

REVISTA DE INVESTIGACIONES

Volumen 18 - Edición 32 - Septiembre de 2018

ISSN: 0121-067X (Impreso) · ISSN: 2539-5122 (en línea)



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN



REVISTA No. 32

ISSN: 0121-067X (Impreso) · ISSN: 2539-5122 (en línea) Volumen 18 · Edición 32 · Sep. de 2018 · Manizales, Caldas - Colombia

Dirección general: Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz - *Vicerrectora Académica* · **Dirección ejecutiva:** Ph.D. Eduardo Javid Corpas Iguarán - *Dirección de Investigaciones y Posgrados* · **Coordinación ejecutiva:** Ph.D. Pbro. Luis Guillermo Restrepo Jaramillo - *Docente Facultad de Educación* · **Editor académico:** Ph.D. Jorge Alberto Forero Santos - *Centro Editorial UCM* · **Co-editor:** Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo - *Facultad de Educación* · **Corrección de estilo:** Cárol Castaño Trujillo - *Profesional en Filosofía y Letras* · **Diseño, diagramación y fotografía:** Juan Andrés Mejía Londoño - *Publicista* · **Traducción:** Licenciada Adriana María Ramírez García - *Centro de Idiomas UCM* · **Canje:** Bibliotecóloga Grisel Ramos Pineda - *Biblioteca UCM*

Consejo de Rectoría: edición 32

Magistra Hermana María Elizabeth Caicedo Caicedo - Rectora · **Especialista Hermana Gloria Estela Rolón Díaz** - Vicerrectora Académica · **Magistra Hermana Ana Beatriz Patiño García** - Vicerrectoría de Bienestar y Pastoral Universitaria · **Magistra Hermana Blanca del Tránsito Segura Rodríguez** - Vicerrectora Administrativa y Financiera · **Magistra Carolina Olaya Alzate** - Directora de Planeación · **Magistra Abogada Catalina Triana Navas** - Secretaria General · **Magíster Cristian Camilo Gutiérrez** - Director de Aseguramiento de la Calidad

Pares evaluadores: edición 32

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga - Universidad de Caldas · **Jovany Gómez Vahos** - Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta · **Juan Carlos Aguirre García** - Universidad del Cauca · **Wilmer Hernando Silva** - Universidad San Buenaventura, sede Bogotá · **Sulay Rocío Echeverry Mejía** - UCM · **Claudia Patricia Jiménez Guzmán** - Universidad de Manizales · **Juan David Ospina Ospina** - UCM · **Luisa Fernanda Roa Quintero** - UCM · **Matías Andrés Marín Castaño** - UCM · **Leidy Tatiana Marín Sánchez** - Universidad de Caldas · **Jhon Fredy Orrego Noreña** - Cinde - Universidad de Manizales · **James Alexander Melenge Escudero** - Cinde - Universidad de Manizales · **William Rojas Cordero** - Universidad de San Buenaventura · **Esteban Josué Beltrán** - Universidad de Costa Rica · **Luis Guillermo Restrepo Jaramillo** - UCM · **Mario Andrés Gómez Quintero** - Escuela Normal Superior de Salamina, Caldas · **Libia Margoth Velasco Morales** - Universidad de Ibagué · **Edgar Andrés Espinosa Ríos** - Universidad del Valle · **Juan Sebastián Arcila Henao** - UCM · **Diana Clemencia Sánchez Giraldo** - UCM · **Julián Eduardo Betancur Agudelo** - Universidad de Caldas · **Stella Cárdenas Agudelo** - Secretaría de Educación de Manizales · **Mauricio Orozco Vallejo** - UCM · **Olga Elena Restrepo Pérez** - Secretaría de Educación de Medellín · **María Getrudis Albán Suárez** - Universidad Nacional de Piura, Perú · **Jorge Iván Zuluaga Giraldo** - UCM · **Mayerly Zulay Ruiz Torres** - Institución Universitaria CESMAG, Pasto · **Sebastián Galvis Arcila** - Universidad Minuto de Dios, Chinchiná

Comité editorial UCM

Magíster Diego Armando Jaramillo Ocampo - Universidad Católica de Manizales · **Ph.D. Napoleón Murcia Peña** - Universidad de Caldas · **Ph.D. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri** - Universidad del Cauca · **Ph.D. Ómar Iván Trejos Buriticá** - Universidad Tecnológica de Pereira · **Ph.D. Mario Alberto Álvarez López** - Universidad de San Buenaventura de Cali · **Ph.D. Olga Patricia Bonilla Marquinez** - Universidad Católica de Pereira

Comité científico internacional

Ph.D. Emilio Roger Ciurana - Universidad de Valladolid, España · **Ph.D. José Antonio Ortega Carrillo** - Universidad de Granada, España · **Ph.D. Carlos Calvo** - Universidad de la Serena, Chile · **Ph.D. Carlos Skliar** - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina

CONTENIDO

- 01 EL CURRÍCULO COMO POSIBILIDAD DE RECONOCIMIENTO AL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA**
Paula Andrea Pérez Reyes · Éddison David Castrillón García · José Felipe Palacio Mesa
Páginas No. 12-24
- 02 CIENCIA, FE, CULTURA Y VIDA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DIALÉCTICAS ALTERNATIVAS ENTRE CIENCIA Y RELIGIÓN**
Carlos Dayro Botero Flórez
Páginas No. 25-37
- 03 DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA RÚBRICA EVALUATIVA A PERSONAS CON CAPACIDADES DIVERSAS**
Ángel Andrés López Trujillo · María del Pilar Marín Giraldo · María Beatriz Escobar Escobar
Páginas No. 38-59
- 04 LAS TIC COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y SU RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**
Katherine García M. · Óscar Mauricio Monroy R. · Bibiana Marcela Castaño L. · Hedilberto Granados L.
Páginas No. 60-68
- 05 SÍNDROME DE BURNOUT EN PROFESORES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MANIZALES-COLOMBIA**
Mabel Ibarra Luna · Pablo Andrés Erazo Muñoz · Felipe Antonio Gallego López
Páginas No. 69-83
- 06 EL CONCEPTO DE LECTURA DEL MUNDO DE PAULO FREIRE COMO POSIBILIDAD DE UNA TEOLOGÍA DE LOS SIGNOS DE LOS TIEMPOS**
Juan Pablo Espinosa Arce
Páginas No. 85-95
- 07 ÉTICA, EDUCACIÓN Y ALTERIDAD: LA EXPOSICIÓN DEL OTRO EN LA ESCUELA**
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri
Páginas No. 96-105
- 08 LA PROYECCIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA COMO ACTO DE DONACIÓN Y HOSPITALIDAD**
Yorladis Alzate Gallego · Mónica María Gutiérrez Giraldo · Mauricio Orozco Vallejo
Páginas No. 106-118
- 09 SOBRE INFANCIAS Y EDUCACIÓN. UN RESCATE FILOSÓFICO Y LITERARIO**
Fernando Bárcena Orbe
Páginas No. 119-131
- 10 LA FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA ANÁRQUICA DE EMANNUEL LÉVINAS**
Diana Melisa Paredes Oviedo
Páginas No. 132-145
- 11 PRÁCTICAS DE RE-EXISTENCIA DESDE LA PEDAGOGÍA COMUNITARIA**
James Alexander Melenge Escudero · Cándida Irene Chévez Reinoza
Páginas No. 146-157

EDITORIAL

BIENVENIDOS

Jhon Fredy Orrego Noreña

(c) Doctor en Educación, Universidad de Caldas. Coordinador de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales – CINDE. jhonfredyon@gmail.com

EL OTRO, ENTRE INVESTIGACIONES Y REFLEXIONES

¿Qué investigamos? ¿Cuál es el eje central de nuestras reflexiones? ¿Acerca de qué publicamos? ¿Un tema? ¿Una metodología? ¿Resultados? Creo que una respuesta clara y contundente sería *Todo lo anterior*. No obstante, con dar una mirada a los artículos publicados podemos entrever que en cada investigación y reflexión de este número de la Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales, y me atrevería a decir que en los números anteriores, existe algo más que un tema, algo que desborda cualquier temática, que de hecho se resiste a su tematización, más bien debería decir un alguien que jamás podrá ser encasillado allí, que de manera transversal se ve reflejado en cada uno de los documentos hoy presentados, pero que ello no logra dar cuenta total de su ser: el Otro.

Entre cada línea, cada párrafo, cada artículo está la alteridad latente del Otro. Encontramos que cada una de estas ideas son: *con/para/por/desde* el Otro. Con él se escribe, se dialoga para llegar a acuerdos y legitimar ideas. Para él, el Otro-lector, están dirigidas cada una de estas ideas, para que se sienta identificado, para que las critique, las reformule y las transforme, para hacer de él un interlocutor. Por él, por la preocupación que motiva a investigar o reflexionar el mundo y hacerlo más familiar. Desde él, desde su mirada, desde su sentir, desde sus vivencias que permiten reconstruir las realidades.

El Otro está presente en la investigación, sino es por su presencia o ausencia, estos ejercicios de producción de conocimiento no tendrían sentido; rompe con el sistema totalitario de medición e indexación del conocimiento; el Otro transita sin control y sin límite a través de estos textos; es el camino, es punto de partida y de llegada de todas las ideas que cada uno de los autores nos proponen.

Aquí, el Otro, desde su alteridad, eleva su voz contra los discursos de la discapacidad y permite la construcción de las capacidades diversas, de una inclusión que le permite reconocerse y ser reconocido; es un ser que aprende en compañía de otros, que aprende de sí mismo y de su relación con el mundo, un Otro que cumple un rol, pero también ese Otro que se ve agotado con la avasalladora carga de su diario vivir.

Alrededor de él se erigen multiplicidad de temáticas relacionadas con la Educación, la escuela, el currículo, la formación, la pedagogía y el aprendizaje. Su presencia exige cuestionar lo incuestionable de la ciencia, las teorías, la dialéctica y las lecturas del mundo; desde allí, se convierte en el eslabón para articular la ciencia con la religión y la fe. Y de igual manera, su desbordante presencia pone sobre la mesa la preocupación ética por su vida, el acogimiento de su alteridad, de su vulnerabilidad; el Otro, entre estas líneas se ve como un ser expuesto ante Otro, compasivo, hospitalario, que se dona en cada encuentro y en cada diálogo.

En fin, el Otro recorre cada una de las páginas, que usted lector, va encontrar en adelante. Está allí, cuestionando, rebelándose ante el silencio y revelándose con su voz y su lenguaje. Aquí, el Otro se encuentra inmerso entre investigaciones y reflexiones.

Pensamientos desde las orillas

Leonardo Cárdenas Castañeda

Doctor en Filosofía. Profesor del Departamento de Filosofía de la Universidad de Caldas. leonardo.cardenas@ucaldas.edu.co

REALISMO Y ANTIRREALISMO: CONSECUENCIAS PRÁCTICAS PARA LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN¹

Los siguientes son algunos supuestos realistas de la metafísica occidental: 1) la realidad existe con total independencia de las representaciones humanas, 2) el lenguaje humano representa el estado de cosas del mundo, 3) la verdad consiste en la adecuación o correspondencia de nuestro pensamiento con la realidad o los estados de cosas en el mundo, y finalmente 4) todo conocimiento es objetivo².

Lo importante de estas tesis es que juntas ofrecen una sólida concepción dentro de la metafísica occidental. Ellas forman una imagen coherente de las relaciones entre conocimiento, verdad, significado, racionalidad, realidad y criterios para evaluar producciones intelectuales. Lo anterior nos

¹Dados los límites de espacio que tengo en esta revista, solamente aquí esbozo el problema. Pero la idea es presentar en otra oportunidad de manera más detallada las consecuencias nefastas que tiene para la educación el alejarse de los parámetros realistas de la metafísica occidental.

²Los argumentos y principios realistas que aquí presento se los debo al filósofo John Searle (2002).

da las bases para explicar la manera como llegamos al conocimiento. Partimos de que el conocimiento es acerca de una realidad independiente de nuestras representaciones; expresado por un lenguaje que es público y donde sus proposiciones son verdaderas en virtud de que representan con precisión esa realidad. Según Searle, esta es la forma básica de obtener conocimiento siguiendo los lineamientos propios de la racionalidad y de la lógica. Miremos, entonces, las implicaciones prácticas de estos principios y de sus ataques.

Nuestro ideal educativo en las universidades que se dedican a la investigación debe estar guiado por la metafísica occidental. Uno de los atractivos de esta tradición es precisamente que permite al investigador ser imparcial al intentar llegar a un conocimiento objetivo y a la validez universal. Sin embargo, es común leer en manifiestos de grupos académicos que la objetividad que divulga la tradición occidental tiene un fin distinto al de la imparcialidad. Searle muestra con un ejemplo de un texto de *The American Council Of Learned Societies* que esta idea ya ha hecho carrera:

“Como las más poderosas filosofías y teorías modernas han demostrado que no se debe confiar en las pretensiones de la imparcialidad, objetividad y universalidad, pues la tendencia

de estas pretensiones se refiere a condiciones locales o históricas`. Seguidamente, defienden que las pretensiones de objetividad son habitualmente formas disfrazadas de procurar el poder.

Es cierto que existe una relación entre la metafísica occidental y los ideales tradicionales de la universidad. Sin embargo, también es un hecho que dentro de la universidad existen relaciones complejas en torno a los planteamientos de un currículo. Hay sectores que pretenden usar a las universidades, en especial las humanidades, como detonantes de una transformación política, es decir, tienen la idea de universidad como adoctrinamiento político, y ven a la metafísica occidental como un obstáculo para alcanzar sus fines. Quienes comparten este punto de vista se ven en necesidad de evadir los conceptos básicos de la tradición occidental. Si el objetivo de la enseñanza de la historia fuera un instrumento para lograr la transformación política y social del presente, los cánones tradicionales de objetividad, justificación y verdad parecen ser irrelevantes para poder colaborar con los propósitos sociales.

La idea en este punto es que existen departamentos en las universidades que ideológicamente parten de una concepción antirrealista (no comparten los principios con los que empecé este texto), y que de alguna manera afectan el estilo de la enseñanza en la educación superior. Quienes asumen que el fin de la educación debe servir como un `dispositivo` de transformación política, argumentan que la enseñanza superior ha estado siempre inmersa en el seno de luchas políticas y sociales; y es prácticamente una fantasía el ideal de presentar un conjunto de modelos que sirvan de base para lograr verdades objetivas de una realidad independiente de nuestros esquemas de representación. Se sostiene entonces, que la universidad debe servir como "dispositivo de transformación política". Esta idea ha sido sustentada por el impacto que han tenido autores tan representativos como Derrida, Rorty³ y Foucault. En particular, su influencia la podemos situar a partir de los años 60 y 70, en donde una gran cantidad de personas que ingresaban a la universidad tenían como objetivo colaborar con una revolución social y política por medio de la enseñanza.

³De hecho, los argumentos en contra del realismo se pueden ver más claramente en Rorty (1998)

Otro argumento para abandonar los parámetros de la metafísica occidental es que se supone que los cambios a nivel social deben de estar a tono con parámetros nuevos de excelencia académica y los cánones establecidos por la tradición no pueden responder o no se adoptan a las exigencias sociales de nuestro tiempo. Pero más que redefinir los patrones tradicionales de excelencia académica, lo que se busca es "promover una causa" y no "dominar un campo de estudio", como algunas reformas curriculares muestran. Cuando se crearon en las universidades los departamentos de Estudios Feministas, se tenía la generosa idea que allí se iba a investigar de acuerdo con la objetividad de cierto campo, como la historia y la condición actual de las mujeres, así como los departamentos de Biología Molecular investigan la base molecular de los fenómenos biológicos. Pero la mayoría de los Estudios Feministas, en realidad se dedicaban a promover causas morales y políticas, como el mismo feminismo. Una de las cosas que implica la objetividad es que podemos investigar ciertas materias independientemente de nuestras actitudes morales. Searle señala que no necesitamos ser platonistas o marxistas para realizar un buen trabajo académico sobre Platón o Marx. Pero cuando abandonamos los criterios tradicionales de objetividad y verdad, parece que el único criterio que debemos adoptar para que alguien se dedique a los estudios feministas es que sea una mujer que tenga un compromiso moral y político con el movimiento como tal. No obstante, esto es un error, una persona de sexo masculino se puede dedicar a los estudios feministas, incluso si no simpatiza con sus doctrinas contemporáneas y aun así hacer un trabajo exitoso. Searle piensa que este criterio se puede aplicar para los estudios afroamericanos, homosexuales y los demás cambios recientes en los pensum universitarios.

Sin embargo, esto no ha sido del todo claro, pues muchas veces se abren nuevos departamentos académicos para satisfacer exigencias políticas. Pero hay un prejuicio detrás de todo esto que ha contribuido a que se llegue a estas consecuencias. Pues, tradicionalmente se ha pensado que cuando se va a desarrollar una "ciencia nueva" se pretende realizar un estudio científico riguroso en torno a un área determinada. El punto es que los detractores de la metafísica occidental parten de la idea de *ciencia* como represiva y que además obstruye los fines políticos que pretenden desarrollar. La

cuestión entonces, no es que una teoría científica pueda ayudar a definir una orientación política, sino que es la orientación política la que intenta definir qué se investiga y qué no, de acuerdo con las exigencias sociales, lo cual en mi opinión es un error.

Mi punto de vista es que podemos afirmar que los cánones básicos de la metafísica occidental se comprometen con el realismo en todas sus formas. Una consecuencia de la negación de estas nociones sería el uso insulso de frases como “excelencia académica e intelectual” y “calidad de la educación” de acuerdo con valores subjetivos, culturales o políticos. Los principios de verdad, objetividad y universalidad son irrenunciables e innegociables, son no solo condiciones de posibilidad (telón de fondo) de comunicación, sino pilares fundamentales de nuestras prácticas sociales y educativas.

Referencias

- Rorty, R. (1998). *Verdad y Progreso*. Barcelona: Paidós.
- Searle, J. (2002). *La Universidad Desafiada: el ataque posmodernista en las humanidades y en las ciencias sociales*. Santiago: Universidad Central de Chile.

ARTÍCULOS DE

INVESTIGACIÓN

Fecha recibido: 26 de junio de 2018 · Fecha aprobado: 25 de septiembre de 2018

EL CURRÍCULO COMO POSIBILIDAD DE RECONOCIMIENTO AL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA

Paula Andrea Pérez Reyes

Abogada y Conciliadora en Derecho de la Universidad de Antioquia. Estudiante Maestría en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia. Investigadora y Coordinadora del Semillero de Investigación en Transformación de Conflictos inscrito en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. paula.perezr@udea.edu.co

Éddison David Castrillón García

Politólogo y Especialista en Derecho Administrativo de la Universidad de Antioquia. Abogado, Magíster en Derecho Procesal y Doctorando en Derecho Procesal Contemporáneo de la Universidad de Medellín. Docente en las Facultades de Derecho de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín. Integrante del Grupo de Investigación en Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. eddison.castrillon@upb.edu.co

José Felipe Palacio Mesa

Abogado, Especialista en Derecho Privado y Conciliador en Derecho de la Universidad Pontificia Bolivariana. Director del Centro de Conciliación y Arbitraje "Darío Velásquez Gaviria" y Docente en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín, Colombia. jose.palacio@upb.edu.co

Origen del artículo

Artículo derivado de la investigación "Cultura política para la paz: Procesos socioeducativos ciudadanos para la transformación de los imaginarios y prácticas políticas en Medellín en el marco del posacuerdo", radicada en el Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación de la Universidad Pontificia Bolivariana CIDI-UPB, Medellín, Colombia.

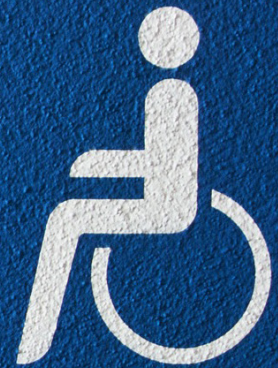
Cómo citar este artículo

Pérez-Reyes, P., Castrillón-García, É. y Palacio-Mesa, J. (2018). El currículo como posibilidad de reconocimiento al derecho a una educación inclusiva en Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 12-24.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.110>

406



EL CURRÍCULO COMO POSIBILIDAD DE RECONOCIMIENTO AL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA

Objetivo: Identificar el papel del currículo con respecto al reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva desde el Decreto 1421 de 2017. **Metodología:** Tipo de estudio teórico-analítico con revisión documental. **Hallazgos:** La implementación de la educación inclusiva para personas con discapacidad, implica garantizar el acceso a la educación sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad. Frente a ello, el currículo flexible constituye el punto de partida para el real reconocimiento de la educación inclusiva, pues es el instrumento para llevar a cabo un proyecto educativo institucional coherente con las políticas nacionales de inclusión y discapacidad, las cuales son transversales a la política educativa en Colombia. **Conclusiones:** El currículo es el camino hacia la transformación de la idea de educación inclusiva, ya que a partir de ahí se construyen verdaderamente las posibilidades reales de formación inclusiva para todas las personas que componen la comunidad educativa.

Palabras clave: currículo, inclusión, educación, reconocimiento, discapacidad.

THE CURRICULUM AS A POSSIBILITY OF RECOGNITION TO THE RIGHT OF AN INCLUSIVE EDUCATION IN COLOMBIA

Objective: to identify the role of the curriculum regarding the right of people with disabilities to have an inclusive education stated on the decree 1421 of 2017. **Methodology:** theoretical and analytical study with documentary review. **Findings:** the implementation of an inclusive education for people with disabilities, means ensuring the access to education without any limitation or restriction aroused from disabilities. Regarding this, a flexible curriculum constitutes a starting point for a real recognition of the inclusive education, since it is the instrument to carry out an institutional educational project coherent with the national policies on inclusion and disability, which are transversal to the educational policy in Colombia. **Conclusions:** the curriculum is the way towards the transformation of the idea of inclusive education, since from this point, the real possibilities of an inclusive education for all people that conform the educational community are built.

Key words: curriculum, inclusion, education, recognition, disability.

Introducción

La definición del concepto de reconocimiento tiene razón de ser en el contexto filosófico, pues esta categoría conceptual lleva al sujeto no solo a comprender la sociedad contemporánea y todos sus matices, sino que también le permite establecer una nueva categoría de valores. En parte, este es un desafío para los expertos del currículo en la escuela a la luz del Decreto 1421 de 2017, el cual plantea la obligación de establecer criterios de diseño universal y llevar a cabo las respectivas adaptaciones o ajustes razonables.

La idea de reconocimiento no solo tiene trascendencia desde su concepción filosófica contemporánea para delimitar la relación con el otro, sino que también encuentra su razón de ser en la educación en la medida en que el hombre es un ser social por naturaleza, característica que implica relaciones e interacciones permanentes.

El reconocimiento es un concepto usado por expertos en educación (como Skliar, Larrosa, Bárcena y Lévinas, entre otros) que cobra mayor valor en el contexto de la educación inclusiva, cuando sirve de fundamento para referirse al otro. En el entorno educativo el reconocimiento va encaminado hacia una perspectiva de enfoque de derechos, en cuyo campo de acción tiene lugar también el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad, lo cual se concreta desde la educación inclusiva y específicamente desde el currículo. Esto implica abordar la educación inclusiva desde la reflexión ética, ya que puede entenderse desde allí como un quehacer del derecho en clave de resistencia frente a las formas que invisibilizan al otro, quien en razón de su discapacidad es silenciado.

El reconocimiento resulta ser un valor que va más allá del Decreto 1421 de 2017 y de los avances hechos por los expertos en educación. Visto desde el diseño curricular se encuentra que hace parte de los nuevos elementos insertos en la esfera contemporánea del currículo, desde la selección de contenidos, hasta la introducción de algunas reformas, ya que "buscan decir lo que el currículo debe ser" (Silva, 1999, p. 6).

En lo que concierne al caso del currículo, esos matices son más evidentes, lo que va más allá de la

simple teoría, entre un vaivén de lo teórico con la realidad, esto se ve reflejado en un nuevo sistema de valores que dotan de contenido las normas que amparan a las personas con discapacidad, y más específicamente el derecho a la educación inclusiva. De dicha reflexión surge la siguiente pregunta: ¿cuál es el papel del currículo en virtud del reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia?

Para responder a esta pregunta se llevó a cabo un estudio de tipo teórico-analítico con revisión documental; teórico porque la teoría del currículo es el hilo conductor de la actividad investigativa, y pretende identificar principios, categorías y conceptos vinculados al problema de investigación. Y es un estudio analítico porque se orienta a descomponer el problema en sus partes para identificar sus causas, su naturaleza y sus efectos, con el objetivo de llegar a conclusiones que sirvan de punto de partida para la construcción de recomendaciones o propuestas frente al tema considerando la legislación vigente en Colombia frente al problema de investigación en cuestión. Dicho estudio hizo parte de la investigación: *Cultura política para la paz: procesos socioeducativos ciudadanos para la transformación de los imaginarios y prácticas políticas en Medellín en el marco del posacuerdo*. En ella se estudiaron procesos socioeducativos ciudadanos de reconocimiento de derechos de personas en situación de discapacidad en la ciudad de Medellín.

En el desarrollo del artículo, en primer lugar, se considerará como precedente el concepto filosófico de reconocimiento en contraste con las realidades que invisibilizan los derechos de las personas con discapacidad. En segundo lugar, se hará una breve ilustración a propósito de la importancia del reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad a la luz de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad por parte de la Asamblea General de la ONU, específicamente el derecho a la educación inclusiva. En tercer lugar, se hablará del currículo en el marco del discurso contemporáneo de Silva (1999), como una posibilidad de reconocimiento, para luego contrastar el mismo desde el Decreto 1421 de 2017, y finalmente presentar unas conclusiones respecto al problema en cuestión.

El encuentro con el otro y el desafío por el reconocimiento

¿Quién es el otro para mí? Frente a esta pregunta emergen muchas posibilidades de respuesta, el otro es rostro, es huella, es ser amado, enemigo, amigo, obstáculo, una posibilidad, un maestro del cual aprender. Se puede hablar de alteridad desde muchas corrientes filosóficas, pero desde la perspectiva de Lévinas implica *pensar en el rostro del otro* más allá de la cara y de las emociones, para darle lugar a este rostro que marca y que a su vez es memoria.

La alteridad cobra sentido epistemológico desde el punto de vista del *reconocimiento* de saber que existe *otro*, ese encuentro con el otro como alguien ajeno al yo tiene su explicación desde el meta-relato del mito de la Torre de Babel:

Babel representa el mito de la pérdida de algo que quizá nunca hemos tenido; una ciudad, una lengua, una letra, una identidad, una comunidad. Por eso, después de Babel estamos exiliados de nuestra patria, de nuestra lengua, de nuestra tierra, de nuestro nombre, de nuestro mundo. El relato de Babel puede nombrar todo lo que es extranjero, la condición humana misma como extranjería. Y con eso puede contribuir a reformular un viejo motivo, el de la existencia misma como exilio, pero ahora más radicalmente: como un exilio constitutivo, inevitable, sin remedio. (Skliar, 2005, p. 44)

Ese otro es un misterio, un enigma que no se resuelve, pero el advertirlo resulta ser una odisea, no solo para el otro que demanda su existencia, sino también para aquel que lo percibe. En este caso se habla del reconocimiento como una apuesta por el pensar la alteridad al hacer visible la necesidad de aquellos que, frente a las realidades, se mueven en busca de ser reconocidos como ciudadanos activos, partiendo del auto-reconocimiento como sujetos de derechos y obligaciones, a partir de lo cual se erige el empoderamiento de su consecuente rol en la sociedad, no solo como titular de derechos, sino también con una voz que confronte su grupo social en su totalidad frente a la negación de sus derechos, teniendo presente que "cada actividad social (política, economía, empresa, sanidad, docencia) se dirige hacia un fin" (Cortina, 2003, p. 43).

El rostro del otro es el objeto del deseo desde la perspectiva de la fenomenología de la ética en Lévinas, cuyo pensamiento se centra en el encuentro con el otro, en el respeto por su diferencia, en la responsabilidad de su cuidado, en la compasión por su dolor, en la obligación del salir del centro del mundo del yo, para hablar del sentido de un nosotros. Este reconocimiento debe "ser un encuentro con el misterio, libre de toda instrumentalización a la que somete la sociedad de consumo a cada uno de sus individuos, situación que lo degrada a objeto económico" (Chul Han, 2017, p. 114).

En esa dirección se articula el sentido de la ética y el marco jurídico, en el reconocimiento de una serie de derechos, ya que más allá de la expedición de normas, lo que se busca es propiciar las herramientas que sirvan como garantía, en aras de satisfacer sus necesidades e intereses, en el respeto y la dignidad de ese otro que demanda justicia. Siendo en este caso, el reconocimiento del rostro, la razón del enfoque de derechos.

El encuentro con el otro comienza en el lenguaje, que torpemente irrumpe y destruye cualquier asomo de esperanza, y mucho más cuando padece la carencia de las condiciones propias de una vida digna. El reconocer dichas barreras constituye el primer paso, hasta el punto de convertirse en motor que impulsa la creciente búsqueda por la igualdad de oportunidades económicas, laborales, y sociales para las personas con discapacidad. Sin embargo, a pesar de los muchos estudios, investigaciones y múltiples interpretaciones socioeconómicas de la discapacidad, el avance no es suficiente. Ante dicho panorama cabe resaltar la necesidad de trabajar desde una perspectiva ética que permita superar esa idea de "átomos separados entre sí por la más palmaria indiferencia" (Cortina, 1999, p. 19). Son incontables los relatos de vida que narran la frustración de voces que fueron silenciadas tras una negativa al goce de sus derechos, chocando frente a un muro impenetrable; tal es el caso de las personas con discapacidad quienes a diario se enfrentan a la invisibilización de su existencia.

El derecho a la educación inclusiva

Antes de introducirnos en el tema de la educación inclusiva se hace necesario abordar el marco jurídico y social que constituye el contexto sobre

el cual se cimientan las bases de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia, cuya protección va en sintonía con la lógica de una justicia distributiva en el marco del pluralismo jurídico que se garantiza desde la Constitución Política. Esta es la razón de ser de la educación inclusiva que ha dado lugar a pensar en el currículo flexible como una posibilidad de avanzar en la inclusión en los entornos educativos. Para desarrollar este punto se partirá entonces del marco contextual y normativo sobre el cual se ha tejido la propuesta de educación inclusiva y currículo flexible.

Desde la Constitución de 1991 se instaura un nuevo orden institucional en el que se resalta una considerable ampliación de los derechos y el reconocimiento de su exigibilidad. Se trata de un cambio en el paradigma de la idea que se tiene de justicia, que rompe con la idea inicial de justicia retributiva, e invita a dialogar con otras formas de justicia tales como la distributiva, la consensual y la restaurativa. Estas nuevas ideas de justicia, permiten romper con el paradigma de la constitución civilista de 1886 e incluye otras formas de entender el protagonismo de la diversidad de un país como Colombia.

El pluralismo jurídico por su parte, hace visible la presencia de otras formas de impartir justicia en las comunidades, a su vez le brinda al derecho una mirada alternativa en el momento de su definición, le permite vislumbrar una forma diferente de comprender los fenómenos sociales, y los cambios que van de la mano de estos. En este caso, se habla de una justicia distributiva al hablar de los derechos de las personas con discapacidad y específicamente el derecho a la educación inclusiva orientada a un enfoque de derechos, que mediante una caracterización establecida en la política pública de educación debe garantizar la cobertura en materia de derechos pero también tener presente la caracterización de aquellas personas de especial protección, tales como: adultos mayores, infantes, víctimas de la violencia, mujeres, personas con discapacidad, entre otros que hacen parte de esta clasificación.

Por otro lado, además de la protección constitucional, a nivel internacional se destaca la expedición de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad el 13 de diciembre de 2006 por parte de la Asamblea General de la

ONU, la cual fue ratificada tres años después por Colombia el 31 de julio de 2009, por medio de la Ley 1346 del mismo año. En esta Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad se busca que las personas con discapacidad tengan garantías para el goce pleno e igualitario de los derechos humanos y de las libertades fundamentales de todo ciudadano.

Dicha convención reconoce que la discapacidad se entiende como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (ONU, 2006). Esta idea es recibida en la definición legal del concepto de persona con discapacidad que el legislativo colombiano dejó consignado en el Artículo 2 de la Ley 1618 de 2013, en el cual se indica que las personas con discapacidad son aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Lo anterior, va de la mano de la importancia de la accesibilidad en materia de inclusión, pues se trata de “una condición previa para que las personas con discapacidad puedan participar plenamente y en pie de igualdad en la sociedad” (ONU, 2016, p. 16).

En el Artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad se establecen unas definiciones que son fundamentales en materia de educación y específicamente al hablar de currículo flexible. Estos elementos deben tenerse en cuenta al momento de la aplicación de los derechos en general y mucho más si se habla de educación inclusiva, pues cuales servirán para facilitar la comprensión de los mismos y asegurar su pleno cumplimiento, incluso hasta en los casos particulares. Este artículo indica que:

La «comunicación» incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo,

los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso. (ONU, 2006, p. 4)

En este caso la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (ONU, 2006), indica que se entenderá por lenguaje tanto el oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal.

Por *discriminación por motivos de discapacidad* se entenderá:

cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables. (ONU, 2006, p. 5)

De mismo modo el concepto de *ajustes razonables* se define como:

Las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (ONU, 2006, p. 5)

Finalmente, esta Convención establece que diseño universal en aquel que da lugar a productos, entornos, programas y servicios a los cuales puedan acceder todas las personas sin necesidad, en lo posible, de adaptaciones o diseños específicos.

En este mismo sentido, la Convención en mención (ONU, 2006) establece en su Artículo 3 los principios que se deben tener en cuenta en la aplicación de los derechos que desarrolla la misma.

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;

- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad. (ONU, 2006, p. 5)

La ratificación de la Convención Sobre los Derechos de las Personas con discapacidad fue el primer paso en materia constitucional en el camino hacia la búsqueda del enfoque de derechos de las personas con discapacidad, a través de la Ley 1346 del 2009 en el que se incluyen nuevos conceptos universales para la atención a esta población tales como: el diseño universal, los respectivos ajustes razonables y definiciones fundamentales en materia de educación inclusiva, ya que dichos conceptos cobran protagonismo, si se quiere superar cualquier grado de exclusión y pasar de las formas propias del modelo de integración hacia la deseada idea de educación inclusiva.

En 2016 el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, expidió la Observación General Número 4, sobre el derecho a la educación inclusiva, en este informe se planteó que entre las principales barreras de la educación inclusiva se encuentran: la falta de comprensión de los derechos humanos de la discapacidad; la discriminación contra personas con discapacidad; falta de conocimiento acerca de en qué consiste y las ventajas que implican la diversidad y la educación inclusiva; falta de investigación en el tema y de voluntad política para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva; y ausencia de recursos legales que permitan el restablecimiento de derechos a quienes se les haya vulnerado.

Estas barreras enunciadas en la Observación Número 4 de las Naciones Unidas (2016) responden a situaciones que a nivel mundial y las padecen las personas con discapacidad, lo que les impide acceder a su derecho a la educación, dado que estas barreras pueden estar presentes en todas esferas sociales.

Frente a la educación inclusiva, se hace necesario acoger los conceptos que trae la Observación 4 de 2016 de las Naciones Unidas, la cual establece una definición de educación inclusiva, la cual debe entenderse como:

- a) Un derecho humano fundamental de todo alumno. Más concretamente la educación es un derecho de los alumnos y no de los padres o cuidadores, en el caso de los niños. Las responsabilidades de los padres a este respecto están supeditadas a los derechos del niño.
- b) Un principio que valora el bienestar de todos los alumnos, respeta su dignidad y autonomía inherentes y reconoce las necesidades de las personas y su capacidad efectiva de ser incluidas en la sociedad y contribuir a ella.
- c) Un medio para hacer efectivos otros derechos humanos. Es el principal medio para que las personas con discapacidad salgan de la pobreza y obtengan los recursos para participar plenamente en sus comunidades y protegerse de la explotación. También es el principal medio para lograr sociedades inclusivas.
- d) El resultado de un proceso de compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, así como de cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas de educación general para acoger y hacer efectiva la inclusión de todos los alumnos. (ONU, 2016, p. 3)

Desde la aproximación que se hace en la Observación Número 4 de 2016, es menester afirmar que para llegar a la anhelada inclusión es indispensable llevar a cabo los esfuerzos necesarios para la transformación de los modelos educativos excluyentes, en los cuales la exclusión consiste en impedir o denegar el acceso a la educación de manera directa o indirecta.

Apartir de los enfoques que presenta Brogna (2009) se puede dar una mirada a la noción de lo que se entiende por discapacidad en las instituciones. Un primer enfoque corresponde al *tradicional individualista*, donde se puede arrojar luces para responder la inquietud de lo que representa la discapacidad a nivel social, cuya noción se asocia a la idea propuesta por la OMS (Organización Mundial de la Salud) y su clasificación entre: *deficiencias*, *discapacidades* y *minusvalías*. Así, la discapacidad solo se vincula con la perspectiva

asistencial de calificación, prestación o asistencia al cuerpo.

Pero la discapacidad implica cuestiones que van más allá del mero aspecto médico; esta es la premisa que más se discute contra este modelo tradicional individualista, donde la clasificación de la OMS es estática ya que categoriza a las personas desde una respuesta física y corporal en una sociedad llena obstáculos. Desde esta mirada es imposible pensar en la posibilidad de educar a las personas con discapacidad, pues la exclusión se convierte en una característica estructural de este modelo y se da cuando los estudiantes con discapacidad son educados en lugares separados y con diseños para atender deficiencias concretas.

Desde un segundo enfoque, el *liberal o interrelacional* se incorpora un intento de la OMS para redefinir la discapacidad desde el mismo esquema individualista del modelo anterior, pero en vez de discapacidad habla de *actividad*, en vez de hablar de minusvalía habla de *participación* y relaciona las funciones y las estructuras corporales, y establece los niveles de dificultad funcional. Pero existen otros factores además de una mera comprensión física, algo que se discute, ya que se debe reflexionar a propósito del entorno social. El lenguaje va mutando en este nuevo enfoque; sin embargo, no es lo suficientemente incluyente. Ya que se tiene desde esta mirada un modelo de integración, en el que aún se siguen clasificando a las personas lo cual en el fondo implica excluir.

Finalmente, un tercer enfoque, el *radical sociopolítico* señala que es el entorno el que discapacita, este enfoque permite una mirada desde la *situación* y ya no fija la mirada a la *condición*, pues la sociedad es quien discapacita a las personas, no solo desde barreras de concreto, sino también a través de obstáculos culturales que amplían la brecha de desigualdad, lo que se impone por encima de cualquier deficiencia. Para Brogna (2009) las personas con discapacidad integran un grupo social oprimido. Ya que desde esta mirada se advierte una doble condición: la deficiencia (biológica) y la discapacidad (social), resultando evidente: exclusión de las personas con discapacidad de las actividades sociales, lo cual es una situación visible y denunciada.

Este es el escenario donde es posible hablar de inclusión. Allí, donde se denuncian las diversas barreras a las que se enfrentan las personas con discapacidades: educativas, económicas, políticas y culturales, lo que indica que es el ambiente adverso lo que discapacita, una sociedad cuya cultura es la que levanta las barreras para la inclusión.

Brogna (2009) indica que en la discapacidad convergen factores biológicos, psicosociales, ambientales, culturales y sociopolíticos, como también, barreras psicológicas y emocionales; adicionalmente, cuestiona a la sociedad que discapacita a las personas. La autora denuncia el entorno hostil que presenta barreras económicas, políticas y sociales, evidenciando un vaivén entre la integración y la inclusión, donde la integración se entiende como el "proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones" (Brogna, 2009, p. 108).

Por otro lado, se entiende la inclusión como una reforma sistémica que implica cambiar estructuralmente: los contenidos, la metodología y los enfoques de la educación. De esta manera todos los estudiantes pueden tener experiencias educativas equitativas y participativas, además de contar con el entorno que mejor corresponda a todas las necesidades y preferencias.

La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales, sin los cambios estructurales con respecto a la organización, los planes de estudios y la metodología, no es realmente un ejercicio inclusivo pues no es garantía de transición de la segregación a la inclusión.

Desde la Observación Número 4 de 2016 de la ONU es importante afirmar que garantizar el derecho a la educación inclusiva conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad. También entraña el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos. Además, la participación plena y efectiva, la accesibilidad,

la asistencia y el buen rendimiento académico de todos los alumnos, en particular de aquellos que, por diferentes razones, están en situación de exclusión o pueden ser objeto de marginación, ocupan un lugar central a la hora de garantizar el derecho a la educación inclusiva.

La inclusión comprende el acceso a una educación formal e informal de calidad y que no sea discriminatoria. Tiene por objeto permitirles a todas las personas luchar a favor de la inclusión y del reconocimiento de la diversidad, promoviendo la participación y superación de los obstáculos que dificultan el aprendizaje y el éxito de los alumnos con discapacidad. Requiere además una profunda transformación de los sistemas educativos en las esferas de la legislación, las políticas y los mecanismos para financiar, administrar, diseñar, impartir y supervisar la educación.

