” (Piaget, 1981, p. 95). Esto exige a su vez que los profesores se estén actualizando constantemente y que estén dispuestos a jugar un papel diferente

4 De hecho, hay autores que consideran que, más bien, los intentos vanos de aplicación de teorías al terreno de la educación han sido perjudiciales para esta: “ninguna teoría psicológica tiene o puede tener implicaciones legítimas para la práctica educativa [...] carecemos de los materiales para construir un puente desde las implicaciones de las teorías psicológicas como existen actualmente a la práctica educativa” (Egan, 2012, p. ix). También Glenberg (2008) pronostica que las ciencias cognitivas serán valoradas por la sociedad solo en cuanto se empiecen a ver sus aplicaciones prácticas en educación.

en el contexto enseñanza/aprendizaje, diferente al de aquel que tiene el control⁵.

Piaget (1981) defendió fervientemente la utilización de los métodos activos en los cuales se privilegia la búsqueda espontánea del niño o del adolescente, métodos que exigen que cualquier verdad a adquirir sea reinventada o, al menos, reconstruida y no simplemente transmitida. Ahora bien, los métodos activos no promueven una especie de anarquismo en el aula; muy por el contrario, lo que pretenden es que, al tratar a los sujetos como agentes activos, protagonistas y responsables de su proceso de formación, lleguen a la situación ideal de querer hacer lo que deben hacer (en este caso referido justamente a los ‘deberes’ escolares).

Por ello, a pesar de las dificultades e inversión de tiempo que esto pueda generar, vale la pena que los esfuerzos empeñados en la investigación empírica de detalle en educación se orienten mejor a partir de una reflexión teórica en la que se trabaje arduamente de manera previa⁶. En el campo de la educación, es necesario partir de apuestas teóricas sólidamente argumentadas (acerca, por ejemplo, de la cognición humana, del desarrollo cognitivo, del aprendizaje, entre otras), pues constituirán la bitácora que guíe tanto los experimentos, como la investigación de campo en prácticas educativas reales.

El sujeto de la educación: corporizado, dinámico y afectivo

En esta línea, la propuesta tiene que ver con un nuevo sujeto de la educación, no uno del cual nos interese únicamente el desarrollo de “habilidades mentales”, características de la inteligencia lógico-matemática, sino un sujeto que concebimos como experiencial, corporizado, fundamentalmente dinámico, orientado intersubjetivamente y guiado por los afectos y por la situación en la

que está envuelto. Para desarrollar esta propuesta, propongo aquí retomar algunas ideas centrales de la tradición fenomenológica.

En primer lugar, está Merleau-Ponty (1985), quien rescata una noción de sujeto que vivencia su mundo a través del cuerpo, con sus afectos y todas las posibilidades de relación con otros. Desde esta perspectiva, se nos invita a entender la constitución de sujeto en las coordenadas que irradian desde lo corporizado, lo afectivo y lo intersubjetivo, esto es: el mundo para el sujeto es desde el comienzo un mundo de objetos que manipula conforme a su tendencia dinámica y a sus intereses afectivos, un mundo cuyo sentido se construye además en sus relaciones con su comunidad.

En este sentido, propongo entender el aprendizaje como una potenciación de capacidades que, si son cognitivas, lo son claramente como capacidades corporizadas, afectivas, extendidas en entornos de interacción con otros y con los objetos culturales que les sirven de mediadores. Así, el lápiz con el que se realizan tareas de matemáticas tiene en su punta la extensión de las operaciones cognitivas involucradas⁷; el cuaderno ajado de ejercicios de matemáticas es la extensión materializada del esfuerzo, interés y sufrimiento invertido en esas tareas; la profesora es alguien que habita un espacio de pie, al frente, y que, como directora de orquesta, debería captar la manera en que se coordinan miradas, gestos y posturas corporales de los estudiantes con los procesos de aprendizaje.

Así como el cuaderno que agrupa el conjunto de tareas realizadas es una prolongación del cuerpo en el mundo, de la misma manera se puede entender en el otro sentido: el cuaderno, el lápiz, la *tablet*, las experiencias de aprendizaje en general, se terminan incorporando al propio cuerpo para devenir hábitos corporizados que se

5 En este sentido es interesante la propuesta de autores como O’Quinn y Garrison (2004), quienes defienden la idea de que las relaciones en el aula de clase se orienten más como “relaciones de amor” y no como relaciones controladoras.

6 Muy relevante resulta aquí la crítica a la psicología contemporánea que es empírica, pero no está orientada teórica ni críticamente; véase Toulmin y Leary (1985).

7 Así como el bastón del ciego, que se convierte casi en una parte de su ser sensible: “El bastón del ciego ha dejado de ser un objeto para él, ya no se percibe por sí mismo, su extremidad se ha transformado en zona sensible, aumenta la amplitud y el radio de acción del tacto, se ha convertido en lo análogo de una mirada” (Merleau-Ponty, 1985, p. 160).

insertan conformando la dinámica de lo humano, y permiten que naveguemos fluidamente por el mundo. En definitiva, debemos entender que se trata de un continuo sujeto-mundo, y que es vital entender lo “mental” en términos corporizados.