La educación inclusiva de calidad requiere métodos de evaluación y seguimiento de los progresos realizados por los alumnos, teniendo en cuenta las barreras a las que se enfrentan los que tienen discapacidad.

Desde esta mirada, la aspiración de construir una educación más inclusiva, con voluntad y capacidad para acoger y ofrecer una respuesta educativa de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes, exige transformaciones a nivel de la cultura, las políticas y las prácticas, y promover iniciativas que busquen una mayor equidad para sectores que han estado marginados. Para avanzar hacia el logro de este propósito, una herramienta fundamental con que cuenta el sistema educativo es el Currículo Nacional. El currículo oficial de un país proyecta la visión de futuro de la sociedad y sus aspiraciones para con las nuevas generaciones; asimismo concreta las finalidades de la educación a través de la selección de las competencias que permitan a las personas desarrollarse y participar en las distintas esferas de la vida. En este sentido, y en tanto referente para el diseño y puesta en marcha de los procesos educativos, el currículo debe ser concebido como un instrumento para asegurar igualdad de oportunidades. (Duk y Loren, 2009, p. 188)

Es este el escenario de la educación inclusiva donde el currículo cobra protagonismo, pues

constituye una posibilidad de transformación, que permite que todos los planes de estudios puedan adaptarse para satisfacer las necesidades de todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidad, esto tiene lugar de la mano de las metodologías de enseñanza, el apoyo y los ajustes adecuados. Los sistemas de evaluación inclusivos de los alumnos pueden reforzarse mediante un sistema de apoyo individualizado. Este es el reto del Decreto 1421 de 2017, cuyo propósito fundamental consiste en consolidar a nivel nacional la idea de educación inclusiva a través del currículo flexible.

El currículo como una posibilidad de reconocimiento en Colombia

El currículo es una construcción social, es el producto de la comprensión problematizadora de la realidad de la sociedad de su época, de las transformaciones, que responden a los intereses y necesidades de cada sociedad, cuya idea va encaminada a la formación de sujetos que hacen parte de una comunidad. Lo que implica un recorrido para el cumplimiento de una serie de objetivos encaminados a esos fines, pero a su vez responde a las preocupaciones de la vida misma desde la escuela, la cual tiene una estrecha relación con la sociedad, siendo este el producto de una experiencia vital.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional tiene una definición inicial del currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (MEN, sf., p. 1)

Desde la Ley 115 de 1994 se piensa desde la organización de los contenidos orientados a formar un plan estudios medible, cuantificable, con una serie de criterios, horarios, cuyo instrumento maestro tenga las condiciones que se requieren para un registro calificado de este proyecto educativo. Pero el currículo no es solo un instrumento o documento, es un proceso en el que intervienen diferentes personas cuya participación se concreta en un programa o plan de estudios.

Desde la propuesta de Silva (1999) de la visión del currículo desde las escuelas post-criticas, se pueden identificar las preocupaciones por el respeto de la identidad del otro y de la diversidad cultural y sexual que permiten pensar en la idea de inclusión, superando las concepciones propias de la escuela tradicional del currículo que pretende moldear al sujeto para un sistema económico propio de la sociedad de consumo.

Pensar en el currículo en el contexto de la educación inclusiva implica considerar una serie de cambios estructurales en las instituciones educativas públicas y privadas. Estas transformaciones van de la mano con las directrices establecidas en el Decreto 1421 de 2017 donde se plantea la necesidad de reformular planes de estudio, nuevos diseños de los cursos y de las actividades que hacen parte del día a día de la institución educativa. En este sentido se tiene que pensar en el estudiante como protagonista de esas realidades sociales, donde la formación debe ir dirigida no solo a moldear sujetos para el trabajo.

De esta manera, el Decreto 1421 establece una serie de definiciones encaminadas a la garantía del derecho a la educación inclusiva. Desde esta perspectiva se replantea la idea que se tiene del currículo flexible como el que incluye los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, aunque con oportunidades diversas para lograrlos, con lo cual se garantiza el reconocimiento a la diversidad social y cultural y a los diferentes estilos de aprendizaje.

Esta conceptualización del currículo flexible responde a las necesidades de adoptar y reformular la idea que se tiene del aprendizaje, de planes de estudio desconectados de la realidad cultural de una sociedad como la colombiana, cuyos ajustes deben responder a los contrastes y a las necesidades de los estudiantes, quienes viven las barreras de acceso a la educación.

Desde el ingreso a la institución educativa, hasta la integración de los estudiantes con los nuevos compañeros de aula, así como en el rediseño de los cursos y la planeación de actividades, es necesario considerar la idea que se tiene frente a la planeación curricular, ya que considerar el diseño de un currículo flexible, implica tomar medidas

de carácter administrativo y estructural al interior de las instituciones, cuya planeación busca hacer posible la educación inclusiva y crear canales de reconocimiento que garanticen el derecho a la educación desde la inclusión como un enfoque de derechos, lo que implica una serie de ajustes, que más que físicos o logísticos, requieren un cambio en el paradigma que se tiene frente a la diversidad en la educación.

En el caso de las personas con discapacidad el acceso a la educación implica una serie de cambios que incluyan metodologías diversas que les facilite su acceso al sistema educativo. Esto requiere crear condiciones que faciliten tanto el acceso y la adaptación como la flexibilidad y la equidad. Todo esto teniendo presente la idea de ajuste razonable y diseño universal tanto en los planes de estudio como en la planeación de cada una de las actividades de programa.

El Decreto 1421 establece la definición de ajustes razonables como:

[...] las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan detectar. (Colombia, Presidencia de la República, 2017)

Estas medidas, estrategias, apoyos y demás, deben ser acordes con la realidad educativa, lo que constituye la mayor crítica a la implementación de las medidas educativas dirigidas a la educación inclusiva. En lo que respecta a las estrategias, el Decreto 1421 propone implementar el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) como una

dinámica inclusiva que considere todas las formas de discapacidad, tales como: visual, auditiva, cognitiva, física, entre otras, cuyas dinámicas incluyan el reconocimiento del otro y de sus potencialidades, lo que implica superar la idea de *condición* y reflexionar en torno a la *situación* incapacitante. Al respecto indica lo siguiente:

Diseño Universal del Aprendizaje (DUA): diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. (Colombia, Presidencia de la República, 2017, artículo 6)

El propósito fundamental de este Decreto, desde las estrategias de DUA permite contextualizar la idea que se tiene de currículo, en relación con la realidad excluyente que habita en los entornos escolares, ya que son más las barreras de acceso a la educación que las posibilidades de flexibilizar las formas de aprendizaje que permitan el desarrollo de capacidades, potencialidades y competencias para la vida.

La discusión frente al Decreto describe un panorama de inconformidad, ya que el desarrollo del perfil de docentes para atender los requerimientos de esta normatividad es incipiente, y se hace necesario el acompañamiento de expertos que sirvan como docentes de apoyo en las aulas, que presten sus servicios de intérpretes y que capaciten a toda la comunidad educativa en la construcción de alternativas para la transformación de prácticas pedagógicas que integren a los estudiantes con discapacidad en las dinámicas de aprendizaje.

El Decreto reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad bajo un enfoque inclusivo.

El instrumento que se utiliza para llevar a cabo los objetivos del Decreto es el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Este sistema se utiliza para llevar un control y garantizar la formación de los estudiantes con base en los ajustes y apoyos necesarios. Con este instrumento también se puede realizar la planeación por clase y por docente, pero también aporta para los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI), en cuyo seguimiento a la formación se hace necesario preparar a los estudiantes en las competencias necesarias para enfrentarse a las realidades propias del mundo de la vida.

La conflictividad que se derive para la práctica de los docentes no es sino la lógica consecuencia de tener que abordar en unas determinadas condiciones materiales y organizativas de escolarización masiva aquéllos dos principios: el derecho a la igualdad y el derecho al respeto de la singularidad. La escuela como institución tiene ante sí la necesidad de articular en su estructura y funcionamiento ese doble programa; el contenido de la enseñanza y de la educación debe considerar también el doble reto en el curriculum y en su desarrollo: el pluralismo como punto de partida y como meta, al lado de la búsqueda de la igualdad en todo aquello que discrimine para la participación de los individuos de los bienes económicos, sociales y culturales. (Sacristán, 1995, p. 57)

Las exigencias que se les imponen a todos sujetos de la comunidad educativa, hoy en día indican que, los estudiantes no solo deben tener un conocimiento conceptual y teórico; las prácticas inclusivas en el aula, son indispensables para afianzar esas competencias necesarias para alcanzar los objetivos de los planes de estudios. Sin embargo, en la actualidad los planes de estudios en educación básica primaria y secundaria, han considerado unos cambios estructurales encaminados a la formación, a la inclusión y al reconocimiento de las singularidades; estas modificaciones consideran una serie de competencias que le son indispensables en la transformación de la idea que se tiene de la discapacidad como incapacidad, orientando

estas acciones en la búsqueda del desarrollo de potencialidades para la vida.

Conclusiones

La implementación de la educación inclusiva implica que a las personas que tengan a mediano y largo plazo deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, se les garantice el acceso a la educación, sin ninguna limitación o restricción por motivo de su discapacidad. Frente a ello, el currículo flexible constituye el punto de partida hacia un real reconocimiento al derecho a una educación inclusiva, pues es el instrumento para poner en práctica y llevar a cabo un proyecto educativo institucional coherente con las políticas nacionales en materia de inclusión y discapacidad, que actualmente son transversales a la política educativa en Colombia.

Es en la planeación del currículo donde se puede construir la malla curricular, los criterios académicos, los programas de estudio, las metodologías de enseñanza y aprendizaje y los procesos que contribuyan a la formación integral en temas de inclusión, no solo para las personas en situación de discapacidad, sino también para todas las personas que hacen parte de la comunidad educativa.

El currículo responde al contraste de realidades, dialoga con ellas y las afirma, en el caso del reconocimiento del derecho a la educación inclusiva para las personas con discapacidad para quienes no es suficiente ingresar a las instituciones educativas.

Los proyectos que pueden ponerse sobre la mesa de las instituciones educativas orientan el camino de pensar una apuesta donde se plantee el problema del reconocimiento de derechos, lo que permite formar no solo a los ciudadanos, sino también a los operadores jurídicos que deben ser garantes del derecho a la educación inclusiva, lo que va más allá de una tradición en la que la compasión no permite reconocer el enfoque de derechos.

El otro desafío lo asumen los docentes y los estudiantes, ya que todos son responsables del enfoque de derechos, de la participación activa en el diseño de planes estudios encaminados a

la inclusión, de las necesidades y finalmente del reconocimiento de sus derechos.

Frente a las vicisitudes derivadas de la intolerancia y el conflicto, se presenta el fenómeno del reconocimiento, el cual está presente en las formas *sui generis* de vivir el fenómeno de la justicia, superando la idea de que el derecho solo está presente en los códigos, y que su producción y aplicación solo le corresponde al Estado.

Son incontables las barreras económicas, políticas, culturales y educativas, que obstruyen la inclusión real de las personas con discapacidad en la sociedad contemporánea, cuya potencia y esfuerzo cuestionan la sociedad en su conjunto al considerar el papel de las movilizaciones sociales a favor de la inclusión, del reconocimiento de los derechos y de la necesidad de implementar una pedagogía cuyas ideas sociales motiven a todos los ciudadanos a asumir el compromiso de trabajar a favor de las personas con discapacidad.

Esta participación, permite conocer a los ciudadanos en el ejercicio conceptual de la resistencia como experiencia vital, esto implica empoderamiento respecto a un modo de vida que permita la continuidad del proceso de modo alternativo a ese imaginario colectivo que absorbe a través de lo que se asume como cotidianidad, respetando esa identidad propia de cada uno; todo esto permite asumir la existencia desde enfoques diferentes como un todo que incluye prácticas discursivas, institucionales, epistémicas, políticas y otras tantas históricas. "Históricamente se ha considerado a las personas con discapacidad como beneficiarias de ayudas sociales, pero ahora el derecho internacional las reconoce como titulares de derechos" (ONU, 2016, p. 1).

Referencias

Brogna, P. (2009). *El chiste malo. ¿Rehabilitar a las personas con discapacidad en una sociedad que discapacita?* México: FCE.

Colombia, Presidencia de la República (2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario oficial 50340 del 29 de agosto de 2017.*

Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas.* Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Cortina, A. (2003). *Ética para la sociedad civil.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

Cortina, A. (2010). *Justicia cordial.* Madrid: Trotta.

Chul Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto.* Barcelona: Herder.

Díaz Barriga, A. (2009). *Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas.* Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Duk, C. y Loren, G. (2009). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210.

Martínez Gallego, D. y Correa Montoya, L. (2015) Sobre el Derecho a la Educación inclusiva a la luz de la convención de los derechos de las personas con discapacidad. *Apuntes Saldarriaga Concha*, 1(1).

Ministerio de Educación Nacional -MEN. (s.f.). *Currículo.* Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79413.html>

Organización de las Naciones Unidas -ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad.* Ginebra: autor.

ONU. (2016). *Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Observación General Número. 4. Sobre el derecho a la educación inclusiva.* Ginebra: autor.

Pineda Rodríguez, Y. y Loaiza Zuluaga, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia segunda mitad del siglo XX. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 150-167.

Sacristán, G. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación? *KIKIRIKI. Revista del Movimiento cooperativo Escuela Popular*, (38), 18-25.

Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.

Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.

Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera allí?* Buenos aires: Miño y Dávila.

Fecha recibido: 26 de junio de 2018 · Fecha aprobado: 12 de septiembre de 2018

CIENCIA, FE, CULTURA Y VIDA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DIALÉCTICAS ALTERNATIVAS ENTRE CIENCIA Y RELIGIÓN

Carlos Dayro Botero Flórez

Profesional en Filosofía y Letras, Universidad de Caldas.

Magíster en Filosofía, Universidad del Valle. Docente investigador Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Cali, Colombia. cbotero@unicatolica.edu.co

Origen del artículo

Estudio comparado del currículo de formación humano cristiana en las universidades pertenecientes al Convenio Ucatólicas. Investigación realizada de manera conjunta entre la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Ucatólica), la Universidad Católica de Pereira (UCP) y la Universidad Católica de Manizales (UCM).

Cómo citar este artículo

Botero-Flórez, C. (2018). Ciencia, fe, cultura y vida en la educación superior: dialécticas alternativas entre ciencia y religión. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 25-37.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.111>



CIENCIA, FE, CULTURA Y VIDA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DIALÉCTICAS ALTERNATIVAS ENTRE CIENCIA Y RELIGIÓN

Objetivo: definir aspectos comunes de la concepción científica y la religiosa sobre la realidad en la formación humanística de tres universidades católicas. **Metodología:** se aplicó la metodología de estudios comparados que permite interpretar, entender y explicar los fenómenos, y posibilita el control de las generalizaciones propuestas. El diseño metodológico es de desarrollo teórico, donde a partir del análisis de documentos, se infieren nuevas conceptualizaciones, para este caso, sobre la relación entre la visión científica y la religiosa en universidades católicas. **Hallazgos:** las universidades que hacen parte de la investigación han abordado desde diferentes perspectivas el contraste entre la concepción científica y la concepción religiosa de la realidad, lo que se manifiesta en: ejercicios académicos de análisis que incluyen investigaciones institucionales; registro de la posición de cada universidad en documentos institucionales; e inclusión de cada concepción en el currículo. **Conclusiones:** la dialéctica de la fe y la razón es adecuada en educación superior. Existen aciertos epistemológicos y ético-políticos en tanto las discusiones son interdisciplinarias e incluyen temas diversos: el contraste entre mito y logos; la polémica clásica desde el evolucionismo cultural entre magia, religión y ciencia. La inclusión (cultural) resulta favorecida con una perspectiva de diálogo entre diferentes cosmovisiones. La naturaleza confesional de las universidades abordadas es clara en su identidad, pero ello no es óbice para acoger a personas de otras confesiones o perspectivas ante lo religioso. Las propuestas en este sentido giran en torno a la convivencia y al diálogo en un clima de respeto y reconocimiento.

Palabras clave: humanismo, racionalidad científica, creencia religiosa.

SCIENCE FAITH, CULTURE AND LIFE IN HIGHER EDUCATION: ALTERNATIVE DIALECTIC BETWEEN SCIENCE AND RELIGION

Objective: to define common aspects of the scientific and religious conception regarding the reality of the humanistic education in three catholic universities. **Methodology:** comparative studies approach, which allows the interpretation, understanding and explanation of phenomena and opens the possibility to control the proposed generalizations. The methodological design is done with a theoretical development, which from the analysis of documents; new conceptualizations are inferred, for this case, regarding the relationship between the scientific and religious visions at catholic universities. **Findings:** the universities that make part of this research have addressed from different perspectives the contrast between the scientific and the religious conception of the reality, which is expressed in analysis academic exercises, which include institutional research, register of the position taken by each university in institutional documents, and the incorporation of each conception in the curriculum. **Conclusions:** the dialectic of the faith and of the reason is adequate in higher education. There are certain epistemological and ethical-political merits as the discussions are interdisciplinary and include diversity of topics: the contrast between the myth and the logos, the classical controversy from the cultural evolutionism among magic, religion and science. The (cultural) inclusion was largely favored with a perspective of dialog among the diverse worldviews. The confessional of the addressed universities is clear regarding their identity, nevertheless this is not a barrier to embrace people from other denominations or perspectives towards religion. The proposals in this sense turn around coexistence and the dialog in an atmosphere of respect and recognition.

Key words: humanism, scientific rationality, religious belief.

Introducción

La investigación ha parangonado las concepciones de tres universidades entre sí, y a la vez, ha contrastado estas con teorías que abordan la temática. Algunas teorías y autores son mencionados en los documentos de las universidades pues son sus bases teóricas y constituyen las constantes de la investigación. Otras referencias han ido surgiendo como variables que van ampliando el fundamento epistemológico de las concepciones institucionales desde relaciones conceptuales emergentes.

En la consulta de los documentos institucionales se han identificado categorías que se han seleccionado según su recurrencia y versatilidad para establecer vínculos entre las universidades y para realizar análisis específicos. Para el caso del artículo la categoría emergente seleccionada es la relación fe y razón, la cual asume desde su denominación diversas formas¹, lo cual anuncia

una relación problemática de gran riqueza en su argumentación, gracias a lo cual ha dado lugar a diversas conceptualizaciones y controversias, a algunas de las cuales se da despliegue a lo largo del texto.

En este panorama debe aclararse que la línea argumentativa del artículo se centra en las posiciones institucionales sobre el tema indicado. Por ello las categorías, teorías y autores abordados se deben entender como posibilidades de ampliación del horizonte de comprensión, como casos paradigmáticos de algunas posiciones, o como sustento de algunas formulaciones, y no como temas a agotar o abordar exegéticamente

ciar que este también se ha concebido desde las dualidades: ciencia y fe, creencias religiosas y conocimiento científico, mito y logos, magia y religión. Igualmente es un tema que se ha abordado desde procesos heterogéneos, pues se ha considerado de maneras tan disímiles como: polémica irreconciliable; disyunción excluyente; fuente de discusión; fuente de diálogo; o visiones diferentes pero no contradictorias de la realidad en la medida en que bien podrían ser niveles de discurso disímiles o, incluso, inconmensurables.

¹Razón y fe podría considerarse como una forma canónica de presentar el tema, pese a lo cual se debe eviden-

por fuera de las concepciones de las universidades. Se trata entonces de indicar una variedad de nociones y relaciones asociadas y de detallarlas de una manera ponderada para no perder la línea argumentativa.

Se abordan en este sentido nociones como secularización, dialéctica del *mythos* respecto al *logos*, y relación entre magia, religión y ciencia. Estas se despliegan con la intención de mostrar algunas maneras en que se ha intentado desvirtuar la pertinencia y los aportes de las cosmovisiones míticas religiosas al conocimiento de la realidad en un mundo que pretende la unificación epistemológica (y sus implicaciones ontológicas) anulando todo lo que esté por fuera del conocimiento lógico, racional característico del desarrollo científico y tecnológico. En este contexto una de las funciones de la educación universitaria es confrontar estos procesos y sus intenciones de homogenización del pensamiento y dar lugar a visiones más incluyentes y de reconocimiento respecto a las creencias, el lenguaje y las vivencias religiosas propias de la realidad multicultural del mundo contemporáneo.

Revelación y razón. Entre la tensión y la conciliación en un pretendido mundo secular

La tensión que en la época moderna se presentó entre la ciencia y la revelación (religiosa) o entre la racionalidad científica y la creencia religiosa, ha tenido manifestaciones diversas, su naturaleza y sus abordajes no han sido unívocos y las discusiones que ha generado aún se encuentran abiertas y comprenden nuevos matices. Algunas de dichas manifestaciones se presentarán con tres ejemplos de perspectivas divergentes que permitirán ilustrar una tensión histórica que, tal vez, aún no se ha resuelto. Se trata de lo que indica (como versión institucional, actual y pertinente para la discusión) la encíclica *Ex Corde Ecclesiae* a favor de la apertura cultural a la revelación y la trascendencia, por una parte; de la visión crítica de Russell sobre la concepción de la revelación de Santo Tomás por otra; y luego se presenta como tercera versión el estado actual de la teoría de la secularización.

Juan Pablo II (1990) en la encíclica mencionada indica que la relación que hay entre fe y cultura descubre su sentido cuando se ubica en el

marco de búsquedas de la verdad que no se encuentran mediadas por interés alguno. Según esto las universidades católicas están llamadas, desde esfuerzos en concurso de la razón y la fe, a profundizar en las riquezas tanto de la revelación como de la naturaleza. Esta concepción se amplía en la siguiente declaración sobre el diálogo cultural que indica:

Por su misma naturaleza, la universidad promueve la cultura mediante su actividad investigadora, ayuda a transmitir la cultura local a las generaciones futuras mediante la enseñanza y favorece las actividades culturales con los propios servicios educativos. Está abierta a toda experiencia humana, pronta al diálogo y a la percepción de cualquier cultura. La universidad católica participa en este proceso ofreciendo la rica experiencia cultural de la Iglesia. Además, consciente de que la cultura humana está abierta a la Revelación y a la trascendencia, la universidad católica es el lugar primario y privilegiado para un fructuoso diálogo entre el Evangelio y la cultura. (Juan Pablo II, 1990, p. 43)

En una orientación semejante, Restrepo indica que la plenitud de la revelación es Jesucristo, lo cual no niega que haya diferentes niveles de revelación lo cual está a favor de la legitimación de las otras religiones (Restrepo, 2017). En este sentido, además del diálogo intercultural, según la encíclica citada, es tarea de las universidades católicas entablar el diálogo entre el pensamiento cristiano y las ciencias modernas lo cual exige formación en cada disciplina (ciencias naturales y socio humanísticas) y formación teológica pues de esa manera se podrán afrontar las implicaciones epistemológicas de las relaciones que hay entre razón y fe. Con tal formación científica y teológica se puede hablar en sentido estricto de un investigador cristiano quien se caracteriza además por evidenciar que la inteligencia del ser humano es enriquecida con las verdades superiores que devienen de la revelación y del Evangelio (pues en este contexto se concibe que la inteligencia se estimula y se fortalece por la palabra de Dios como fuente de entendimiento en la búsqueda de la verdad).

En contradicción con esta posición respecto a la revelación religiosa, en el marco de la filosofía

analítica Russell analiza la forma deductiva de argumentación de Santo Tomás en el desarrollo de su argumento ontológico y sus implicaciones epistemológicas, esto es, su postura respecto a la existencia de Dios y las maneras de conocerlo. Santo Tomás afirma que la racionalidad se complementa con la revelación. Que a partir de la Revelación de la existencia de un Dios benévolo y omnipotente se sigue (deductivamente) que Dios daría a sus criaturas todas las capacidades necesarias para conocerlo. Russell complementa que

Una vez establecido este punto, el resto de lo que necesitamos saber puede inferirse de las Escrituras y las declaraciones de los Concilios ecuménicos. Todo el argumento procede deductivamente a partir de premisas aceptadas antes por casi toda la población de los países cristianos. (Russell, 2014, p. 12)

Con el análisis de Santo Tomás, Russell pretende justificar su crítica a las formas argumentativas diferentes a la ciencia moderna que buscan proceder deductivamente pues estas últimas no se fundamentan en nociones que considera complejas como la revelación sino en aspectos como: la iteración de sus experimentos; la posibilidad de una comunicación contundente de sus afirmaciones; y realizar predicciones de acontecimientos; lo cual no se puede hacer en el campo religioso. Este análisis coincide con las teorías de la secularización según el carácter que han adquirido como se presenta a continuación.

La secularización se ha consolidado según algunos teóricos desde lo que se ha considerado como superación de las creencias religiosas y de las cosmovisiones míticas religiosas (que han dejado un lugar que ocupa ahora el conocimiento sistemático, argumentado, lógico y racional). El mundo secular se manifiesta en varios rasgos de la cultura occidental que presentan manifestaciones éticas, políticas y epistemológicas tales como: el poder político se ha separado del religioso; la religión pasó de lo público a ser exclusiva del ámbito privado; lo religioso se encuentra ausente de muchas prácticas culturales; la cosmovisión ya no se construye a partir de la revelación religiosa ni de relatos míticos.

Con una de las teorías más actuales sobre el tema, Taylor (2014) presenta la secularización como la superación de la creencia en un mundo fantástico. Tal mundo, según el autor, se encuentra ontológicamente encantado, es un mundo que se caracteriza porque en él: todo el cosmos es evidencia de la existencia de la divinidad; existe una idea de bien que puede estar más allá de la perfección humana; y Dios (o los dioses) y sus mandatos hacen parte de la estructura organizacional de la sociedad. En este sentido, el marco epistemológico de tal encantamiento implica la creencia en un mundo con seres que pueden influenciar al ser humano de manera positiva o negativa, y la convicción de que el sentido de la existencia tiene un carácter supramundano.

De manera complementaria Mardones caracteriza la sociedad secular como aquella donde todas las instituciones son independientes, incluida la institución religiosa, que además cada vez se encuentra más ausente de la vida social y la privada:

Los comportamientos sociales se desvinculan crecientemente de los signos y referencia a la religión, desde la bendición de la mesa, a la celebración religiosa de los domingos y las festividades; incluso crece el número de los que no acuden a la religión para dar sentido a las 'experiencias límite' de la vida: nacimiento, matrimonio, enfermedad, muerte. (1993, p. 111)

Con influencia del positivismo y el evolucionismo biológico y social, la secularización se ha interpretado también como la revalidación de una especie de progreso cultural que se evidencia en los siguientes grandes saltos de la historia de la humanidad: el paso del estadio mítico religioso de los pueblos originarios al metafísico en algunas culturas prósperas; y la superación del metafísico por parte del estadio científico o positivo en la cultura moderna occidental. Estos pasos han presentado varios momentos significativos que se presentan a continuación.

Una de las primeras formas en que se manifestó la tensión entre el conocimiento religioso (simbólico) y el conocimiento lógico (racional) tuvo lugar en la Grecia antigua con lo que se ha interpretado como superación del *mythos* por parte del *logos*.

En este caso, según Duch (1998), se ha mostrado la racionalidad de la especulación filosófica no solo como una forma nueva de concebir e interpretar la realidad, sino como una forma superior que logró sustituir al mito al menos en tres temas específicos: la búsqueda de la armonía y la proporción, la elevación hacia lo a priori más allá de lo a posteriori propio del ser humano, y el camino hacia la construcción de un conocimiento de la realidad como un todo. En este caso entre el mito y el logos existiría una oposición irreconciliable que queda como antecedente directo de las formas que adquiere la discusión en la época Moderna.

Una de las formas más significativas se presentó en la época de la Ilustración cuando se buscó cambiar la cosmovisión cristiana por la que proporcionarían las ciencias empíricas, que ya se encontraban en un momento de consolidación tanto teórica y conceptual como social y política, lo cual permitió que el movimiento enciclopédico lograra iniciar el camino que sintetizaron las ciencias sociales posteriormente.

Luego, además de la insistencia de los enciclopedistas ilustrados, el evolucionismo (biológico) fue una influencia significativa para la antropología de finales del siglo XIX. Los antropólogos europeos llegaron en ese momento, al menos con sus primeras teorías, a construir una imagen de contradicción entre las cosmovisiones míticas religiosas y la cosmovisión científica moderna. Tal imagen consideraba las primeras como cosmovisiones primitivas lo cual se entendía como absurdas y carentes de sentido, al igual que la religión en general, mientras la ciencia moderna representaba lo civilizado en el sentido de racional. Estas concepciones siguen la idea de la existencia de una línea progresiva que va de lo ficticio (religión) a lo abstracto (metafísica), y luego a lo positivo (positivo). Esta línea de continuidad es sintetizada por Frazer como el camino de la magia hacia la religión y de esta hacia la ciencia:

Aquí solo nos importa averiguar hasta dónde la uniformidad, la universalidad y la estabilidad de la creencia en la magia, comparadas con la variedad sin fin y el carácter mudable de los credos religiosos, nos llevan a suponer que aquella es la representación de una fase más ruda y primitiva de la mente humana, por la cual han pasado o están pasando todas las razas de

la humanidad en su camino hacia la religión y la ciencia. (1981, p. 83)

La antropología de la época buscaba fundamentar su estatuto científico y para ello precisaba operar a la manera de las ciencias naturales por lo cual fortalece su apología de la metodología y la naturaleza de las ciencias empíricas. De esta manera se consolidan en lo epistemológico las concepciones seculares que se dan casi de manera paralela al paso de lo religioso de la esfera pública a la privada.

Esta tensión entre las cosmovisiones míticas religiosas y la cosmovisión científica es confrontada en los documentos de las universidades que participan de la investigación, las cuales hacen manifiestas sus posiciones y las desarrollan en actividades concretas como planes de estudio de asignaturas y eventos académicos. Esta confrontación toma forma en el diálogo entre ciencia y fe (como categoría común a las tres universidades), el cual toma diferentes formas que se despliegan en el siguiente apartado y se muestran en perspectiva comparativa en la Tabla 2.

Ciencia y religión en la formación socio humanística: revisión desde el método comparativo

En la aplicación del método comparado se identificó la relación entre ciencia y fe como una de las categorías emergentes principales dado que: se encuentra presente en las tres universidades bajo diferentes formas; hace parte de diferentes procesos principalmente en docencia e investigación al interior de las universidades; es explícita en documentos institucionales y en productos (artículos y libros) de investigaciones institucionalizadas (Flórez, Ospina y Kremer, 2017, y Mejía, Delgado y Gómez, 2017, Acevedo, 2006).

El uso del método comparado para contrastar procesos institucionales, en particular los curriculares (en su concepción de humanismo o de formación humano cristiana), permite ocuparse de tres entidades que comparten algunas propiedades, como el ser católicas y fundamentarse en documentos canónicos de la Iglesia tales como las constituciones apostólicas de Juan Pablo II (1990) y Francisco (2017), que se ocupan directamente

de la educación en las universidades católicas. Además estas instituciones surgen entre 1954 y 1996 en la región centro occidente colombiano, es decir en espacios y tiempos cercanos. Finalmente tienen en común en sus estructuras departamentos de formación socio humanística o humano cristiana, que llevan a cabo procesos académicos y extracurriculares que tienen impacto en toda la comunidad universitaria según las funciones de formación, investigación y proyección social.

El método comparado (en la versión de Sartori, 1999) requiere identificar rasgos compartidos como los mencionados, pero exige identificar aspectos diferenciadores, los cuales, para este caso, corresponden a las estructuras curriculares específicas de cada universidad. Entre estas estructuras diferenciales se pueden mencionar: la UCM (2016) implementa formación en temas ambientales que llegan a todos los programas académicos con asignaturas obligatorias y opcionales; Unicatólica (2018) da un despliegue significativo a la concepción de dignidad humana

desde la formación en Derechos Humanos como asignatura en todas sus facultades y desde un programa de especialización en el tema; y la UCP (2016) presenta una concepción del lenguaje que lo considera fundamental en la comprensión de la realidad, por lo cual lo aborda desde diferentes perspectivas.

Sin embargo la categoría que revisa la relación que hay entre ciencia y fe permite desplegar una perspectiva homogénea entre las tres universidades. Ahora, dado que lo que se aborda en el artículo es un aspecto presente en las tres universidades, se presenta a modo de ejemplo en la Tabla 1 la síntesis de algunas categorías a las que se ha dado despliegue en la investigación. Estas categorías son emergentes, es decir no se han formulado a priori sino que se han extraído de cada documento y se han puesto en contraste, luego de lo cual se han cribado para establecer en consenso con el grupo de investigación las coincidencias positivas para pasar a establecerlas como constantes a abordar.

Tabla 1. Categorías de análisis compartidas entre las tres universidades

Unicatólica	UCP	UCM	Unificación conceptual
Formación que privilegia los valores cristianos como principio rector	Formación humana y ética que se lleva a cabo a la luz del evangelio	Humanismo que se asume desde el ser cristiano	Concepción de la espiritualidad o de la trascendencia
Desarrollo de procesos formativos que fomentan la espiritualidad	Fomento de la formación en la dimensión espiritual como principio fundamental	Cultivo de la espiritualidad como fuente dinamizadora del pensamiento y de la acción humana Trascendencia como uno de los Pilares institucionales	
Crítica a la influencia de procesos políticos y económicos en la configuración del conocimiento y del mismo humanismo	Problematización de la racionalidad científico instrumental o de la razón técnico instrumental	Declaración sobre el pensamiento técnico y científico y el espíritu pragmático actuales, como algo a equilibrar con el pensamiento humanista	Perspectiva crítica de la racionalidad (científico instrumental, o técnico instrumental) de la época moderna
Concepciones críticas sobre los conceptos de humanismo que llevan a la revisión de los aspectos problemáticos en términos de colonialismo	Reformulación de la imagen de la Edad Media como una época de oscurantismo, hacia la visibilización del conocimiento producido en tal época	Crítica a la época Moderna en la línea de Berman (1988) según su distinción de los avances de la modernización (en la material) respecto a las problemáticas de la modernidad (en lo espiritual)	

Giro hacia las epistemologías del sur desde asignaturas sobre Teología de la liberación y pensamiento latinoamericano, y con investigaciones sobre pedagogía y educación en Latinoamérica	Confrontación del eurocentrismo y el colonialismo, e inclusión de la ética latinoamericana	Posición crítica frente al racionalismo instrumental característico de la modernidad	Concepciones en la línea de estudios decoloniales y las epistemologías del sur
Derechos Humanos y dignidad humana como elementos fundamentales	Promoción de los Derechos Humanos y la dignidad humana. Política y construcción de ciudadanía	Concepción de la dignidad humana como aspecto fundamental del humanismo cristiano y social	Compromiso con la realidad social y política
La transversalidad como principio pedagógico requiere de formación integral y desarrollo integral	Lo social se despliega de manera transversal en aspectos histórico, político, cultural y científico	La transversalidad de la formación humano cristiana exige que la formación humano cristiana esté presente en todos los programas de la universidad	Transversalidad, integralidad y cohesión curricular

En la misma dinámica de la anterior síntesis la Tabla 2 muestra la manera específica en que se asume la relación entre ciencia y fe en las tres universidades, lo cual se pasa a ampliar y revisar en la presentación de los resultados con su respectiva discusión.

Tabla 2. Relación fe, cultura y vida

Unicatólica	UCP	UCM	Unificación conceptual
La presencia de valores religiosos permite la comprensión plena de los logros científicos en la perspectiva del humanismo	Lo científico y lo tecnológico se asumen desde el diálogo entre la ciencia y la fe y entre la fe y la vida	Los criterios de universalidad y humanización del conocimiento implican la expresión del diálogo entre fe, cultura y vida	Relación entre fe, cultura y vida
La formación integral busca desarrollar, en equilibrio y armonía dimensiones del ser humano: espiritual, ética, sociopolítica y cultural	En el ser humano se encuentran diversas dimensiones como: la estética, la ética, la política y la religiosa	Referencia a la concepción de Cassirer (1993) del ser humano que resalta su dimensión simbólica, lo cual permite un contraste con la visión clásica del ser humano como animal racional	
El diálogo entre el pensamiento cristiano y las ciencias modernas así como las interrelaciones entre disciplinas de diferente naturaleza permite comprender y propiciar el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano	La ciencia y la religión no son maneras contradictorias sino complementarias en el conocimiento del mundo pues permiten, respectivamente, conocer el orden y el propósito del universo	El desarrollo de las ciencias, las disciplinas y las profesiones se da en un marco ético, político, jurídico y ambiental	

Resultados y discusión: dialéctica ciencia, razón, fe, cultura y vida

La presentación de los resultados se desarrolla a la vez con la discusión que estos propician principalmente desde implicaciones pedagógicas y epistemológicas relacionadas.

1. Ciencia y fe en una orientación de continuidad

El primer aspecto a resaltar es la forma diversa de denominaciones que representan una ruptura significativa frente al tratamiento tradicional del tema. No hablar de fe y razón, o de ciencia y fe, sino de fe y cultura o de fe, cultura y vida, o ciencia,

fe y cultura, presenta un panorama de apertura ante una realidad antropológica: el ser humano es un ser pluridimensional, por tanto no tiene que definirse de manera excluyente desde el discurso racional científico o filosófico, desde los relatos míticos, o desde el lenguaje particular de alguna religión específica.

Entre ciencia, fe, cultura y vida surgen entonces formas de encuentro como el equilibrio de la jerarquización del conocimiento con currículos que abordan de manera transversal lo humano respecto a la formación disciplinar, como se asume en Unicatólica:

La interacción formativa de la educación superior implica la congregación de académicos que examinan la realidad con los métodos propios de cada disciplina académica, de manera sistemática y organizada a partir del diálogo de los diferentes saberes, así como desde el aporte de elementos que sirven como fuente de inspiración y transmisión del mensaje subyacente en el Evangelio. En este sentido, la formación comprenderá: los valores éticos y la dimensión de servicio a las personas y a la sociedad; el diálogo con la cultura, que favorezca una mejor comprensión de la fe; y la investigación teológica, que ayude a la fe a expresarse en lenguaje moderno. (Unicatólica, 2017, p. 10)

La relación entre ciencia, fe, cultura y vida se fundamenta también en autores como Cassirer (1993) y Geertz (2000). El primero se referencia por su concepción del ser humano como animal simbólico y su propuesta sobre el lenguaje como aspecto que permite ir más allá de la concepción de animal racional, pues el ser humano (y esta es tal vez la diferencia fundamental respecto a los animales) vive en un mundo simbólico, donde cohabitan el lenguaje conceptual con el emotivo, y el lenguaje lógico y de la ciencia con el de la imaginación poética. Por ello es posible experimentar el lenguaje, el arte, la religión, la magia y la política, entre otras, como dimensiones diversas de la realidad antropológica.

Esta heterogeneidad de la realidad es formulada también por (Geertz, 2000) con su concepción de la realidad según su noción de *perspectivas*, es decir, según una gama diversa de maneras como: la del sentido común, la histórica, la filosófica, la

estética, la científica, la religiosa, y las que surgen en el sueño y en las alucinaciones. El autor las define todas como maneras singulares de ver, en el sentido de percibir, captar o entender el mundo, que implican formas de realismo ontológico y epistemológico que pueden ser de tipo ingenuo o crítico. Estos paradigmas del realismo tienen cada uno intenciones propias que se mueven entre las pragmáticas, las que implican la observación desinteresada, las que no implican creencia alguna, y las que van más allá de lo cotidiano.

Esta comprensión se encuentra en la UCP que destaca la importancia de: "(...) instaurar el diálogo entre la ciencia y la fe, y entablar el diálogo entre la fe y la vida, de manera que llegue a convertirse en síntesis" (2016, p. 20). Lo cual se revalida en una de sus publicaciones institucionales donde se asumen la ciencia y la religión como:

(...) dos maneras diferentes, y no por ello contradictorias, de afrontar y asumir el mundo y su realidad. Comprender el orden del universo (ciencia), y comprender el propósito del universo (religión), no con procesos idénticos, pero tampoco los separa una abismal e infranqueable distancia. De tal manera que mientras algunos se empeñan en ver en la ciencia y la religión caminos irreconciliables, nosotros proponemos encuentro y unidad en la diferencia. (Acevedo, 2006, p. 34)

Propiciar el diálogo entre la fe y las diversas manifestaciones culturales se concibe como aporte al desarrollo de las potencialidades individuales y de la sociedad y tiene implicaciones respecto a la autonomía de las ciencias y los saberes:

De la experiencia cristiana, la UCP ha derivado la orientación fundamental de lo que sabe acerca de su quehacer como institución educativa y de conocimiento. De la fe cristiana proviene su visión del hombre, de la vida, la educación, la sociedad, la historia y la finalidad de la actividad intelectual. Su visión de la realidad no compete, sino que ilumina y orienta el conocimiento que la filosofía, la ciencia y los saberes han producido sobre el ser humano y el mundo, las aplicaciones técnicas que ese conocimiento genera y las diversas expresiones de la cultura (la estética, la ética, la política). (UCP, 2016, p. 23)

Estas posiciones institucionales se dan en coherencia con lo indicado por Juan Pablo II quien señala que en el contexto universitario es necesario realizar estudios profundos y sistemáticos de la realidad aplicando los métodos propios de cada disciplina, luego de lo cual debe seguir el diálogo interdisciplinar, que llevará a un enriquecimiento mutuo. De aquí que indique que "En una universidad católica la investigación abarca necesariamente: a) la consecución de una integración del saber; b) el diálogo entre fe y razón; c) una preocupación ética y d) una perspectiva teológica" (1990, p. 15).