Por otro lado, tenemos la propuesta de Maxine Sheets-Johnstone (2011), con la que se radicaliza aún más la idea de sujetos corporizados pero, ante todo, dinámicos, constituidos como seres fundamentalmente cinestésicos:

No nacemos con una transparencia ya preparada acerca de nosotros mismos o del mundo [...] aprendemos nuestros cuerpos y aprendemos a movernos a nosotros mismos. En el curso de este aprendizaje nos familiarizamos con nosotros mismos como seres animados en un mundo circundante. Nos exploramos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea y construimos hábitos sobre la base de nuestra creciente familiaridad. (p. 472)

De esta manera, el aprendizaje no consiste simplemente en operaciones mentales internas o se da gracias a refuerzos provenientes del medio ambiente, sino que aprendemos las capacidades de nuestro propio cuerpo que nos llevan a interactuar dinámica y afectivamente con las cosas y con los otros. Estamos aprendiendo de maneras corporizadas y dinámicas desde el mismo momento del nacimiento.

El movimiento es en primer lugar la manera por medio de la cual hacemos sentido de nuestros propios cuerpos y por el cual llegamos a entender el mundo en primer lugar. En efecto, muestra cómo forjamos un vínculo cinético con el mundo sobre la base de una vivacidad cinética originaria, cómo las intencionalidades incipientes se juegan a lo largo de las líneas de la animación primitiva y, por tanto, cómo nuestros cuerpos táctil-cinestésicos son puertas de ingreso epistemológicas [epistemological gateways]. (Sheets-Johnstone, 2011, p. xxv)

Sheets-Johnstone (2011) nos recuerda, además, que no debemos dar por sentada la naturaleza corporizada de los aprendizajes. Debemos

estudiar la coordinación, no solo en términos de aprender el propio cuerpo y aprender a moverse, sino en términos de comportarse a sabiendas y con conocimiento, con competencia y eficacia, en la vida cotidiana.

La importancia de estos planteamientos desde la fenomenología radica en que nos permiten prestar la debida atención al desarrollo cognitivo como un desarrollo de sujetos corpodinámicos (y no ya “sujetos mentalizados”) que construyen estructuras de pensamiento, orientadas siempre por la esfera de lo afectivo y, no al contrario, como se lo ha querido entender desde el ideal filosófico del sujeto racional que piensa el mundo de manera afectivamente neutra y tiene la capacidad de controlarlo todo, incluida esta esfera afectiva.

Es en este marco de comprensión de un sujeto de la educación caracterizado de esta manera que debemos estudiar el desarrollo de capacidades cognitivas, así como los métodos pedagógicos acordes que guíen las estrategias de intervención en contextos específicos. Es preciso estudiar, por ejemplo, cómo los procesos cognitivos son llevados a cabo por sujetos que vivencian el mundo que los rodea a través de su cuerpo, de su ser dinámico y cinestésico y, claro está, a través de su afectividad que lo permea todo. Y aquí es imperativo establecer un punto de partida realmente innovador que vaya más allá de aquel que intenta “integrar las esferas de la cognición y de los afectos”⁸, dado que no se trata de dos dimensiones o aspectos; se trata de que no hay ninguna alternativa para un sujeto corporizado de pensar o dar sentido a su mundo de formas que no estén afectivamente cargadas, o de vivenciar episodios afectivos sin sentido⁹.

8 Hay que reconocer de todas maneras que, desde hace varias décadas, tanto desde la filosofía, como desde otras investigaciones científicas, se viene trabajando en torno a la hipótesis de la conexión fundamental y constitutiva que existe entre el dominio cognitivo y la esfera afectiva, cuestionando, entre otros, el supuesto clásico de que la intervención de las emociones en los procesos cognitivos los entorpece o arruina.

9 En líneas generales, se puede decir que es necesario superar el dualismo cognición/afecto. Esto se ha venido haciendo en filosofía con la propuesta de una “intencionalidad

Por ello, la esfera afectiva que impregna de manera permanente y a veces muy saliente los diversos escenarios educativos debe ser tenida en cuenta de manera explícita en la investigación e intervención en áreas de aprendizaje, pedagogías, etc.:

Comprender las emociones como un tipo de conciencia práctica [...] que permite a las personas actuar y reaccionar en interacciones sociales tiene implicaciones sobre cómo vemos el aprendizaje en las escuelas. Dado que adoptamos la posición de que el aprendizaje se sitúa socialmente en las interacciones humanas, el mismo carácter [emocional] de la interacción afecta la forma en que las personas le dan sentido a una situación determinada y, por lo tanto, también qué aprendizaje se puede obtener de esa situación. (Kristensen & Otrell-Cass, 2017, p. 167)

Estudiar de manera adecuada este carácter emocional que afecta las interacciones en el aula de clase requiere ser muy creativos respecto a las metodologías a utilizar, tanto en lo que se refiere a investigación como a intervención. Kristensen y Otrell-Castel (2017) seleccionaron un grupo de estudiantes de un curso de física de secundaria y estudiaron la manera en que las emociones pueden ser detectadas cuando son expresadas a través del cuerpo, basadas en la idea de Merleau-Ponty de que las formas en que las personas se comportan en el mundo son expresiones de emociones o estilos de conducta que son visibles desde el exterior.

La ventaja de estudiar empíricamente estas variables radica en que no hay medio más natural de expresar las emociones que los movimientos, gestos y posturas del propio cuerpo, a lo cual le podemos agregar la constatación de que muchas veces el propio sujeto no es consciente de sus propias emociones y, cuando intenta serlo, sus

descripciones se quedan cortas, resultan francamente insuficientes o inclusive falsas¹⁰.

Educación corporizada para la convivencia. Agenda

En este nuevo comienzo para nuestro país del posacuerdo de paz, es necesario e inevitable reconocer que, más allá de los problemas que tuvimos durante décadas relacionados con el conflicto armado, tenemos importantes y complicados problemas de convivencia en la vida de todos los días, en el campo y en la ciudad, en ambientes laborales y escolares, en diferentes estratos socioeconómicos y en diferentes grupos sociales.

El objetivo de esta última sección es mostrar cómo se podría avanzar en una propuesta de educación para la convivencia, desde los más tempranos ambientes escolarizados. Acogiendo la recomendación de Egan (2012) de orientar cualquier investigación o intervención en educación partiendo de algunas preguntas base, voy a desarrollar mi propuesta a partir de estos interrogantes: 1) ¿cuál es el objetivo de una educación para la convivencia?; 2) ¿cuándo debe empezar?; 3) ¿cómo hacerlo adecuadamente? El énfasis de esta agenda hay que ponerlo en el tercer punto, dado que se le ha prestado mayor atención a los contenidos, al “qué”, y mucho menos al “cómo”, a las metodologías, a las pedagogías posibles que hagan realidad el proyecto de ciudadanos más empáticos, respetuosos y éticos.

¿Cuál es el objetivo de una educación para la convivencia? En el sentido muy específico que me interesa defender aquí, el objetivo es formar sujetos que puedan disponer de un abanico de posibilidades en cuanto a las maneras apropiadas de relacionarse intercorporal e interafectivamente. Esto implica lograr que, al mismo tiempo, se construya el valor de los otros como diferentes

afectiva” que nos orienta en el mundo, tanto en relación con objetos, como con otras personas y los sucesos en los que ellas se involucran. Véase, por ejemplo, Slaby (2008), Maiese (2011), y Cely y Mojica (2019).

10 Así lo han mostrado las investigaciones sobre el “inconsciente adaptativo” y los límites del autoconocimiento (Wilson & Dunn, 2004).

de uno, pero semejantes en cuanto todos son subjetividades corporizadas que han aprendido a orientarse intersubjetivamente por el mundo de acuerdo con unos patrones de comportamiento transmitidos por la cultura; de ahí la importancia de trabajar sobre los conocimientos preexistentes con que llegan los niños a las instituciones educativas, como veremos enseguida. En el caso colombiano, estos patrones no han sido los mejores para el reconocimiento de esos otros como poseedores de la misma dignidad humana, merecedores de respeto y con igualdad de derechos.

Una de las primeras tareas de una educación para la convivencia será, entonces, ocuparse de los conocimientos preexistentes con los que llegan los estudiantes. En una vena socrática se puede afirmar que dicho conocimiento no constituye más que un cuerpo de opiniones o prejuicios y, en ese sentido, lo que procede es combatirlos, puesto que la abundancia de estos, más que su ausencia, es lo que se entiende como ignorancia (Zuleta, 2016). Respecto al tema que nos interesa, tales prejuicios pueden llevar al rechazo y a la discriminación de otros diferentes (por raza, género, estrato económico, etc.). Habrá entonces que entender su origen, el grado de arraigo y la inconveniencia de tenerlos en relación, no solo con el nuevo conocimiento que van a construir en la escuela, sino también con la construcción de la propia persona que se da en el marco de relaciones con otros. En esto consiste el reto de formar sujetos críticos y de brindarles las estrategias necesarias para que sean capaces por sí mismos de reconocer sus propios prejuicios u opiniones falsas y que, como sujetos reflexivos, sean capaces además de abandonarlas a la luz de evidencia contundente o argumentos más convincentes. En síntesis, hay que persistir en la formación de sujetos de este mundo contemporáneo que realmente atiendan al llamado kantiano de pensar por sí mismos¹¹.

¹¹ ¡*Sapere aude!* ¡Ten el valor de usar tu propio entendimiento!, pregonó Kant en su breve escrito “Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración?” (Kant, 1994).