2. Formación integral

Por otra parte, la formación integral que se ha identificado como una constante presente en las tres universidades surge como factor asociado a esta concepción compleja del ser humano. Lo holístico en la educación superior busca aportar a una visión del universo como algo armónico y en equilibrio, lo cual requiere de una perspectiva integradora de las ciencias con la teología y la filosofía. En este sentido también se tiene en cuenta el diálogo entre las diferentes disciplinas pues este tipo de abordajes permite comprender y propiciar el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano.

La docencia, en coherencia con lo anterior, debe permitir la construcción de un pensamiento integral e integrador; de esta manera el conocimiento se concibe desde la promoción del desarrollo sociopolítico y científico, además "Vincula los saberes con las necesidades de las regiones e impele a la construcción disciplinar desde los avances de la ciencia y la tecnología, integrando, de manera orgánica, tales progresos a la formación humana" (UCM, 2013, p. 17).

Este rasgo es importante en particular para los departamentos de formación socio humanística o humano cristiana que cumplen la función de liderar la formación misional, es decir, de hacer que los proyectos institucionales se integren a los currículos. Por ello estos departamentos hacen presencia en todos los programas académicos y propician la transversalidad del currículo al menos en la constitución de los planes de estudios de cada programa.

3. Del *mythos* y el *logos*

Asumir la dialéctica entre ciencia, fe, cultura y vida, en una línea de continuidad permite un acercamiento al pensamiento actual que considera que entre fe y ciencia o entre las cosmovisiones científicas y las religiosas no hay necesariamente una relación de contradicción, lo cual se corresponde con la que se presentó arriba como tensión entre *mythos* y *logos*. Al respecto Duch (1998) plantea que aunque se haya pretendido presentar al *logos* como una superación del pensamiento mitológico, lo que ocurrió en realidad no fue una superación tal sino simplemente un cambio consciente de perspectiva. Según el autor los sistemas y subsistemas sociales que han configurado la sociedad occidental no se han logrado alejar del todo del universo ideológico del mito y de sus representaciones, además:

A veces, en el seno de los proyectos desmitificadores más intensos, se procedía a la 'remitización' (a menudo inconsciente) de los artefactos (por ejemplo, la 'ciencia', la 'idea de progreso', la misma razón, la idolatrización de la medicina, etc.) que, teóricamente, deberían haber sido útiles para llevar a cabo la saludable cruzada destinada a la desmitificación ('racionalización') de la totalidad de la existencia humana. (Duch, 1998, p. 95)

En tal sentido, la concepción de Taylor (2014) sobre la secularización de la sociedad como proceso de desencantamiento del mundo no sería algo real sino un cambio de forma en una concepción de la realidad que en su contenido es igual. Al respecto Duch afirma que "(...) frecuentemente, asistimos a una mitización (¿un nuevo evemerismo?) de los científicos, los cuales se ven elevados a la categoría de 'nuevos brujos' de la tribu; el 'sistema de moda' se transforma en la atmósfera de respiración (consumo)" (1998, p. 102).

4. La magia y la religión se viven simultáneamente

Lo que históricamente se ha presentado desde concepciones irreconciliables se aborda aquí desde la interacción de varios fenómenos culturales presentes en muchos pueblos de

²Concepción según la cual los mitos surgen de la exaltación de personajes históricos.

diferentes épocas. Una de las ideas que se asumen es la de Annemarie de Waal de que la magia (como parte del estadio anterior a la religión) y la religión no se pueden separar (como harían muchos antropólogos), hacerlo constituye una mala interpretación de los datos:

La evidencia etnológica muestra claramente que religión y magia no existen como predicamentos separados. Incluso en las religiones de civilizaciones literatas aparecen elementos mágicos juntamente con la adoración y la súplica. En sociedades no literatas los ritos mágicos se realizan, de ordinario, con un espíritu de reverencia y respeto, e implican una creencia en dioses y deidades. (De Waal, 1975, p. 73)

En este sentido, sí se pueden hacer distinciones: la magia tiende a lo individual mientras lo religioso es de la comunidad, pero no es posible afirmar que en la historia se presentó primero una y luego la otra. Estas son prácticas y vivencias que se dan al mismo tiempo, que coexisten, principalmente en las culturas originarias donde casi todos los aspectos de la vida social: cacería, agricultura, alimentación, artes, se viven simultáneamente con aspectos mágicos y mítico religiosos.

La comprensión de la simultaneidad de aspectos religiosos, míticos y tecnocientíficos en todas las culturas permite entender la realidad de la diversidad cultural. En este sentido la difusión y la generación de conocimiento a favor de lo comunitario y del desarrollo social exigen trabajar

(...) en el pluralismo de los campos del saber, propiciando un fecundo campo de diálogo con los hombres de todas las culturas, un esfuerzo conjunto de la inteligencia y la fe. Además, la presencia de los valores morales, espirituales y religiosos permitirá en todo momento la comprensión plena de las conquistas de la ciencia y la tecnología, desde una perspectiva del ser humano. (Unicatólica, 2017, p. 7)

A la vez, como uno de los direccionamientos estratégicos la UCM define "Inclusión, diversidad y multiculturalidad en articulación con el quehacer institucional" (UCM, 2018, p. 55). Con lo cual se logra consolidar en este nivel de manifiestos institucionales una posición clara respecto a las

diferentes dimensiones de la realidad y de su conocimiento.

Conclusiones

Tradicionalmente el tema abordado en el artículo se trató como discusión entre fe y ciencia, entre fe y razón, o entre conocimiento científico y conocimiento mítico religioso. En este marco se contrapuso la concepción del evolucionismo biológico sobre el origen de las especies a la concepción creacionista de la Biblia. Algo característico de todos estos abordajes es la extrapolación de las posiciones y la ausencia de consenso. En contraste con estas discusiones y contraposiciones los documentos de las universidades católicas analizadas permiten inferir concepciones nuevas desde las mismas denominaciones con que se abordan los temas. Esto es, no se habla de la ciencia frente la fe o del conocimiento racional frente a la revelación o frente al mito; sino de diálogo entre ciencia, fe y cultura, o de la relación que hay entre fe, cultura y vida. Con esto se hace manifiesto que en términos gnoseológicos se asume la diversidad de visiones sobre la realidad desde la actitud filosófica de asombro y desde una comprensión amplia de los fenómenos culturales contemporáneos.

Las implicaciones de lo que se propone aquí como superación de una discusión se dan en dos dimensiones: la epistemológica y la ético política. En el contexto epistemológico, lograr comprender que entre fe y razón, entre ciencia y religión o entre *mythos* y *logos* no hay necesariamente una relación de exclusión, permite avanzar en la comprensión de estos fenómenos, y adelantar en: perspectivas socioantropológicas como las de Malinowski (1993) y Eliade (1983) quienes plantean que los mitos narran historias verdaderas, originarias y ejemplares; y en análisis filosóficos como el de Wittgenstein (1992) respecto a nociones como explicación, descripción y creencia, las cuales según el autor deben tratarse diferencialmente en el campo religioso y en el científico. Estas orientaciones como las ya mencionadas de Geertz, Cassirer, Duch y Mardones, entre otros, abren horizontes de análisis e interpretación complejos, integrales y de reconocimiento y respeto ante las creencias y vivencias religiosas.

En lo ético político esta superación puede propiciar nuevas formas de comprensión pero también nuevas formas de relación entre individuos y culturas con cosmovisiones diferentes. Esto es importante en el contexto de la educación superior pues la diversidad cultural es parte de la realidad de las aulas, lo cual implica la necesidad de llevar a cabo procesos académicos que tengan en cuenta no solo el pluralismo religioso, sino también las diversas perspectivas que existen frente a la religión y la espiritualidad, es decir la multiculturalidad en un sentido incluyente.

Finalmente, la orientación anterior permite resaltar la necesidad de revisar el conocimiento científico respecto al religioso más allá de la cosmovisión cristiana, pues las teorías que se ocupan de esta relación se limitan a cuestiones que tienen que ver principalmente con: el problema ontológico (limitado a la existencia del Dios del judeo cristianismo), la existencia del alma, la creación del cosmos según el Génesis, y la persistencia del mal físico y moral, es decir, cuestiones que no están presentes en todas las religiones ni en otras cosmovisiones donde las concepciones de la divinidad, el alma, el bien y el mal y las cosmogonías, tienen otras manifestaciones o no se encuentran presentes. Esta orientación no riñe necesariamente con la identidad particular de las universidades católicas, es solo una manera de ubicarse ante una realidad que es diversa y compleja, y que por ello puede aportar sin necesidad de contradecir la naturaleza propia de las instituciones.

Hasta ahora la investigación ha revisado la información que se encuentra en los documentos mencionados, es decir, ha mostrado un panorama que contiene posiciones concretas y algunas aplicaciones en lo que se refiere al desarrollo de asignaturas y a algunos eventos académicos. Sin embargo queda en perspectiva la revisión de la manera en que se hace la transferencia de estas concepciones en las comunidades académicas, lo cual la investigación ha propuesto para una fase siguiente que se encuentra en evaluación.

Referencias

Acevedo, W. (2006). Diferencia y unidad: un currículo que promueve el diálogo de

la ciencia con la fe. *Revista académica e institucional de la UCP*, (75), 31-47.

Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México: Siglo XXI.

Cassirer, E. (1993). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: FCE.

De Waal, A. (1975). *Introducción a la antropología religiosa*. Navarra: Verbo Divino.

Duch, Ll. (1998). *Mito, interpretación y cultura*. Barcelona: Herder.

Eliade, M. (1983). *Mito y realidad*. Barcelona: Labor.

Flórez, L., Ospina, D. y Kremer, J. (2017). *Humanismo cristiano, luz para los pueblos*. Cali: Ucatólica.

Frazer, J. (1981). *La rama dorada, magia y religión*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Geertz, C. (2000). *La interpretación de la cultura*. Barcelona: Gedisa.

Juan Pablo II. Vaticano II. Constitución apostólica *Ex corde ecclesiae*. Sobre las universidades católicas. Agosto 15 de 1990.

Malinowski, B. (1993). *Magia, ciencia y religión*. Barcelona: Planeta.

Mardones, J. (1993). Secularización. En Gómez, J. (Ed). *Religión* (pp. 107-122). Madrid: Trotta.

Mejía, N., Delgado, J. y Gómez, D. (2017). *Convergencia y divergencia entre el humanismo cristiano y los demás humanismos*. Manizales: UCM.

Restrepo, L. (2017). *Revelación cristiana y pluralismo religioso*. Manizales: UCM.

Russell, B. (2014). *Ciencia y religión*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sartori, G. y Morlino, L. (Comps). (1999). *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.

- UCM (2013). *Marco teleológico*. Manizales: autor.
- UCM (2016). *Fundamentación teórica de la Unidad Académica de Formación Humano Cristiana*. Documento de trabajo.
- UCM (2018). *Proyecto Educativo Universitario*. Manizales: autor.
- UCP (2010). *Propuesta curricular del Departamento de Humanidades de la UCP*. Documento de trabajo.
- UCP (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Pereira: autor. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0BzweJygqGN57dXE0S3AxUnE00EO/view>
- Unicatólica (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Cali: autor.
- Unicatólica (2018). *Documento institucional y estructural del Departamento de Humanidades*. Cali: autor.
- Taylor, Ch. (2014). *La era secular*. Barcelona: Gedisa.
- Wittgenstein, L. (1992). *Observaciones a La rama dorada de Frazer*. Madrid: Tecnos.

Fecha recibido: 3 de agosto de 2018 · Fecha aprobado: 19 de septiembre de 2018

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA RÚBRICA EVALUATIVA A PERSONAS CON CAPACIDADES DIVERSAS¹

¹Iniciativa de liderazgo sobre hábitos de vida he inclusión de niños, niñas y jóvenes en fundación Funpaz.

Ángel Andrés López Trujillo

Licenciado en Educación Básica, con énfasis en Educación Física Recreación y Deporte, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Profesor investigador de la Universidad Católica de Manizales, programas de Especialización en Gerencia Educativa y Especialización en Evaluación Pedagógica. Profesor de la Universidad de Caldas adscrito a la Facultad de Artes y Humanidades, Departamento de Estudios Educativos, asesor de Prácticas Educativas de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Integrante de los grupos de investigación "Educación y Formación de Educadores –EFE", UCM, y "Mundos Simbólicos, estudios en educación y vida cotidiana", Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. orcid.org/0000-0002-6421-2032 Índice H 1. angelandresprofe@gmail.com

María del Pilar Marín Giraldo

Enfermera de la Universidad de Caldas. Epidemióloga de la Fundación Universitaria del Área Andina, Pereira. Magíster en Salud Pública de la Universidad Autónoma de Manizales. Docente Investigadora de la Universidad Católica de Manizales. Integrante del grupo de investigación "Comunicación en Salud", Manizales, Colombia. orcid.org/0000-0002-0225-2741 mapimarin@ucm.edu.co

María Beatriz Escobar Escobar

Enfermera, Universidad de Caldas. Especialista en Docencia Universitaria, Universidad de Caldas. Especialista en Administración en Salud, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Enfermería Materno-Infantil, Universidad del Valle. Estudiante Doctorado en Pensamiento Complejo, Multiversidad. Docente Asistente, Universidad Católica de Manizales. Integrante del grupo de investigación "Comunicación en Salud", UCM, Manizales, Colombia. orcid.org/0000-0002-0419-9032 maescobar@ucm.edu.co

Origen del artículo

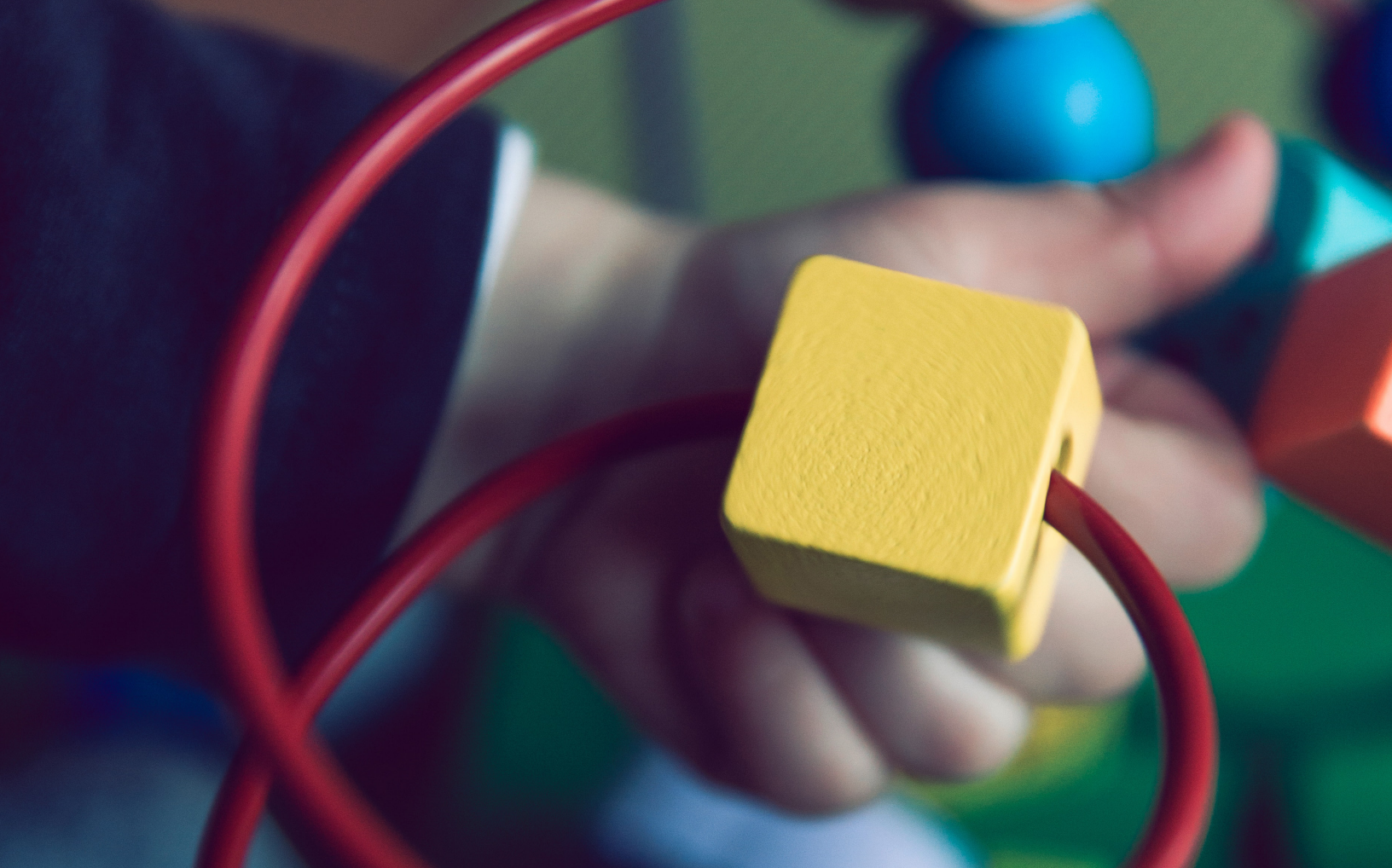
Artículo que deriva del proyecto "Líderes con habilidades y competencias especiales en evaluación y hábitos de vida", adscrito a los grupos de investigación "Educación y Formación de Educadores –EFE", Categoría A de Colciencias, de la Facultad de Educación, "Comunicación en Salud", de la Facultad de Ciencias de la Salud Salud y la Unidad de Proyección Social de la Universidad Católica de Manizales en convenio con la Fundación FUNPAZ, Manizales, Colombia.

Cómo citar este artículo

López-Trujillo, A., Marín-Giraldo, M. y Escobar-Escobar, M. (2018). Diseño e implementación de una rúbrica evaluativa a personas con capacidades diversas. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 38-59.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.112>



DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE UNA RÚBRICA EVALUATIVA A PERSONAS CON CAPACIDADES DIVERSAS

Objetivo: desarrollar relaciones teóricas de evaluación, pedagogía e inclusión a través de la presentación del diseño de la rúbrica evaluativa con escala liker para objetividad del proceso evaluativo. **Metodología:** investigación acción-participación desarrollada así: 1) participación comunitaria, 2) indagación protagónica de la realidad, 3) determinación de necesidades, 4) relaciones teóricas y prácticas desde la evaluación, 5) diseño aplicación de la rúbrica evaluativa para los planes de acción formativos. **Resultados:** Se evidencian incrementos progresivos entre la evaluación inicial y la final en las tres temáticas abordadas sobre hábitos saludables. **Conclusión:** se define claramente la evaluación como práctica pedagógica, social, ética y técnica, que genera conocimiento y promueve reflexiones en la manera de evaluar personas.

Palabras clave: educación, evaluación formativa, salud, diferencia individual.

DESIGN AND IMPLEMENTATION OF AN EVALUATIVE RUBRIC TO PEOPLE WITH DIVERSE CAPACITIES

Objective: to develop theoretical relationships of evaluation, pedagogy and inclusion through the presentation of a liker scale evaluative rubric for the objectivity of the evaluative process. **Methodology:** action-participation research, developed as follows: 1) Communitarian participation, 2) leading inquiry of reality, 3) establishment of needs, 4) The theoretical-practical relationships of the evaluation, 5) design and application of the evaluative rubric for the educational action plans. **Results:** there is evidence of progressive growth between the initial and the final evaluation in the three different topics regarding healthy habits. **Conclusion:** evaluation is clearly defined as a pedagogical, social, ethical, and technical practice that generates knowledge and promotes reflections on the proper manner to evaluate.

Key words: education, formative evaluation, health, individual difference.

Hay evaluadores que clasifican y etiquetan a los evaluados atribuyéndoles unas capacidades inamovibles que, de alguna manera, condicionan las expectativas y predisponen al fracaso o al éxito. La política de etiquetado, como certeramente explica Michael Apple (1986) no se realiza de manera casual: Es decir, que es más fácil que se apliquen etiquetas de bajo potencial a personas de clases menos pudientes, culturalmente depauperadas o de escasa expectativa intelectual. (Santos, 2003, p. 73)

Introducción

La fundación Funpazes una institución que tiene a cargo niños con discapacidad física y mental de diez departamentos de Colombia. El 90% de ellos están en proceso de abandono o adoptabilidad, bajo la custodia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. Funpaz trabaja hace varios años por la salud mental de 138 niños aproximadamente, quienes presentan capacidades diversas. Con ellos se busca, en primera instancia, restablecer sus derechos y formar en ellos el liderazgo, además de posibilitar nuevos aprendizajes, generando inclusión social entre pares. Para este trabajo se realizó un diagnóstico de las necesidades de la comunidad, con el propósito de formular intervenciones de manera prioritaria.

Es así como se elaboran planes de acción formativos para 5 líderes de cada uno de los grupos que posee la institución, quienes llevan estos aprendizajes a sus pares y enseñan los conocimientos adquiridos a los niños, niñas y jóvenes en la institución; es una iniciativa mediada por la evaluación de hábitos de vida que se realiza en tres momentos: inicial, de proceso, y final. Los planes pretenden lograr la interiorización de nuevos aprendizajes¹.

1. Práctica pedagógica evaluativa en contextos socio educativos

Evaluar implica el uso de técnicas y metodologías basadas en conceptos y argumentos teóricos necesarios para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, interpretar tal

¹Al respecto Zambrano (2009) brinda una comprensión más clara de los aprendizajes a luz de la pedagogía de Philippe Meirieu, que promueve una educación más para la vida y no en función del saber entendido como academia.

asunto resulta complejo y más al momento de ponerlo en práctica. Es así como se promueve la iniciativa de liderazgo como una apuesta pedagógica para la salud, una intervención social generadora de otras prácticas sociales² que aportan a los hábitos saludables³ de personas con discapacidad física y mental a través de un plan de acción formativo. Dicho plan es mediado por la evaluación pedagógica entendida como la evaluación formativa expresada desde autores como Santos (2015), lafrancesco (2015), Pérez, (2005), Flórez (2003), De Zubiría (2017) entre otros, como aquella evaluación que ha trascendido el paradigma tradicional, punitivo de castigo y que busca el sentido humano de la práctica pedagógica evaluativa. Esta perspectiva es inspirada en el modelo pedagógico personalizante y liberador de la Universidad Católica de Manizales.

La evaluación se comprende desde el paradigma cualitativo y según ello se desarrollan procesos de acompañamiento a los aprendizajes de los sujetos que se evalúan, siempre con enfoque de inclusión social desde la *pedagogía diferencial* (Jiménez y González, 2011), y la *diversidad* (Ramos, 2012). El acompañante utiliza la evaluación pedagógica como pretexto para el acompañamiento de la autoformación, el autorreconocimiento (Mulsow, 2000) y el autoconcepto (Franco, Álvarez y Ramírez, 2011).

La problemática priorizada afecta la autoestima y las relaciones interpersonales, lo cual genera en el sujeto pérdida de interés por sí mismo; por ello se apuesta por reconocer la práctica pedagógica evaluativa como una acción educativa desde un *enfoque socio cultural* en prácticas sociales en lo educativo y lo pedagógico, cuando se

²Respecto a la práctica social se afirma que: "La práctica social debe ser considerada como expresión de toda la humanidad del ser humano representada en sus imaginarios sociales; esto es, que debe reconocer, en primer lugar, que el ser humano, quien realiza la práctica social es un ser socializado, o sea que cuando interactuamos con alguien, ese alguien es de por sí y por herencia social, un sujeto con un complejo entramado socio/histórico el cual influye en una práctica social" (Murcia, Jaimes y Gómez, 2016, p. 260).

³Hábitos y estilos de vida saludables como el peso corporal, la actividad física, la buena higiene personal y un ambiente limpio influyen en nuestra salud (FAO, 2013).

quiere intervenir en la formación de sujetos con discapacidad, entendida esta como posibilidad o potencialidad a partir de las diferencias a la luz de un acompañamiento pedagógico, que no solo califica, sino que vela para que el sujeto supere sus miedos, sus obstáculos internos y externos, como persona que cuenta capacidades.

En este sentido, se genera en quien acompaña estos procesos formativos una necesidad de pensar maneras de *educar y, sobre todo, evaluar* los procesos formativos de personas en condiciones de vida diferentes y sus posibilidades de interiorizar aprendizajes en cualquier aspecto de su vida, más allá de una evaluación regulada y arbitrada de las escuelas⁴. Se piensa en la valoración y los procesos de enseñanza que son inherentes a la actividad humana de educarse.

La educación tiene lugar en todos los espacios de la vida, no solo en un escenario normalizado para ello, técnico y académico, donde se da la educación utilitaria de la sociedad; la práctica pedagógica evaluativa se eleva a todos los espacios sociales donde el sujeto en formación se *educa*. La escuela es un espacio donde se desarrolla el proceso humanizante desde el acompañamiento pedagógico en un contexto desescolarizado y es un reto de quien busca enseñar en este escenario. Esto la lleva a un plano que va más allá de planear una clase, para pensar este ejercicio como una práctica cotidiana intencionada y para revisar la manera en que se lleva a cabo la evaluación dentro del espacio escolar, Prieto y Contreras (2008) afirman que:

Tradicionalmente se ha considerado la evaluación un proceso técnico de verificación de resultados de aprendizaje acorde con objetivos predeterminados. Sin embargo, la evaluación escolar es un proceso mucho más complejo, pues en él confluyen una gran variedad de aspectos, algunos de ellos bastante explícitos y otros menos advertidos, dado que están implícitos. Los primeros provienen desde la escuela y están asociados a los contenidos educativos, normas, regulaciones, criterios, procedimientos, exigencias administrativas y condiciones de

trabajo en las aulas, aspectos que no solo orientan la evaluación, sino que también la afectan. (p. 246)

La pedagogía, como parte de la educación, trasciende el espacio escolar con *situaciones, relaciones, diferencias, tensiones*, y se convierte en un aporte al problema que debe tratarse al momento de valorar aptitudes y actitudes de los sujetos, ellos tienen procesos educativos en condiciones de vida diversas que han sido abordados desde la evaluación pedagógica y la salud como pretexto formativo. Cuando se hace referencia a lo diverso en este planteamiento es por las particulares situaciones de los niños y jóvenes en el escenario de la discapacidad, la cual en este punto también se puede representar con la ausencia de conciencia que el sujeto en algunos casos evidencia sobre su calidad de vida.

El desconocimiento de aspectos esenciales sobre la autoconservación, las dificultades cognitivas, las discapacidades motrices y las limitantes afectivas, son otras variables relacionadas con el problema del cual se derivan y priorizan la convivencia, el autocuidado y la educación sexual y reproductiva. De allí se genera la reflexión, la planificación y el debate académico de profesionales en diferentes áreas de conocimiento, como la psicología, la enfermería, la educación física, el apoyo pedagógico, el trabajo social, entre otras áreas de Funpaz y de la UCM.

El autorreconocimiento del sujeto es guiado por el educador o profesional de la salud, quien orienta dicha práctica autoevaluativa flexible desde lo humano y sin limitantes técnicos y/o normativos. Jiménez y González (2011) mencionan el término *pedagogía diferencial*, la cual favorece: los procesos de formación integral; la alternativa de pensar en un proceso de aprendizaje que interese de forma autónoma al sujeto que está siendo formado; y el saber a partir de su propio análisis los aspectos de mejora.

La cuestión que se nos plantea, en tanto que profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas, necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con los que a veces se viene realizando. (Álvarez, 2007, p. 1)

⁴La escuela aquí se concebía como el edificio donde se impartían clases y se educaba desde el paradigma tradicional.

Para quien evalúa es de interés comprender e interpretar la evaluación, rompiendo el paradigma tradicional que de forma lineal simplifica lo que una persona podría desplegar desde sus interpretaciones en torno a una determinada prueba o pregunta, y que desde esa forma de valorar sesga y juzga el aprendizaje del sujeto, devaluando su proceso, sus alcances reales y generando en la persona frustraciones y baja autoestima (González, 2001). Esto conlleva a la exclusión y a la autoexclusión de diferentes entornos sociales y de aprendizaje. Las Naciones Unidas afirman que por discriminación por motivos de discapacidad:

Se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. (Minsalud, 2013, p. 1)

Aquí se explica la exclusión como la condición socioeconómica y humana que genera en las personas con capacidades diversas situaciones limitantes al momento de hacer parte de grupos sociales en los diferentes escenarios de interacción. Esto, a su vez, desde una perspectiva cultural, educativa y social, está marcando pautas para reflexionar sobre las formas de valorar y acompañar procesos de formación, donde la diferencia sea parte de la vida cotidiana en lugar de acciones que se perciban como segregación a la hora de educar. Es allí donde la evaluación define su rol de forma pedagógica.

Argumentados análisis de las implicaciones ideológicas y axiológicas de la evaluación evidencian aquellas funciones que trascienden el marco escolar y pedagógico, al subrayar, en última instancia, un hecho establecido: la inserción del sistema educativo en un sistema mayor, el de la sociedad en su conjunto, que en gran medida explica la multifuncionalidad de la evaluación. (González, 2001, p. 90)

El término *diversidad* nos implica a todos. En este artículo se busca comprenderlo desde la óptica del sujeto que tiene una condición de vida particular. Esto, para quien acompaña sus procesos

de aprendizaje y de vida, genera incertidumbre. Con estas reflexiones surge la alternativa de ver en aquellas personas su particularidad y sus posibilidades para potenciarlas. Un medio para ello es conocerlos y esto se logra a través de la evaluación.

Para decidir qué clase de ayuda puede necesitar un niño con discapacidad (si es que necesita ayuda), primero necesitamos saber todo lo posible acerca de ese niño. Aunque quizás nos preocupen más sus dificultades, siempre debemos tratar de observar a todo el niño. Recuerde que: las capacidades de un niño son más importantes que sus discapacidades. (Hesperian, 2013, p. 21)

La evaluación y la diversidad en lo pedagógico privilegian al ser humano, su aprendizaje, y todas las dimensiones que lo construyen. lafrancesco expresa que “la evaluación es un proceso que comprende: la búsqueda y obtención de la información, el diagnóstico de la realidad observada (individual y grupal)” (2012, p. 31).

La diversidad humana implica la multiculturalidad y las variaciones de las potencialidades de los individuos. Esta diversidad que hace posible la vida, reclama la construcción colectiva de nuevas formas de sentir, valorar, pensar y actuar que posibilite a todos los miembros de una sociedad la participación en espacios familiares, educativos, laborales y comunitarios.

Entendiendo que, para tener éxito en las prácticas pedagógicas evaluativas en una población con capacidades diferentes, se debe tener muy presente el respeto por el otro, su condición de vida y sus propios intereses. Pensar la evaluación de personas y su diversidad debe entonces tener todo un proceso que trasciende lo técnico. Es desde esta perspectiva que se rompe el paradigma tradicional de la evaluación, que mide, que castiga, que califica resultados. Esta consiste en una evaluación que respeta las diferencias y logra comprender otras formas de expresión, y ritmos de aprendizaje. “Hemos hecho énfasis en la importancia que tiene asegurar la utilidad de la evaluación, lo cual se logra cuando se cumple la función formativa respecto a la retroalimentación como elemento fundamental que coadyuva a la mejora” (Leyva, 2010, p. 28)

La *subjetividad*, como lo expresa Hengemühle (2005), juega un papel trascendente, pero que no podrá nunca ser excluido en procesos humanos, lo que sí es claro es que el evaluador debe tener la idoneidad disciplinar y pedagógica para ser objetivo desde su subjetividad al momento de emitir un juicio de valor. Esto, en ocasiones, genera evaluaciones sesgadas, remitiéndose al resultado o a variables dadas en el momento de calificar, algo que sin duda es diferente a evaluar. La valoración se hace en conformidad con metas propuestas y con la determinación de factores que están incidiendo en la toma de decisiones que consecuentemente se derivan del proceso y aseguran el mejoramiento, el permanente progreso y el alcance del éxito (lafrancesco, 2012).

[...] la evaluación debe ser cálida, cercana, nunca un fin, siempre un proceso permanente que inicie con la parte afectiva, rescatando la autoestima en cada uno de estos niños, donde se evite caer en la compasión por parte de los otros y la autocompasión, ya que esto ningún aporte o beneficio les produce. (Coral y Romo, 2008, p. 20)

La inclusión de esta apuesta evita en la práctica pedagógica y evaluativa una sensación del sujeto evaluado de saberse diferente. La capacidad de comprensión de este tipo de situaciones es muy significativa para sus acciones y comportamientos, las relaciones interpersonales se afectan para este caso de forma negativa y aísla a algunos sujetos de manera inconsciente de los otros. Fernández expresa que

Lo diferencial o la diversidad están en auge. En un momento donde se reducen las distancias, llegan con fluidez y premura las noticias de lugares dispares y el hombre es cada vez más ciudadano del mundo, se pide a la educación que sea cada vez más *diferencial* o diferenciada y *más diferenciadora*. (1997, p. 22)

Las estrategias de evaluación deberán ser, a la luz de la *pedagogía diferencial*, prácticas que permitan el despliegue libre de diferentes conductas del sujeto, sin coartar sus pensamientos y brindando un espacio de aprendizaje donde se reconozcan.

Con relación a los postulados anteriores, el desarrollo de la práctica pedagógica mediada por la evaluación propicia desde las prácticas

educativas, determinadas valoraciones éticas y técnicas a sujetos con diferentes posibilidades independientemente de sus condiciones de vida. El diseño de una rúbrica posibilita elementos a los educadores para realizar el diagnóstico inicial de los niños: "Partiendo de que los desempeños competentes se dan en situación, ya que las competencias no pueden definirse sino en función de situaciones, están tan situadas como los conocimientos en un contexto social y físico" (Marín, Guzmán, y Castro, 2012, p. 188). También es desde allí que se pueden hacer acompañamientos formativos al proceso educativo de donde se obtienen bases claras para la planeación de nuevas posibilidades didácticas, y se diseña un instrumento de evaluación producto de una lectura juiciosa relacionada con dichos postulados teóricos.

El instrumento (rúbrica) es adaptado con el fin de hacer acompañamiento evaluativo y pedagógico, en este caso, a los niños y jóvenes de Funpaz. En este caso se tienen en cuenta los componentes evaluativos desde lo ético, pues, según lafrancesco (2012), la evaluación es una parte clave para la transformación del aula y sus principios, tipos y características deben siempre encaminarse a la resignificación del aprendizaje.

El diseño genera además un instrumento para evidenciar dichos aprendizajes a través de la realización de un *podcast*, donde los sujetos evaluados a pesar de sus posibilidades cognitivas demuestran adquisición de conocimientos relacionados con los hábitos saludables.

Diseño y características del instrumento de evaluación

Un instrumento de evaluación es una herramienta que apoya el proceso de seguimiento y acompañamiento a un sujeto o sujetos que se encuentran desarrollando actividades o temáticas propuestas por un orientador, en este caso es un evaluador, dicho instrumento se representa en un formato con características propias y puede denominarse dependiendo su diseño de diferentes formas; aquí se enuncian solo algunas (Añore, Guzmán, y Viñals, 2010):

- Rúbrica de valoración
- Lista de cotejo

- Portafolio de evidencias
- Pruebas de desempeño
- Registro descriptivo
- Registro anecdótico
- Guía de observación
- Escalas de apreciación: numéricas, gráficas, descriptivas
- Guía de evaluación de proyectos.

Instrumentos de evaluación

Un instrumento de evaluación es la herramienta compuesta por elementos como nombre del sujeto, área de conocimiento, tema, fecha, instrucciones de uso o convención, criterios de valoración y escala de valoración, de acuerdo con las particularidades del contexto de evaluación, ya sea una institución de educación formal u otro espacio copartícipe en procesos formativos; en este caso, una fundación que de forma autónoma define sus prácticas evaluativas.

Descripción del instrumento de evaluación diseñado (rúbrica)

¿Qué es? Es un instrumento de valoración en el que se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas.

¿Para qué sirve?

- Determina la calidad de los estudiantes en tareas específicas
- Facilita la calificación del estudiante
- Especifica qué se espera del estudiante
- Establece los criterios de evaluación
- Facilita que los estudiantes desarrollen conceptos y destrezas.

La clasificación de rúbricas de evaluación, de acuerdo con las características enunciadas anteriormente puede abordar todas o algunas de estas dependiendo del interés evaluativo que se tenga previamente definido. Se pueden clasificar entre comprensivas y analíticas. Las comprensivas, interpretativas, holísticas o globales se utilizan cuando se aceptan errores mínimos en alguna de las partes del proceso que no alteren la calidad del producto final.

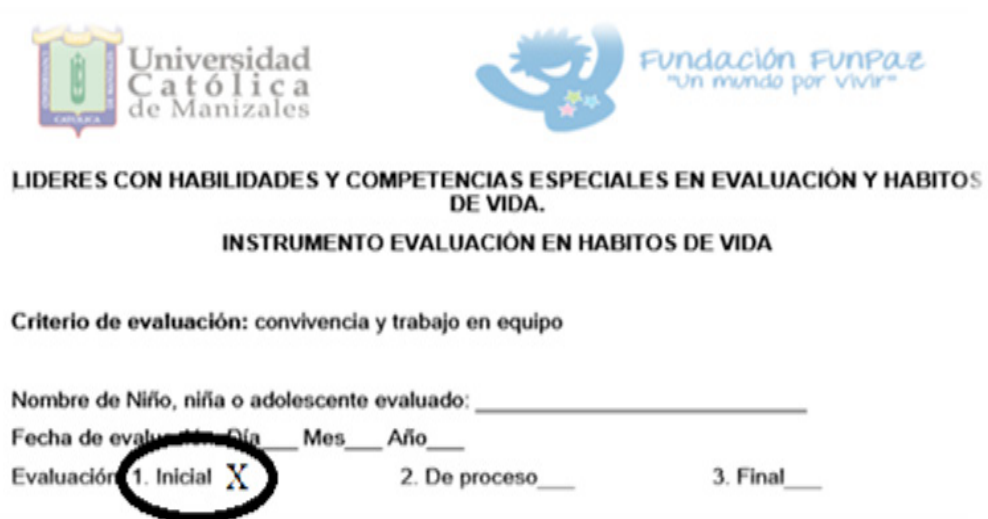
Y las analíticas son aquellas en las que el profesor evalúa inicialmente por separado, las diferentes



partes del producto o desempeño y posteriormente suma el puntaje para dar una calificación final. De lo anterior la rúbrica diseñada por los líderes de proyecto de la UCM y validada por el grupo interdisciplinar de Funpaz define la rúbrica como un instrumento comprensivo de las diferentes maneras de aprender a partir de saberes previos más que de los errores.

Diseño de la rúbrica⁵

El instrumento está compuesto, de un encabezado con los datos básicos donde, además, se ubica uno de los tres criterios que evaluará. Este mismo instrumento se aplicó en los tres momentos, pero con su respectivo criterio de evaluación; con una X se indica el momento de la evaluación que será aplicada: inicial, de proceso o final como se ilustra a continuación:

⁵Se diseña el instrumento de evaluación (rúbrica) y se valida con el grupo interdisciplinar de Funpaz quienes validan la pertinencia del cuestionario (Likert) que se aplicó a los niños y niñas con discapacidad física y mental.




Universidad Católica de Manizales


LIDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.
INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA

Criterio de evaluación: convivencia y trabajo en equipo

Nombre de Niño, niña o adolescente evaluado: _____
 Fecha de evaluación: Día ___ Mes ___ Año ___
 Evaluación: 1. Inicial 2. De proceso ___ 3. Final ___

Figura 1. Encabezado rúbrica de evaluación con escala de medición cuantitativa
 Fuente. Instrumento de evaluación proyecto “Líderes con competencias especiales en evaluación y hábitos de vida”

Para la intervención se desarrolló una rúbrica de carácter comprensivo. A partir de una escala de valoración numérica se pudo observar el nivel de conocimiento de acuerdo con el número total que se suma en las respuestas afirmativas (Sí) o negativas (No) del sujeto evaluado. La evaluación numérica garantiza en el instrumento

de evaluación que el ejercicio se convierta en una práctica evaluativa objetiva donde quien evalúa es quien determina si el sujeto evaluado sabe o no sabe sobre una determinada temática, actividad, ejercicio, entre otras posibilidades. Esto se ve reflejado en el instructivo así:

Instructivo: Si al realizarle las preguntas la respuesta es sí, coloque "1"; de lo contrario coloque "0".
Al finalizar las preguntas sume los puntos y coloque el resultado en la casilla total del puntaje.

Figura 2. Instructivo rúbrica de evaluación con escala de medición cuantitativa
 Fuente. Instrumento de evaluación proyecto “Líderes con competencias especiales en evaluación y hábitos de vida”

Criterios de valoración

Para el ejercicio pedagógico y comprensivo, se devela una visión global de la corporalidad, Torres (2005) expresa que:

La capacidad humana está asociada a la libertad de reconocimiento y disfrute de su cuerpo en una vida activa la cual se conjuga en condiciones, actividades y espacios en los que la vida humana

tiene lugar las condiciones de existencia (vida, natalidad, mortalidad pluralidad); las actividades humanas (labor, trabajo, acción) y los espacios de desarrollo de la vida activa (lo privado, lo social y lo público). (p. 1)

Desde la corporalidad, representada en autoconciencia y reconocimiento del cuerpo y todo lo que esto implica desde una mirada humana, el sujeto tiene una visión propia de su salud, estos

critérios son un acercamiento previo a posibles situaciones didácticas que se planifican en las capacitaciones, los criterios son las temáticas priorizadas del ejercicio del árbol de problemas y la matriz de Vester, presentadas a continuación: Criterio 1. Convivencia y trabajo en equipo, Criterio 2. Respeto por mi cuerpo: higiene y autocuidado y Criterio 3. Salud sexual y reproductiva.

Escala Likert. Es aquí en la rúbrica diseñada, donde a través de la escala que se representa como cuestionario relacionado con la temática evaluada y que para el caso es el criterio de valoración, ayuda a dar cuenta del nivel de conocimiento que tiene el sujeto evaluado sobre dicha temática.

N°	Preguntas	puntaje
1.	¿Te gusta jugar con tus compañeros?	
2.	¿Te sientes a gusto con tus compañeros?	
3.	¿Tus compañeros te tienen en cuenta?	
4.	¿Tú respetas lo que dicen tus compañeros?	
5.	¿Cuándo estás enojado con alguno de tus compañeros, tratas de mejorar las cosas?	
6.	¿Cuidas a tus compañeros y el espacio en el que compartes con ellos?	
7.	¿Ayudas a tus compañeros cuando ellos tienen problemas?	
8.	¿Ayudas a tus compañeros a realizar tareas cotidianas?	
9.	¿Te sientes en la capacidad para trabajar en equipo con tus compañeros?	
10.	¿Reconoces las cosas buenas que tienen tus compañeros?	
TOTAL DEL PUNTAJE		

Ubique el puntaje obtenido en la siguiente escala Likert:

1. Habito convivencia y trabajo en equipo en un nivel básico (entre 1 y 3 puntos) _____
2. Habito convivencia y trabajo en equipo en un nivel medio (entre 4 y 7 puntos) _____
3. Habito convivencia y trabajo en equipo en un nivel alto (entre 8 y 10 puntos) _____

Figura 3. Preguntas sobre criterio de evaluación: Convivencia y trabajo en equipo. Rúbrica de evaluación con escala de medición cuantitativa

Fuente. Instrumento de evaluación proyecto “Líderes con habilidades y competencias especiales en evaluación y hábitos de vida”

El proceso de trabajo con instrumento de evaluación se origina a partir del análisis de las situaciones problema identificadas. Se planea y diseña un instrumento de evaluación con el cual se valora de manera orientada el nivel de conocimiento de los sujetos, en un primer momento (Evaluación inicial), el conocimiento adquirido en el transcurso del proceso de formación (Evaluación de proceso), y el nivel de conocimiento adquirido luego de todo el proceso desarrollado (Evaluación final), garantizando, desde una Evaluación formativa⁶, el

⁶El término evaluación formativa fue utilizado por primera vez por Scriven (1967) quien trata la evaluación de programas (no de alumnos), en el significado habitual; para diferenciarlo de manera explícita de la evaluación sumativa, lo han popularizado Bloom, Hastings y Manaus (1971) citados en Morales (2009).

acompañamiento pedagógico en los momentos de aprendizaje de los participantes.

La evaluación formativa cuya finalidad no es en principio calificar sino ayudar a aprender, condicionar un estudio inteligente y corregir errores a tiempo, no es un punto final, sino que está integrada en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por utilizar una analogía agrícola, una cosa es recoger la cosecha (evaluación sumativa) y otra distinta cuidar y fertilizar nuestro campo de manera eficaz para que dé una buena cosecha (evaluación formativa). (Morales, 2009, p. 10)

Es entonces, a partir de la reflexión pedagógica y comprendiendo diversos aspectos cognitivos, motrices y afectivos que poseen los participantes,

que se construye, según Marín, Guzmán, y Castro, (2012) la rúbrica numérica y de carácter cualitativo, la cual, logró de manera objetiva valorar conocimientos sobre hábitos de vida por parte de los participantes.

Las capacitaciones se desarrollaron utilizando como proceso pedagógico la evaluación formativa y el liderazgo en procesos de enseñanza y aprendizaje que se orientan desde temas seleccionados a través de la metodología del marco lógico y el diálogo entre los grupos interdisciplinarios que hicieron parte del proceso.

Desde el objeto de estudio de la evaluación pedagógica se hace el seguimiento a todo el proceso con una evaluación formativa, y se valoran los temas aprendidos por los líderes de la fundación, lo que permitió que se conviertan en sus principales críticos, con habilidades y capacidades especiales en las tres temáticas que generaron autorreconocimiento como una de las características de la evaluación pedagógica para el caso en hábitos saludables, humana y de autoconservación.

Como una de las estrategias didácticas más representativas del proceso formativo, se grabaron cinco *podcasts* con los cuales los líderes aprendieron y dejaron registrados sus conocimientos de las temáticas cada semana. Con ello se comparte la información con los demás niños y niñas de Funpaz, lo cual genera que el proceso tenga continuidad a través de insumos producidos como estrategias pedagógicas para la enseñanza de las temáticas relacionadas con los hábitos saludables.

Los niños desarrollan sus competencias evaluativas adquiriendo una conciencia propia de su estado personal de manera integral, lo que se considera fundamental y que desde la interpretación de los resultados del instrumento a continuación refleja que la intervención cumplió con los objetivos planteados para la formación en hábitos de vida.

A partir de esta propuesta se desarrolla una ponencia en evento académico denominado Areópago de la Formación de la UCM. También se logra el diseño del instrumento Rúbrica de Evaluación con Escala Likert. Este quedó dividido en tres instrumentos (uno por cada criterio

ya mencionado), cada uno de estos con sus características particulares, derivadas del criterio a evaluar o temática priorizada. Se presenta a continuación la Rúbrica con preguntas sencillas de respuesta cerrada, instrumento de evaluación cuyo diseño posibilitó la medición cuantitativa de los saberes en cada uno de los momentos del proceso formativo (inicial, de proceso y final), y desde lo cualitativo posibilita la interpretación del nivel de saberes previos y finales que lograron adquirir las personas con capacidades diversas (lafrancesco, 2012).

A continuación, el instrumento diseñado.



LÍDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.

INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA

Criterio de evaluación: convivencia y trabajo en equipo

Nombre de Niño, niña o adolescente evaluado: _____

Fecha de evaluación: Día___ Mes___ Año___

Evaluación: 1. Inicial___ 2. De proceso___ 3. Final___

Instructivo: Si al realizarle las preguntas la respuesta es sí, coloque “1”; de lo contrario coloque “0”.

Al finalizar las preguntas sume los puntos y coloque el resultado en la casilla total del puntaje.

N°	Preguntas	puntaje
1.	¿Te gusta jugar con tus compañeros?	
2.	¿Te sientes a gusto con tus compañeros?	
3.	¿Tus compañeros te tienen en cuenta?	
4.	¿Tú respetas lo que dicen tus compañeros?	
5.	¿Cuándo estás enojado con alguno de tus compañeros, tratas de mejorar las cosas?	
6.	¿Cuidas a tus compañeros y el espacio en el que compartes con ellos?	
7.	¿Ayudas a tus compañeros cuando ellos tienen problemas?	
8.	¿Ayudas a tus compañeros a realizar tareas cotidianas?	
9.	¿Te sientes en la capacidad para trabajar en equipo con tus compañeros?	
10.	¿Reconoces las cosas buenas que tienen tus compañeros?	
TOTAL DEL PUNTAJE		

Ubique el puntaje obtenido en la siguiente escala Likert:

1. Habito convivencia y trabajo en equipo en un nivel básico (entre 1 y 3 puntos)___
2. Habito convivencia y trabajo en equipo en un nivel medio (entre 4 y 7 puntos)___
3. Habito convivencia y trabajo en equipo en un nivel alto (entre 8 y 10 puntos)___

Figura 4. Rúbrica de evaluación pedagógica con escala Likert. Criterio de evaluación: Convivencia y trabajo en equipo
Fuente: proyecto “Líderes con habilidades y competencias especiales en evaluación y hábitos de vida”



LIDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.

INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA

Criterio de evaluación: Higiene y autocuidado

Nombre de Niño, niña o adolescente evaluado: _____

Fecha de evaluación: Día___ Mes___ Año___

Evaluación: 1. Inicial___ 2. De proceso___ 3. Final___

Instructivo: Si al realizarle las preguntas la respuesta es sí, coloque "1"; de lo contrario coloque "0".

Al finalizar las preguntas sume los puntos y coloque el resultado en la casilla total del puntaje.

N°	Preguntas	puntaje
1.	¿Te lavas los dientes todos los días después de cada comida?	
2.	¿Te lavas las manos todos los días después de ir a comer?	
3.	¿Te bañas todos los días?	
4.	¿Compartes tus implementos de aseo?	
5.	¿Te cambias de ropa todos los días?	
6.	¿Te cambias de ropa interior todos los días?	
7.	¿Eres ordenado con tus pertenencias?	
8.	¿Apoyas a tus compañeros con su aseo personal?	
9.	¿Te gusta ayudar con el aseo de tu espacio personal y la de los demás?	
10.	¿Respetas los implementos de aseo de tus compañeros?	
TOTAL DEL PUNTAJE		

Ubique el puntaje obtenido en la siguiente escala Likert:

1. Habito higiene y autocuidado en un nivel básico (entre 1 y 3 puntos)___
2. Habito higiene y autocuidado en un nivel medio (entre 4 y 7 puntos)___
3. Habito higiene y autocuidado en un nivel alto (entre 8 y 10 puntos)___

Figura 5. Rúbrica de Evaluación Pedagógica con Escala Likert. Criterio de Evaluación Higiene y autocuidado
 Fuente: proyecto "Líderes con habilidades y competencias especiales en evaluación y hábitos de vida"



LIDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.

INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA

Criterio de evaluación: Salud sexual y reproductiva

Nombre de Niño, niña o adolescente evaluado: _____

Fecha de evaluación: Día___ Mes___ Año___

Evaluación: 1. Inicial___ 2. De proceso___ 3. Final___

Instructivo: Si al realizarle las preguntas la respuesta es sí, coloque “1”; de lo contrario coloque “0”.

Al finalizar las preguntas sume los puntos y coloque el resultado en la casilla total del puntaje.

N°	Preguntas	puntaje
1.	¿Cuidas tus partes íntimas?	
2.	¿Muestras tus partes íntimas a los demás?	
3.	¿Respetas las partes íntimas de tus compañeros?	
4.	¿Conoces cuáles son tus derechos sexuales y reproductivos?	
5.	¿Sabes que es una enfermedad de transmisión sexual?	
6.	¿Conoces los métodos anticonceptivos?	
7.	¿Conoces la importancia de protegerte sobre enfermedades de transmisión sexual?	
8.	¿Sabes utilizar el condón?	
9.	¿Sabes que es sexualidad?	
10.	¿Sabes que es un acto sexual?	
TOTAL DEL PUNTAJE		

Ubique el puntaje obtenido en la siguiente escala Likert:

1. Habito salud sexual y reproductiva en un nivel básico (entre 1 y 3 puntos)___
2. Habito salud sexual y reproductiva en un nivel medio (entre 4 y 7 puntos)___
3. Habito salud sexual y reproductiva en un nivel alto (entre 8 y 10 puntos)___

Figura 6. Rúbrica de evaluación pedagógica con escala Likert. Criterio de evaluación: Salud sexual y reproductiva
Fuente: proyecto “Líderes con habilidades y competencias especiales en evaluación y hábitos de vida”

2. Metodología

Este es un estudio cualitativo⁷, con diseño metodológico de investigación acción participativa (Buendía, Colas y Hernández, 2010; lafrancesco, 2013). Las necesidades en el contexto a intervenir son de carácter formativo y alrededor de los hábitos de vida saludable que desde la autoevaluación del mismo sujeto se realiza sobre dichos hábitos.

El ejercicio de evaluación valora los avances formativos de líderes que hacen parte de Funpaz, todo desde la perspectiva de educación para la salud mental y de la evaluación formativa. El procedimiento metodológico se dio a partir de la participación activa y permanente a lo largo de todo el proceso investigativo y formativo de la comunidad abordada, lo cual permitió: el establecimiento claro de una nueva relación teórico-práctica, entendida como acción hacia la transformación; la creación de una mayor conciencia de las necesidades; la evaluación de los propios recursos y las posibilidades de los grupos de trabajo que asumen la resolución de las primeras (necesidades); y la consecución o adecuación de los segundos (recursos) y la organización anticipada de todas las acciones.

Proceso metodológico y estrategias

La investigación acción participativa se desarrolla en 5 fases.

1. Participación comunitaria: desarrollar proceso de inclusión socioeducativa de personas con capacidades diversas; se forman 15 líderes en evaluación y hábitos de vida, capaces de posibilitar el aprendizaje y la inclusión social con sus pares durante el proceso de formación de 38 personas beneficiarias de Funpaz. 2. Indagación protagónica de la realidad: se realizó un diagnóstico de las necesidades de la comunidad con capacidades diferentes; se desarrolló un diálogo interdisciplinario entre los líderes de proyecto de la UCM; se identificaron tres temáticas fundamentales derivadas del problema principal aprendizaje inadecuado sobre

hábitos de vida; se determinaron por medio del análisis de las situaciones problema (con la Matriz de Vester) las necesidades de mayor prioridad de intervención de acuerdo a la ubicación en las gráficas de análisis (cuadrante crítico) donde las temáticas fueron: convivencia, respeto por mi cuerpo, higiene y autocuidado y salud sexual y reproductiva. 3. Relaciones teoría-práctica; se fundamenta el proyecto a partir de su categoría fundante: evaluación en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de hábitos de vida. 4. Determinación de posibilidades y recursos; definir los recursos necesarios para acciones formativas desarrolladas con los líderes y demás sujetos con habilidades especiales, estos son discutidos con funcionarios y líderes de proyecto. 5. Diseño y aplicación del plan de acción formativo: elaboración de planes de capacitación para los líderes y sus pares.

“En relación a la forma de evaluación, la observación del orientador es la forma más elegida en todos los componentes indicados para el diagnóstico, excepto en la evaluación del funcionamiento intelectual donde se prefiere la aplicación de tests” (Muñoz y Portillo, 2007, p. 117). Sin embargo, la valoración se desarrolla en el marco de la rúbrica propuesta, simple y con una escala de valoración numérica básica que responde a la adquisición de aprendizajes en los tres momentos del proceso.

Estas reflexiones emergen del análisis y la interpretación de la información desde las diferentes perspectivas y la saturación de información producto de evaluar grabaciones, videos, fotografías, etc. Construcción de reflexiones, interpretaciones de la observación empleada respecto a la evaluación de los aprendizajes de los sujetos con capacidades diferentes, y finalmente la conceptualización teórica donde se pueden incluir las percepciones, comentarios, notas del observador y de sus evaluaciones y la dialogicidad que se da como parte de la fundamentación teórica (Buendía, Colas, y Hernández, 2010).

3. Resultados

A continuación, se presenta el proceso previo a la elaboración del plan formativo con el cual se define el contenido y la problemática para posteriormente hacer el proceso de diseño de la rúbrica que evidencia dichos aprendizajes.

⁷El estudio se desarrolla en el marco de reflexiones y prácticas pedagógicas para formar en hábitos de vida, los aprendizajes son valorados con escala cuantitativa evidenciando el progreso de los estudiantes en todo el proceso.



Figura 7. Árbol de problema: hábitos de vida en los niños de Funpaz

Priorización de causas a intervenir

La priorización es el acto de seleccionar y ordenar las variables, causas del problema para concluir cuales se deben intervenir de manera prioritaria, al ser aquellas que quedan en la zona de poder con mayor motricidad (16%) y menor dependencia (2%) y al ser intervenidas indirectamente influyen en la solución de las variables que quedan en la zona de salida y a su vez las que quedan en la zona de problemas autónomos ya que tienden a ser consecuencias y no causas, sin querer decir que las demás variables no se deben intervenir. La priorización se realiza después del diagnóstico de las necesidades de la comunidad, con el fin de formular intervenciones prioritarias a estas variables que traigan beneficios a esta población. El problema principal sobre hábitos de vida analizado por el grupo interdisciplinario fue: aprendizaje inadecuado sobre hábitos de vida. Las causas del problema a las cuales se les realizó la priorización fueron:

- V1 Abandono por parte de la familia
- V2 Ambientes psicosociales vulnerables
- V3 Inadecuados referentes afectivos
- V4 Predisposición biológica

- V5 Exclusión del proceso educativo
- V6 Inadaptación a los modelos educativos
- V7 Inadaptación a la situación sociocultural
- V8 Cambios de hogar
- V9 Discapacidad mental psicosocial.

Con las anteriores variables se realizó una tabla donde se cruzan estas para medir la motricidad y la dependencia, expresadas con valores 1 y 0 dando como puntuación 1 a las variables que tuvieran influencia sobre otras, y 0 a las variables que no tuvieran ningún tipo de influencia sobre la otra. De esta manera se logró conocer cuáles eran las variables a intervenir, pues a cada variable se le realizó el siguiente ejercicio: la suma de los valores obtenidos de manera vertical conociendo así la dependencia y realizando la suma de manera horizontal se encontró el valor de la motricidad. Con estos valores se construyó la gráfica en la cual se ubicó la motricidad en el eje Y, y la dependencia en el eje X, de acuerdo a la ubicación de las variables en el plano cartesiano se determinó el orden en que se deben intervenir las variables mencionadas.

Tabla 1.
Matriz impacto cruzado priorización de problemas

VARIABLES A CONSIDERAR		MOTRICIDAD									Puntos	%		
		V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9				
V1	Abandono por parte de la familia	x	1	1	0	1	1	1	1	0	6	12		
V2	Ambientes psicosociales vulnerables	1	x	1	0	1	1	1	1	0	6	12		
V3	Inadecuados referentes afectivos	1	1	x	0	1	1	1	1	0	6	12		
V4	Predisposicion biologica	1	1	1	x	1	1	1	1	1	8	16		
V5	Exclusión del proceso educativo	0	1	0	0	x	1	1	0	0	3	6		
V6	Inadaptacion a los modelos educativos	0	1	0	0	1	x	1	0	0	3	6		
V7	Inadaptacion a la situación sociocultural	1	1	1	0	1	1	x	0	0	5	10		
V8	Rotación de cambios de mediad (hogares)	1	1	1	0	1	1	1	x	0	6	12		
V9	Discapacidad mental psicosocial	1	1	1	1	1	1	1	1	x	8	16		
DEPENDENCIA		Puntos		6	8	6	1	8	8	8	5	1	51	100
		%		12	16	12	2	16	16	16	10	2	100	

Tabla 2.
Resultados matriz impacto cruzado priorización de problemas

	VALORES	
	Dependencia x	Motricidad y
V1	6	6
V2	8	6
V3	6	6
V4	1	8
V5	8	3
V6	8	3
V7	8	5
V8	5	6
V9	1	8

Fuente: Dependencia y motricidad matriz de impacto cruzado priorización de problemas

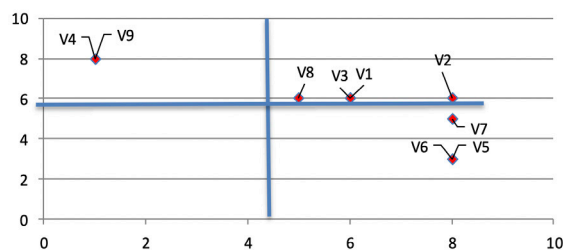


Figura 8. Motricidad y dependencia causas del problema principal
Fuente: Análisis de causas del problema diagnosticado con el grupo interdisciplinario de FUNPAZ

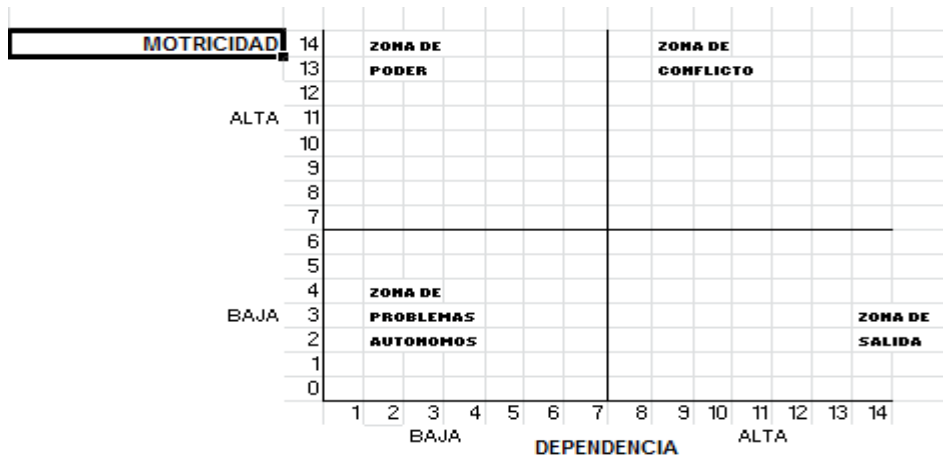


Figura 9. Ilustración sobre la ubicación de las variables del grafico anterior.

De acuerdo con los datos obtenidos en la figura se define que los problemas a intervenir con mayor prioridad son los que se encuentran en la zona de poder:

- Predisposición biológica (Dependencia=2%; Motricidad=12%).
- Discapacidad mental psicosocial (Dependencia=2%; Motricidad=12%).

Y las variables que se solucionan con la intervención de los problemas anteriores, que son los que se ubican en la zona de salida son:

- Exclusión del proceso educativo (Dependencia= 16%; Motricidad=6%)
- Inadaptación a los modelos educativos (Dependencia= 16%; Motricidad=6%)
- Inadaptación a la situación sociocultural (Dependencia=16; Motricidad=10).

Posterior al proceso anterior se definieron los líderes que harían parte de las prácticas formativas en las cuales se formaron sobre hábitos de vida; las temáticas fueron el resultado de las necesidades definidas.

Temas de trabajo con líderes

- Convivencia
- Respeto por mi cuerpo: higiene y autocuidado
- Salud sexual y reproductiva.

A continuación, se presentan las tablas y los resultados de las evaluaciones por cada criterio evaluado.

Tabla 3. Resultados de evaluación Convivencia y trabajo en equipo

LIDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.										
INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA										
Criterio de evaluación: convivencia y trabajo en equipo										
		Evaluación: INICIAL		Evaluación: DE PROCESO			Evaluación: FINAL			
PREGUNTA		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1.		0	36	7	43	28	7	35	35	3
2.	¿Te sientes a gusto con tus compañeros?		27	16	43	22	13	35	36	2
3.	¿Tus compañeros te tienen en cuenta?		29	14	43	29	6	35	35	3
4.	¿Tú respetas lo que dicen tus compañeros?		34	9	43	25	10	35	35	3
5.	¿Cuándo estás enojado con alguno de tus compañeros, tratas de mejorar las cosas?		32	11	43	29	6	35	34	4
6.	¿Cuidas a tus compañeros y el espacio en el que compartes con ellos?		39	4	43	32	3	35	37	1
7.	¿Ayudas a tus compañeros cuando ellos tienen problemas?		33	10	43	31	4	35	34	4
8.	¿Ayudas a tus compañeros a realizar tareas cotidianas?		31	12	43	24	11	35	33	5
9.	¿Te sientes en la capacidad para trabajar en equipo con tus compañeros?		34	9	43	30	5	35	35	3
10.	¿Reconoces las cosas buenas que tienen tus compañeros?		33	10	43	27	8	35	35	3
N° NIÑOS ENCUESTADOS		43								
		76.2			79.14			91.8		

En convivencia y trabajo en equipo se observa: Evaluación inicial de 76,2%; Evaluación de proceso 79,14%; y Evaluación final 91,8%. Se denota progreso a medida que se avanza en el proceso de capacitación y trabajo comunitario.

Tabla 4. Resultados de evaluación Higiene y autocuidado

LIDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.									
INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA									
Criterio de evaluación: Higiene y autocuidado									
		Evaluación: INICIAL		Evaluación: DE PROCESO			Evaluación: FINAL		
PREGUNTA		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1.	¿Te lavas los dientes todos los días después de cada comida?	41	2	43	34	1	35	38	0
2.	¿Te lavas las manos todos los días después de ir a comer?	39	4	43	29	6	35	36	2
3.	¿Te bañas todos los días?	43	0	43	31	4	35	37	1
4.	¿Compartes tus implementos de aseo?	37	6	43	9	26	35	9	29
5.	¿Te cambias de ropa todos los días?	41	2	43	31	4	35	37	1
6.	¿Te cambias de ropa interior todos los días?	42	1	43	33	2	35	38	0
7.	¿Eres ordenado con tus pertenencias?	40	3	43	31	4	35	37	1
8.	¿Apoyas a tus compañeros con su aseo personal?	24	19	43	26	9	35	31	7
9.	¿Te gusta ayudar con el aseo de tu espacio personal y la de los demás?	36	9	45	28	7	35	38	0
10.	¿Respetas los implementos de aseo de tus compañeros?	40	3	43	33	2	35	37	1
N° NIÑOS ENCUESTADOS		89		43 N° NIÑOS ENCUESTADOS			35 N° NIÑOS ENCUESTADOS		
		89		81,4			88,9		

En Higiene y autocuidado se observa: Evaluación inicial 89%; Evaluación de proceso 81,4%; y Evaluación final 88,9%. Hay una disminución de actitudes positivas en la evaluación de proceso y en la evaluación final lo que puede deberse a que en los espacios de la institución destinados para el aseo falta acompañamiento (falta personal, mantiene cerrado, etc.).

Tabla 5.
Resultados de evaluación Educación sexual y reproductiva.

LIDERES CON HABILIDADES Y COMPETENCIAS ESPECIALES EN EVALUACIÓN Y HABITOS DE VIDA.									
INSTRUMENTO EVALUACIÓN EN HABITOS DE VIDA									
Criterio de evaluación: Salud sexual y reproductiva									
PREGUNTA		Evaluación: INICIAL		Evaluación: DE PROCESO		Evaluación: FINAL			
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1.	¿Cuidas tus partes íntimas?	43	0	43	34	1	35	38	0
2.	¿Muestras tus partes íntimas a los demás?	4	39	43	29	6	35	0	38
3.	¿Respetas las partes íntimas de tus compañeros?	41	2	43	31	4	35	38	0
4.	¿Conoces cuáles son tus derechos sexuales y reproductivos?	26	17	43	28	7	35	34	4
5.	¿Sabes que es una enfermedad de transmisión sexual?	26	17	43	29	6	35	37	1
6.	¿Conoces los métodos anticonceptivos?	25	18	43	25	10	35	36	2
7.	¿Conoces la importancia de protegerte sobre enfermedades de transmisión sexual?	30	13	43	28	7	35	38	0
8.	¿Sabes utilizar el condón?	21	22	43	13	22	35	30	8
9.	¿Sabes que es sexualidad?	27	16	43	20	15	35	33	5
10.	¿Sabes que es un acto sexual?	19	24	43	25	10	35	38	0
		N° NIÑOS ENCUESTADOS		43 N° NIÑOS ENCUESTADOS		35 N° NIÑOS ENCUESTADOS		84,7	
		60,9		74,8					

En Salud sexual y reproductiva la Evaluación inicial fue de 60,9%; la Evaluación de proceso dio 74,8%; y la Evaluación final 84,7%. Aumentaron mucho las actitudes positivas a medida que se incrementa el conocimiento sobre el tema.

4. Discusión y conclusiones

Es importante resaltar como en un contexto desescolarizado se utiliza como pretexto pedagógico la evaluación para favorecer y/o mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el instrumento seguirá siendo solo el elemento que evidencia, pero el quehacer pedagógico es el que posibilita a las personas reconocer sus alcances y mejorar los aspectos de su formación.

Después de haber planeado, desarrollado y evaluado las actividades relacionadas con hábitos saludables, se concluye cómo la intervención trató (además de dar resultados finales) de realizar con un enfoque formativo, pedagógico y sociocultural, un acompañamiento desde la evaluación pedagógica, como pretexto materializado a través del instrumento evaluativo. Se lograron develar diferentes posibilidades de aprendizaje enmarcadas dentro de los criterios de evaluación y/o temáticas priorizadas que se convirtieron en la finalidad formativa.

Se evidencian incrementos progresivos entre la evaluación inicial y la final en las tres temáticas abordadas sobre hábitos saludables. Surge como conclusión la comprensión de la manera en que el pretexto de pensar el valor y determinar el mismo en los aprendizajes de un sujeto, genera de forma inherente la reflexión y la planeación de la evaluación y mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje en cualquier contexto socioeducativo.

El hecho de diseñar un instrumento de evaluación permite que dicha elaboración genere en el evaluador la reflexión de su metodología de enseñanza (Verdugo, 2001).

La extensión de la responsabilidad de la evaluación a los profesores y otras personas en contacto directo con el alumno en la escuela es un aspecto determinante para la mejora de la enseñanza. Solo quien tiene capacidad de evaluar establece los criterios, los aplica e interpreta y atribuye causas y decide cuáles han de ser los caminos de cambio. (UCM, 2016, p. 72)

Pensar un instrumento acarrea también crear estrategias de evaluación, esto sin duda moviliza procesos de enseñanza para el aprendizaje, estrategias direccionadas a sujetos previamente evaluados (Evaluación inicial) o hace el diagnóstico

del lugar en que dichas estrategias son pensadas en aspectos particulares y de interés para dichos sujetos a evaluar.

Las posibilidades de generar instrumentos de evaluación que visibilicen en los sujetos evaluados nuevas posibilidades de aprendizaje transforman la evaluación en un medio no solo técnico, sino que además la vuelve un medio pedagógico que sirve además para definir notas o calificaciones mal entendidas como evaluaciones.

Desde el acompañamiento que se hace por parte del facilitador, orientador, profesor o evaluador, se puede pensar en diseñar posibilidades evaluativas que generen en los estudiantes interés por conocer qué saben y qué deben seguir mejorando, haciendo que las personas se vuelvan mucho más autocríticas, al respecto Goodwin (1997) afirma que:

En lugar de los procedimientos objetivos tradicionales de evaluación se proponen distintos modelos, entre los cuales cabe destacar en los últimos años los modelos denominados postmodernistas, que tratan de subrayar la multiplicidad de formas de evaluación, así como destacar un tipo diferente de relación entre el evaluador y el evaluado. (Verdugo, 2001, p. 6)

El plan de formación interdisciplinar puede contar con elementos de la pedagogía para relacionar aspectos tales como la comprensión del otro y la alteridad, entendiendo esto como la forma en que se dan las relaciones interpersonales (el encuentro), lo cual no responde más que a saber que el otro existe, que está allí y tiene el mismo sentido en la realidad que cada uno. La responsabilidad se convierte entonces en un asunto ético desde el saber y desde allí se revisan el compromiso profesional y las estrategias para facilitar el aprendizaje para la formación integral de personas con capacidades diversas. Al respecto Jaramillo y Murcia indican:

Desde otra perspectiva, una donde el otro es un actor constituyente de la realidad y no solo constituido por esta, la pedagogía es el resultado de la presencia y la conversación con el otro, esto es superar la extrañeza y dar paso a la complicidad del otro (Mélích, 1994); complicidad

que implica compasión, "sufrimiento con el otro", "sufrimiento al lado del otro" (Jaramillo y Murcia, 2014, p. 144)

La capacidad de comprender el mundo está condicionada a la capacidad de ser racionales y humanos, de forma que se logre convivir con los otros sin buscar que actúen y se adapten a nuestras maneras de pensar y de sentir. Somos únicos, quizás no biológicamente, pero en el interior cada uno siempre tendrá algo que nos diferencia. No es solo reconocer al otro, es entender que está.

La reflexión más relevante en todo este proceso técnico, para la elaboración de la rúbrica, muestra que más allá de diseñar el instrumento cumpliendo algunos estándares de calidad, dicho elemento proporciona la posibilidad de acceder a datos claros. El proceso denota que el problema de la inclusión y de los aprendizajes no tiene que ver tanto con los asuntos técnicos implementados, y sí tiene mayor incidencia en la mejora de resultados según la capacidad que tenga el acompañante en sus formas de interactuar y ganar el interés, el afecto y la confianza de aquellas personas que son capaces y son ávidas de un motivo que los impulse a reconocerse y descubrir sus posibilidades siendo diversas, pero no menos valiosas.

Referencias

- Álvarez, J. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de pedagogía*, (364), 96-100. Recuperado de: http://www.imced.edu.mx:8080/biblio/opac/doc_num.php?explnum_id=818
- Añore, G., Guzmán, F. y Viñals, G. (2010). *Evaluación de competencias*. Recuperado de: <https://slideplayer.es/slide/11118366/>
- Buendía, L., Colas, M. y Hernández, F. (2010). *Método de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Colombia, Minsalud. (2013). *ABECÉ de la discapacidad*. Bogotá: autor.
- Coral, O. y Romo, T. (2008). *Evaluación en la diferencia: criterios para evaluar niños y niñas con discapacidad motora*. Pasto: Universidad de la Salle .

- De Zubiría, J. (31 de octubre de 2017). ¿Calificar o evaluar? A propósito del reciente debate en redes. *Revista Semana Digital*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/respuesta-viral-de-nino-mexicano-en-examen-de-matematicas/545593>
- Echeverry, S. (2012). *Educación e inclusión social*. Manizales: Centro Editorial UCM.
- FAO. (2013). *Hábitos y estilos de vida saludables. Alimentarnos bien para estar sanos*. Autor. Recuperado de: <http://www.fao.org/docrep/019/i3261s/i3261s10.pdf>
- Fernández, C. (1997). *Pedagogía diferencial*. Madrid: Centro de Estudio Ramón Areces.
- Flórez, R. (2003). *Docente del siglo XXI como desarrollar una práctica docente competitiva. Evaluación pedagógica y cognición*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Franco, K., Álvarez, G. y Ramírez, R. (2011). Instrumentos para trastornos del comportamiento alimentario validados en mujeres mexicanas: una revisión de la literatura. *Revista mexicana de trastornos alimentarios*, 2(2), 148-164.
- González, E. (2001). Evaluación del autoconcepto, la satisfacción con el propio cuerpo y las habilidades sociales en la anorexia y bulimia nerviosas. *Clínica y Salud*, 12(3), 289-304.
- Hengemühle, A. (2005). Subjetividad: el desafío de integrar el sujeto en la educación. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(1), 65-75.
- lafrancesco, G. (2012). *La evaluación en el aula de una escuela transformadora*. Bogotá: Coripet.
- Hesperian. (s.f.). *Examen y evaluación del niño con discapacidad*. Recuperado de: http://hesperian.org/wp-content/uploads/pdf/es_dvc_2013/es_dvc_2013_04.pdf
- lafrancesco, G. (2012). *La Evaluación transformadora: contexto, concepto, objetivos, principios, enfoques, tipos, modelos, criterios y técnicas*. Bogotá: Corporación Internacional Pedagogía y Escuela Transformadora.
- lafrancesco, G. (2013). *Investigación pedagógica formativa*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Jaramillo, D. y Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.
- Jiménez, C. y González, M. (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. España: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del aprendizaje: una guía práctica para profesores*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf
- Marín, R., Guzmán, I. y Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 183-202.
- Morales, P. (2009). *La evaluación formativa*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf>
- Mulsow, G. (2000). Desarrollo humano: a través de los objetivos fundamentales transversales. *Estudios Pedagógicos*, (26), 127-132.
- Muñoz, Á. y Portillo, R. (2007). Evaluación psicopedagógica de la discapacidad intelectual ligera y del retraso límite: elementos y modos de evaluación. *Apuntes de Psicología*, 25(2), 111-128.
- Murcia, N., Jaimes, S. y Gómez, J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. *Cinta de Moebius*, (57), 257-274. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>
- Naciones Unidas. (s.f.). *Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Anexo I. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de:

<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=618>

- Pérez, M. (2005). La evaluación del aprendizaje. *Revista Docencia Universitaria*, 6(1), 1-19.
- Pinedo, I. (1982). *NTP 15: Construcción de una escala de actitudes tipo Likert*. España: Centro de Investigación y Asistencia Técnica. Recuperado de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/001a100/ntp_015.pdf
- Prieto, M. y Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las practicas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 245-262.
- Santos, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Torres, M. (2005). Autoconciencia corporal para la salud y el desarrollo humano. *TIPICA, Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 1(1), 1-7.
- Ramos, J. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 77-96.
- UCM. (2016). *Documento Maestro. Renovación Registro Calificado. Especialización en evaluación pedagógica*. Manizales: autor.
- UCM. (2013). *Marco Teleológico*. Manizales: autor. Recuperado de: http://www.ucm.edu.co/wp-content/uploads/docs/normativas/normativas/marco_teleologico_ucm.pdf
- Verdugo, M. (2001). *Evaluación de niños con discapacidades y evaluación del retraso mental*. España: Servicio de información sobre discapacidad. Recuperado de: <http://sid.usal.es/idos/F8/8.4.1-5023/8.4.1-5023.PDF>
- Zambrano, A. (2009). Aprendizajes y pedagogía en Philippe Meirieu. *Praxis*(13), 10-24.

Fecha recibido: 27 de junio de 2018 · Fecha aprobado: 3 de septiembre de 2018

LAS TIC COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y SU RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Katherine García Marulanda

Licenciada en Educación Básica con énfasis en inglés, Universidad de Manizales. Profesora Colegio Santa Inés, Manizales, Colombia. katherinegarciamarulanda@gmail.com

Óscar Mauricio Monroy Ramírez

Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad del Quindío. Instructor de inglés del SENA, seccional Medellín, Colombia. ommonroy@misena.edu.co

Bibiana Marcela Castaño Londoño

Licenciada en Lenguas Modernas, Universidad de Caldas. Instructor de inglés del SENA, seccional Medellín, Colombia. bibianamc26@outlook.com

Hedilberto Granados López

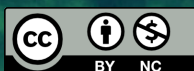
Profesional en Filosofía, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Docente Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales, Manizales, Colombia. egranados@ucm.edu.co

Origen del artículo

Artículo derivado del proyecto de investigación "Las TIC como mediación pedagógica y su relación con la autoeficacia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera", realizado entre los años 2015 y 2017.

Cómo citar este artículo

García-Marulanda, K., Monroy-Ramírez, O., Castaño-Londoño, B. y Granados-López, H. (2018). Las TIC como mediación pedagógica y su relación con la autoeficacia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 60-68.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.113>



LAS TIC COMO MEDIACIÓN PEDAGÓGICA Y SU RELACIÓN CON LA AUTOEFICACIA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Objetivo: indagar si el uso de las TIC como mediación pedagógica podría considerarse como un factor asociado a la autoeficacia para el aprendizaje y los procesos de autorregulación metacognitiva en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de estudiantes de modalidad presencial virtual y virtual del Instituto para el Servicio del Aprendizaje (SENA). **Metodología:** se siguió un enfoque cuantitativo en el que se contó con la participación voluntaria de (N=378) estudiantes del SENA de las modalidades presencial virtual y virtual. **Resultados:** los resultados mostraron que no existen diferencias entre las modalidades en relación a la valoración de la tarea. Sin embargo, para las creencias de autoeficacia, se observaron diferencias entre modalidades, en las que la presencia de creencias de autoeficacia positiva fue más fuerte para la modalidad virtual. Así mismo, se encontraron relaciones entre las creencias de autoeficacia y los procesos de autorregulación del aprendizaje, observando que las creencias de autoeficacia operan como predictoras de los procesos de autorregulación. **Conclusión:** las creencias de autoeficacia fomentan el desarrollo de actividades y competencias a la vez que ejercen una influencia importante en los niveles de realización o logro de metas. Mientras que los niveles más bajos incitan la evasión de actividades o ambientes complejos y obstaculizan el desarrollo de capacidades.

Palabras clave: TIC, mediación pedagógica, autoeficacia, estrategias de orden metacognitivo.

THE USE OF ICTS AS A PEDAGOGICAL APPROACH AND THEIR RELATIONSHIP WITH SELF-EFFICACY ON THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING PROCESS

Objective: to inquire if the use of ICTS as a pedagogical approach could be considered as a factor associated to the self-efficacy and to the processes of metacognitive regulation in the English language learning, in

two groups of students of on-site and online education programs from the Instituto para el Servicio del Aprendizaje (SENA). **Methodology:** quantitative approach in which 378 volunteer students from SENA in the on-site and online education programs were participants. **Results:** the results showed that there are not differences between the two types of education regarding the assessment of this task. Nevertheless, concerning the self-efficacy beliefs, certain differences were observed between both types of education, in which the presence of positive self-efficacy was stronger in the on-line education program. Similarly, relationships between the self-efficacy beliefs and the learning self-regulation processes were found, observing that the self-efficacy beliefs operate as predictors of the self-regulation process. **Conclusion:** the self-efficacy beliefs foster the development of activities and competences along with the influence they exert at the different levels of goal achievement. While the lowest levels promote the avoidance of activities or complex environments that become an obstacle in the development of capacities.