Tradicionalmente se ha asociado la enseñanza de estos temas a la enseñanza de una escala de valores, a la transmisión de unos conocimientos particulares de lugares comunes sobre la convivencia. No obstante, se ha podido encontrar que esto es insuficiente¹². Por fortuna, al menos en las políticas públicas sobre el tema en Colombia, esto no se desconoce:

La propuesta de formación ciudadana de los estándares toma en consideración la complejidad del ser humano y contempla el desarrollo integral necesario para posibilitar la acción constructiva en la sociedad. Esto significa transformar la educación tradicional en Cívica y Valores (y en otras áreas afines) que ha privilegiado la transmisión de conocimientos y apoyar, en cambio, el desarrollo de seres humanos competentes emocional, cognitiva y comunicativamente, y en la integración de dichas competencias (emocionales, cognitivas y comunicativas) tanto en el ámbito privado como público, con lo cual se favorece su desarrollo moral. (Ministerio de Educación Nacional, 2004)

Una de las preguntas centrales es cómo contribuir en el ámbito de la formación básica, media y superior al desarrollo de personas con las cualidades allí mencionadas y al desarrollo de mejores relaciones con los otros, que potencien, a partir

¹² Véase, por ejemplo, Ramos, Villamizar y Chau (2007):

En la gran mayoría de escuelas en nuestros contextos se busca promover la convivencia a través de la enseñanza de conocimientos o de valores. Estos enfoques tienen limitaciones debido a que ni la enseñanza de conocimientos –como los derechos o los símbolos patrios–, ni la transmisión de valores –como la honestidad o el respeto a través de charlas, carteleras, canciones, fábulas y premios–, parecen traducirse en acciones a favor de la convivencia. Es decir, en estos enfoques los estudiantes parecen aprender discursos, pero con demasiada frecuencia mantienen una distancia entre el discurso y la acción. (p. 37)

de relaciones intersubjetivas de calidad, su propia identidad como personas seguras, autocríticas, amorosas consigo mismas y con los otros.

Una educación para la convivencia no se limita, por tanto, a una cátedra más que incluya contenidos áridos sobre civilidad, democracia, etc. Se trata de que en todas las áreas del conocimiento se fomente en los estudiantes de todas las edades valores como la autonomía y la responsabilidad que, junto con avances significativos en los procesos de autoconocimiento, desemboquen en una noción de autogobierno, en el sentido del redescubrimiento de uno mismo (Smith, 2009). Esto es algo que puede ayudar a que los individuos salgan paulatinamente de su posición egocéntrica y se muestren más proclives a colaborar y a aprender la importancia de acogerse a reglas para el beneficio de todos.

¿Cuándo debe empezar? Hay que tener presente que, con la llegada del lenguaje, se le proporciona al sujeto dinámico y afectivo que ya ha venido asimilando “contenidos” (gracias justamente su primario fluir dinámico y afectivo por el mundo), una herramienta para seguir construyendo su sistema cognitivo de una manera rica y económica en su funcionamiento. Pero así mismo, con la llegada de conceptos, categorías y clasificaciones, se abre una vía de acceso al mundo de prejuicios de su cultura circundante.

Por ello, es fundamental entender que se deben enseñar los temas relacionados con la convivencia desde muy temprano y durante toda la vida. Nuevamente aquí se evidencia la utilidad de teorías del desarrollo que plantean que hay varios niveles de intersubjetividad, arrancando por uno primario que le permite al sujeto, desde el mismo nacimiento, interactuar con los otros y con el mundo que lo rodea. Esta orientación activa es marcadamente distinta si se refiere a objetos o a otras personas (Bråten, 2009).

Vale la pena hacer énfasis en esto, puesto que es un error considerar que no es posible la “formación” de un sujeto ético antes de que este tenga la capacidad de conceptualizar. En este

sentido, es valiosa la defensa de la infancia que hace Sheets-Johnstone (2011), como una época que tiene valor por sí misma y no como simplemente un momento previo a la aparición del lenguaje. En esta medida, la autora nos recuerda que *hay conceptos corporales*; conceptos que se forjan en la infancia; conceptos respecto de los cuales no hay nada lingüístico:

Estos conceptos espaciotemporales fundamentales no son en nada dependientes del lenguaje. Son, en primer lugar, conceptos corpóreos [...]. Como niños, hemos forjado estos conceptos solamente. Aunque tenemos una palabra para designarlos, no hay nada básicamente lingüístico acerca de ellos en lo más mínimo. Los conceptos corporales en cada caso derivan de la experiencia y de ninguna manera requieren lenguaje para su formulación. (Sheets-Johnstone, 2011, p. 438)

De esta manera, sería ideal poder incidir con los preceptos generales de una educación para la convivencia específicamente en las prácticas de crianza desde muy temprano. Por ejemplo, el cultivo de una “mente respetuosa” (entendiendo la expresión en su sentido metafórico) puede hacerse de manera adecuada a partir de los diferentes momentos del desarrollo de este tipo de mente, tal como los propone Gardner (2008). Se trata con ello de formar, desde edades muy tempranas, personas que reconocen diferencias, que buscan entender a los otros, que son capaces de ponerse en su lugar y que trabajan juntos para lograr fines positivos.

Estas actitudes y este tipo de mente se cultivan a partir del marco cultural en el que se encuentran inmersos los sujetos, y que es necesario entender y captar a cabalidad. Por ejemplo, se han investigado los patrones de atención de acuerdo con los procesos de socialización propios de culturas occidentales y no occidentales, incluyendo los patrones de crianza, tal y como lo exponen Nisbett y Miyamoto (2005).

El énfasis de las madres estadounidenses en el etiquetado de objetos podría llevar a los bebés a centrarse en los objetos y sus categorizaciones

apropiadas, mientras que el énfasis de las madres japonesas en las prácticas sociales podría dirigir la atención de los bebés a la relación o al contexto en el cual se encuentra el objeto. (p. 469)

Los patrones de crianza se aprecian en esta investigación como esenciales en la formación de los tipos de personas respetuosas, empáticas y éticas que queremos; por ello, también nuestros esfuerzos de formación pedagógica se deben dirigir a madres, padres y cuidadores, pues, con sus prácticas corporales, dinámicas y afectivas dirigidas a infantes, están formando a esos futuros ciudadanos que después la institución educativa recibe.

¿Cómo hacerlo adecuadamente? La definición del sujeto como fundamentalmente corporal, dinámico, afectivo e intersubjetivo obliga a pensar, crear y utilizar, en todos los niveles de educación, metodologías alternativas, diferentes a las tradicionales. Este aspecto es clave porque, si no se tiene clara la urgencia de innovar en pedagogía, se terminará fracasando, a pesar de que los temas, la orientación y los propósitos de enseñanza estén bien orientados¹³. La propuesta metodológica aquí se basa en las teorías de la cognición corporizada y situada expuestas anteriormente.

Recordemos que las limitaciones de los modelos tradicionales de educación surgen en parte por ir en contravía tanto de la naturaleza cognitiva

13 Tan prematuro como lo es aún para explicar el fenómeno del elector estadounidense que votó para presidente por D. Trump, un político abiertamente racista, xenófobo, misógino y homófobo, no puede uno dejar de preguntarse qué sucedió si, como lo señala Nussbaum (2005) en la introducción de *El cultivo de la humanidad*, desde hace varias décadas se implementaron en las universidades estadounidenses cátedras que incluyen temas de género, inclusión, raza y LGTB. Con ello, se esperaría que un porcentaje importante de ciudadanos con esta formación inclusiva no se hubiera orientado por elegir a alguien como Trump. Tal vez lo que sucede es que las pedagogías no están siendo acordes con la naturaleza corpo-dinámico-afectiva de las personas involucradas, así como a lo sensible de los temas y la cultura en el sentido corporizado que se ha planteado aquí.

real del sujeto humano como de los constituyentes implícitos de la cultura, que ejercen una gran influencia en el curso del desarrollo cognitivo desde los comienzos. Para mostrar mejor los puntos que he propuesto, me voy a referir a dos ejemplos en particular, centrales en todos procesos de escolarización: enseñanza de la lectoescritura y de las matemáticas.

Enseñar las letras. La enseñanza de la lectoescritura crea una nueva relación con la palabra escrita para el sujeto, y ese momento de enseñanza debe ser tomado mucho más en serio, debe ser tomado desde su significación existencial. Esta nueva posibilidad de expresión abre un nuevo campo o una nueva dimensión a nuestra experiencia, tal como se sigue del análisis Merleau-Pontyano (1985):

La palabra o los vocablos portan un primer estrato de significación, adherente a los mismos, y que ofrece el pensamiento como estilo, como valor afectivo, como mímica existencial, más que como enunciado conceptual. Aquí descubrimos, bajo la significación conceptual de las palabras, una significación existencial, no solamente traducida por ellas, sino que las habita y es inseparable de las mismas. (p. 199)

Entonces, no tiene mucho sentido enseñar a leer y a escribir como una operación mecánica de adición de sílabas sin sentido. Lo que está implicado aquí es la manera en que se abre la puerta a pequeños sujetos a un nuevo y maravilloso nivel de significación existencial con su correspondiente valor afectivo. En los vocablos, insiste Merleau-Ponty (1985), pueden distinguirse dos sentidos: uno conceptual (susodicho convencional) y uno emocional (que se expresa en su sentido gestual); esto es, el sentido de una palabra o de una frase viene dado con fuerza gracias a sus manifestaciones gestuales, corporales. Las diferencias entre lenguas se deben ver como diferentes maneras “para el cuerpo humano de celebrar el mundo y, finalmente, de vivir” (Merleau-Ponty, 1985, p. 204). Esta es una razón de peso para entender y practicar

la enseñanza de la lectura y la escritura como la enseñanza de una nueva capacidad o habilidad corporizada, dinámica, afectiva.