Key words: ICTS, pedagogical approach, self-efficacy, metacognitive order strategies.

Introducción

Actualmente resulta difícil pensar la sociedad y la educación sin la presencia de las TIC. De ahí que autores como Moreno (1998) afirmen que, las TIC propician nuevas formas de aprender que se distancian de los enfoques tradicionales y permiten ampliar y enriquecer las posibilidades de aprendizaje, las formas en que se hace el uso de los recursos y el mejoramiento en la implementación de las estrategias de aprendizaje tanto de orden cognitivo como metacognitivo.

Desde esta perspectiva las TIC como instrumentos de y para el aprendizaje, pueden de manera potencial, impactar favorablemente los retos que presenta la sociedad actual, la cual exige un tipo de mentalidad acorde con las condiciones bajo las cuales se generan los conocimientos y especialmente, en cómo se dan éstos desde la administración y manejo estratégico de información para su mejor aprovechamiento.

En consecuencia, al usar las TIC como recurso pedagógico y de mediación para aprendizaje en el contexto educativo, el docente deja de ser transmisor de conocimientos y se convierte en el orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes (García, 2005). El profesor adquiere una importancia fundamental como administrador de materiales y medios, y como promotor de estrategias mediadas por las TIC; así crea un ambiente de aprendizaje diferente, atractivo y eficiente. Por otra parte, el alumno pasa de recibir

información y contenidos a dirigir y reconstruir su propio proceso de aprendizaje, apoyándose en el profesor y en el uso intencionado y dirigido de las TIC para alcanzar los objetivos propuestos.

El primer informe del Foro de la Sociedad de la Información (1996) llevado a cabo en Bruselas, Luxemburgo menciona que la nueva sociedad inmersa en las TIC se ha configurado como la sociedad del aprendizaje permanente, lo que implica que las nuevas tecnologías de la información permiten el surgimiento de entornos de enseñanza y aprendizaje innovadores y modernos constituyéndose en nuevos ambientes o escenarios de aprendizaje (Foro de la Sociedad de la Información, 1996, p. 7).

Diversas investigaciones han abordado el uso pedagógico y el impacto de las TIC como recursos educativos y estrategia de aprendizaje para el estudiantado como lo mencionan Jaimes y Jaimes:

En este nuevo siglo se ha evidenciado una revolución tecnológica que ha llevado a la nueva generación a hablar del comienzo de una era digital de la comunicación y de la información, es decir, de una época en la que la telemática y la informática muestran cambios en los patrones tradicionales de todas las actividades humanas, sin desconocer el ámbito educativo. (2014, p. 2)

La sociedad se está enfrentando a nuevos retos ligados a las tecnologías de la información y la comunicación, tomando una influencia

significativa en el campo educativo a tres niveles: la administración de recursos, la autoeficacia y las estrategias que acompañan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos aspectos primordiales en el uso pedagógico de las TIC dentro del contexto educativo suponen nuevas herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información y contenidos curriculares que conducen a un nuevo devenir educativo que permite al estudiante crear y recrear su conocimiento a partir de la interacción con este y concebir nuevas formas de aprendizaje.

Diversos investigadores han estudiado el impacto de las TIC en el contexto educativo y especialmente en la enseñanza de una lengua extranjera; se han cuestionado por sus beneficios y ventajas y han suscitado estrategias para el uso de estas herramientas educativas desde un enfoque educativo. Esto ha permitido que su uso se haya difundido como práctica y mediación pedagógica, lo cual ha terminado impactando de manera favorable en la implementación de estrategias de orden metacognitivo (estrategias de aprendizaje y autorregulación).

Atendiendo a lo anterior, el presente trabajo da a conocer los resultados de un estudio que tuvo por objetivo, indagar si el uso de las TIC como mediación pedagógica puede ser un factor asociado a la autoeficacia del aprendizaje y los procesos de autorregulación metacognitiva en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de estudiantes de modalidad presencial virtual y virtual del SENA.

Material y métodos

La investigación siguió un enfoque cuantitativo, con diseño transeccional descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) de alcance diferencial

por el tipo de estadística implementada para el análisis.

Muestra

El estudio contó con una muestra de (N=378) estudiantes del SENA de las modalidades presencial virtual y virtual, con una edad promedio para el caso de los hombres de (M=27,7) con desviación estándar de (SD=9,55) y para el caso de las mujeres una media de (M=24,5) y una desviación de (SD=7,91)

Instrumento

Se implementó el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ), adaptado al español por Ramírez, Canto, Bueno y Echazarreta (2013). La captura de información se hizo a partir de una escala tipo Likert con un continuo de siete puntos, en el que 1 significa “nada cierto en mí” y 7, “totalmente cierto en mí” así mismo, en la aplicación del instrumento se incluyó un apartado para el registro de datos demográficos.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de las pruebas de hipótesis establecidas para hallar diferencias entre las diferentes variables.

La primera hipótesis a confirmar fue:

H₀: la valoración de la tarea y las creencias de autoeficacia *no* difieren en relación a la modalidad de estudio virtual y presencial virtual.

H₁: la valoración de la tarea y las creencias de autoeficacia difieren en relación a la modalidad de estudio virtual y presencial virtual.

Figura 1: prueba de hipótesis (valoración de la tarea y autoeficacia para el aprendizaje con modalidad de estudio)

Modalidad	Virtualidad (n=92)		Presencial+ Virtual (n=286)		Total(N=378)		U de Mann-Whitney	Sig. asintót. (bilateral)
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
Valoración de la Tarea	6,42	0,75	6,35	0,79	6,37	0,78	12.107,00	0,242
Autoeficacia en el Aprendizaje	6,16	0,76	5,83	0,79	5,91	0,79	9.671,00	0,000**

De acuerdo a los resultados obtenidos en la prueba de hipótesis, se puede observar que sí bien no existen diferencias entre las modalidades para la variable valoración de la tarea ($P_v=0,242$), sí se observan diferencias entre las creencias de autoeficacia para el aprendizaje entre las dos modalidades de acuerdo al valor de significancia asintótico obtenido, ($P_v=0,000$).

Si bien, no es posible advertir el grado de diferencia, se puede plantear, que la modalidad de aprendizaje virtual tiende a desarrollar creencias de autoeficacia más elevados que los de la modalidad presencial virtual, pues estos últimos tienden a tener una dependencia mayor del contexto y del docente tutor, lo que implica una menor presencia de creencias de autoeficacia para el trabajo. Estos resultados permiten pensar

que la modalidad virtual genera un desafío adicional en los estudiantes ya que, de acuerdo con Bandura (1977) los estudiantes con un nivel alto de autoeficacia, tienden a generar mayores esfuerzos en la realización de tareas específicas y más perseverancia ante situaciones difíciles. Por lo tanto, los estudiantes más autónomos y eficientes participan con mayor frecuencia, esfuerzo y pertinencia en el cumplimiento de las actividades académicas que los que tienen un nivel de autoeficacia bajo (Bandura, 1997; Schunk, 2008; Perry, 2002; Bornas, 1994). En efecto, la autoeficacia resulta ser una característica propia del sujeto que aprende en la era digital, ya que para el caso particular de los estudiantes de virtualidad, estos necesitan un mayor esfuerzo, disciplina y afianzamiento para llevar a cabo sus tareas de aprendizaje.

Figura 2: prueba de hipótesis (ítems autorregulación metacognitiva con modalidad de estudio)

Auto Regulación Metacognitiva	Virtualidad		Presencial +Virtual		Total		U de Mann-Whitney	Sig. asintótica. (bilateral)
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.		
P33.Durante la clase, a menudo pierdo aspectos importantes porque estoy pensando en otras cosas. (-)	3,68	2,12	3,43	2,02	3,49	2,05	12.289,5	0,335
P36.Cuando estudio para este curso, me hago preguntas para ayudarme a enfocar mi lectura.	5,80	1,31	5,45	1,34	5,54	1,34	11.002,0	0,015*
P41.Cuando estoy haciendo una lectura, y me "pierdo" al leer vuelvo para atrás e intento aclararlo.	6,32	1,17	6,15	1,20	6,19	1,20	11.656,5	0,069
P44.Si las lecturas del curso son difíciles de entender, cambio mi manera de leerlos.	5,52	1,52	5,03	1,51	5,15	1,52	10.408,0	0,002**
P54.Antes de estudiar un material nuevo para el curso, lo leo de manera rápida para ver cómo está organizado.	5,36	1,63	4,94	1,66	5,04	1,66	11.044,0	0,018*
P55.Mientras estudio para esta clase, me hago preguntas para asegurarme que entiendo el material que he leído.	5,65	1,44	5,33	1,46	5,41	1,46	11.220,0	0,041*
P56.Trato de cambiar mi manera de estudiar para encajar mejor con la asignatura y la manera de enseñarla del profesor.	5,45	1,46	5,06	1,55	5,15	1,54	11.303,5	0,038*
P57.Muchas veces me doy cuenta que he estado leyendo para esta clase, pero no sé de qué fue la lectura. (-)	3,26	1,91	3,42	1,96	3,38	1,95	12.556,0	0,504
P61.Cuando estudio un material, intento pensar en lo que tengo que aprender de él, antes de ponerme a leerlo.	4,65	1,92	4,63	1,75	4,63	1,79	12.825,0	0,712
P76.Cuando estudio para este curso trato de identificar que conceptos no entiendo bien.	5,96	1,12	5,88	1,20	5,90	1,18	12.776,5	0,662
P78.Cuando estudio para esta clase, establezco mis propias metas para dirigir mis actividades en cada período de estudio.	5,55	1,42	5,28	1,42	5,34	1,42	11.591,0	0,078

De acuerdo con los resultados obtenidos en la primera prueba de hipótesis con la que se buscó hallar diferencias en las creencias de autoeficacia en las modalidades presencial virtual y virtual, se buscó a partir de una segunda prueba de hipótesis, indagar por las diferencias en relación a la autorregulación metacognitiva en ambas modalidades. Esto, dado que la presencia de las creencias de autoeficacia por lo general se encuentra asociadas a procesos de autorregulación (Pintrich, 2000).

En tal sentido, la segunda hipótesis se planteó como sigue:

H₀: Los componentes de la autorregulación metacognitiva *no* difieren en relación a la modalidad de estudio virtual y presencial virtual.

H₁: Los componentes de la autorregulación metacognitiva difieren en relación a la modalidad de estudio virtual y presencial virtual.

En los resultados obtenidos en la prueba de hipótesis se observó que de los once componentes que conforman el constructo de autorregulación metacognitiva, seis resultan iguales para los dos tipos de modalidad de aprendizaje. En tal sentido, y haciendo un análisis más profundo, se pudo plantear que no existen diferencias en la manera cómo los estudiantes de las modalidades virtual y presencial virtual generan sus procesos de autorregulación en relación al modo como mantienen su atención en la ejecución o realización de una determinada tarea de aprendizaje. Esto se pudo observar en los resultados obtenidos en los ítems 33 (Pv= 0,335), 41 (Pv= 0,069), 57 (Pv= 0,504), 61 (Pv= 0,712), 76 (Pv= 0,662) y 78 (Pv= 0,078), relacionados con procesos atencionales en la ejecución de tareas de aprendizaje.

Sin embargo, se encontraron diferencias entre las modalidades presencial virtual y virtual en relación a los ítems 36 (Pv= 0,015), 44 (Pv= 0,002), 54 (Pv= 0,018), 55 (Pv= 0,041) y 56 (Pv= 0,038), los cuales tienden a tener una relación más directa con las creencias de autoeficacia.

Una mirada en detalle a los enunciados de los ítems donde se encontraron diferencias, permite constatar que la modalidad virtual tiende a desarrollar estrategias de planificación y control

de su proceso de aprendizaje más altas que los estudiantes de modalidad presencial virtual. Esta diferencia encontrada entre modalidades permite advertir, que si bien en ambas modalidades existe una regulación del aprendizaje sobre todo en lo relativo a la dimensión atencional de los procesos de aprendizaje, en el caso de aspectos relacionados con la auto reflexión, control, planificación y regulación de la conducta de aprendizaje, parecería que existen diferencias, lo que podría explicarse desde la dimensión de autonomía que deben tener los estudiantes de la modalidad virtual para poder llevar a cabo sus tareas de aprendizaje.

Según Torres (2003) el aprendizaje autónomo es un proceso en que se diagnostican necesidades, metas de aprendizaje, recursos humanos, materiales y estrategias, y se diseñan las formas de evaluación adecuadas.

El aprendizaje autónomo derivado de los procesos autorregulados al llevar a cabo una determinada tarea, permite, como lo plantea Zimmerman (2001, 2002) que los estudiantes participen de manera más activa y con un mayor grado de responsabilidad desde un punto de vista metacognitivo, motivacional y comportamental. Así mismo, se puede advertir por parte de los estudiantes la planificación de estrategias que ayudan a entender, transformar, elaborar y organizar la información. De esta manera y en relación a lo que se buscó con la investigación cuyos resultados se reportan acá, los estudiantes de modalidad virtual parece que hacen uso de recursos adicionales para entender el material y aprender de él, mientras los estudiantes de la modalidad presencial virtual parecerían más dependientes de lo que el docente tutor o la plataforma de aprendizaje les permite obtener para su aprendizaje.

Siguiendo a Weinstein, Husman y Dierking (2000); Winne (1995); y Zimmerman (1998, 2000, 2001, 2002), podría plantearse finalmente, que los estudiantes autorregulados cuentan con creencias motivacionales y con emociones adaptativas que se caracterizan por: el sentido de autoeficacia académica, la incorporación de metas de aprendizaje, y el desarrollo de emociones positivas en el desarrollo de tareas, tales como el gozo, la satisfacción y el entusiasmo. Es conveniente mencionar que el estudiante debe adaptarse a la forma como está presentada la plataforma virtual,

por ende, debe realizar un reconocimiento de la misma.

Discusión

Según los resultados se pueden establecer relaciones con otros estudios en los cuales se evidenció el uso pedagógico de las TIC aplicadas a diferentes ramas del conocimiento y contexto educativos. Es así como los resultados obtenidos son contrastados con la investigación de Fernández (2006) que tuvo por objetivo reducir el tiempo de enseñanza aprendizaje de tipo presencial y aumentar el tiempo de estudio independiente por parte de los alumnos; en la investigación se concluyó, que hay actividades en las que la tecnología será el mejor recurso y habrá otras en las que la clase presencial puede resultar como la opción más adecuada pues propicia el diálogo académico entre profesores y estudiantes.

Así mismo, en el estudio de Ferreiro y De Napoli (2007) se corroboran los aspectos conceptuales de las prácticas propias de la escuela y lo que aportan como novedad los ambientes de aprendizaje mediados por TIC en la organización de los procesos de formación que requieren las nuevas generaciones. Entre los resultados se encontró, que los nuevos ambientes de aprendizaje son maneras de organización de los procesos de enseñanza presencial y a distancia, y a la vez constituyen nuevas estructuras organizacionales que se centran en los estudiantes en quienes propicia el autoaprendizaje, la construcción social del conocimiento, el pensamiento analítico y reflexivo, y la creatividad; todo por medio del trabajo en equipo como complemento al individual.

Resultados similares encontró Santoveña, (2011) quien en su investigación demostró que el uso de las TIC promueve la calidad de formación en los cursos virtuales y se convierte en una excelente herramienta para los profesores que buscaban realizar procesos de cualificación académica. El autor define que las variables más significativas del proceso en la red de aprendizaje son: atender al alumnado de forma personalizada; diseñar herramientas de comunicación pensadas en la disciplina de los usuarios; ofrecer temas diversos para la discusión; coordinar y dirigir actividades de manera responsable y eficaz; y ofrecer una interacción rápida y fluida.

En este mismo sentido Chaves y Rojas (2015) mencionan que las estrategias innovadoras para enseñar Inglés con el apoyo de las diversas herramientas virtuales que permiten las TIC promueven diferentes estilos de aprendizaje, desarrollo de inteligencias múltiples, atención a las necesidades propias de cada individuo. Con lo cual es posible: mejorar el rendimiento académico; construir y reconstruir conocimiento; compartir experiencias; reforzar destrezas comunicativas; y encausar el pensamiento crítico.

En general y de acuerdo al comparativo realizado con otras investigaciones, a pesar de que la presente investigación por su misma naturaleza tenga resultados y conclusiones específicas de un contexto en particular, se puede estimar que el uso de las TIC como mediación pedagógica es un factor relevante y de gran significancia en las creencias de autoeficacia y procesos de autogestión y autorregulación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes del SENA.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas de hipótesis, se pudo estimar que ambas modalidades (virtual y presencial virtual) presentan una valoración de la tarea por igual, es decir para ambos casos la tarea es un componente del aprendizaje que se ejecuta sin importar su método de estudio. Sin embargo, el aspecto que pregunta por la autoeficacia del aprendizaje refleja una diferencia entre ambas modalidades; en este aspecto la modalidad virtual presenta un nivel alto de autoeficacia por encima de la modalidad presencial virtual.

En términos generales se puede afirmar que existen relaciones entre las creencias positivas de autoeficacia y los procesos de autorregulación. De manera que las creencias positivas de autoeficacia facilitan el desarrollo de actividades y el fortalecimiento de las competencias, e influyen en el alcance de las metas personales. Mientras en los niveles más bajos incitan la evasión de actividades o ambientes complejos y obstaculizan el desarrollo de capacidades.

Según lo anterior, los estudiantes de la modalidad presencial virtual generan una dependencia hacia

la figura del profesor originando un proceso de orientación de indicador de logro, es decir, el estudiante se dedica a cumplir con los deberes que el profesor propone sin ir más allá del propio interés que esto genere, mientras que para el caso de la modalidad virtual el estudiante tiende a generar un proceso de autorregulación metacognitiva y autogestión de la administración del tiempo y del ambiente que influyen positivamente en su proceso de aprendizaje. Como lo afirma Bandura (2006) quienes cuentan con iniciativa y capacidades de organización, regulación y reflexión, se encuentran mediadas por la influencia de la autoeficacia que a su vez recibe influencia de las acciones y condiciones del entorno. Esto es, la autoeficacia contribuye a modificar la percepción personal frente a las situaciones académicas y constituye un instrumento de mejora de las estrategias para abordar temas diversos sobre el comportamiento humano.

Referencias

- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*. NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In Pajares, F. & Urdan, T. (Eds.). *Adolescence and education. Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bornas, X. (1994) *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. España: Siglo XXI.
- Chaves, O., Chaves, L. y Rojas, D. (2015). La realidad del uso de las TIC y su mediación pedagógica para enriquecer las clases de inglés. *Revista ensayos pedagógicos*, 10(1).
- Fernández, V. (2006). Las TIC en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera (ILE): una herramienta online y una off-line. *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 5(2), 409-416. Recuperado de: <https://relatec.unex.es/article/view/273/257>
- Ferreiro, R. y De Napoli, A. (2007). *Más allá del salón de clases: los nuevos ambientes de aprendizajes*. EEUU: Nova Southeastern University.
- Fombona, J. (2010). Influencia de las TICS audiovisuales en el nuevo perfil del alumnado. *Revista de psicología y educación*, 9(1), 61-83.
- Foro de la Sociedad de la Información (1996). *Redes al servicio de las personas y las colectividades. Cómo sacar el mayor partido de la sociedad de la información en la Unión Europea. Primer informe anual del Foro de la Sociedad de la Información a la Comisión Europea*. Bruselas, Luxemburgo: Foro de la Sociedad de la Información. Documento electrónico. Recuperado de: www.ispo.cec.be/inf/forum/pub.html
- García, E. (2005). El abandono en cursos de e-learning: algunos aprendizajes para nuevas propuestas. *Revista iberoamericana de educación*, 44(3), 1-16. Recuperado de: www.rieoei.org/deloslectores/1892Teske.pdf
- Jaimes, C. y Jaimes, M. (2014). *Las TIC como herramientas de enseñanza del inglés en las Instituciones de Educación Básica Primaria de la Región Dos*. Pamplona, Colombia: Universidad de Pamplona. Recuperado de: <https://docplayer.es/16248235-Las-tic-como-herramientas-de-ensenanza-del-ingles-en-las-instituciones-de-educacion-basica-primaria-de-la-region-dos.html>
- Moreno, M. (1998). *Innovación y diversidad en nuevos ambientes de aprendizaje*. México: ULSA.
- Perry, N. (2002). Introduction: Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M., Pintrich, R. & Zeidner, M. (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

- Pozo, J. y Monereo, C. (2000). Introducción: un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En: Pozo, J. y Monereo, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI, Santillana.
- Ramírez, M., Canto, J., Bueno, J. y Echazarreta, A. (2013). Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 193-214. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/302560174_Validacion_psicometrica_del_Motivated_Strategies_for_Learning_Questionnaire_en_universitarios_mexicanos
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Santoveña, S. (2011). Procesos de comunicación a través de entornos virtuales y su incidencia en la formación permanente en red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 93-110. Recuperado de:
- Sitzmann, T. y Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-422.
- Schunk, H. (2008). Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: Research Recommendations. *Educational Psychology Review*, (20), 463-467.
- Tapia, A. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ.
- Torres, J. (2003). *Proyecto docente e investigador. Educación especial*. España: Universidad de Jaén.
- Weinstein, C., Husman, J. y Dierking, D. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En Boekaerts, M. Pintrich, P. y Zeidner, M. (Eds). *Handbook of self-regulation* (pp. 728-748). San Diego, CA: Academic Press.
- Winne, P. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, (30), 173-187.
- Zimmerman, B. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional model. In Schunk, D. y Zimmerman, B. (Eds). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En Boekaerts, M., Pintrich P. y Zeidner, M. (Eds). *Handbook of self-regulation* (pp. 451- 502). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2001). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. In Ferrari, M. (Ed). *The pursuit of excellence through education* (pp. 85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming self-regulated learned. An overview. *Theory into Practice*, (41), 64-72.

Fecha recibido: 6 de septiembre de 2018 · Fecha aprobado: 12 de octubre de 2018

SÍNDROME DE BURNOUT EN PROFESORES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MANIZALES-COLOMBIA

Mabel Ibarra Luna

Psicóloga, Universidad de Manizales. Magíster en Gerencia del Talento Humano, Universidad de Manizales. Miembro del grupo de investigación "Sistemas Integrados para la Gestión -SIG", Categoría C Colciencias, Universidad Católica de Manizales. Docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Manizales, Colombia. mibarra@ucm.edu.co

Pablo Andrés Erazo Muñoz

Administrador de Empresas, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Gerencia Educativa, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Administración, Universidad Nacional de Colombia. Miembro del grupo de investigación "Educación y Formación de Educadores-EFE", Categoría A Colciencias, Universidad Católica de Manizales. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales, Colombia. perazo@ucm.edu.co

Felipe Antonio Gallego López

Matemático, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Matemática Aplicada, Universidad Nacional de Colombia. Miembro grupo de investigación "Educación y Formación de Educadores -EFE", Universidad Católica de Manizales. Profesor auxiliar dedicación Cátedra 0.4, Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. fagallego@ucm.edu.co

Origen del artículo

Artículo derivado de la investigación "Relaciones entre los estilos de liderazgo de los directores de programa y el burnout y engagement de los docentes de la Universidad Católica de Manizales y la Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales", realizada entre los años 2017 y 2018.

Cómo citar este artículo

Ibarra-Luna, M., Erazo-Muñoz, P. y Gallego-López, F. (2018). Síndrome de burnout en profesores de una institución de educación superior de Manizales-Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 69-83.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.114>



SÍNDROME DE BURNOUT EN PROFESORES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MANIZALES-COLOMBIA

Objetivo: Identificar la prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes de una institución de educación superior del sector privado en Manizales. **Metodología:** Investigación de tipo descriptivo de corte transversal. La muestra la constituyeron 144 docentes, se utilizó el instrumento MBI- Educator Survey de Maslach, Jackson y Schwab (1986), una encuesta con variables demográficas y laborales. El análisis de la información se realizó a través del SPSS versión 25. **Resultados:** Se encontró un alto porcentaje de docentes con un bajo nivel de agotamiento emocional 66%, bajo sentimiento de realización personal (38.20%) y un alto porcentaje de docentes entre media y alta despersonalización (72.9). Respecto a las variables demográficas y laborales se encontraron diferencias significativas con el género en la medición del agotamiento emocional y despersonalización. **Conclusiones:** En general, los docentes reportaron bajos niveles de agotamiento emocional y de realización personal y un alto nivel de despersonalización.

Palabras clave: docentes universitarios, MBI-ES, despersonalización, agotamiento emocional, realización personal.

BURNOUT SYNDROME IN PROFESSORS WORKING AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN MANIZALES-COLOMBIA

Objective: to identify the prevalence of the Burnout Syndrome in professors working at a private higher education institution of Manizales. **Methodology:** cross-sectional descriptive research. The sample was conformed by 144 professors. The instruments used were the MBI- Educator Survey de Maslach, Jackson and Schwab (1986), and a demographic and job-related variable survey. The analysis of the information was done through a SPSS version 25. **Results:** a high percentage of professors with a low level of emotional exhaustion 66%, a low feeling

of personal fulfillment (38.20%) and a high percentage of professors with a high-medium depersonalization (72.9). Regarding the demographic and job-related variables, meaningful differences related to genre in the measurement of emotional exhaustion and depersonalization were found. **Conclusions:** in general, the professors reported low levels of emotional exhaustion and of personal fulfillment, and a high level of depersonalization.

Key words: university professors, MBI-ES, depersonalization, emotional exhaustion, personal fulfillment.

Introducción

En el escenario actual, a las instituciones de educación superior se les exige crear dinámicas de cambio, abordar los problemas de la sociedad y responder a las demandas del contexto; en este sentido, sus docentes se ven sometidos a una serie de presiones internas y externas, que se dirigen a

Eficientar los escasos recursos destinados a la enseñanza, transformar las prácticas académicas, reorganizar el trabajo docente y modificar los lineamientos de formación profesional teniendo como resultado un mayor deterioro del estado de salud mental, física y satisfacción laboral del docente. (Salanova, Llorens y García, 2003, en Botero, 2013, p.122)

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO precisa las condiciones de trabajo de los docentes como un escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas, en las cuales laboran los docentes y define la salud como un concepto social, psicológico y biológico que influye fuertemente en la manera como los docentes acuden a trabajar (UNESCO, 2005).

Para Blanch (2008), el modelo capitalista organizacional ha ido emergiendo con mayor fuerza en el sistema educativo actual, donde la universidad debe ir acorde con las exigencias de un mundo globalizado y competitivo, que a la luz del contexto universitario pueden causar daño y deterioro en la salud de los individuos, manifestándose ciertas enfermedades de orden psicofisiológico, tales como el síndrome de burnout. Así lo confirma Botero (2012) al manifestar que "la docencia como profesión, se ha considerado de alto riesgo para desarrollar el síndrome de burnout" (p.121). En esa misma línea de pensamiento Gil-Monte y Moreno (2007) indican que la presencia de burnout se establece

como un evento de salud que ha perjudicado al sector docente en diversos países del mundo.

De este modo, la actual organización del trabajo con ritmos y exigencias cada vez más elevados, da lugar a manifestaciones psicofisiológicas de diversa índole que repercuten en el personal docente universitario tales como el "síndrome de burnout" y que generan nuevos riesgos, diferentes a los ya conocidos y evaluados por el campo de la salud ocupacional como son los riesgos psicosociales intralaborales. (Botero, 2012, p.119)

Por otro lado, Schaufeli, Leiter & Maslach (2009) ubican al burnout como consecuencia de un marco social determinado por las características laborales y productivas del siglo XXI, centrando los casos donde las instituciones tienen un desbalance entre recursos y demanda, y es el trabajador quien se ve afectado por la limitación para descansar y reponer la energía gastada, lo que genera agotamiento físico y emocional, disminución en el involucramiento y el compromiso, factor que reduce en términos generales la eficacia profesional de quien presta el servicio. En el caso de los docentes universitarios, afecta la formación de los estudiantes, la imagen de la institución y también la calidad de vida de los mismos, como lo concluyen en sus investigaciones Lamude, Scudder & Furno (1992), al declarar que los docentes que presentan altos niveles de burnout y continúan laborando pueden tener repercusiones negativas en sus educandos.

Gómez y Carrascosa (2000) plantean que "nunca hasta ahora el docente había estado sometido a demandas tan complejas, intensas y contradictorias, y este nuevo escenario afecta a nuestra eficacia profesional tanto como al equilibrio y desarrollo humano" (p.19). Bajo esta premisa, se vuelve una tarea fundamental identificar la prevalencia de síndrome de burnout en las instituciones educativas y hacer visibles los factores de riesgo

que pueden existir en el sector desde el punto de vista de la salud integral. Para Lorente, Martínez y Salanova (2007) el diagnóstico o identificación del burnout y detectarlo a tiempo sería el primer objetivo para poder combatirlo.

En coherencia con lo mencionado, el objetivo del estudio fue identificar la prevalencia del síndrome de burnout en los docentes de una institución de educación superior en Manizales y analizar la relación de las tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal; con variables demográficas y laborales relacionadas con: género, escalafón, tipo de contrato, antigüedad en la universidad, antigüedad en el campo docente, horas a la semana dedicadas a la docencia, horas a la semana dedicadas a otras funciones como investigación, proyección y funciones administrativas. Se utilizó el instrumento MBI- Educator Survey de Maslach, Jackson y Schwab (1986) y el análisis de la información se realizó a través del SPSS versión 25. Esto con el propósito de aportar información que oriente a los directivos universitarios en el diseño de estrategias encaminadas a la atención y prevención del síndrome de burnout y mejorar el bienestar de los docentes.

Síndrome de burnout

El síndrome de burnout surge como un tema de estudio de gran relevancia relacionado con la experiencia personal y el trabajo en la década de los setenta en los Estados Unidos. Posteriormente, en la década de los ochenta en Europa y a mediados los noventa se extiende su estudio a Asia Medio Oriente, Latinoamérica, Austria y Nueva Zelanda. Finalmente, a principios del siglo XXI, a China, India y África (Schaufeli et al., 2009).

El síndrome de burnout ha tenido muchas denominaciones, de acuerdo a la traducción al español que se le ha hecho a este término anglosajón, figuran: "estar quemado", "síndrome de estar quemado", "síndrome de estar quemado en el trabajo", "estar quemado profesionalmente", "síndrome del desgaste profesional", entre otras (Ortega y López, 2004; Gil-Monte, 2005; Salanova, 2006).

Múltiples investigaciones se han realizado con el objetivo de definirlo de manera precisa y

determinar qué lo genera. Herbert Freudenberger (1974) fue el primer investigador que mencionó el término burnout para referirse a un estado de agotamiento emocional y fatiga gradual, pérdida de motivación y compromiso hacia el trabajo.

Por su parte, para Farber (1983),

El burnout se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y cinismo hacia los destinatarios, sentimientos de incompetencia, deterioro del autoconcepto profesional, actitudes de rechazo hacia el trabajo y por otros diversos síntomas psicológicos como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima. (p. 23)

Por otro lado, Gil-Monte y Peiró (1997) consideran el síndrome de burnout como una respuesta frente al estrés laboral crónico, la cual va ligada a una experiencia subjetiva de sentimientos, cogniciones y actitudes, las cuales generan alteraciones psicofisiológicas en el individuo y a su vez consecuencias negativas para las instituciones.

Para Enzmann et al. (1998) es un estado mental negativo persistente, el cual está relacionado con el trabajo en personas normales y se caracteriza primordialmente por agotamiento, distrés, sentimiento de baja motivación y sentimiento de baja efectividad, desarrollo de actitudes y conductas disfuncionales.

Schaufeli & Greenglass (2001) lo definen como el estado de cansancio físico, emocional y mental que se da como resultado de haber estado en contacto durante un período prolongado en situaciones laborales de alta demanda emocional.

Ahora bien, la comunidad científica ha aceptado la conceptualización del término burnout casi en su totalidad a partir de la definición de Maslach y Jackson (1981), quienes lo especifican como el conjunto de síntomas que surgen como una respuesta prolongada a estresores emocionales e interpersonales que afectan de forma crónica al individuo en su ambiente de trabajo y que está caracterizado por tres factores fundamentales: agotamiento o cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal.

El agotamiento emocional, según Maslach (1982), es un "patrón de sobrecarga emocional donde la gente se siente desgastada y pierden energía para hacer frente a otro día" (p.3). Se caracteriza por la pérdida progresiva de energía física y psicológica causada por presiones laborales. La despersonalización, se manifiesta por actitudes negativas y respuestas frías e impersonales que da la persona a los beneficiarios de su propio trabajo (Gil-Monte, 2003); la presencia y desarrollo de estas actitudes insensibles y deshumanizadas están ligadas a la experiencia de cansancio emocional.

En tanto, la falta de realización personal se caracteriza por "la tendencia a la autoevaluación negativa, particularmente en relación con el trabajo con los clientes" (Maslach y Jackson, 1981, p.1); es aquí donde los individuos se sienten descontentos e insatisfechos consigo mismos afectando su capacidad de trabajo. Estas son las tres dimensiones relacionadas con el burnout y es casi unánime el acuerdo entre los investigadores en cuanto al hacer operativo, según el modelo propuesto por Maslach y Jackson (1981, 1986).

Estos tres factores se han podido evaluar y medir a través del instrumento psicométrico Maslach Burnout Inventory (MBI), que ha sido el más usado en estudios con muestras de todo tipo a nivel laboral (Gil-Monte y Moreno, 2007). Además, este instrumento cuenta con tres versiones que han sido validadas en diferentes países y en múltiples investigaciones alcanzando en su gran mayoría significancia estadística (Gil-Monte, 2002). A continuación, se relacionan estas versiones:

- Versión 1, clásica, Maslach Burnout Inventory (MBI) o MBI-Human Services Survey (MBIHSS). Autores: Maslach y Jackson (1981, 1986).
- Versión 2, MBI- Educator Survey (MBI ES). Autores: Maslach, Jackson y Schwab (1986).
- Versión 3, Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS). Autor original: Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson (1996). Autor adaptación al español: Gil-Monte (2002).

Estos instrumentos se han utilizado en los estudios para indagar los factores y/o variables que se relacionan con el síndrome.

Burnout en docentes

La literatura demuestra que la docencia, entre otras profesiones, se considerada como de "ayuda" social, humana, de demandas interpersonales (Maslach, 1993), además de ser una profesión muy estresante, con consecuencias como el burnout, el distrés emocional y hasta el abandono de la profesión docente (Mearns & Cain, 2003).

En correlación con lo anterior, Bedoya et al. (2017) afirman: "Es reconocido entre los docentes el carácter estresante de su profesión, creencia avalada científicamente por los especialistas en el tema de la salud del trabajador. Los maestros presentan perfiles epidemiológicos que los distinguen de otros profesionales" (p.52).

El síndrome de burnout en docentes es definido por Mingote (1998) como un trastorno inadaptativo, el cual está asociado a unas inadecuadas estrategias de afrontamiento a las demandas psicológicas del trabajo que, por un lado, afecta la calidad de vida de la persona que lo padece y, por otro lado, repercute negativamente en la calidad de la enseñanza. También es considerado como "el agotamiento emocional, físico y de actitudes, que puede desarrollarse en los docentes que han experimentado estrés durante periodos largos, y no han sido capaces de afrontarlo de manera efectiva" (Kokkinos, en Escalante, 2010, p.94).

Por su parte, Oramas (2015) asocia el estrés laboral y el síndrome de burnout a un problema de salud que genera afectaciones en el bienestar del docente en diferentes niveles funcionales e intensidad, que pueden ocasionar el abandono de la profesión o la incapacidad laboral, temporal o permanente, además de tener efectos negativos en la calidad del proceso educativo.

Para Martínez, Berthel y Vergara (2017) el burnout conlleva en muchos casos a un colapso físico e intelectual del individuo, que se exterioriza en síntomas como apatía, irritabilidad, agresividad, dificultad para memorizar, ansiedad, depresión, anorexia, trastornos del sueño, sentimiento de estar acabado profesionalmente, endurecimiento emocional con amigos, familiares y estudiantes, relaciones conflictivas con los demás, entre otros.

En este sentido, el síndrome de burnout no solo afecta al individuo que lo padece, sino que afecta su entorno laboral, familiar y social; algunas de estas repercusiones, según Rojas, Zapata y Grisales (2008), se relacionan al trasgredir sus relaciones interpersonales fuera del trabajo, irritabilidad que afectan a sus allegados y hasta pueden llevar a perturbar las relaciones de pareja. En cuanto a la institución donde labora, se presenta conflictos con un deterioro de las relaciones en el trabajo, incremento de la insatisfacción laboral, propensión al abandono del puesto y ausentismo, pérdida de eficacia y eficiencia en su labor; disminución de la calidad del servicio, detrimento del compromiso con la institución y del sentido de pertenencia; lo que genera aumento de rotación laboral e incremento de accidentes laborales, entre otros.

Para Martínez, Berthel y Vergara (2017)

Las consecuencias de presentar algún tipo de sintomatología relacionada con este síndrome impactan de forma negativa la puesta en práctica de los procesos pedagógicos del maestro, dentro y fuera del aula; lo cual limita sus capacidades para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes, así como para favorecer la motivación del mismo. (p.120)

Entre las causas identificadas en las diferentes investigaciones que generan estrés y burnout en el sector educativo, figuran: enseñar a alumnos apáticos o poco motivados, el exceso y largas jornadas de trabajo, conflictos con los alumnos y colegas de trabajo, la presión del tiempo, falta de reconocimiento laboral, orientar asignaturas que se desconocen por no pertenecer a su área de conocimiento, tareas administrativas incluidas en el quehacer diario, condiciones pobres de trabajo, políticas educativas (Greenglas, Burke & Konarski, 1997; Byrne, 1991; Kyriacou & Sutcliffe, 1977).

Urquidi y Rodríguez (2010) clasifica las condiciones laborales que generan estrés a los docentes, así: sobre carga y limitantes de tiempo para actualizarse, multiplicidad de tareas académicas y administrativas, falta de tiempo para hacer investigación. Ambiente institucional asociado a la ausencia de liderazgo institucional, falta de participación en la toma de decisiones, políticas institucionales. El reconocimiento para los docentes y las condiciones físicas. La UNESCO

(2000) sostuvo que el problema docente está asociado a "la ausencia de políticas integrales para mejorar la situación de los docentes; la falta de reconocimiento social y valoración de su trabajo, entre otros" (p.7).

En los docentes universitarios el síndrome de burnout se asocia "en menor medida a factores relacionados con la docencia, al menos en el aspecto de interacción profesor-alumno, y algo más a los relacionados con la investigación o con la preparación de trabajos con horizonte a largo plazo" (Arquero y Donoso, 2006, p.6). A los factores mencionados, Dworkin (2001) relaciona el síndrome, además, con la baja confianza social en la educación pública, lo que ha supuesto una devaluación de la labor y el reconocimiento al docente.

Materiales y métodos

Se trata de una investigación de tipo descriptiva, de corte transversal, aplicada en el primer semestre de 2018 en una institución de educación superior de Manizales. La población estuvo conformada por 211 docentes, de estos se excluyeron los docentes catedráticos, los docentes de programas de posgrado a distancia, cuyo contacto con estudiantes y asistencia a la institución es ocasional y aportaciones que no superan el 10%. En consecuencia, se tomó una muestra representativa de 144 docentes voluntarios (Error relativo: +-5%. Confiabilidad del 95% aproximadamente).

A la población seleccionada se les aplicó una encuesta con variables demográficas y laborales y el cuestionario digital Maslach Burnout Inventory Educator Survey (MBI-ES) de Maslach y Jackson (1986), que consta de 22 ítems y mide tres dimensiones del síndrome burnout: agotamiento emocional (9 ítems), despersonalización (5 ítems) y realización personal (8 ítems), las cuales se valoran con una escala tipo Likert. Se establecieron los grados de burnout de acuerdo con el manual de MBI, se establecieron tres valores: alto (Percentiles del 67 al 99); medio (del 34 al 66); y bajo (del 1 a 33), de acuerdo con la variabilidad de los resultados en el instrumento, según su ubicación en el tercio superior, medio o tercio inferior.

Se analizó por medio de análisis de varianzas y correlaciones de Pearson y Spearman la relación de

las tres dimensiones del burnout con las variables demográficas y laborales: género, escalafón, tipo de contrato, antigüedad trabajando en la universidad, antigüedad en el campo docente, horas a la semana dedicadas a la docencia, horas a la semana dedicadas a otras funciones como investigación, proyección y funciones administrativas. Según la fundamentación teórica conocida, se cree que este tipo de análisis son los indicados para analizar las relaciones entre variables y las diferencias entre grupos. La información se procesó a través del programa estadístico software SPSS versión 25.