El lenguaje es un fenómeno corporal; se manifiesta en la lengua. De ahí lo apropiado de introducir al mundo de las letras escritas y leídas a través de experiencias corporizadas, incorporando el lenguaje en el cuerpo, y no solamente a través de las reglas de la gramática y de la enseñanza de suma de sílabas que forman palabras y de agregados de palabras que hacen párrafos. Aquí tenemos un ejemplo dado por una maestra en Suecia:

Cuando sus alumnas están haciendo formas y figuras del sonido de una letra usando arcilla o lana, el sentido del oído se comunica con el sentido táctil. El sonido de una letra entra en el cuerpo escuchando y sale en el sentido táctil de las manos. (Alerby, 2009, p. 4)

Con esta profesora, los estudiantes aprenden las letras usando su cuerpo. También empiezan por familiarizar con los sonidos de las letras, con las gesticulaciones en los que interviene la lengua, la boca y la cara entera.

And I also use jokes about the letters, for example 'M' is the tastiest letter. You can hear that, 'MMMMM'. And, for example, 'A' can sound in two different ways. Sometimes, if you are very tired, it can sound as 'AAAAA', and sometimes, if you have kicked a stone with your little toe, it sounds like 'A...A...A...A', because it hurts so much. And then we play with the letters and the sounds. (Alerby, 2009, p. 3)

Una manera obvia de situar los afectos en este tema es el de los contenidos de las lecturas que les susciten a los estudiantes interés, gusto, incluso, pasión. Pero el reto es no olvidar el componente de corporalidad y dinamismo en esta enseñanza. La musicalidad de los textos puede dar una clave en esto: asumir la atmósfera en la que se transmite el sentido global de un texto, como una armonía musical que, además de ir en concordancia con la dinámica del cuerpo, puede ayudar a entender

cómo la escritura y la lectura pueden servir como formas elocuentes de expresar nuestros afectos.

Enseñar los números. Respecto a la enseñanza de las matemáticas, Piaget (1981) fue enfático en señalar la necesidad de una colaboración íntima entre la investigación psicológica fundamental y la experimentación pedagógica metódica. Para el epistemólogo ginebrino, si los maestros tuvieran información acerca de la formación psicogenética “natural” de las operaciones lógico-matemáticas, encontrarían una convergencia entre las principales operaciones utilizadas espontáneamente por el niño y las nociones que se le pretenden inculcar de modo abstracto.

Este es uno de los campos más estudiados desde lo que se conoce como el enfoque del ‘*embodiment*’. A partir de una variedad de experimentos importantes, se ha podido encontrar una asociación entre contar y la actividad del sistema motor, particularmente de la mano (Glenberg, 2008). En líneas generales, se ha podido comprobar que no es cierto que la conceptualización de las matemáticas tenga que ver solo con la manipulación de reglas de símbolos abstractos y que no tenga conexiones directas con la percepción o la acción. Por ejemplo, se han podido demostrar conexiones causales entre la acción (en forma de gestos) y el desempeño en matemáticas en el salón de clase.

Ahora bien, volviendo a nuestro tema central, surge un gran interrogante cuando volvemos la mirada otra vez a las posibles prácticas pedagógicas en el terreno de la educación para la convivencia derivadas de la investigación psicológica. ¿Cómo llevar a la práctica este ideal de sujeto reflexivo y crítico? ¿Cómo hacerlo realidad en una sociedad como la colombiana en la que sus ciudadanos se agreden en el día a día por falta de comprensión empática y una verdadera actitud crítica hacia sí mismos?¹⁴. Lo que vemos aquí, como en muchas

14 No hay sino que revisar las cifras de homicidios al año en Colombia. El porcentaje más alto de estos casos tiene que ver con riñas suscitadas por la intolerancia. Según el informe ‘Forensis’ de Medicina Legal (<http://www.medicinalegal.gov.co>).

partes del mundo, es que, si bien es cierto que se hace investigación sobre el aprendizaje y comprensión de normas y reglas de comportamiento cívico, así como de la noción misma de norma y de las acciones morales mismas, esto se ha hecho de una manera no corporizada y mucho menos activa; de esta manera, entre los dos primeros temas y el tercero hay un gran abismo: el aprendizaje de cómo seguir una regla y la comprensión del por qué se debe seguir están separados de la actuación, del fluir corporizado y de los afectos que lo acompañan siempre.

En la educación para la convivencia no se tratará, por tanto, simplemente de transmitir información acerca de valores, leyes, normas, etc. sino de:

hacer surgir en los sujetos, primero que todo, el reconocimiento de los prejuicios y de los sesgos con que cada uno transita por el mundo y que median inevitablemente su relación con otros;

procurar que se llegue a un descubrimiento y reinención a nivel de experiencia personal de, por ejemplo, “que es sentir como otro diferente a mí”, y

evaluar adecuadamente: no sobraría realizar algunas pruebas empíricas posteriores en las cuales se evaluaría si, por ejemplo, persisten aún los antiguos pensamientos o prejuicios que podrían seguir influenciando de manera inconsciente la acción y la manera de comportarse frente a otros (Wilson & Dunn, 2004).

Trabajar en estos tres puntos desde la perspectiva corpo-dinámico-afectiva defendida aquí constituye todo un reto para nuestras habilidades empíricas de investigación, pues la idea es ir más allá de la medición a un nivel de creencias (explícitas o implícitas), así:

Es preciso realizar algo similar a un “test de cognición corporizada implícita”, a partir del cual nos informemos realmente sobre cuáles son los valores que circulan en determinada cultura, pero

gov.co/web/guest/cifras-estadisticas/forensis, en el 2016 la intolerancia fue la principal causa de los homicidios en Colombia, con un porcentaje del 66 por ciento.

más allá de la información sesgada o incompleta que un cuestionario pueda aportar, o de los resultados de pruebas de cognición implícita que igual podrían solo aportar resultados a nivel de las creencias (esta vez, implícitas o inconscientes). Habría que entrenar para ello a los investigadores con una suerte de “ojo clínico fenomenológico”, para que puedan observar en diversos entornos educativos cómo circulan los valores, la interiorización de las normas, etc., en rutinas cotidianas o experimentales de interacciones corporizadas y afectivas con otros.

Se debe tratar de hacer intervenciones dirigidas a que los sujetos involucrados en escenarios educativos logren un descubrimiento, una comprensión de los otros, más allá de un nivel de información que el sujeto no tiene, sino procurando que todos alcancen, a nivel experiencial, un tipo de comprensión empática; que se acerquen a tener la experiencia de la vivencia subjetiva y enactuada de la perspectiva del otro¹⁵.

Finalmente, para hacer una evaluación que vaya más allá de la constatación de la persistencia de un conjunto de creencias, bien sea explícitas o implícitas, se requeriría hacer una evaluación de las “nuevas” tendencias corporodinámicas que circulan y rigen las interacciones. Una evaluación que nos diga algo acerca del cambio de actitud de los sujetos en los que hemos hecho la intervención.

Para finalizar, quisiera poner el acento en la importancia de trabajar estos temas de una manera adecuadamente contextualizada. Según Beveridge (1997), hoy en día afrontamos el hecho de que tanto investigadores como educadores no han prestado suficiente y cuidadosa atención a los problemas de

15 En este punto, la tarea es ardua en tanto invita a la creación de actividades participativas, de experiencias de acción, de recreación, reanimación, enacción de historias, de narrativas, pero de forma corporizada, distribuida y situada. Un ejemplo de cómo incitar en los niños la comprensión de la perspectiva, del punto de vista de otros diferentes a sí mismo, lo proporciona la cartilla “Fish Is Fish” (Bransford, Brown, & Cocking, 2000), que les presenta a los niños una historia en la que unos peces, que deben abandonar su mundo de peces para explorar territorio desconocido, tienen la misión de contar a los otros cómo son los seres que ven. Y el resultado es impactante.

la implementación de la investigación en educación (esto es, al problema generado a partir de la segunda brecha de la que hablé al comienzo), problemas que son críticos en, al menos, los siguientes puntos: 1) en la gestión del proceso de implementación, (2) derivados de la personalidad y el comportamiento de los implicados, (3) relacionados con recursos y capacidades organizacionales inadecuados, y (4) en la oposición de grupos clave de la sociedad a las reformas propuestas.

En este sentido, una educación para la convivencia de ciudadanos colombianos requiere lo siguiente:

Que la investigación empírica no se haga de manera aislada de las construcciones teóricas y que se esfuerce por adaptar sus métodos a las necesidades de lo que se postule inicialmente a nivel de hipótesis teórica y no al revés, como la tradición conductista hizo sin pena ni gloria, pues es la investigación empírica la que debe acomodarse a la teoría, evitando —eso sí— caer en el verificacionismo.

Intentar, en la medida de lo posible, realizar un primer “diagnóstico” de las particularidades del contexto educativo en cuestión. En Colombia, sabemos de antemano que existen grandes diferencias entre los entornos educativos: públicos y privados; rurales y urbanos; entre distintas regiones. De ahí que es fundamental contar con una herramienta de diagnóstico que pueda aplicarse antes de la intervención. Aquí es claro que se debe superar la limitada herramienta clásica de la encuesta. Hay dos razones para ello: a) con ella no podemos “medir” las dinámicas que gobiernan la interacción entre subjetividades corporizadas, dinámicas, y afectivamente determinadas; b) ya sabemos que, respecto a la percepción y valoración de los otros (e inclusive en relación consigo mismo), las creencias suelen estar ocultas para el propio sujeto, como lo han demostrado las investigaciones acerca de sesgos implícitos.

Modificar de manera fundamental las pedagogías relacionadas con la convivencia. Por las razones expuestas a lo largo de este artículo, se impone la necesidad de transformar las prácticas

educativas tradicionales: de sujetos receptores pasivos y maestros transmisores de información, a escenarios en donde se ponga en acción el conocimiento que se quiere construir de manera compartida. Aquí entra en juego la creatividad, el talento de reinención, de redescubrimiento de nuevas estrategias pedagógicas por parte de los profesores y de las instituciones educativas, lo cual, por supuesto, no excluye una inversión importante de esfuerzo por parte de los estudiantes en la construcción de conocimiento.