Resultados

Fiabilidad del MBI-ES

Tabla 1. Fiabilidad del instrumento y varianza explicada del instrumento aplicado

Dimensiones	Justificación (Validez exploratoria)
Agotamiento emocional	Consistencia interna: Alfa de Cronbach =0,883 Validez de constructo: Varianza explicada=52,7% en la primera dimensión mediante ACP (Varimax)
Despersonalización	Consistencia interna: Alfa de Cronbach =0,467 Validez de constructo: Varianza explicada=33,9% en la primera dimensión mediante: ACP (Varimax)
Realización personal	Consistencia interna: Alfa de Cronbach =0,783 Validez de constructo: Varianza explicada=40,3% en la primera dimensión mediante ACP (Varimax)

Para obtener indicadores de confiabilidad se utilizó el método de alfa de Cronbach (Nunnally & Bernstein, 1995), el cual permite medir la consistencia interna, al comparar los coeficientes de alfa de Cronbach con los encontrados por Maslach y Jackson (1981, 1986) (0.90, 0.79 y 0.71). Encontramos que el agotamiento emocional es ligeramente más bajo y la realización personal ligeramente superior, no obstante, el coeficiente de alfa de despersonalización puntuó 0.46, lo

cual sugiere una revisión, pues es considerada inaceptable (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). Sin embargo, en otros estudios también se ha encontrado que “la despersonalización ha figurado como un componente poco convincente; existen evidencias de obtener coeficientes de alfa de Cronbach con muestras de habla no inglesa de entre $\alpha = 0.42$ y $\alpha = 0.64$ ” (Kulakova, Garrosa, Sánchez y Aragón, 2017, p.2687). Debido a esta dificultad del instrumento, diversas investigaciones han sugerido “un modelo de dos factores, que consiste en un factor de agotamiento que combina el agotamiento emocional y la despersonalización y un factor de realización personal separado, mejor se ajustaba a los datos” (De Beer & Bianchi, 2015).

De otra parte, al igual que en la mayoría de los estudios del MBI, se observa que el primer factor presenta un porcentaje de varianza significativamente mayor que los demás 52.7% (Gil-Monte y Peiró, 1997).

Tabla 2. Descripción de la muestra: edad, género, años de experiencia en la docencia, tipo de contrato y escalafón

Género	N	%	
Masculino	80	56	
Femenino	64	44	
Años de experiencia	N	Media	D. T
Edad	144	40	8,4
Hace cuántos años trabaja en esta universidad	144	7,0	6,0
Hace cuántos años soy docente	144	11,4	8,1
Mi escalafón es	N	%	
Instructor	42	29	
Auxiliar	50	35	
Asistente	35	24	
Asociado	17	12	
Tipo de contrato	N	%	
Término fijo	70	49	
Término indefinido	74	51	

En la tabla 2 se presentan las características de la población: profesores universitarios de pregrado, 56% hombres y 44% mujeres, edad promedio

Despersonalización	Se han asumido varianzas iguales	3,695	,057	2,375	142	,019*	,990	,417	,166	1,815
Realización Personal	Se han asumido varianzas iguales	1,360	,245	-1,642	142	,103	-1,156	,704	-2,548	,235

Respecto al género, según el análisis de la varianza realizado en las tres variables de burnout: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal, se encontraron diferencias significativas en esta variable.

Tabla 5.
Nivel de burnout por género

Estadísticas de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Agotamiento emocional	Hombre	80	20,7	6,66	,745
	Mujer	64	23,3	6,75	,843
Despersonalización	Hombre	80	7,7	2,71	,302
	Mujer	64	6,7	2,18	,272
Realización personal	Hombre	80	34,6	4,39	,490
	Mujer	64	35,8	3,95	,493

En cuanto al género, se observa que los profesores presentan menor agotamiento emocional (20,7) que las profesoras (23,3), también se observa que las profesoras presentan menor despersonalización (6,7) que los profesores (7,7). En cuanto a la realización personal, tanto hombres como mujeres presentaron un promedio (34,6; 35,8) y desviación estándar (0,49) similar.

Tiempo dedicado a la docencia, tipo de contrato y escalafón con las variables de burnout

Como se muestra en la tabla 6, se identificaron leves asociaciones negativas de la Edad con agotamiento emocional (Rho-Spearman= -0,221, $p < 0,01$), indicando que al aumentar la edad disminuye un poco el nivel de agotamiento. En contraste, se verificó relación positiva de la edad con realización personal (Rho-Spearman=, 234, $p < 0,01$).

Por otro lado, no se encontraron asociaciones con la misma metodología para la variable de Tiempo de experiencia en la labor docente ($p > 0,05$). Así mismo, se calcularon descriptivos para tipo de contrato y escalafón docente usando el coeficiente Eta, entendiéndose este como indicador de correlación de variables cualitativas con variables de escala, que adicionalmente fue verificado con la igualdad de distribuciones entre las personas con contrato de término indefinido, como término fijo ($p > 0,05$), utilizando la prueba U de Mann-Whitney. Similarmente, mediante la prueba de Kruskal-Wallis se mostró igualdad de distribución entre los niveles del escalafón.

Tabla 6.
Análisis de correlación respecto a los tiempos de labor

Rho de Spearman	Agotamiento emocional		despersonalización		Realización personal	
	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)	Coefficiente de correlación	Sig. (bilateral)
Edad	-,221	0,008**	-,053	,525	,234	0,005**
Hace cuántos años trabaja en esta universidad	-,093	,268	-,082	,331	,113	,177
Hace cuántos años soy docente	-,104	,213	-,025	,763	,140	,095
Cuántas horas a la semana dedico a la docencia (Presencial)	,069	,419	,108	,204	-,106	,210
Cuántas horas a la semana me dedico a actividades diferentes a la docencia (en la misma institución (Ejemplo investigación, proyección , funciones administrativas)	,067	,422	-,102	,222	,161	,054
Eta	Coefficiente	Sig. asintót.*	Coefficiente	Sig. asintót.*	Coefficiente	Sig. asintót.*
Tipo de contrato	,089	,319	,056	,774	,024	,849
Mi escalafón	,080	,725	,117	,593	,160	,347

*Prueba de Kruskall-Wallis y/o U de Mann-Whitney. **p<0,01.

Discusión

De acuerdo a los resultados de las variables del síndrome de burnout, se encuentra que en el cansancio emocional hay mayor concentración de casos con nivel bajo (66%), coincidiendo totalmente con el estudio realizado en la Facultad de Enfermería de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Santa Marta (González, 2015), cuya concentración fue de 66,66% en nivel bajo. Sin embargo, se destaca el 27% de concentración de casos con alto grado de agotamiento emocional, porcentaje muy superior al 3.33% registrado en la Universidad Cooperativa (González, 2015) y al

13.3% encontrado en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) México (Sapién, Piñón, Gutiérrez y Rubio, 2017) y menor comparado con lo encontrado en un estudio en Argentina por Arquero y Donoso (2006) del 34% de agotamiento emocional. En cuanto a la despersonalización, se presenta al igual que el agotamiento emocional en 27% alto grado, superior al 18.3% encontrado en los docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (Sapién et al., 2017) y menor comparado con el estudio de Arquero y Donoso (2006) del 43 %. Sin embargo, si se tiene en cuenta que el 38,2% de los docentes se presenta en nivel medio, se observa que entre medio y alto el 65,7% de

los docentes se encuentran en estos niveles, muy superior a lo encontrado en otros estudios 96.66% bajo grado (González, 2015). Finalmente, respecto a la variable de realización personal, se encuentra que solo el 29% de los docentes sienten que esta es alta, superior al 15% encontrado en los docentes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (Sapién et al., 2017), por el contrario, el 38% de estos sienten que su trabajo no los realiza personalmente.

Respecto al género, según el análisis realizado en las tres variables de burnout: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal, se encontraron diferencias significativas, así como lo habían planteado los autores del instrumento (Maslach, 1982; Maslach y Jackson, 1981), por tanto, "las mujeres presentan niveles mayores de cansancio emocional y menores niveles en realización personal que los hombres" (Esteras, Chorot y Sandín, 2014, p.80). Entre las variables agotamiento emocional y despersonalización con el género, con $p=0,025$ y $0,019$ respectivamente, presentando las profesoras mayor agotamiento emocional (23,27) que los profesores (20,72), esto concuerda con otros estudios (Antoniou, Ploumpi & Ntalla, 2013; Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; Montejo, 2014; Bedoya et al., 2017; Alfuqaha & Alsharah, 2018). "Este resultado se puede explicar basado en los roles sociales y de género de las mujeres, ya que en la cultura local las mujeres suelen ser responsables de las tareas del hogar y son más involucradas en el cuidado de los niños" (Alfuqaha & Alsharah, 2018, p.62).

En relación con la despersonalización los profesores presentan mayor índice (7.73) que las profesoras (6.73), lo cual concuerda con lo encontrado por Arquero y Donoso (2006) "la despersonalización, es significativamente superior para los hombres que para las mujeres (4,11 frente a 7,65; t-test $p=0,026$)" (p.10). Además de lo planteado teóricamente y evidenciado empíricamente (Cuevas et al., 1995; Purvanova & Muros, 2010; González-Morales, Rodríguez & Peiró, 2010).

No se encontraron diferencias significativas $p<0,05$ de las dimensiones del burnout con respecto al tiempo de antigüedad trabajando en la universidad, ni antigüedad en el campo docente, esto coincide con el estudio realizado

en la Universidad de los Andes (Venezuela), donde no se encontró relación de los años que lleva una persona ejerciendo la docencia con el grado de burnout (Viloria y Paredes, 2002) y con otros estudios como Al-Haramleh (2007), Fernández, Longás y Virgili (2015). Contrario al estudio realizado por Alfuqaha & Alsharah (2018), quienes encontraron "diferencia estadísticamente significativa en el nivel de burnout entre los maestros basados en su experiencia ($F = 5.52$, $P = 0.005$)" (p.63); igualmente, Arquero y Donoso (2006), en su análisis en Argentina, concluyen "una correlación significativa entre la antigüedad en la docencia, donde son los profesores con menos años de experiencia los más "quemados" (pp.9-10); y en la misma línea, según un estudio realizado en una universidad del Caribe colombiano, los docentes de menor antigüedad presentan mayor agotamiento emocional y despersonalización (Bedoya et al., 2017).

El síndrome de burnout se ha relacionado con el número de horas trabajadas, existiendo mayor prevalencia en los trabajadores que laboran más horas diarias (Atance, 1997), sin embargo, en el presente estudio no se encontró relación entre las horas a la semana dedicadas a la docencia, ni horas a la semana dedicadas a otras funciones como investigación, proyección y funciones administrativas. En cambio, en cuanto a las variables tipo de contrato (fijo o indefinido) y escalafón (variable que incluye el salario), no hay diferencia significativa de estos con ninguna variable del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y satisfacción laboral), contrario al estudio realizado por Viloria y Paredes (2002), donde la categoría escalafón se relaciona con la realización personal y de esta forma con el grado de burnout; en este sentido, al aumentar la posición en el escalafón, o bien aumenta la realización personal, o, por el contrario, se produce una disminución de sus niveles.

Conclusiones

Al caracterizar las dimensiones (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) del burnout de los docentes de la institución estudiada, se encontró que el 66% de los casos presentaba bajas dimensiones de agotamiento emocional.

El 27,3% de los docentes presentaban alto grado de despersonalización y el 38,2% presentó bajo nivel de realización personal.

No se encontraron diferencias significativas $p < 0,05$ de las dimensiones del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal) con relación al tiempo de antigüedad trabajando en la universidad, ni antigüedad en el campo docente, coincidiendo con lo encontrado en distintos estudios (Viloria y Paredes, 2002; Al-Haramleh, 2007; Fernández, Longás y Virgili, 2015).

No se detectaron relaciones estadísticamente significativas entre variables laborales (años en la docencia, horas dedicadas a dicha labor, escalafón, tipo de contratación) con el grado de las variables del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal), contrario a lo encontrado en otros estudios (Atance, 1997).

No se hallaron conexiones estadísticamente significativas entre las variables tipo de contrato (Fijo o indefinido) y escalafón (variable que incluye el salario), con el grado de burnout (agotamiento emocional, despersonalización y satisfacción laboral), contrario a otros estudios (Viloria y Paredes, 2002).

Es importante profundizar sobre el por qué no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el grado de burnout y las variables anteriormente descritas.

En cuanto a la variable demográfica sexo, se encontró una diferencia estadísticamente significativa $p < 0,05$ con el agotamiento emocional y la despersonalización, situación coincidente con los planteamientos de los autores principales del instrumento y diversos trabajos empíricos.

Referencias

- Alfuqaha, O. & Alsharah, H. (2018). Burnout among nurses and teachers in Jordan: a comparative study. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 2, 55-65.
- Al-Haramleh, A. (2007). *Niveles de agotamiento y su relación con el autoconcepto, de los profesores de secundaria en la ciudad de Riad*. (Tesis de maestría). Universidad de Jordania.
- Antoniou, A., Ploumpi, A. & Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology*, 4(3A), 349-355. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>
- Aranda, C. (2006). Diferencias por sexo, síndrome de burnout y manifestaciones clínicas, en los médicos familiares de dos instituciones de salud, Guadalajara, México. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 15, 1-7.
- Arquero, J. y Donoso, J. (2006). Instrumento de medición del síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) en profesores universitarios. *Contabilidad y Auditoría*, (23). Recuperado de: bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/cya/cya_v12_n23_04.pdf
- Atance, J. (1997). Aspectos epidemiológicos del síndrome de burnout en personal sanitario. *Revista Española de Salud Pública*, 71(3), 293-303.
- Bedoya, E., Vega, N., Severiche, C. y Meza, M. (2017). Síndrome de quemado (burnout) en docentes universitarios: el caso de un centro de estudios del Caribe colombiano. *Formación Universitaria*, 10(6), 51-58. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062017000600006&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Blanch, J. (2008). La doble cara organizacional y personal de la flexibilización del trabajo. Desafíos, responsabilidad y agenda de la psicología social del trabajo y de la organización. *Perspectivas en Psicología*, (11), 11-26.
- Botero, C. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y "burnout" en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Revista Cuadernos de Administración*, 28(48), 117-132.

- Byrne, B. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197-209. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9190027M>
- Cuevas, C., Fuente, J., Alviani, M., Ruiz, A., Coiduras, E., González, ... y Rodríguez, M. (1995). Desgaste profesional y clima laboral en atención primaria. *Mapfre Medicina*, 6(1).
- De Beer, L. & Bianchi, R. (2015). Confirmatory factor analysis of the Maslach Burnout Inventory. A Bayesian structural equation modelling approach. *Revista Europea de Evaluación Psicológica*, Recuperado de: <https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1027/1015-5759/a000392>
- Dworkin, A. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2(2), 69-78.
- Enzmann, D., Schaufeli, W., Janssen, P. & Rozeman, A. (1998). Dimensionality and validity of the burnout measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71(4), 331-351.
- Escalante, E. (2010). *Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de escuelas primarias públicas de México*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=63869>
- Esteras, J. (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, España. Recuperado de: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/biblioucmansp/detail.action?docID=4775768&query=burnout+maestros>
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92.
- Farber, B. (1983). *Stress and burnout in the Human Service Professions*. New York: Pergamon Press.
- Fernández, V., Longás, J., Chamarro, A. y Virgili, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el cuestionario de salud docente. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(3), 175-185.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000116&pid=S0120-4645201200020001000019&lng=en
- Gil-Monte, P. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44(1), 33-40.
- Gil-Monte, P. (2003). El síndrome de quemarse por el trabajo (Síndrome de burnout) en profesionales de enfermería. *Revista Electrónica PSY*, 1, 19-33.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid, España: Pirámide.
- Gil-Monte, P. Moreno, B. (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Grupos profesionales de riesgo. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gómez, L. y Carrascosa, J. (2000). *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- González, R. (2015). Síndrome de burnout en docentes universitarios. *Revista Cubana de Enfermería*, 31(4). Recuperado de: <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/902/138>

- González-Morales, M., Rodríguez, I. & Peiró, J. (2010). A longitudinal study of coping and gender in a female-dominated occupation: Predicting teachers' burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 15*(1), 29-44.
- Greenglas, E., Burke R. & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: examination of a model. *Work & Stress, 11*, 267-278.
- Hair, J., Rolph, A., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. España: Prentice Hall. Recuperado de: <https://www.yyy.files.wordpress.com/2018/01/anc3a1lisis-multivariante-de-joseph-f-hair-y-otros.pdf>
- Kulakova, O., Jiménez, B., Garrosa, E., Sánchez, M. y Aragón, A. (2017). Universalidad del Constructo del Maslach Burnout Inventory en un contexto latinoamericano. *Acta de Investigación Psicológica, 7*(2), 2679-2690. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.aippr.2017.05.001>
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teachers Stress: a review. *Educational Review, 29*(4), 299-306. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013191770290407>
- Lamude, K., Scudder, J. & Furno, D. (1992). The relationship of student resistance strategies in the classroom to teacher burnout and teacher Type-A behavior. *Journal of Social Behavior & Personality, 7*(4), 597-610.
- Llorens, S., Salanova, M. y Cifre, E. (2003). Riesgos psicosociales en profesores universitarios ¿existen diferencias atendiendo a su categoría profesional? *Revista Psicología Social Aplicada, 13*(1), 29-54. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1299840>
- Lorente, L. Martínez, I. y Salanova, M. (2007). Estrategias de prevención del burnout desde los recursos humanos. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales (41)*, 12-20. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2349887>
- Martínez, J., Berthel, Y. y Vergara, M. (2017). Síndrome de burnout en profesores y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de Sincelejo (Colombia), 2016. *Revista Científica Salud Uninorte, 33*(2), 118-128. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/view/9606/214421442150>
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The measurement of experience burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*, 99-113. Recuperado de: https://smlr.rutgers.edu/sites/default/files/documents/faculty_staff_docs/TheMeasurementofExperiencedBurnout.pdf
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. En W. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). United States of America: Taylor & Francis.
- Mearns, J., & Cain, J. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress, & Coping, 16*, 71-82. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/1061580021000057040>
- Mingote, A. (1998). Síndrome de burnout o síndrome de desgaste profesional. *Formación Médica Continuada, 5*(8), 493-503.
- Montejo, E. (2014). *El síndrome de burnout en el profesorado de la ESO*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/28333/1/T35729.pdf>
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1995). *Psychometric theory*. México: Mc Graw-Hill.
- Oramas, A. (2015). *Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria*. La Habana: Editorial Universitaria.

- Ortega, C. y López, F. (2004). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 137-160.
- Purvanova, R. & Muros, J. (2010). Gender differences in burnout: a meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 168-185. Recuperado de: <https://goo.gl/ucBPuF>
- Rojas, M., Zapata, J. y Grisales, H. (2008). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior, Medellín, 2008. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 27(2), 198-210. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/120/12011791011.pdf>
- Salanova, M. (2006). Medida y evaluación del burnout: nuevas perspectivas. Valencia. En P. Gil-Monte, M. Salanova, J. L. Aragón y W. Schaufeli (Eds.). *El síndrome de quemarse por el trabajo en servicios sociales* (pp.27-43).
- Salanova, M., Llorens, S. y García, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? *Revista seguridad y salud en el trabajo*, 1 (28), 16-20.
- Sapién, A., Piñón, L., Gutiérrez, M. y Rubio, H. (2017). Síndrome de burnout en profesores de una institución superior en México. *Publicaciones*, 45, 53-64.
- Schaufeli, W. & Greenglass, E. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16, 501-510.
- Schaufeli, W. Leiter, M. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. Recuperado de: <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/311.pdf>
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: Ediciones UNESCO.
- Urquidi, L. y Rodríguez, J. (2010). Estrés en profesorado universitario mexicano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-21.
- Viloria, H. y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(17), 29-36.

ARTÍCULOS DE

REFLEXIÓN

Fecha recibido: 30 de junio de 2018 · Fecha aprobado: 27 de julio de 2018

EL CONCEPTO DE LECTURA DEL MUNDO DE PAULO FREIRE COMO POSIBILIDAD DE UNA TEOLOGÍA DE LOS SIGNOS DE LOS TIEMPOS

Juan Pablo Espinosa Arce

Académico Instructor Adjunto Facultad de Teología Pontificia Universidad Católica de Chile. Académico Universidad Alberto Hurtado. Integrante del Centro Teológico Manuel Larraín (UC-UAH).
jpespinosa@uc.cl

Origen del artículo

El artículo se enmarca en el "Programa de Investigación y Publicación 2018-2020" del Centro Teológico Manuel Larraín, dependiente de la Facultad de Teología de la Universidad Católica de Chile y de la Facultad de Filosofía de la Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.

Cómo citar este artículo

Espinosa-Arce, J. (2018). El concepto de lectura del mundo de Paulo Freire como posibilidad de una teología de los signos de los tiempos. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 85-95.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.115>



EL CONCEPTO DE LECTURA DEL MUNDO DE PAULO FREIRE COMO POSIBILIDAD DE UNA TEOLOGÍA DE LOS SIGNOS DE LOS TIEMPOS

El Concilio Vaticano II impulsó una renovación teológica en perspectiva del discernimiento de los signos de los tiempos a partir de una lectura de la historia y de la cultura reconociendo en ella la acción de Dios. Dicha experiencia eclesial de discernimiento, fue recibida creativamente por la Iglesia latinoamericana en la Conferencia General de los Obispos en Medellín en 1968. La Iglesia latinoamericana aprendió a reconocer el paso de Dios en la historia y en el contexto de sus pueblos y culturas. En esta perspectiva, nuestra propuesta busca un diálogo entre la pedagogía y la teología desde la obra de Paulo Freire, el cual acuñó la categoría de "lectura del mundo". A partir de dicha categoría, se pretende pensar una teología del discernimiento de los signos de tiempos a partir de la "lectura del mundo" de Paulo Freire como posibilidad de una relectura creativa y teológica de los postulados del pedagogo brasileño.

Palabras clave: pedagogía de Paulo Freire, lectura del mundo, teología de los signos de los tiempos, pedagogía crítica.

THE CONCEPT OF READING THE WORLD BY PAULO FREIRE AS A POSSIBILITY OF A THEOLOGY OF THE SIGNS OF THE TIMES

The Vatican Council II promoted a theological renewal in perspective of the insight of the signs of times from the reading of the history and the culture recognizing in it the action of God. Such insight of ecclesial experience was received creatively by the Latin American Church, at the Bishops General Conference in Medellín in 1968. The Latin American church learned to recognize the action of God in history and in

the context of his people and cultures. In this perspective, our proposal seeks for a dialog between the pedagogy and the theology based on Paulo Freire's work, which coined the category of "Reading the World". Based on this category, it is intended to consider a theology of the insight of the signs of the times based on the "reading the world" by Paulo Freire as a possibility of a creative and theological re-interpretation of the tenets written by the Brazilian pedagogue.

Key words: pedagogy by Paulo Freire, reading of the world, theology of the signs of times, critical pedagogy.

Preámbulo teológico: breves anotaciones sobre una teología de los signos de los tiempos

Una de las innovaciones más importantes del Concilio Vaticano II (1962-1965) fue la de invitar a la Iglesia a ser una comunidad que discierne los signos de los tiempos (ST). Para autores como Carbullanca (2013) la instalación de esta categoría teológica, inspirada a su vez en un texto bíblico (Mt 16,3), representa "el tránsito de una Iglesia de cristiandad a otra centrada en los signos de los tiempos (y) es uno de los desafíos teológicos centrales de la época moderna" (p. 192). Con los ST comienza, por una parte, la revalorización de la historia como lugar teológico propio y ya no solamente *impropio* al decir de la clasificación de Melchor Cano (en Rovira, 2003).

Los *lugares teológicos* representan "las fuentes de los contenidos" (Rovira, 2003, p. 124) de la propia ciencia teológica. Cano identifica 10 *lugares* siendo el décimo "la autoridad de la historia humana, ya sea escrita por autores dignos de crédito, ya sea transmitida de generación en generación, pero no de modo supersticioso sino con grave y constante razón" (Rovira, 2003, p. 126). La historia estaba al final del listado, pero con el Concilio y con la irrupción de la conciencia histórica del siglo XIX, los padres reunidos en el Vaticano II asumen que Dios actúa en la historia del mundo a través de los ST. De hecho Hünermann (2014) sostiene que:

El Concilio desarrolla una 'perspectiva de la fe' profundizada y adecuada a los cambios de los tiempos. Con ello se habla permanentemente del obrar de Dios en la historia. Se presupone y se acentúa continuamente que Dios se ha revelado de una vez y para siempre en Jesucristo.

Justamente en la profesión de fe en Jesucristo y en los acontecimientos salvíficos vinculados a ella se manifiesta el actuar de Dios en la historia contemporánea. (p.191)

Así, la opción creyente en el Dios revelado en Jesucristo y anunciado por la Iglesia en la evangelización, la acción pastoral y también en la práctica educativa, pasa por una mirada hacia el mundo y hacia el ser humano. No se cree en el Dios cristiano al margen de la historia, sino que se asume una fe encarnada en el devenir histórico.

En virtud de dicha profesión de fe histórica, los ST pueden ser definidos como "los acontecimientos, exigencias y deseos que le son comunes (al Pueblo de Dios, Iglesia) con los demás hombres de nuestro tiempo" (Constitución Pastoral *Gaudium et Spes*, 1965, 11). En estos acontecimientos que marcan una época, la Iglesia ejerce función de comprensión y discernimiento de cómo Dios a través de su Espíritu actúa en la historia. Esto lo vuelve a mencionar el Concilio cuando declara que es

(...) propio de todo el Pueblo de Dios, pero especialmente de los pastores y teólogos, escuchar con la ayuda del Espíritu Santo, y discernir e interpretar las varias voces de nuestro tiempo, y valorarlas a la luz de la Palabra divina, para que la verdad revelada pueda ser mejor recibida, mejor comprendida y expresada en forma más adecuada. (Constitución Pastoral *Gaudium et Spes*, 1965, 44)

El discernimiento de los ST tiene la particularidad de asumir lo inductivo, es decir, leer los acontecimientos y luego hacer la interpretación

desde las ciencias sociales y desde la fe de la Iglesia condensada en la Escritura y en la Tradición. Dicho proceso de *escucha y lectura del mundo* se realiza desde la dinámica del Espíritu Santo. Es, por tanto, una lectura hecha desde la fe en cuanto búsqueda de la acción de Dios. En virtud del carácter pneumatológico de los ST, Azcuy sostiene que “una teología que busca leer estos signos en los acontecimientos históricos está llamada a un camino de la mano del Espíritu para alcanzar, con sabiduría penetrante e instinto profético, la perseverancia en el diálogo y el discernimiento comunitario” (2011, p. 113).

La particularidad de la *lectura de los signos* responde, en segundo lugar, a una experiencia comunitaria. Es toda la Iglesia la llamada a la escucha en sus contextos particulares, reconociendo los momentos históricos que los definen, animan y desafían. Y esto también tuvo que aprender a decantarse en nuestro contexto latinoamericano. Así, fue la II Conferencia de Medellín (Agosto 1968) la que tuvo como misión leer los planteamientos del Concilio Vaticano II y comprender cómo dichas orientaciones debían pasar por un proceso de recepción creativa en este lado del mundo. El ejercicio de la recepción es una tarea de imaginación, de creatividad y de lectura atenta de la realidad.

La única manera de conocer realmente cuál es el contexto es adentrarse en él y reconocerlo como lo que es: un espacio de realización de lo humano, pero también un lugar donde existen situaciones de injusticia, y cómo en dichas situaciones Dios provoca la transformación de las estructuras. Azcuy (2011) a propósito de la recepción de Medellín afirma que:

(...) no se trató simplemente de la aplicación del Vaticano II, sino de interpretarlo a partir de la situación histórico social de América Latina (...), se exigía una sabiduría hecha de experiencia histórica, una prudencia política o sabiduría pastoral, que pudiera llegar a un juicio práctico sobre las decisiones oportunas. (p. 116)

De las referencias explícitas que el Documento de la II Conferencia del CELAM reunida en Medellín tiene en torno al concepto teológico de signos de los tiempos, una de ellas ha cautivado nuestra

atención. En el documento *La Iglesia visible y sus estructuras. Movimientos de laicos*, la II Conferencia sostiene:

Conforme a las obvias prioridades derivadas de la situación latinoamericana arriba descrita, y en armonía con los progresos de la teología del laicado, inspirada en el Vaticano II, promuévase con especial énfasis y urgencia la creación de equipos apostólicos o de movimientos de laicos en los ambientes o estructuras funcionales donde se elabora y decida en gran parte el proceso de liberación y humanización de la sociedad a que pertenece: se los dotará de una coordinación adecuada y de una pedagogía basada en el discernimiento de los signos de los tiempos en la trama de los acontecimientos. (CELAM, 1968, 10,13)

El documento de los obispos reunidos en Medellín insiste en la creación de una *pedagogía del discernimiento de los ST* en la trama de los acontecimientos o en la historia latinoamericana. Pero, en relación con el tema de esta pedagogía se ve, en primer lugar, un vacío epistemológico¹, teológico y educativo, en cuanto que el Documento de Medellín no da cuenta de cómo se realiza ese ejercicio de discernimiento. Se limita a nombrar la sugerencia. El texto tampoco presenta categorías o pistas educativas o pedagógicas para realizar el discernimiento. La teología de los ST, por tanto, aparece como una invitación a la creatividad teológica y a la búsqueda de formas de estudio interdisciplinar que provean a la misma fe de nuevos métodos o pedagogías del discernimiento de la acción de Dios en el tiempo histórico. Frente a ello se hace necesario rescatar orientaciones educativas propiamente latinoamericanas para

¹El vacío ha sido detectado por autores como Noemi quien habla de una insuficiencia metodológica en relación a los métodos que se utilizan para escrutar las manifestaciones de Dios en la historia. El autor habla de un método empírico y otro teológico, este último emanado de *Gaudium et Spes* llamado también por él método general, y que reaparece en el Documento de Medellín. Ahora bien, para Noemi esta diferencia de métodos o de formas de discernimiento no se invalidan, sino que expresan la legitimidad de esta interpretación teológica del presente. En sus palabras “dicha insuficiencia solo hace presente lo ineludible de la pregunta y la imposibilidad de proveer a la misma de una formulación más precisa” (Noemi, 2007, p. 441).

pensar el cómo del discernimiento. La experiencia pedagógica del continente, centrada en las temáticas de liberación, protección del medio ambiente, defensa de los pobres, humanización y fraternidad, pueden ayudar a pensar categorías para realizar el discernimiento. Esto para Costadoat (2007) sugiere que “los signos de los tiempos, representan para la Iglesia continental, y para la teología de la liberación particularmente, un modo de ubicarse en su propio mundo latinoamericano en busca de la presencia y de la voluntad de Dios” (p. 399).

Por ello, y siguiendo la indicación de los padres reunidos en Medellín, se puede sostener que una de las formas de discernimiento es la articulación entre pedagogía y teología, entre educación y ST, en vistas a lo cual es posible *ubicarse de mejor manera en el contexto latinoamericano*. Ahora bien, el Documento de Medellín tampoco explicita si se trata de una educación religiosa o de una pedagogía pastoral o está pensando en las influencias pedagógicas de los teóricos latinoamericanos que influenciaron en la celebración de la II Asamblea del CELAM sobre todo Paulo Freire y su proyecto de *pedagogía liberadora*. De Freire ya se han hecho algunos aportes sobre todo en su relación con la teología de la liberación y también de cómo puede rastrearse su influencia específica sobre la *educación* en el Documento de Medellín (Espinosa, 2016). Por lo tanto, el presente estudio pretende rescatar algunas reflexiones y categorías de Freire que se asumirán como una posibilidad de construcción de una pedagogía del discernimiento de los ST. Y el concepto que se retoma es el de *lectura del mundo*, presente en varios momentos de la obra de Freire. Será un análisis hermenéutico que ponga en diálogo la pedagogía y la teología en vistas a un discernimiento mayor.

A 50 años de la Conferencia celebrada en Medellín, de toda la corriente humanista, reflexiva y liberadora que le sigue, y dentro de la cual se ubica el mismo Freire, se pretende abrir un camino reflexivo hasta hoy no realizado por los teóricos. La propuesta del presente texto es sentar las bases para una continuidad en los estudios que desde la teología se realizan sobre un pedagogo que sin ser teólogo se ve cautivado por la reflexión eclesial latinoamericana, tanto por su procedencia geográfica pero también por su profesión de fe. Freire invita a adentrarse en un diálogo fecundo

con otras expresiones teóricas para lograr uno de los principales objetivos de su propuesta pedagógica: la humanización de los sujetos.

La centralidad freiriana del mundo

El ejercicio epistemológico de Freire tiene como uno de los conceptos claves *el mundo*. Así lo hacen notar Streck, Rendín, y Zitkoski cuando afirman: “podemos considerar esta palabra (mundo) como expresión de uno de los grandes temas generadores de la obra de Freire” (2008, p. 355). Por su parte, Araújo en la presentación de la *Pedagogía de la indignación* comenta que este ejercicio epistémico y pedagógico, articulado en la indignación del teórico, de su “legítima rabia y su amorosa generosidad” (Araújo, 2014, p. 15), se realizó teniendo como horizonte el mundo y la vida.

La pedagogía de Freire es, por tanto, antropológica e histórica, donde ambos conceptos van unidos a la vez que permiten comprenderse el uno a la luz del otro. No hay en el pensamiento de Freire una disociación del mundo y de aquellos que viven en el mundo, sobre todo de las víctimas de la historia. El amor humanista y la rabia transitada como pedagogía tienen que asumirse como históricas y mundanas en el sentido más puro de la palabra. Al respecto, sostiene Araújo “debía corresponderse con su actitud y comprensión constante ante la vida y el mundo” (2014, p. 16).

Para aproximarse al mundo, que puede tener como sinónimo *contexto, cultura, situación histórica*, Freire lo realiza a través de un método inductivo, a la misma manera que lo realizó el Concilio Vaticano II con *Gaudium et Spes* y el discernimiento de los ST. Se conoce, se educa, se vive la experiencia creyente *en el mundo*, asumiendo al mundo como *mediador*, se podría añadir, desde una visión teológica, como *lugar pedagógico*.

En su obra programática *Pedagogía del oprimido*, Freire (1970) señala el meollo de su argumentación y propuesta:

El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos (...).

Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador. (1970, p. 92)

Lo llamativo de la propuesta pedagógica del teórico brasileño es, en primer lugar, el carácter comunitario del proceso dialógico. No hay una superioridad del educador sobre el educando sino que existe una paridad epistemológica en cuando descubrimiento conjunto del mundo, del tiempo y de los múltiples espacios de realización de la vida humana. Es el crecimiento en conjunto el que moviliza la transformación de las estructuras y el surgimiento de una renovada visión humanista sobre la cultura. En vistas a esta unidad diferenciada de educador y educando, aparece el segundo componente de la propuesta: el mundo aparece como mediador de un diálogo humanizador. En palabras de Fernández:

El sujeto comienza un proceso de temporalización de espacios e instaura un juego de relaciones con los demás seres y con el mundo. Alterar, crear y responder a los pobres cotidianos permiten dar movimiento a la sociedad y, por tanto, a la cultura. (1999, sp.)

Es en el mundo donde acontece el proceso de las búsquedas, de la apertura de la conciencia a otras formas de humanidad, a nuevas vinculaciones entre los sujetos. Esta caracterización mundana del proceso educativo permite que los planteamientos de Freire se asuman en "clave problematizadora" (Freire, 1970, p. 93). Por dicha condición problematizadora de la educación aparece el carácter auténticamente reflexivo de la pedagogía liberadora, la cual conlleva a un permanente "descubrimiento de la realidad desde la emersión de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad. Cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados" (Freire, 1970, p. 94).

Pero ¿qué significa *descubrir la realidad*? Significa comprender cuáles son sus lógicas internas y entender cómo la cultura nace gracias a la interacción, en el caso de Freire, de educadores y educandos. Y, a su vez, a nivel teológico, conocer la realidad significa vivir la clave creyente de la encarnación del Verbo y adentrarse en los

márgenes de la historia, realizando un proceso de apropiación y de lectura de las coordenadas sociales a la luz de la Palabra revelada. En ambos casos, el discernimiento y el aprecio por el mundo involucran a sujetos que buscan la transformación crítica en la realidad en dinámicas de compromiso histórico, afectivo, cultural o religioso. Pero la inserción crítica requiere para Freire un "desprenderse hacia el mundo" (Freire, 1970, p. 97).

La experiencia de la *salida* se puede entender en términos de lectura del mundo, de escuchar el grito de las víctimas de la injusticia, de auscultar el dónde del paso de Dios en esa historia concreta. La salida involucra, a su vez, el desensimismamiento, el descentrarnos y reconocer cómo otras voces y experiencias pueden ayudar a entender que los ST son una cuestión de época. Lo histórico se comprende desde la dinámica propia de los que, inmersos en la historicidad, pudieron hacer el ejercicio pedagógico y teológico de recorrer caminos aún no trazados. La actitud de la búsqueda sugiere que el ser humano, al que podemos definir como *problema no resuelto*, trata de, como dice el Vaticano II en *Gaudium et Spes*, comprender el sentido de la vida presente y de la futura y de la mutua relación entre ambas.

Esta *no resolución antropológica* es presentada por el mismo Freire cuando sostiene que "este movimiento de búsqueda solo se justifica en la medida en que se dirige al ser más, a la humanización de los hombres. Y esta es su vocación histórica" (1970, p. 100). En vistas a esta vocación histórica, de la cual participa la Iglesia y todos los creyentes, el discernimiento de los ST tiene que aprender que el discernimiento supone la búsqueda de plenitud de la propia humanidad, la cual se consigue como encuentro existencial con ese mismo mundo, con los otros y, en clave creyente, con Dios. En palabras de Freire es:

La experiencia de la apertura como experiencia fundadora del ser inacabado que terminó por saberse inacabado. Sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca de explicación de respuestas a múltiples preguntas. El cerrarse al mundo y a los otros se convierte en una transgresión al impulso natural de la incompletitud. (2002, p. 127)

El mundo como lugar de encuentro con los otros: la lectura comunitaria del mundo

Hernández sostiene que una de las claves para entender la antropología de Freire, que está en la base de su propuesta pedagógica, es la del "hombre como un ser de relaciones y contactos (...), la condición de histórico solo se alcanza cuando el sujeto se da cuenta conscientemente de las relaciones que mantiene con otros sujetos y con el mundo en que se sitúan" (2010, p. 23). La urdimbre de la vocación histórica que anteriormente habíamos señalado y que supone la práctica del discernimiento comunitario de los signos de los tiempos, asume una forma de articulación en clave de relaciones. Por ello el Concilio Vaticano II insiste en que es deber de todo el Pueblo de Dios, acompañado de sus pastores y de sus teólogos, leer el mundo y comprender dónde y cómo actúa Dios. Y esta trama de relaciones tiene como condición de posibilidad el desenvolverse creativamente en el mundo².

El tema de la narración, del espacio y de la trama narrativa, de la capacidad de leer el sentido de la historia, requiere en una teología de los signos de los tiempos, la conciencia comunitaria de reconocimiento de las voces de la época en medio de las cuales resuena la del Espíritu. El Espíritu asume (concepto central en la teología) la voz de la historia humana para expresar cuál es la historia de Dios. De una u otra manera la trama narrativa y del discernimiento se va realizando no aisladamente, sino comunitariamente.

La narración y la lectura del mundo en el pensamiento de Freire precisa de la experiencia

²Se habla de trama no de manera ingenua. La trama se relaciona con los tejidos, donde una hebra se junta con otra y con otras para formar una obra mayor. Trama se relaciona, a su vez, con texto, y la particularidad de los textos es que son leídos, conocidos y comprendidos. El mundo (y la historia) es un texto que se lee. Cruz (2014) habla de trama narrativa: "a lo largo de nuestra vida, solemos aplicarnos, de manera tenaz y continuada, a tejer una trama o red narrativa que vaya acogiendo los sucesos que nos ocurren y que configuran nuestra vida (...), un relato adecuado es aquel que permite ir incorporando cuanto ocurre, mientras que, por su parte, una existencia cargada de sentido es aquella en la que las cosas que nos van ocurriendo, por sorprendentes que en un primer instante puedan aparecer, de inmediato encuentran su lugar en el espacio narrativo" (p. 167).

del encuentro histórico y del diálogo. En esto sostiene que "el sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la historia" (2002, p. 127). Hay una interrelación creadora entre apertura a los otros y apertura al mundo y su consecuente lectura. En el mundo, que es el contexto de la existencia humana, los seres humanos unidos deben ser capaces de conocer y comprender el *permanente movimiento en la historia*. Este movimiento, a su vez, exige que los educandos (y los creyentes en la dinámica de los signos de los tiempos) establezcan una "circularidad comunicativa" (Streck, Rendín, y Zitkoski, 2008, p. 300).

La circularidad comunicativa o círculo hermenéutico invita a que la lectura no se realice de manera aislada. Streck, Rendín, y Zitkoski a propósito de ello sostienen que:

Los oprimidos, en comunión, se aseguran de mañanas para no dejarse transformar en cosas. Del lugar donde se encuentran poseen una lectura singular, análogamente a aquel que, situado en la periferia, ve también el centro de la ciudad; los habitantes del centro, difícilmente ven la periferia. (2008, p. 300)

Aquí aparece una cuestión llamativa: la lectura del mundo no puede ser ingenua. El que lee se ubica en un lugar social y cultural determinado. La lectura, a su vez, involucra una serie de condicionamientos y experiencias previas que permiten hacer la hermenéutica. No hay, pues, hermenéutica ingenua. En palabras de Freire, "no puede haber una teoría de aprendizaje y enseñanza, que implique fines y medios de la acción educativa, que esté exenta de un concepto de ser humano y de mundo. No hay, en este sentido, *una educación neutra*" (1972, sp.).