En síntesis, el proyecto de una educación para la convivencia se debe construir desde varios frentes: en primer lugar, la formación teórica acerca de la idea del sujeto de la educación como uno corporizado, activo, afectivo y situado, impartida a educadores, psicopedagogos, profesores de todas las áreas e, incluso, cuidadores; en segundo lugar, a partir de los resultados que investigaciones situadas aporten al diagnóstico de las dinámicas que regulan la convivencia en los diversos entornos educativos; por último, trabajando en dinámicas de intervención que partan de nuevas pedagogías y nuevo material pedagógico que se construya de manera acorde a la naturaleza de sujeto cognitivo defendida en primer lugar.

Todas las capacidades cognitivas son corporizadas y, en consecuencia, la enseñanza de los distintos contenidos (lectura y escritura, matemáticas, etc.) debe orientarse teniendo en cuenta esa constitución corporizada y afectiva. También haría falta incluir dentro del currículo un espacio dedicado a la educación corporal, al cultivo del cuerpo. Así como en muchos colegios hay una clase que apunta hacia el cultivo de la espiritualidad, se hace urgente orientar de la manera adecuada el desarrollo, corpo-dinámico y afectivo de los niños y jóvenes. Más allá de la tradicional clase de “educación física”, se necesita una verdadera educación corporizada, en la que se incluyan actividades orientadas al autoconocimiento corporal y al desarrollo de capacidades y de posibilidades expresivas por medio del cuerpo propio y de los otros.

Referencias

- Alerby, E. (2009). Knowledge as a 'Body Run': Learning of Writing as *Embodied Experience* in Accordance with Merleau-Ponty's Theory of the Lived Body. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/20797222.2009.11433984>
- Beveridge, M. (1997). Educational implementation and teaching. 'School knowledge' and psychological theory. En L. Smith, J. Dockrell & P. Tomlinson (Eds.), *Piaget, Vygotsky and beyond. Future issues for developmental psychology and education* (pp. 15-26). Londres: Routledge.
- Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press.
- Bråten, S. (2009). *The intersubjective mirror in infant learning and evolution of speech*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cely, F. E., & Mojica, L. (2019). Afecto y sentido. *Pensamiento. Revista de Investigación en Información Filosófica*, 75(285), 913-929 <https://doi.org/10.14422/pen.v75.i285.y2019.006>
- Demetriou, A., Shayer, M., & Efklides, A. (2005). *Neo-Piagetian theories of cognitive development. Implications and applications for education*. New York: Routledge.
- Egan, K. (2012). *Education and Psychology. Plato, Piaget and Scientific Psychology*. New York: Routledge.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Glenberg, A. (2008). Embodiment for Education. En P. Calvo & A. Gomila (Eds.), *Handbook of Cognitive Science. An Embodied Approach* (pp. 355-372). Oxford: Elsevier.
- Kant, I. (1994). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 7-10.
- Kristensen, L., & Otrrel-Cass, K. (2017). Emotions: Connecting with the Missing Body. En A. Bellocchi, C. Quigley & K. Otrrel-Cass (Eds.), *Exploring Emotions, Aesthetics and Wellbeing in Science Education Research* (pp. 165-185). Dordrecht: Springer.
- Maiese, M. (2011). *Embodiment, Emotion, and Cognition*. Hampshire, NY: Palgrave Macmillan.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32, 19-37.
- Nisbett, R., & Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture: Holistic versus analytic perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(10), 467-73. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2005.08.004>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- O'Quinn, E. & Garrison, J. (2004). Creating Loving Relations in the Classroom. En D. Liston & J. Garrison. (Eds.). *Teaching, Learning, and Loving. Reclaiming Passion in Educational Practice* (pp. 47-61). New York: Taylor and Francis.
- Piaget, J. (1981). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide.
- Piaget, J. (2001). La evolución de los métodos de enseñanza. En *Psicología y pedagogía* (pp. 77-94). Barcelona: Ariel.
- Ramos, C., Villamizar, A., & Chau, A. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 36-56.
- Sheets-Johnstone, M. (2011). *The Primacy of Movement. Expanded second edition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Slaby, J. (2008). Affective intentionality and the feeling body. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 7, 429-444. <https://doi.org/10.1007/s11097-007-9083-x>
- Smith, L. (2009). Piaget's Pedagogy. En U. Müller, J. Carpendale, & L. Smith (Eds.), *The Cambridge*

- Companion to Piaget* (pp. 324-343). Nueva York,: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. & Leary, D.E. (1985). The cult of empiricism in psychology, and beyond. En S. Koch & D. E. Leary (Eds.), *A Century of Psychology as Science* (pp. 594-617). New York,: McGraw-Hill.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wilson, T. D. & Dunn, E. (2004). Self-knowledge: Its limits, value, and potential for Improvement. *Annual Review of Psychology*, 55, 493-518. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141954>
- Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. Bogotá: Planeta.