Aquí podríamos vincular la circularidad comunicativa con la función hermenéutica de la teología en general y de la teología de los signos de los tiempos en particular. En ambos casos, la hermenéutica pedagógica de Freire y la hermenéutica teológica de los signos de los tiempos, contextualizados por ejemplo en América Latina, comienzan desde la praxis. Reflexión pedagógica y teológica aparecen como momentos segundos. Del Campo habla de una "circularidad

hermenéutica" (2010, p. 80) en la teología de la liberación. Sostiene que "la teología de la liberación ha querido insistir en que la praxis es punto de partida y que la reflexión teológica es solo un momento segundo, lo que plantea una verdadera circularidad del tipo ver, juzgar, actuar" (2010, p. 80).

Lo dicho por este teólogo jesuita se expresa en que conocer la realidad latinoamericana y discernir el paso de Dios por ella debe realizarse desde una metodología teológica que no aborde las problemáticas solo de manera teórica. La praxis es un elemento central en las formas latinoamericanas de la pedagogía y de la teología. El compromiso y el amor que sentimos por el mundo debe aparecer como una fuente inagotable desde la cual se extraen los principios de la transformación: vemos el mundo de manera objetiva, lo leemos y analizamos a partir de un instrumental analítico, social, pedagógico, teológico o cultural y detectadas las situaciones actuamos en su transformación y humanización. Ese es el círculo hermenéutico de la lectura del mundo y de una teología de los signos de los tiempos.

Este estar comunitariamente en el mundo es presentado también por Paulo Freire quien en un documento de 1972 titulado *La educación como una dimensión de la acción cultural* sostiene que admirar el mundo no solo es estar en él sino con él. Lo cual a su vez exige estar abierto al mundo, captarlo y comprenderlo, y actuar según sus finalidades para transformarlo. No es simplemente contestar a estímulos sino que algo más: es responder a desafíos. Con esto Freire está evitando crear la falsa conciencia de que la lectura que se realiza del mundo se quede exclusivamente en *contestar estímulos* o en la mera teoría o en el análisis desencarnado. No. Estar en el mundo y leer sus dimensiones propias exige que los educandos puedan adentrarse hasta las últimas consecuencias de dicha lectura, consecuencias que se tornan praxis, cerrando de esa manera la *circularidad hermenéutica y comunicativa de la lectura del mundo*.

La lectura del mundo de Freire como espacio de una teo-lógica de los signos de los tiempos

En la circularidad comunicativa y hermenéutica de Freire, el mismo concepto de *lectura* evita

reducirse a tomar un texto escrito y decodificar su sentido. Cuando Freire habla de *lectura del mundo* está pensando también en el aspecto crítico de dicha acción en cuanto anticipación y extensión en la inteligencia del mundo: "La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente" (Freire, 1981, p. 1). Aquí se vuelve a comprender cómo el círculo hermenéutico freiriano considera la praxis como momento primero y la teoría como acto segundo. La lectura del mundo es el primer instante del círculo de discernimiento. Es entrar en la realidad, asumirla, asociarse afectiva y críticamente en ella.

Es en el mundo donde los seres humanos comienzan el proceso de la alfabetización, es decir, de la toma de conciencia de su estar en el mundo para transformarlo. Freire (1981) recuerda una anécdota de su infancia: "fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo mi pizarrón y las ramitas mis tizas" (p. 3). Es llamativo que la alfabetización acontezca desde una codificación contextual, es decir, Freire aprendió el mundo como niño, en lenguaje y juegos de niño, decodificación que con el paso del tiempo fue avanzando en razón de su propio crecimiento e interacción con otros.

Recordemos que el discernimiento de la realidad y de los signos de los tiempos pasa por el lenguaje compartido en la comunidad. Aquí resuenan las palabras de Pablo cuando escribe a la comunidad de Corinto: Cuando era niño, hablaba como niño, pensaba y razonaba como niño. Pero cuando me hice hombre, dejé de lado las cosas de niño (1 Corintios 13,11). Con ello se comprende aún más esta vinculación existente entre lenguaje y realidad que se había mencionado anteriormente. La realidad crece en virtud del conocimiento, aprehensión y lectura del mundo. La realidad se va tornando más compleja en cuanto madura nuestra lectura sobre ella.

La lectura del mundo que busca realizar una teología de los signos de los tiempos involucra una opción metodológica (la circularidad hermenéutica del ver, juzgar, actuar) pero también una opción creyente: la fe en el Dios que en Jesucristo se ha hecho historia. Y en Freire reconocemos esta

doble perspectiva. Andreola (2012) recuerda esta vinculación de metodología educativa y hermenéutica y de opciones creyentes en Freire:

Una de las relecturas que me gustaría hacer dialogando con otros colegas de la bíblica teológica (...), se trata de leer tu obra y tu trayectoria (la de Freire) de lucha al servicio de los condenados de la tierra, de los oprimidos del mundo desde la perspectiva de tu fe cristiana, que no era la fe de un cristianismo comprometido con el statu quo, sino una teología de la liberación y de la laicidad (...), un cristianismo como el que querían Lebre, Hélder Câmara, Duclerq; un cristianismo de fuertes, de luchadores, como lo había vislumbrado Mounier (...), un cristianismo como el que develó Juan XXIII. (p. 24)

Es llamativo que Andreola reconozca cómo Freire haya sido impactado por Juan XXIII y, consecuentemente, por la renovación del Concilio Vaticano II. A la vez, la importancia de la centralidad de los frutos que este acontecimiento eclesial provocó en América Latina, particularmente con la Conferencia celebrada por los obispos latinoamericanos en Medellín y con la teología de la liberación y del discernimiento comunitario de los ST. Freire es hijo de esta Iglesia profética y crítica.

La gran renovación eclesial de América Latina exige la consecuencia de vida en posicionarse en favor de los grupos desplazados. En razón de esta consecuencia praxeológica, Silva (2016) señala que la teología de la liberación y su concepción de la historia, ubica a los oprimidos como agentes de la misma. Dice el teólogo chileno:

Por los marginados pasa la salvación de la humanidad, ellos son los portadores del sentido de la historia, los herederos del Reino, porque Cristo se identifica con el pobre. La liberación auténtica será obra de los oprimidos, no de los opresores. (Silva, 2016, p. 96)

El *sentido de la historia* surge de las preguntas que se le hacen a la misma historia sobre el discernimiento de la acción de Dios en ella, sobre el compromiso cristiano efectivo para dar respuestas a las grandes inquietudes del ser humano que, como se ha visto, asume el carácter de inacabado en el pensamiento de Freire. Y el mismo Freire,

consciente de su opción religiosa, establece que los auténticos parámetros de humanización pasan justamente por la defensa de los pobres. Se pregunta Freire:

En realidad ¿cómo puedo invitar a mis hijos e hijas a respetar mi fe religiosa, si, diciéndome cristiano y siguiendo los rituales de la Iglesia, discrimino a los negros, pago mal a la cocinera y la trato con distancia? Por otro lado, ¿cómo puedo conciliar mi discurso a favor de la democracia con los procedimientos antes mencionados? (2012, p. 45)

Las preguntas formuladas por el pedagogo brasileño se ubican como la mejor forma de evaluar nuestro cristianismo. De hecho, ellas son como una relectura del pasaje escatológico de Mateo 25 donde el *Kyrios* resucitado, Jesucristo, convida a los bienaventurados a su gloria. La única forma de entrar en la dinámica de Dios es posicionándose del lado de los encarcelados, de los desnudos, de los hambrientos, de los extranjeros, de *los negros y de la cocinera* en palabras de Freire. El cristianismo de Freire es práctico antes que teórico, es ético y no moralista, es histórico y no ingenuo. La lectura del mundo se realiza desde un contexto cultural determinado, y es gracias a dicha contextualización que la experiencia histórica puede comprenderse como acontecimiento teo-lógico, en cuanto que el mismo Dios optó preferentemente por los pobres.

Una teo-lógica de los signos de los tiempos como espiritualidad en el mundo

Al comienzo del artículo se recordaba con Azcuy que el lugar del Espíritu de Dios en el discernimiento de los signos de los tiempos, figura como una condición de posibilidad de dicha lectura histórica. Sin el Espíritu Santo el análisis se reduciría a lo sociológico. Algunos autores como Casali (2016) hablan de una "espiritualidad en Paulo Freire" (s/p). Esta espiritualidad no se reduce a una confesión pneumatológica, sino que se expresa como la capacidad de *trascender y salir fuera de sí* que caracteriza a Freire y a su propuesta pedagógica, basada sobre todo en el diálogo. Esta es una espiritualidad mundana, en el sentido más puro de la expresión, una forma de vinculación con los otros en el mundo. Casali reconoce que este talante espiritual de Freire permite comprender

La calidad unitaria de su espiritualidad, la integridad de su ser, la integridad de su fe con su política y, en consecuencia, con su pedagogía. Es con esta actitud fundamental ante la vida y el Otro que se organiza toda su práctica. Ella contiene, por lo tanto, con rara densidad, sabiduría y calidad humana. (2016, s/p)

Gracias a dicha extroversión, los signos de los tiempos y su discernimiento se comprenderán en su más plena autenticidad. Para Bentué (2001) "la misión como escucha del Espíritu marca la exigencia para la Iglesia de salir de sus propias fronteras, llevada por el Espíritu extrovertido, que no es nunca un espíritu sectario, sino de aventura hacia la intemperie del mundo exterior" (p. 104). Pensar hoy una pedagogía del discernimiento de los signos de los tiempos representa una tarea de importantes exigencias. Los educadores hemos de tener la capacidad de salir de nosotros mismos y reconocer esas otras voces que también leen el mundo desde sus contextos. Si el Espíritu de Dios es el que permite el discernimiento de las acciones por Él mismo motivadas, ese Espíritu debe mover a los creyentes y a los no creyentes para lograr comunidades educativas y eclesiales que pasen de la lógica de la secta a la creatividad de la aventura en la intemperie.

El desafío de comprender cómo las categorías de Freire, y en particular la de lectura del mundo, permiten pensar una teología de los signos de los tiempos, aparece como una novedad metodológica que recién está comenzando. Freire, aunque es un cautivo de la teología y un pensador que influyó positivamente en varios contextos, no realiza un tratado sobre los signos de los tiempos; tal vez porque no está en sus intereses o porque en la época de la fundación de su propuesta no era un tema aún comprendido totalmente. De hecho, hasta autores como Noemi (2007) hablan de un vacío y de una crisis metodológica para poder entender y discernir los signos de los tiempos. Pero el esfuerzo creativo de colocar en diálogo a la pedagogía y a la teología representa el comienzo de un desarrollo y de una relectura novedosa en el terreno del educador brasileño.

A cincuenta años de la II Conferencia del CELAM celebrada en Medellín, pensar una pedagogía de los signos de los tiempos, involucra también volver sobre las fuentes de la experiencia eclesial latinoamericana que vio cómo con el Concilio

Vaticano II se abría un nuevo tiempo en la historia de la Iglesia. Un acontecimiento toma real sentido cuando la distancia que da el tiempo permite comprenderlo en toda su hondura. Con Freire se ha querido hacer el ejercicio metodológico de proponer de manera no acabada una reflexión en torno a una categoría central en la teología del post concilio como es la de ST.

Una teología de los ST precisa de esta sabiduría y calidad humana, sumándose a ello una especial sensibilidad profética para discernir comunitariamente cómo Dios actúa en la historia. La experiencia de reconocer al Dios que en Jesucristo actúa en la historia como hermano, salvador, profeta, defensor de los pobres, maestro crucificado y resucitado, debe disponer al ser humano a vivir esta capacidad de salir de sí mismo para encontrarse con un sinnúmero de rostros en los cuales, y por la fe, se reconoce el mismo rostro de Jesucristo. Aquí aparece la necesidad de repensar cuáles son las propias prácticas de discernimiento y de posterior evangelización. La lectura del mundo surge de dichas preguntas. Finalmente, y en palabras de Freire (2012):

(...) independientemente de que se trate de un proyecto de alfabetización de adultos, de educación sanitaria, de cooperativismo o de evangelización, la práctica educativa será más eficaz en la medida en que, facilitándoles a los educandos el acceso a conocimientos fundamentales para el campo de su interés, los desafíe a construir una comprensión crítica de su presencia en el mundo. (pp. 116-117)

Referencias

- Andreola, B. (2012). Carta prefacio a Paulo Freire. En Freire, P. *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto* (pp. 17-30). Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Araújo, A. (2014). Presentación. En Freire, P. *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto* (pp. 11-16). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Azcuy, V. (2011). El Espíritu y los signos de estos tiempos. Legado, vigencia y porvenir de un discernimiento teológico. *Concilium*, (342), 113-124.

- Bentué, A. (2001). *Espíritu de Dios y espiritualidad laical*. Santiago de Chile: San Pablo.
- Carbullanca, C. (2013). Signos de los tiempos y metáfora: Una estética de los signos de los tiempos. *Veritas*, (28), 191-220. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732013000100009>
- Casali, A. (2016). Ética y estética como expresiones de espiritualidad en Paulo Freire. *Rizoma freireano*, (21), 1-10. Recuperado de: <http://www.rizoma-freireano.org/etica-y-estetica-21>
- CELAM (1968). Medellín conclusiones. Segunda conferencia general del episcopado latinoamericano. Colombia: autor.
- Costadoat, J. (2007). Los signos de los tiempos en la teología de la liberación. *Teología y vida*, 48(4), 399-412.
- Cruz, M. (2014). *Adiós historia, adiós. El abandono del pasado en el mundo actual*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Del Campo, C. (2010). *Dios opta por los pobres. Reflexión teológica a partir de Aparecida*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Espinosa, J. (2016). La recepción de algunos elementos de la teología de la liberación en la pedagogía de Paulo Freire. Pistas para su estudio. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 152-162.
- Fernández Moreno, J. (1999). Paulo Freire: una propuesta de comunicación para la educación en América Latina. *Razón y Palabra*, 4(13). Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/freirem13.html>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *La educación como una dimensión de la acción cultural*. Santiago de Chile: Icir.
- Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. Congreso brasileño de lectura. Campinas Sao Paulo. Recuperado de: http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_importancia_del_acto_de_leer.pdf
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Pablo VI. Vaticano II. Constitución pastoral *gaudium et spes*. Sobre la iglesia en el mundo actual. Dic 7 de 1965. Recuperado de: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html.
- Hernández, O. (2010). Hacia una antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire. *Magistro*, 4(8), 19-32.
- Hünemann, P. (2014). *El Vaticano II como software de la Iglesia actual*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Noemi, J. (2007). En la búsqueda de una teología de los signos de los tiempos. *Teología y vida*, 48(4), 439-447.
- Rovira, J. (1996). *Introducción a la teología*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Silva, S. (2016). *La teología de la liberación de América Latina. Crónica y personajes*. Santiago de Chile: Copygraph.
- Streck, D., Rendín, E., Zitkoski, J. (Coords) (2008). *Diccionario Paulo Freire*. Perú: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

Fecha recibido: 30 de junio de 2018 · Fecha aprobado: 4 de septiembre de 2018

ÉTICA, EDUCACIÓN Y ALTERIDAD. LA EXPOSICIÓN DEL OTRO EN LA ESCUELA

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri

Licenciado en Educación Física y Recreación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE-Universidad de Manizales. Doctor en Ciencias Humanas y Sociales-Educación, Universidad de Tras-os-Montes e Alto Douro. Profesor Titular, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. ljaramillo@unicauca.edu.co

Origen del artículo

Una parte del presente artículo tiene su origen en el libro: La finitud incierta: ética y alteridad en el pensamiento Filosófico de Joan-Carles Mélich Sangrà (2017), texto escrito en co-autoría con los profesores Diego Armando Jaramillo Ocampo y Jhon Fredy Orrego Noreña. La utilización del apartado cuenta con el respectivo permiso del Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Cómo citar este artículo

Jaramillo-Echeverri, L. (2018). Ética, educación y alteridad: la exposición del otro en la escuela. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 96-105.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.116>



ÉTICA, EDUCACIÓN Y ALTERIDAD: LA EXPOSICIÓN DEL OTRO EN LA ESCUELA

El escrito expone la vulnerabilidad humana más allá de todo empoderamiento legal, religioso o cultural que el ser humano ha creado para vivir en una falsa perpetuidad o «vida eterna». La motivación, inicialmente, es provocada por el filósofo de la educación Joan Carles-Mèlich, quien inspirado en una de las parábolas de los evangelios bíblicos, llama la atención a pensarnos por fuera de nuestras buenas indulgencias o falsos pietismos. En el pensamiento de Mèlich se rastrea una fuerte influencia del filósofo lituano-francés Emmanuel Lévinas, sobre todo, en la realidad que este último sufrió en la Shoah u Holocausto Nazi. El texto expone la articulación ética-compasión-alteridad desde el relato bíblico El buen samaritano, para luego plantear coordenadas de relación ética en la escuela a partir de una exposición frente al otro; exposición que pre-existe a todo acto educativo.

Palabras clave: educación, ética, alteridad, escuela, compasión.

ETHICS, EDUCATION AND OTHERNESS: THE EXPOSURE OF THE OTHER AT SCHOOL

This paper presents the human vulnerability beyond all legal, religious or cultural empowerment that the human being has created to live in a fake perpetuity or «eternal life». The educational philosopher Joan Carles-Mèlich triggers the motivation at the beginning, inspired in one of the parables of the biblical gospels, calls the attention when considering ourselves outside our indulgencies or fake pietisms. In Mèlich way of thinking, we can find traces of a strong influence exerted by the Lithuanian, French philosopher Emmanuel Lévinas, mostly, in the reality suffered by him in the Shoah or Nazi Holocaust. The text presents the ethical-compassion-otherness articulation from a biblical story The good Samaritan, to propose afterwards, coordinates of ethical relationship in the school, as of the exposure in front of others; exposure that pre-exists in all educational action.

Key words: education, ethics, otherness, school, compassion.

Introducción

En Ética de la compasión, Mèlich (2010) se apoya en el relato bíblico *El buen samaritano* para hacer ver el compromiso ético frente a un otro vulnerable; relato citado por otros filósofos, en especial fenomenólogos, para mostrar la responsabilidad que se debe tener frente a la fragilidad humana. Por ejemplo, García-Baró (2016), considera que una de las grandes revelaciones que tiene el hombre en su vida es el acontecimiento que viene del otro a través del amor, del cual no es posible sustraerse; para él, “al otro me debo más allá de lo que este me pueda deber” (p. 35). Por su parte, Zoja (2015), expone que el prójimo es aquella persona de carne y hueso que sufre y siente a nuestro lado, en tanto no es un discurso o abstracción temática. Bauman (2007) explica acerca de la dificultad de amar al prójimo, sin embargo, reflexiona que “aceptar este precepto es el acta de nacimiento de la humanidad” (p. 106). Pero también, el relato lucano del samaritano ha tenido connotaciones de interpretación bíblica con un fin exegético (Bedoya, 2007), su impacto en el mundo religioso ha servido para criticar una falta de amor por el otro, en tanto “el concepto de religión cae en una auténtica contradicción cuando reconoce como ser humano verdadero al que no ha sido purificado ni santificado por ella” (Cohen, 2004, p. 4).

El relato bíblico convoca a pensar desde las humanidades, a salir de una identidad igualitaria en la que el yo termina auto-agrediendo (Han, 2012) y, de este modo, justifica su presencia en la sociedad a partir de la adhesión a grupos específicos de pertenencia (comunidades de género, étnicas, políticas y religiosas) y no a la humanidad infinita del hombre (Lévinas, 1998). Para los fines del presente escrito, el relato bíblico será expuesto con un énfasis ético-educativo, específicamente, en los encuentros relacionales que se viven en la escuela. Por tanto, se cita el relato in-extenso, a fin de lograr un mejor acercamiento y comprensión del mismo:

Pero él, queriendo justificarse, preguntó a Jesús: ¿Y quién es mi prójimo?

Jesús respondió: «Bajaba un hombre de Jerusalén a Jericó y cayó en manos de unos bandidos que, después de despojarle y darle una paliza, se fueron, dejándolo medio muerto. Casualmente, bajaba por aquel camino un sacerdote que, al

verlo, dio un rodeo. De igual modo, un levita que pasaba por aquel sitio, lo vio y dio un rodeo. Pero un samaritano que iba de camino llegó junto a él y, al verlo, tuvo compasión. Se acercó, vendó sus heridas y echó en ellas aceite y vino; lo montó luego sobre su propia cabalgadura, lo llevó a una posada y cuidó de él. Al día siguiente, sacó dos denarios y se los dio al posadero diciendo: Cuida de él y, si gastas algo de más, te lo pagaré cuando vuelva. ¿Quién de estos tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los bandidos? El respondió: «el que practicó la misericordia con él».

Díjole entonces Jesús: Vete y haz tú lo mismo. (Lucas, 10, 29-37)

El pasaje bíblico inicia cuando un doctor de la ley o legista pregunta a Jesús (para ponerle a prueba) Maestro, ¿qué debo hacer para tener en herencia vida eterna? Jesús contesta con otra pregunta: ¿qué está escrito en la ley? ¿Cómo lees? La respuesta la da el legista fundamentado en la prescripción mosaica: no se alcanzará la vida eterna más que amando a Dios con todas tus fuerzas, con toda tu mente y con toda tu alma, y a tu prójimo como a ti mismo, o como más tarde lo expresará Lévinas (1998), encontrando a Dios en el otro.

Precisamente, Lévinas considera que no es posible ninguna religión si esta no *re-ligare* la interacción humana en el absoluto de una alteridad donde los seres, mismo y otro, están radicalmente separados y aun así, cada uno está llamado a hacerse responsable de la vulnerabilidad del otro. Según esta consideración, la eternidad no se alcanza en un *más allá* que excede la vida, sino que es vivida en medio de acontecimientos y misterios, de relaciones que desbordan las limitaciones propias y empujan a hacer por los otros lo que tal vez no haríamos por nosotros mismos. Este mandato es imprescindible, en tanto el humanismo occidental ha caído en una aversión predicativa “al establecerse en la notable ambigüedad de las *bellas artes*, de las «almas bellas», sin contacto con la realidad de la violencia y la explotación” (Lévinas, 1998, p. 82). El relato bíblico recusa el orden moral y cultural de su época, pero también de la nuestra; interpela al hombre a pensar su humanidad, conmociona su pensamiento y lo pone en cuestión frente a la indefensión del otro; se trata de una indigencia encarnada que recusa la indolencia. En el presente texto se expondrá,

precisamente, la relación que tiene la ética con una responsabilidad sin un por qué, y una alteridad fundada en la entrega y la exposición al otro; luego se presentarán las implicaciones para la escuela.

Ética, compasión y alteridad

Lévinas (2012) hace referencia a la *dura realidad*, aduciendo que la frase es ya un pleonasma: la realidad es de por sí dura. Y no es dura por el hecho de vivirla, sino porque se encuentra signada de complejas relaciones que, como seres humanos constituimos. Estas son relaciones que desbordan la correspondencia saber-ser y que ponen al descubierto toda la filosofía de occidente. Es decir, se trata de la en-globalidad de un ser que funda su presencia en el mundo como pertenencia del lugar, como aquello donde está instalado gracias a que puede hacer uso del utensilio para comer, la herramienta para trabajar y el saber para aprender. En la pertenencia del lugar y en su disfrute, el mundo le pertenece a este ser por la adecuación pensante que hace con el fin de asimilarlo para beneficio propio o de su grupo de pertenencia. En esta adecuación, el hombre, y con él la sociedad, crea un sistema de leyes que le rigen gracias al uso de esta asimilación; es la herencia de vida que se acomoda a prescripciones, en las que termina estableciendo una alineación simétrica en un correcto proceder o *buen comportamiento*, unas *sanas costumbres* y unas *puritanas interacciones* en el modo de entenderse con el otro.

En el relato citado el legista no pregunta con el deseo de saber o comprender la enseñanza del Maestro, sino para confirmar lo ya sabido, dado que es conocedor de una ley que pronuncia en todo momento; es decir, totaliza la vida misma a partir de la prescripción moral. Este personaje hace de la *Torah*, como ley sagrada, ley escrita carente de vida, de sustancia; en palabras de Mèlich, signatura impuesta que se coloca por encima de la humanidad, y que termina haciendo a unos humanos más privilegiados que otros (judíos y samaritanos no se trataban entre sí); a unos más ilustrados que otros (no era lo mismo ser sacerdote o levita que publicano, mendigo, leproso o recaudador de impuestos); a unos más favorecidos, por su género, que otros (no era lo mismo ser hombre que mujer soltera o viuda); a unos más exclusivos, por sus lazos de sangre, que

otros (no era lo mismo ser del pueblo escogido de Dios que extranjero). Todas estas tipologías excluyentes las cuestionó Jesús de Nazaret, abogando por una humanidad que había olvidado el rostro del mendigo, la viuda, el huérfano, la mujer y el extranjero; o sea, el rostro mismo de Dios. La distinción normalizada de la cultura, la consanguinidad, la clase social o la experticia del conocimiento, borra la diferencia infinita de la humanidad, la cual se ubica por fuera de toda asimilación, allí el ser humano cede frente a la altura y la grandeza de otro excluido. Diferencia radical que no prescinde del compromiso ético; por el contrario, le hace responsable, incluso, de lo que este no ha solicitado, pues su presencia ya es solicitud urgente de acogimiento, que en ningún momento es adecuación para un provecho o necesidad.

A esta separación radical (entre uno mismo y el otro), que no renuncia a una relación trascendente, es lo que Lévinas denomina ética, pues esta excede la crueldad moral de una institución, para instalarse en los no lugares de la infinitud (Mèlich, 2014). La ética no borra la diferencia, va mucho más allá de ella: es diferencia sin indiferencia, exterioridad que impulsa al hombre a resistirse a su propia tipificación, a dar un salto de acogida y ver en el otro el esplendor de su humanidad. Es una ética que no da *rodeos* sobre sí mismo, como el sacerdote o el levita que observaron al herido en su indigencia, sostenidos en los preceptos de una moral aprendida, ignorando que la moral que los sustenta los auto explota, causando su propia muerte y perdiendo, por ende, la vida eterna; esta es la *dura realidad* vulnerable. Ni el levita ni el sacerdote tuvieron compasión del asaltado, más bien, dieron un *rodeo*¹. Pero, ¿qué es la compasión?,

¹Según Bedoya (2007) "Ambos, el sacerdote y el levita, se comportaron con el hombre que cayó en desgracia peor que como lo hicieron los bandidos. Y a pesar de que podrían haber aducido motivos suficientes para rehusar la ayuda (evitar la impureza del contacto con la sangre o con un cadáver, miedo a ser asaltados, no poseer los recursos necesarios para prestarle los primeros auxilios), nada los excusa. Mientras los asaltantes le robaron al hombre sus bienes, con violencia, el sacerdote y el levita le arrebataron, con la más cruel forma de violencia que es la indiferencia, su dignidad personal, su importancia y valor como hombre. Los salteadores lo atacaron fuera; los hombres del culto lo destruyeron dentro y lo borraron de su horizonte" (p. 410).

¿qué es ser movido a misericordia por el otro e interrumpir el paso para hacernos responsables de él?

Para Mèlich, compasión no es conmisericordia: sentimiento lastimero o de buenas intenciones que lleva a considerar lo *buenos* que podemos llegar a ser: “Compasión es sufrir con el otro, incomodarse por el otro” (Jaramillo, 2017). La bondad del samaritano no consistió en atender al desvalido a partir de lo que a este le sobraba, no hizo *rodeos* en el camino como los anteriores viajeros; muy por el contrario, atendió el llamado del otro en su propia indefensión. La parábola cuenta que el hombre que bajaba de Jerusalén a Jericó fue asaltado por bandidos, lo que evidencia que ese trayecto del camino era sumamente peligroso. Detenerse allí implicaba asumir el riesgo de ser también asaltado; aun así, el samaritano se detiene para atender la urgencia del asaltado, *venda sus heridas y vierte sobre ellas aceite y vino*. Por consiguiente, la vulnerabilidad del agredido fue también la vulnerabilidad del auxiliador, su exposición al peligro; hubo, de este modo, un sobre-ponerse a la indecisión de atenderle o no; “el cuerpo vulnerable del uno despierta el corazón atento del otro. Le conmueve las entrañas (...) las huellas visibles de sus desgracias” (Bedoya, 2007, p. 416).

Nótese además que en la parábola no se menciona la filiación del asaltado, ni su procedencia nacional, ni su estado civil; lo que hace ver el Maestro es que este hombre representa la vulnerabilidad humana, así como la actitud del sacerdote y el levita representa la inhumanidad de todos los hombres. El samaritano no fue solamente bueno por su loable acción, lo que implicó un sacrificio personal y económico, sino porque su *gesto* se hizo impagable al *ser para el otro* una donación del propio *pan que él come*, no pan que se da por generosidad, sino porque goza su propio pan, como el pan que saco de mi propia boca (aceite, vino, posada) para darla al otro (Lévinas, 1987). Obsérvese también que el samaritano continúa su camino sin dejar cuentas por cobrar al atendido, no cobra por sus servicios prestados, no reporta una dirección para que se le cancelen los gastos incurridos, incluyendo con estos los intereses, algo que es propio de nuestra época. Más bien, por encima de estas legalidades retributivas, el samaritano deja un *excedente* por sí el posadero

entra en demás gastos y servicios.

El bien del samaritano se desplaza para ser compartido con el sufrimiento del desvalido, o en otras palabras, el sufrimiento del desvalido es desplazado para ser compartido con el bien del samaritano. En esta exposición (salida de sí) el samaritano toma el lugar del sufriente, recibe su dolor en su propio dolor, en una herencia de vida donde es posible un *exceso* de donación donde se manifiesta, según García-Baró, el acontecimiento revelado de la alteridad:

Quizá el buen samaritano obró como obró porque otras veces, antes, comprendió que había dañado a alguien. Y no es que saque ninguna consecuencia cuando se encuentra al herido en el camino de Jericó, ni que se proponga lavar con su buena acción de hoy el pecado de antaño; su reacción es tan inmediata como la del que oye que lo llaman y no puede reprimir un leve movimiento de atención a esa voz. Es que ya tiene oídos y escucha para ella. (García-Baró, 2016, p. 36)

El buen samaritano no llega a ser prójimo del sufriente solo por poner en práctica la misericordia, es también su *deseo* por él?, por su alteridad, profundiza su bondad, la hace inalcanzable. Para Lévinas, “el deseo del prójimo nace de un ser al que nada le falta o, más exactamente, nace allende todo lo que puede faltarle o satisfacerlo” (2005, p. 275). Siendo así, el samaritano frente al vulnerable da un salto al vacío (no un rodeo), se resiste a dejar morir la proximidad de su prójimo (Mèlich 2014); su bienestar abdica frente a la humanidad del herido, cuerpo maltrecho con sensibilidad infinita. Esto es precisamente lo que ve el samaritano en este

²Esta idea es ampliada por Lévinas “El movimiento hacia el prójimo en lugar de completarme y satisfacerme, me sitúa en una coyuntura que, por un lado, no me concernía y me deja indiferente ¿Qué se me ha perdido en esta guerra? ¿De dónde me viene el golpe cuando paso indiferente bajo la mirada del prójimo? La relación con el prójimo me pone en tela de juicio, me vacía de mí mismo y no deja de vaciarme, al descubrirme de este modo recursos siempre nuevos. Yo no me sabía tan rico pero ya no tengo derecho a guardar nada (...) lo deseable no colma mi deseo sino que lo profundiza, nutriéndome de alguna manera de nuevas hambres. El deseo se revela bondad” (2005, p. 275).

hombre, una sensibilidad excedente a cualquier tipificación, sensibilidad de lo alto, en la que vio a Dios mismo en su vulnerabilidad. Y el Altísimo se hizo carne. El samaritano sintió que el hombre no es una fábula, como lo relata extraordinariamente Giovanni Quessep (2014):

El ser no es una fábula, este sol
que nos mueve en silencio incendia todo.
¿No somos inocentes? Cada sueño
tiene su duro encanto; aquí la lluvia
perdió sus hadas y su blanca sombra,
aquí, a la orilla en que Dios está solo
como destino, en la noche del viento.
Vuelan tardes y frutos, ruedan cuerpos
por la luz en declive, por el agua.
Apenas recordamos la caída
donde la muerte se llenó de pájaros
y alguien gritó que el cielo es imposible.
Pero nosotros no queremos dar
el salto, nos negamos a la dicha.
El ser no es una fábula, se vive
como se cuenta, al fin de las palabras.

El poema hace de la finitud incierta. Pero no queremos dar el salto: saltar de la prescripción que hace a unos más dignos que otros, de la ley que se camufla en la universalidad de los Derechos Humanos, de la patria que niega la entrada a los inmigrantes y de una moral que produce miedo al saber que existen otros que no piensan como yo. El poema cuestiona la mecanización de la vida "en una sociedad gobernada por la histeria de la supervivencia, mundo de *zombies* que no son capaces de vivir ni de morir" (Han, 2016, p. 39). El ser se vuelve rutina y Dios se convierte en destino; no es extraño ver entonces cómo los cuerpos ruedan en declive gritando que el cielo ya no es posible. Aun así, el samaritano da el salto, no se niega a la dicha, para él, el *ser no es una fábula* en tanto es un ser por el que vale la pena sufrir, sentir, soñar, amar, por él tenemos una *insaciable compasión*³.

³Frente a este término, Lévinas cita una escena en *Crimen y Castigo* de Dostoievski en la que, cuando Sonia Marmeladova mira a Raskolnikof en su desesperación, Dostoievski habla de *insaciable compasión*. No dice *inagotable compasión*. Como si la compasión que Sonia experimenta por Raskolnikof fuese un hambre que la presencia de Raskolnikof, al acrecentarla indefinidamente, nutriera más allá de toda saturación (Lévinas, 2005).

Finalmente, el relato del buen samaritano termina con una pregunta donde es innegable una respuesta: ¿Quién de estos tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los bandidos? Considérese que la pregunta no es ¿quién es mi prójimo?, sino ¿de quién fue prójimo?; es decir, quién de los tres merece ser el prójimo del herido; no es la vulnerabilidad del herido una adecuación a la idea que alguien pueda tener de prójimo, sino la del otro, el prójimo (Mèlich, 2010). La respuesta del legista es indudable: *el que practicó la misericordia*. Observemos además que en el relato el herido nunca habla con su boca, más expresa una presencia que reviste al samaritano: su voz es su orfandad y su grito su indignancia. Como herido no pronuncia palabra. Su voz es un rostro venido de otra parte, de un lugar carente de patria, de género, de consanguinidad; solo le asiste la maravilla de su alteridad:

Revelación del otro respecto del cual yo debo, sin preguntarme primero si él también me debe algo. Como si el otro, sujeto originario de mi deber, fuera santo o fuera siempre como la viuda o el huérfano de los textos proféticos de Israel; como si yo me descubriera de pronto descabalgando de mi posición central y rehén del otro, a la manera en que el buen samaritano se pone inmediata y totalmente al servicio del otro cercano y que quizá jamás pueda retribuirlo con nada, ni aun con su agradecimiento. (García-Baró, 2016: 35)

El samaritano excede el estereotipo de su nacionalidad, pero también, su condición de excluido; en su acogida y hospitalidad ha comprendido lo que verdaderamente quiere decir ¡Dios! Ahora bien, ¿qué relación tiene la interpretación anterior con el acto educativo o, más bien, con el contacto educativo?, ¿cómo se vivencia esto en la escuela? Es el asunto que se intentará dilucidar en el siguiente apartado.

Ética, exposición y escuela

La relación pedagógica en la escuela se da por la interrupción del rostro del otro que fractura la naturalización de sus prácticas hegemónicas y desgaja la normalización impuesta a los actores que dan sentido a esta institución social (Jaramillo, Jaramillo y Murcia, 2017). La escuela palpita por la interacción que viven sus participantes en cada uno de sus espacios; hontanar de sentidos que hace

descubrir los profundos afectos y las dolorosas exclusiones. El fin de este apartado es considerar la escuela como expresión de la vulnerabilidad humana (en ella habita la fragilidad), lugar de posibilidades donde el bien, el bien perfecto, es posible a pesar de la maldad o defectos que podamos encontrar en su interior.

En la escuela desempeñamos una labor educativa; pero, ¿cómo entendemos la educación?, ¿qué es educar? Bárcena recuerda que una de sus derivaciones es *educere*: “dirigir o salir hacia afuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño” (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 237). He aquí una de las articulaciones del sentido de la educación con el relato del *buen samaritano*; todo acto educativo es una apuesta por el otro, una salida de sí, una travesía puesta en riesgo (Romano, 2012). Experiencia originaria que se distancia de la repetición instrumental y la racionalidad tecno científica. La educación es exposición, un atreverse a salir de los estados de confort, un más allá de las normas que poco tocan la vida de los escolares. Pero también, una salida puesta en riesgo, donde profesores o maestros, los acompañan con una modesta contribución.

Para Bárcena, existe una diferencia entre enseñar reglas de manera repetitiva, y la posibilidad de entrar en contacto con una vida trascendente a través de lo que podemos *decir*, diferencia radical que invita a ser maestros y no solo profesores:

El maestro, más que explicar o dar una clase teórica, lo que hace es mostrar lo que sabe haciéndolo. El discípulo aprende junto a él, porque aquí aprender no es imitar lo que el maestro hace, sino ejercitarse junto a él. El maestro no es un experto que sepa explicar y, por tanto, hacer comprender al discípulo (...); el profesor es quien explica las reglas, los principios y las técnicas de una práctica que, muy posiblemente, él mismo no domine (...); la creencia en la facultad de poder explicar, y por tanto en poder enseñar, se sostiene en la eficacia misma con que podemos alcanzar a explicar las reglas que por experiencia aprendemos, mostramos, pero no decimos. (Bárcena, Larrosa y Mèlich, 2006, p. 239)

El maestro no es un pedagogo que explica leyes, él *dice* lo que el contenido no alcanza a enunciar

por la sola virtud de su teoría; al maestro no solo le preocupa el aprendizaje de un contenido temático, también le inquieta la fragilidad misma en el acto mismo de aprender; la manera como se expone el estudiante cuando este no alcanza a comprender todo lo enseñado. Para el maestro el contenido no es solo el motivo de su preocupación, eso lo hace el profesor: un experto en dictar leyes; al maestro le intranquiliza cómo se comunica el contenido, el viaje que emprende con el estudiante cuando ingresa a un salón de clases, el modo de recibir lo que este da, la atención expresada desde un cuerpo que comunica un modo de ser, atención que demanda la llegada de un prójimo y la manera como se hace cargo de él, de dar cuenta de alguien y no solo de algo; estar atento de lo que se le exige, de lo que le sucede en su vida y que es llevado a la escuela; “esa es la labor del maestro, el que cuida y acoge, no para constatar, vigilar, sancionar o castigar, sino para acompañar, alentar y ponerse al lado de los más expuestos” (Jaramillo, Jaramillo y Murcia, 2017, p. 54).

En el relato neotestamentario se cuenta que el samaritano cuidó del hombre herido, se aseguró que estuviera a salvo, exteriorizó su conocimiento al saber cómo vendarlo y llevarlo sobre su propia cabalgadura; saber expuesto en bienestar del uno hacia el otro. A partir de este riesgo, de esta entrega, se comprenderá mejor lo que significa ser maestro y no solo uno que da *rodeos* en su propio pensamiento, divagando y pasando de largo, sin *darse cuenta* de su contacto con el estudiante. En este sentido, “el título de maestro no es para que se lo dé a uno la universidad, es para que uno se lo gane, y eso es lo que (todos quisiéramos) haber sido” (Vasco, 2018, p. 111). El maestro es anhelo incesante, deseo trascendente, encuentro que fertiliza.

Unida a la distinción de maestro o profesor, se encuentra otra enseñanza en el *buen samaritano* respecto a lo que pregunta el legista y el hilo conductor que guía el relato. La narración comienza cuando el intérprete de la ley pregunta al nazareno qué *hacer* para heredar la vida eterna. Esta pregunta remite a la acción y no solo al conocimiento de un experto; hace un llamado a la vida práctica y no solo a la dicción o argumentación frente a algo. Jesús le contra pregunta acerca de lo que dice la ley, lección que repite el intérprete de memoria pero que (según se comprende en el relato) poco

sabía respecto a quién era su prójimo. Nótese además que el relato termina con una afirmación de Jesús: *vete y haz tu lo mismo*. O sea, le remite a una practicidad, vida acontecida en la que se invita al jurista a poner en acción quién es su prójimo y no solo al que vive o está junto a él⁴. El *quién* remite a un "conocimiento en acción, donde el cuerpo está atado al pensamiento, a las emociones y donde el hacer es también conocer" (Rueda, 2017). Este énfasis en el saber práctico o conocer haciendo, entraña la posibilidad de una comunicación intercultural que antecede los mismos procesos racionales y permite que, en la escuela, los estudiantes se comuniquen entre sí, más allá de las barreras étnicas y culturales que puedan existir.

Rueda menciona una experiencia de este aprendizaje en su trabajo con niños inmigrantes en Alemania (Tübingen), en la que, con un equipo de voluntarios, apoyaron el proceso de integrar los niños que hablan diferentes lenguas en el escenario de la escuela, más aún, en un salón de clase. El equipo planteó la posibilidad de que estos *hicieran* algo juntos en relación con las artes (puntura, música) y el deporte; por consiguiente, antes que logaran comunicarse oralmente, los niños se expresaron a través de su gestualidad en el aprendizaje de los saberes disciplinares, pero, sobre todo, aprendían a realizar tareas en convivencia y cooperar; esta experiencia fue todo un aprendizaje vivencial para el equipo de voluntarios:

En este proceso nos hemos sorprendido con la capacidad de auto-reflexión y crítica de los niños, su capacidad para negociar las reglas (de los juegos, pero también de las actividades y tiempos), de mantener rituales y de una comunicación a través del cuerpo y los gestos. Pero tal vez lo más interesante es la manera como estas intensas negociaciones sobre las reglas y el hacer algo juntos generan mayores lazos de unión entre ellos. Esto nos ha exigido

⁴Si bien Zoja hace énfasis en la centralidad de un prójimo como alguien que no es abstracto, enfatiza, según el evangelio de Lucas, "que es el otro que está a tu lado, próximo a ti, cerca de ti, aquel sobre quien puedes apoyar tu mano" (2015, 13); lo cual se queda corto en la interpretación, dado que el evangelio habla de un alguien como quien se aproxima directamente y no de quien solo se encuentra al lado.

a su vez aprender cada día a *leer y a escuchar* los gestos físicos que son los que les dan vida a las relaciones sociales informales (no es la lengua en primera instancia), esto es, interactuamos a través de una suerte de coreografía de gestos físicos y verbales (...). Los niños aprenden a vivir juntos antes que separados, y no importa si han nacido en Alemania o en Siria, Kosovo o Eritrea. En la medida en que los niños cooperan las habilidades cognitivas y sociales se entrelazan. (Rueda, 2017, p. 218)

Una experiencia investigativa, similar a la anterior, fue la vivida por un grupo de estudiantes del programa de Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca, que estuvo relacionada con el manejo del conflicto en el tiempo lugar de recreo en cinco escuelas de la ciudad de Popayán. En ella se comprendió que los conflictos que manejan los niños en el recreo escolar está atravesado por lazos de juego y amistad, vínculos que llevan a un relacionamiento continuo a través de actividades que pactan con anterioridad. La amistad para ellos es un aceptarse en medio de la diferencia; los conflictos pasan a ser parte del proceso de ser amigos en lugar de ser algo ajeno a estos; o sea, las diferencias y conflicto de intereses no son un impedimento para seguir jugando.

A diferencia de los adultos, los niños no tienden a guardar resentimientos ocasionados por la emergencia del conflicto en el recreo; esto es, las enemistades no duran un periodo prolongado de tiempo. Por el contrario, los niños manifiestan que en el juego solo existe un enojo pasajero, ya que al poco tiempo, tal vez al siguiente día, se perdonan y vuelven a jugar como antes, como si nada hubiese pasado; es decir, se sigue con el proceso de amistad: él me hizo caer y yo lo empujé y también se cayó, pues, ahí no volvimos a hablar, y al otro día seguimos jugando, nos perdonamos. (Jaramillo, Quilindo y Paz, 2017, p. 219)

Según se observa, tanto en esta experiencia, como en la anterior, existe un comprender primario o precomprensión que antecede al concepto; inclinación a una vida práctica y no solo a la predicación que se pueda hacer de ella. Gutiérrez considera que "la vida misma se comprende

por la capacidad que tiene todo ser humano de entenderse con algo y saber acerca de las cosas sin la obligatoriedad de definir las conceptualmente:

Antes que cualquier tematización de las cosas, estas se viven tan encarnadamente, que su verbalización es casi innecesaria, el mundo ya se encuentra pre-comprendido y a su vez pre-interpretado como punto inicial de orientación (...). El cómo hacer las cosas rebasa la predicación o enunciación de las mismas. (Gutiérrez, 2002, p. 105)

Esta pre-comprensión se experimenta gracias a un compartir juntos, proceso relacional que sirve de base para aprendizajes posteriores.

El hacer práctico en la escuela reside en su misma realización. Volviendo al relato bíblico, el reto que queda es pasar de una ortodoxia gramatical a una orto praxis de la acción (Bedoya, 2007). Es el acontecer de una comunicación corporeizada, lenguaje que está por encima de las diferencias regionales, étnicas y de género. Desde esta lógica corporeizada, se debería aprender más del lenguaje encarnado de los estudiantes: lenguaje expresado en sus tiempos de recreo o entre tiempos, en las actividades extra curriculares, en salidas de campo que desbordan los textos guía de clase. Esto no riñe con la orientación de contenidos de buena calidad, o que como maestros no se enseñen adecuadamente los conocimientos disciplinares; lo que se desea es que se ponga en acción estos conocimientos a partir de las experiencias previas de los estudiantes, sin ser estas las protagónicas o más importantes en un encuentro pedagógico, son más bien un contacto con una realidad anterior a la lección impartida, que hace que los conocimientos de cartilla se llenen de sabor o apunten a un conocimiento saborizado (Jaramillo, 2012).

Conclusión

En este escrito se ha querido entender la educación como posibilidad de realización ética, lugar de enunciación donde es posible el manejo de la diferencia a través de un exponerse al otro más allá de su color de piel, etnicidad, género o cultura. Estas contingencias se vivencian al interior de la escuela, hontanar de sentidos donde es momento no solo de impartir una parte gramatical del mundo, sino aprender lo que en su interior se vive. Estos

aprendizajes son factibles en la medida que cada uno se exponga a recibir del otro lo que en virtud no podría recibir por sí mismo. Para ello, el relato bíblico del *buen samaritano* sirve como ejemplo de vida frente a la diferencia de lo que implica un salir de sí sin justificaciones o méritos. Es a través de una actitud abierta al mundo, en este caso, al mundo escolar, como es posible comprender la trascendencia de la humanidad gracias al manejo de las diferencias. La escuela permite dar estos saltos de fe por el otro, no un *rodeo* gramatical que solicita una lección; es más bien un salto decisivo por el cual, como maestros, nos despojamos de corazas impenetrables de sensibilidad, para darnos en exposición a nuestros escolares. Enseñar, en este sentido, sería un ponerse en responsabilidad para el otro, un exponerse, salir de sí para colocarse en posición de entrega y generosidad a fin de ver la escuela de infinitud de colores, viva en medio de la diferencia, del encuentro, del conflicto, de entender que a pesar de todas las diferencias no hay que tratarse con indiferencia.

Referencias

- Bárcena, F., Larrosa, J. y Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Bauman, Z. (2007). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bedoya, D. (2007). Un acercamiento exegético a la parábola del samaritano misericordioso. *Cuestiones Teológicas*, 34(82), 401-421.
- Biblia de Jerusalén (2009). *Escuela bíblica de Jerusalén*. Bilbao. Desclée de Brouwer
- Cohen, H. (2004). *El prójimo*. Barcelona: Anthropos.
- García-Baró, M. (2016). *La Filosofía como sábado*. Madrid: PPC
- Gutiérrez, C. (2002). *Temas de filosofía hermenéutica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B. (2016). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder
- Jaramillo, L. (2012). Deshilachando sobre suelo resbaladizo. *Nómadas*, (37), 131-145.
- Jaramillo, D., Orrego J. y Jaramillo L. (2017). *La finitud incierta: ética y alteridad en el pensamiento filosófico de Joan-Carles Mélich Sangrà*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo, L., Quilindo, A. y Paz, W. (2017). Manejo del conflicto en el tiempo lugar del recreo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 204-223. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/820/1338>
- Jaramillo, L., Jaramillo D. y Murcia, N. (2017). De la sociedad del cansancio a una escuela-para-el-otro. En Róman, E., Porrás, M., Madrigal, A. y Medina, P. (Eds). *Epistemología y práctica educativa en las instituciones de educación superior* (pp. 45-67). Lima: Editorial Redem.
- Lévinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Lévinas, E. (2005). *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Madrid: Síntesis.
- Lévinas, E. (1998). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós Editores.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Mèlich, J. (2014). *Lógica de la crueldad*, Barcelona: Herder.
- Quessep, G. (2014). *Antología personal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Romano, C. (2012). *Acontecimiento y mundo*. Salamanca: Sígueme
- Rueda, R. (2017). La reflexividad y formas del saber hacer tecnológico. En Cabra, N. y Aschner, A. (Eds). *Saberes nómadas. Derivas del pensamiento propio*. Bogotá: Universidad Central.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. California: Left Coast Press.
- Vasco, C. (2018). Calidad de la educación, movimiento pedagógico. En Herrera, J. y Bayona, H. (Eds). *21 voces. Historias de vida sobre 40 años de Educación en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Zoja, L. (2015). *La muerte del prójimo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fecha recibido: 14 de agosto de 2018 · Fecha aprobado: 27 de septiembre de 2018

LA PROYECCIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA COMO ACTO DE DONACIÓN Y HOSPITALIDAD

Yorladis Alzate Gallego

Estudiante de Maestría en Gestión de la Tecnología Educativa. Profesora del Programa de Licenciatura en Tecnología e Informática, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupo de investigación EFE. Manizales, Caldas, Colombia. ORCID 0000-0002-3427-6342, yalzate@ucm.edu.co

Mónica María Gutiérrez Giraldo

Estudiante de Maestría en Pedagogía. Profesora en el Programa de Licenciatura en Tecnología e Informática, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupo de investigación EFE. Manizales, Caldas, Colombia. ORCID 0000-0001-9747-1340. mmgutierrez@ucm.edu.co

Mauricio Orozco Vallejo

Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Profesor Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupo de investigación ALFA, Universidad Católica de Manizales. Manizales, Caldas, Colombia. ORCID 0000-0001-5877-0487. maorozco@ucm.edu.co

Origen del artículo

Artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación "Sistematización del proceso de acompañamiento de la Universidad Católica de Manizales a la comunidad de San Sebastián de Betania" financiado por la Universidad Católica de Manizales.

Cómo citar este artículo

Alzate-Gallego, Y., Gutiérrez-Giraldo, M. y Orozco-Vallejo, M. (2018). La proyección social universitaria como acto de donación y hospitalidad. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 106-118.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.117>



LA PROYECCIÓN SOCIAL UNIVERSITARIA COMO ACTO DE DONACIÓN Y HOSPITALIDAD

El presente artículo de reflexión se enmarca en el proyecto de investigación “Sistematización a la experiencia de acompañamiento a la Comunidad de San Sebastián de Betania entre los años 2013 – 2018”, particularmente el trabajo con los niños y de las niñas de la Escuela de Fútbol y Danzas. Con el texto se busca generar reflexiones en torno a una de las funciones sustantivas de la Universidad: la proyección social, la cual se quiere comprender no solo en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria como un asunto institucionalizado, sino llevarla más allá para asumirla como una acto de donación y hospitalidad con el otro, en donde llegue a superar el ejercicio de réplica de los conocimientos obtenidos en la Universidad, y se logre comprender los saberes de las comunidades acompañadas para generar espacios de diálogo y construcción conjunta.

Palabras clave: proyección social, responsabilidad social, donación, hospitalidad.

THE UNIVERSITY SOCIAL OUTREACH AS AN ACTION OF ENDOWMENT AND HOSPITALITY

This reflection paper is framed within the research Project called “Systematization of the experience of assisting the Community of San Sebastian from Betania between the years 2013-2018”, particularly in the work done with children of the soccer and dance class. The text seeks for the generation of reflections regarding one of the University’s main functions: the social outreach, which is understood not only within the frame of the University Social Responsibility as an institutionalized subject, but also within the projection of this idea. All this, in order to assume this social outreach, as an action of endowment and hospitality with others, where it achieves the exercise of replicating the knowledge acquired at the University, and the understanding of the knowledge coming from the assessed communities in order to generate spaces for open dialogue and combined construction.

Key words: social outreach, social responsibility, endowment, hospitality.

Introducción

La proyección social universitaria, en el marco de las tres funciones sustantivas de la universidad, es la que menos se desarrolla, ya que en términos generales los modelos educativos universitarios están centrados en las actividades de docencia e investigación. En un primer momento, la educación se asumió como un asunto meramente profesionalizante, pero, actualmente, se entiende como un asunto de generación de nuevo conocimiento profundamente disciplinar o, mejor, multidisciplinar. En este punto se enmarca la proyección social como la necesidad que tienen las instituciones de educación superior de salir de sus claustros para intervenir y aplicar el conocimiento, y mucho más en comunidades que presentan altos índices de vulnerabilidad.

Así mismo, para el caso de la proyección social existen una serie de lineamientos y discusiones sobre la forma en que las universidades deben asumirla, reconociendo la responsabilidad social de las mismas y la posibilidad de alianzas que se vienen tejiendo con diferentes sectores tanto públicos como privados, es decir, la gran mayoría de las actividades que realiza la universidad deben tener en cuenta el impacto social que pueden producir en aras de beneficiar a las comunidades más vulneradas, con la cuales debe asumir un compromiso concreto.

Desde este punto de vista, existen diferentes miradas sobre estas funciones que realizan las universidades, algunas de estas plantean la necesidad de acompañar a las comunidades a partir del reconocimiento de sus necesidades básicas insatisfechas y movilizar una serie de recursos que posibiliten su superación. Desde otra perspectiva, se apuesta por el fortalecimiento de las capacidades que las comunidades y sus miembros poseen. La educación es central en dicho proceso, el cual puede partir del reconocimiento de las potencialidades de las comunidades y plantea procesos formativos; de esta manera se generan las oportunidades requeridas para poder implementar lo aprendido. Es decir, lo que se enseña no se debe quedar en la teoría, tiene que proyectarse en la práctica.

Para el caso del presente artículo y con base en la experiencia de acompañamiento a la Comunidad

de San Sebastián de Betania por parte de la UCM desde el proyecto *Apoyo Pedagógico para Niños y Niñas de la Escuela de Fútbol y Danzas*, que tenía por objetivo fortalecer los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en áreas como la informática, el inglés y las matemáticas, existe el interés de ubicar dicho proceso como un acto de donación y hospitalidad. Este interés se debe a que, además de las responsabilidades institucionales, también se deben tener en cuenta aspectos como: la responsabilidad que se tiene con el otro; las múltiples posibilidades de acogerlo y ser solidarios; y el reconocimiento de su historia y, sobre todo, de sus posibilidades en aras de transformar sus condiciones y tener mayores posibilidades de felicidad y dignidad.

Proyección social en la comunidad San Sebastián de Betania, Manizales, Caldas

En la comunidad de San Sebastián del Municipio de Manizales, Caldas se viene desarrollando desde el año 2014 el proyecto de apoyo pedagógico a niños de la Escuela de Fútbol y Danzas, el proyecto se ejecuta en el marco del convenio entre la Fundación Obras Sociales Betania y la Universidad Católica de Manizales y la comunidad, para dar respuesta a las necesidades de carácter humano y social para mejorar la calidad de vida de los niños, de las familias y, en general, de los habitantes de la Comunidad de San Sebastián de Betania (UCM, 2016).

El proyecto se desarrolla por fases que tienen una duración de un año, y en estas se trabajan diferentes temáticas alineadas al objetivo general de "Acompañar integralmente a los niños de la escuela de fútbol en su proyecto escolar a través del apoyo pedagógico (UCM, 2016, p.12).

Para contextualizar la población sujeto de intervención, se tiene que los niños y las niñas de la Escuela de Fútbol y Danzas pertenecen a familias en situación de vulnerabilidad que han sido reubicadas en el Barrio San Sebastián de Betania por encontrarse habitando en zonas de alto riesgo ambiental o por intereses económicos, sobre todo por la construcción de los denominados *macroproyectos urbanos* (que han causado desplazamiento, muchas veces forzado). Esta situación ha ahondado en las ya existentes problemáticas sociales como la drogadicción, el

desempleo, las dificultades de convivencia, entre otras; estas situaciones dieron origen a que en el año 2013 diferentes instituciones interpeladas por dichas problemáticas se aliaran; entre ellas y para el caso particular del presente artículo se encuentran: la Fundación Obras Sociales Betania, la Congregación de las Hermanas Dominicas de la Presentación de la Santísima Virgen y la UCM, de esta alianza surge el proyecto de acompañamiento pedagógico, el cual fue institucionalizado para la Facultad de Educación de la UCM en el año 2016, específicamente por los programas de licenciatura, ya que desde sus áreas disciplinares aporta a los procesos educativos de los niños que participan en el proyecto, fortaleciendo la proyección social como función sustantiva de la Universidad. Este proyecto cuenta aproximadamente con la asistencia de 25 niños, cuyas edades están entre los 5 y 12 años, por lo cual la metodología de trabajo se ajusta al modelo de Escuela Nueva, el cual promueve el trabajo colectivo y cooperativo a partir de las diferentes actividades que se realizan buscando identificar las potencialidades de los participantes.

Es importante resaltar que al proyecto se han vinculado algunos padres de familia, acompañando a sus niños y brindando apoyo en las tutorías y participando de los diferentes eventos de socialización que se llevan a cabo al terminar cada fase.

Dado que el proyecto se desarrolla por fases, este artículo abordará las experiencias obtenidas en las fases uno y dos, en las cuales se trabajaron las siguientes temáticas:

- Informática. En dicha área se trabajó el asunto de la ofimática iniciando con el programa de Paint, pasando por Word y Excel, todo ello articulado con el área de la geometría y la matemática.
- Tecnología. En esta área se desarrollaron proyectos relacionados con el tema de la construcción de artefactos y se integró con la resolución de problemas matemáticos.

Antes de presentar los resultados del proyecto, se tratarán temas relacionados con la responsabilidad social en las instituciones y particularmente en el

sector educativo, reconociendo la necesidad de acompañar a las comunidades con la promoción del mejoramiento en la calidad de vida de las mismas a partir de la generación de capacidades y oportunidades.

La proyección social desde la perspectiva institucional

La UCM concibe su proyección social desde el Proyecto Educativo Universitario, donde define que:

El desarrollo de esta función misional se fundamenta en el compromiso de responsabilidad social que la institución tiene como universidad, y se inspira en el Proyecto Educativo Presentación en América Latina y el Caribe (1991), de la Congregación de las Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación de la Santísima Virgen, a través del cual unen esfuerzos para contribuir a la transformación de la realidad histórica y social de esta región del continente. (PEU, 2018, p. 36)

De igual forma, la Universidad tiene presente los pilares institucionales de humanización, socialización y trascendencia y desde allí, articula sus proyectos de desarrollo que buscan impactar la comunidad tanto nacional como internacional, "en procura de contribuir al desarrollo humano y social" (UCM, 2011, p.12).

Se tiene entonces, que la Responsabilidad Social como función sustantiva de las universidades es una exigencia de naturaleza ética y una nueva forma de responder a los retos sociales que demanda el Siglo XXI; este aspecto no solo hace parte del sector empresarial, sino que también es vital para el ámbito educativo, no se trata de formar solo profesionales que enriquezcan el capital humano, económico y financiero de una organización, también es importante proyectarse hacia la comunidad, como un deber ser en la formación profesional, el llegar a la comunidad, trabajar para ella y aportar desde lo cognitivo hasta lo axiológico, contribuyendo así en la construcción de una sociedad democratizada, humanizante y equitativa; el concepto de *responsabilidad social* es definido por diferentes organizaciones, las cuales son citadas por Suárez (2013):

El Banco Mundial define la RSC como “un término que describe el compromiso de una empresa de informar a todos sus stakeholders acerca de sus operaciones y actividades. Las empresas socialmente responsables consideran el alcance total de sus impactos sobre la comunidad y el entorno a la hora de tomar decisiones, equilibrando las necesidades de los stakeholders con sus objetivos de rentabilidad”. La Comisión Europea añade que “ser socialmente responsable significa, no solamente satisfacer las expectativas legales, sino ir más allá de su acatamiento e invertir más en el capital humano, el medioambiente y las relaciones con las partes interesadas”. En la misma línea, el Libro Verde de la Unión Europea define la RSC como la “integración voluntaria, por parte de las empresas sobre las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores”. Naciones Unidas, por su parte, defiende que “las empresas tienen una responsabilidad social y un deber moral de usar el poder de los mercados para hacer que la globalización sea una fuerza positiva para todos”. (p.2)

De igual forma, la norma ISO 26000:2010 establece que la responsabilidad social es:

Responsabilidad de una Organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y en el medio ambiente, mediante un comportamiento ético y transparente que:

- Contribuya al desarrollo sostenible, incluyendo la salud y el bienestar de la sociedad,
- Tome en consideración las expectativas de sus partes interesadas,
- Cumpla con la legislación aplicable y sea coherente con la normativa internacional de comportamiento, y
- Está integrada en toda la organización y se lleva a la práctica en sus relaciones. (p.2)

Así pues, la responsabilidad social se puede asumir como una proyección del trabajo de las organizaciones tanto en la gestión y consecución de recursos económicos, como en el impacto que estas deben tener en la sociedad, no solo desde el

plano organizacional y social, sino también desde lo ambiental, lo cual generará como resultado una responsabilidad social sostenible en el tiempo y en la sociedad, que debe ser caracterizada por generar una relación moral entre la empresa y la sociedad; en el ámbito universitario, la extensión a la comunidad representa un acto ético, es en la comunidad donde realmente se aplican aquellos conocimientos y valores que son adquiridos en la academia, tal como lo afirma Ascun (2011) “[...] hacer Universidad y ser agente académico es, por lo tanto, saber conjugar la investigación con la docencia y con la extensión” (p.12).

El modelo de responsabilidad social responde entonces a las políticas de desarrollo económico de los países, los cuales se apoyan en las empresas para llegar a la comunidad y en muchos casos para salvar las responsabilidades que deberían asumir y que son dejadas a las empresas del sector privado, tal como lo expresan Vergara y Vicaría (2009) esto se enmarca en “[...] la idea de exigir al sector privado dar respuesta a la realidad globalizada y cambiante, a través de un nuevo modelo de convivencia y de gestión” (p.26). Se observa entonces como la responsabilidad que tiene el Estado de velar y garantizar a sus ciudadanos las necesidades básicas y sociales se ve sopesada por la empresa privada, hecho que se fundamenta y sustenta en la Constitución de 1991 en el artículo primero donde se expresa que la nación colombiana es un Estado social de derecho donde algunas de las funciones estatales son administradas por el sector privado:

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Se puede concluir que, dado que el Estado no puede garantizar plenamente el bienestar de todos sus ciudadanos, el sector privado asume algunas de estas responsabilidades y da respuesta óptima y oportuna; de otro lado, no siempre la responsabilidad social empresarial es asumida con el objetivo de ayudar al que más necesita, sino que es vista como una oportunidad para reducir los impuestos que las empresas deben pagar al

Estado, así mismo este asunto se enmarca en los sistemas de gestión de calidad en los cuales se debe incluir como un factor obligatorio que dé cumplimiento a la ley, en dichos sistemas de calidad se debe tener presente la norma ISO 26000:2010, que presenta el modelo que proporciona la guía para el desarrollo de la responsabilidad social en cualquier organización, la cual es muy clara al medir el impacto que la empresa está generando en el sector externo de una forma transparente, ética y sostenible, es importante abordar los siete principios que esta establece y que las empresas deben tener en cuenta al momento de ejecutar proyectos y planes de responsabilidad social.

Principio 1. Rendición de cuentas. Este principio le indica a la empresa la responsabilidad que tiene de rendir cuentas sobre el impacto generado en la sociedad y las políticas establecidas para evitar los aspectos negativos de la ejecución de los proyectos.

Principio 2. Transparencia. Las actividades que la empresa realice deben ser totalmente transparentes en cuanto a las decisiones dado que estas generarán impacto en la comunidad.

Principio 3. Comportamiento ético. Los valores base para las organizaciones deben estar alineados con la honestidad, la equidad y la integridad, los cuales se ven reflejados en el respeto por las personas, los animales y el medio ambiente.

Principio 4. Respeto a los intereses de las partes interesadas. Este principio responde a los intereses que tiene la comunidad que va a ser impactada y que deben ser tenidos presentes y respetados por la organización, pues se trata de aportar sobre las necesidades e intereses que tenga la comunidad que se va a intervenir.

Principio 5. Respeto al principio de legalidad. Este principio tiene presente que ninguna organización o individuo está por encima de la ley y garantiza que la empresa cumple con toda la legalidad establecida por la ley.

Principio 6. Respeto a la norma internacional de comportamiento. Este principio implica que la empresa debe acatar y respetar la normatividad internacional de comportamiento, es decir, "una organización deberá evitar ser cómplice en las

actividades de otra Organización que no sean coherentes con la normatividad internacional de comportamiento" (Norma Internacional ISO 26000:2010, p.4).

Principio 7. Respeto a los derechos humanos. Los derechos humanos son universales por lo tanto la organización debe respetarlos, reconocerlos y hacerlos valer.

La proyección social desde lo curricular

La responsabilidad social se enmarca dentro del proceso curricular, en este aspecto se logrará tener una verdadera educación inclusiva, es decir: "[...] por el desarrollo de escuelas o contextos educativos que acojan a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o características individuales, y den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje" (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO, 2008, p. 5). De esta manera se responde a los retos y necesidades de la sociedad. Es a través del proceso educativo vinculado a la proyección social, como se logra alcanzar la libertad, como el ser humano puede romper las cadenas que lo atan a los esquemas capitalistas e individualistas que buscan con sus afanes y modelos de consumo esclavizar y alienar al hombre y convertir a la humanidad en modelos homogéneos y uniformes, en seres fáciles de manipular e influenciar, se habla de esto pues al vincular en los currículos el tema de proyección social, desde el aprendizaje basado en proyectos con impacto social, "[...] abriendo el salón de clase hacia la comunidad social como fuente de enseñanza significativa y práctica aplicada a la solución de problemas reales" (Vallaey, s.f, p. 5). Se hace referencia a investigaciones enfocadas a la solución de problemas sociales y una oportuna capacitación del personal docente en temas de Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

Por su parte Cárdenas (2015) aborda la estrategia Europa 2020 donde se propone una responsabilidad social en la educación en términos de:

El desarrollo de la RSE exige nuevas capacidades y cambios en los valores y los comportamientos. Los estados miembros pueden desempeñar

un importante papel animando a los centros educativos a integrar la responsabilidad social de las empresas, el desarrollo sostenible y la ciudadanía responsable en los programas educativos pertinentes, en particular en la educación secundaria y la enseñanza universitaria. Se anima a los centros europeos de enseñanza empresarial a suscribir los Principio de las Naciones Unidas para una Educación en Gestión Responsable. (2013, p. 19)

A nivel local el Ministerio de Educación Nacional, (2011) entiende la Responsabilidad Social Universitaria como “[...] ofertar servicios educativos y transferencia de conocimientos siguiendo principios de ética, buen gobierno, respeto al medioambiente, el compromiso social y la promoción de valores ciudadanos, responsabilizándose así de las consecuencias y los impactos que se derivan de sus acciones” (p.1).

Las universidades son conscientes que deben afrontar los nuevos retos que a diario impone el sistema, la UCM no es ajena a esto, por ello, en su documento de Buenas Prácticas de Responsabilidad Social UCM, Informe social 2016, concibe su proyección:

[...] como una función sustantiva, a través de la cual hace presencia en el contexto para potenciar su responsabilidad social y su compromiso con los retos y desafíos de la sociedad contemporánea. Por medio del PEU, formula las orientaciones y lineamientos para la integración y articulación de las tres funciones sustantivas de la Universidad. La responsabilidad social universitaria en la UCM se promueve a través de la transferencia y aplicabilidad social del conocimiento para fortalecer el crecimiento y desarrollo institucional que le permita a la Universidad reconocerse como actor válido en los procesos de desarrollo local y regional y de transformación social, contribuyendo así al mejoramiento de la calidad de vida, al bienestar social, a la sostenibilidad del medio ambiente y al crecimiento económico en los diferentes contextos de la realidad. (p. 20)

Esto en coherencia con la UNESCO en cuanto a los desafíos de la educación superior en América Latina, Jiménez, Gamboa y Rivieri (2015) plantean:

El carácter humanista de la educación superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad. (p. 30)

Estas definiciones y concepciones de la responsabilidad social invitan a las instituciones educativas a propiciar espacios de enseñanza y aprendizaje, que posibiliten a sus actores salir de su entorno inmediato, garantizando que la formación no solo se dé en las aulas, por ello se hace imperante salir, conocer diferentes espacios y realidades que permitan contextualizar verdaderamente los currículos y a su vez hacer que los estudiantes creen una conciencia de responsabilidad, de donación, para comprender que la formación profesional integra todo un compendio de responsabilidades tanto de tipo personal como social, cuando el estudiante se enfrenta con la realidad, cuando observa problemas reales susceptibles de abordar, reflexiona sobre ellos con una mirada crítica, trascendente y con actitud de colaboración, se genera un verdadero aprendizaje significativo.

Lo anterior da respuesta a una de las características del aprendizaje significativo, a saber, producir:

(...) una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que estas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsensores pre existentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva. (Palomino, 1996, pp.2-3)

Se evidencia en el momento en que los estudiantes presentan los resultados de los proyectos de práctica, investigación o proyección social, en los cuales se recogen las experiencias vividas por la comunidad que ha sido impactada, que en su mayoría son positivas y generan modelos de gestión para otros procesos o instituciones educativa.

Se reflexiona entonces, sobre el papel del profesional en formación, el cual debe comprender y empoderarse de la importancia de compartir el conocimiento, de crear consciencia de que el otro necesita de él y que es a través de su donación como puede transformar vidas y realidades que ante los ojos de muchos están condenadas a hundirse y están lejos de salir adelante o alcanzar el éxito. De allí el valor agregado de la generación de proyectos que involucren a las comunidades, especialmente las que son más vulneradas, en este sentido, es importante que en el proceso de ejecución de la proyección social se generen actividades que eviten caer en asistencialismo, tema que aborda Alayón (1980), quien opina que este se da cuando se implementan actividades sociales "sin apuntar a la erradicación de las causas profundas del atraso y la dependencia" (p.6), de igual forma afirma que "la práctica asistencial no resuelva por sí misma (tal como sabemos) los problemas estructurales y de fondo de nuestros pueblos" (p.6), por ello es importante, que la práctica social se enfoque en capacitar a la comunidad para que ella misma aporte en la resolución de sus problemáticas y necesidades, cumpliendo así con los principios de transparencia, ética y respeto por los intereses de la comunidad.

Aquí es necesario resaltar que la definición de las problemáticas que se deciden transformar deben contar con la participación de la comunidad, ya que es desde ellas desde donde debe surgir esta definición y reconocimiento, no se trata de llevar problemáticas que no son asumidas como tales por la comunidad y mucho menos imponer formas de resolverlas o transformarlas.

Se debe tener en cuenta la brecha que se puede generar en la identificación de las problemáticas sociales cuando se nombran expertos que desde la distancia y sin tener en cuenta la visión de las comunidades para definir sus problemáticas. Para salvar tales brechas se debe partir de reconocer que las comunidades y sus miembros tienen historia, están en un contexto y son agentes de posibilidades y cambio.

La responsabilidad social en la educación no solo favorece a la comunidad que se interviene, sino contribuye al proceso de formación de los educandos que apoyan, participan y diseñan las actividades ya que ponen en práctica los

conocimientos adquiridos en su proceso formativo y los resignifican a partir de dicha experiencia, tal es el caso de la proyección social que se desarrolla en la comunidad de San Sebastián, en la cual participan de manera activa los docentes de Licenciatura en Tecnología e Informática apoyados por los maestros en formación que están cursando séptimo y octavo semestre, en algunas actividades también se cuenta con la colaboración de docentes de las maestrías.

Algo relevante y significativo es la participación que se ha tenido de los padres de familia, quienes de manera responsable y activa no solo envían a sus hijos a los espacios donde se desarrolla el proyecto de apoyo pedagógico, sino que también se han involucrado apoyando las actividades con los niños y participando en los espacios de socialización donde ellos exponen el resultado de su trabajos y experiencias.

Estas actividades responden a un modelo educativo integral, cooperativo e inclusivo que tiene en cuenta las particularidades de los participantes del proyecto buscando potenciar sus capacidades, que no solo se preocupa por el rendimiento de tipo económico, sino que sale a las periferias a impactar y generar cambios, ello apunta a la democratización del desarrollo social como lo señala Germán Rey Beltrán en entrevista con Ordoñez (2015):

Estamos pensando entonces en un sistema educativo que no solo ve desde la perspectiva del crecimiento económico, sino también desde el fortalecimiento de la democracia, desde el desarrollo de la ciudadanía, desde la promoción de la sensibilidad humana, desde la formación de los valores. Una nueva comprensión del desarrollo, como la que hoy emerge en el mundo, precisa, más que nunca, de la educación como dimensión central y constitutiva. (p. 14)

Los proyectos de extensión a la comunidad garantizan una educación socialmente responsable, donde se fomenta: el servicio; la lucha por la libertad y la justicia; el sentido crítico frente a lo que ha sido naturalizado o normalizado; y el desarrollo social, cultural, científico y tecnológico. Con esto se responde a los retos y desafíos del siglo XXI, de allí la importancia de que toda la comunidad educativa repense el papel que tiene

la proyección social, la cual no solo debe responder a sistemas de gestión de calidad como requisito para alcanzar estándares de calidad que conducen a procesos de acreditación y certificación, sino que debe dar cuenta del valor agregado que están generando en la sociedad, como indica Zubiría (2013) preocuparse por los demás es una tendencia del ser humano ante lo que Aristóteles afirmaba “el hombre es un ser social, un ser que no puede subsistir de manera aislada” (p.13).

Lo anterior puede parecer utópico si se acepta el hecho de que vivimos en un mundo acelerado, donde se trabaja por el propio beneficio y el reconocimiento, donde la tolerancia es una virtud que poco a poco se ha ido perdiendo y donde la lucha de poderes se hace cada vez más evidente. Es en este punto donde las instituciones educativas tienen el gran reto y la responsabilidad de educar para la esperanza, para el respeto al ser humano, más que para la adquisición material; al respecto, Santoveña (2016) cita a Freire en el siguiente planteamiento:

[...] no hay una verdadera utopía fuera de la tentación entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres. (p. 17)

Es así como esta función sustantiva de las universidades se convierte en un proceso y un espacio de sensibilización donde se posibilita el desarrollo de la responsabilidad a nivel individual, potenciando valores y actitudes intrapersonales e interpersonales, incentivando en el futuro profesional el desarrollo del liderazgo en lo social, donde se integren las competencias de su disciplina de formación con los principios de dignidad y bien común de la sociedad.

La proyección social como acto de donación y hospitalidad

La proyección social se puede entender también como un acto de donación a partir de lo que el otro necesita, que implica acudir a su llamado con las herramientas adecuadas y necesarias para acompañarlo, donde el conocimiento no puede quedarse solo para enriquecer los grandes sistemas económicos, o para enaltecer el ego

del profesional, pues debe ir más allá, debe ser realmente transformador, emancipador, debe devolver la dignidad a las comunidades menos favorecidas, es un trabajo desde lo afectivo, lo axiológico, lo político y en completa sinergia con lo cognoscitivo, observar cómo nace un proyecto, cómo crece, como al comienzo participan unas personas y luego otras, cómo se desarrolla pero no sigue la línea normal de la evolución el *morir*, sino que por el contrario se proyecta, generando procesos de transformación en varias dimensiones del ser humano y hasta puede llegar a ser clonado, ser espejo para otras realidades y otros espacios. Estos procesos hacen parte de la solidaridad, tal como lo expresan Villar y García (2004) en su reflexión ética sobre la solidaridad, la cual en “su carácter debe ser moral, de imperativo ético, su despliegue en una triple expresión ética co-implicada y co-referida, a saber, ético personal, ético comunitaria y ético-política” (p.77).

Los autores citados, referencian la encíclica *Centesimus annus* como punto de partida para expresar la sensibilidad que frente a la ética debe estar presente:

Nuestra tarea es hacer de la solidaridad una realidad. Debemos crear un movimiento mundial que entienda la solidaridad como un deber natural de todas y cada una de las personas, las comunidades y las naciones. La solidaridad deber ser un pilar natural y esencial de todos los grupos políticos, no una posesión privada de la derecha o la izquierda, sino un imperativo ético que busca reinstaurar la vocación de ser una familia global. Dios, en realidad, nos ha dado la tierra para el conjunto de la raza humana, sin exclusiones ni favoritismos. (Villar y García, 2004, p. 77)

Este debe ser el objetivo primordial de la proyección social, no solo una función sustantiva de la universidad, no solo como un requisito para la acreditación, sino también como la posibilidad de una mejora continua en la calidad de los procesos institucionales. El trabajo con comunidad no puede ser solo el que se realiza porque es observado como desde un panóptico, sobre lo cual afirma Jiménez (2009) “[...] que se presenta como un dispositivo que concentra su eficacia en la nueva articulación del eje ver y sin ser-visto (fundamental en todo sistema de vigilancia)” (p.2).

Los trámites administrativos a veces hacen que se pierda el objetivo principal de los proyectos. Sin embargo se debe reconocer que buscan tener evidencias de lo realizado, lo cual es importante pues de esta forma se sistematizan las experiencias y se genera una memoria histórica para la institución que puede llegar a ser un referente para nuevos proyectos o incluso para otros contextos o instituciones. Actualmente se denota una disminución del trabajo en campo, ello se evidencia en las horas asignadas para cada asunto donde se deja más para lo administrativo que para lo social, es en este punto, donde se hace evidente la reflexión de cuál es el verdadero sentido de la proyección social.

La hospitalidad en este marco se desarrolla a partir de las diferentes estructuras de acogida que se construyen, ser hospitalario es recibir al otro a partir de su historia y sus diferentes experiencias, es decir, desde una postura ética que no se ubica solo en el deber ser, sino en lo que es, en lo que el otro ha padecido, pero también en lo que el otro tiene como cualidades y potencialidades.

La proyección social vista como un acto de hospitalidad significa acoger al otro en su radical singularidad, no para convertirlo, sino para inquietarse ante su presencia y movilizarse ante su llamado con la responsabilidad como premisa fundante, antes que pensar en la libertad propia se debe ser responsable del otro.

Es importante hablar sobre la donación y la hospitalidad, sobre lo cual afirma Ferrer (2015) "la hospitalidad es, por tanto, la acogida donal a la llamada del otro" (p.168), y cuando se pregunta por el surgimiento de la hospitalidad, Benedini y Panosso (2016) plantean que "la hospitalidad aparece como un acto de acogimiento social antiguo en el juego simbólico afectivo y material en relación a la dádiva o regalo contemporáneo" (p.3).

Además, Lévinas (2004), citado por Benedini y Panosso (2016, p.6) plantea que los conceptos de fraternidad, humanidad y hospitalidad son equivalentes, ya que ellos representan un estado de paz y de convivencia que reafirma lo ético desde la acogida que se hace del otro; en este sentido, la responsabilidad social supone una acogida de las necesidades del otro, se trata de acudir al llamado

del otro, pero también se da en quien quiere acoger y abre sus puertas para permitir que sea intervenido (en el buen sentido de la palabra) en una mediación que conlleva al reconocimiento de su situación actual y el mejoramiento de su calidad de vida.

Responsabilidad social implementada en la comunidad de San Sebastián de Betania

El proyecto de desarrollo que se lleva a cabo con los niños y niñas de la escuela de Fútbol y Danzas de la comunidad de San Sebastián de Betania da cuenta de la preocupación por el otro, de la donación, del acudir a su llamado, pues no se trata solo de cumplir con las políticas y lineamientos que establece la UCM para proyectos de desarrollo, sino que es ir más allá, indagando las necesidades reales que tienen los niños desde lo cognitivo hasta lo axiológico, es un mirar al interior de cada uno y desde esta perspectiva planear la actividades, con el fin de que en su desarrollo se alcancen competencias o habilidades desde lo disciplinar hasta las competencias para la vida.

El proceso de apoyo pedagógico se inicia institucionalmente en el año 2016, las actividades desarrolladas se enfocaron en talleres teórico-prácticos donde se trabajó el tema de la informática articulada con las matemáticas. Las estrategias pedagógicas se basaron en la conformación de dos grupos por rango de edad, el primer grupo entre los 5 y 7 años y el segundo grupo con niños entre los 8 y 12 años, de esta manera mientras se trabaja la parte práctica con un grupo orientada a la informática, el otro grupo desarrollaba talleres de geometría y matemáticas.

Al diseñar las actividades se buscaba la articulación de la matemática con la ofimática. En el desarrollo del trabajo se observó que los niños presentaban dificultades para el trabajo colaborativo y que estas actividades debían ser dinamizadas de tal forma que se alcanzaran más habilidades y destrezas para la resolución de problemas, es decir no solo el manejo de las operaciones elementales en matemática y el manejo de los programas básicos en ofimática. Es así como se dio inicio a la segunda fase del proyecto donde las temáticas abordadas se orientaron a la construcción de artefactos; en dicho proceso los niños lograron habilidades en el desarrollo de las manualidades y se fortaleció el

trabajo cooperativo y colaborativo. La instrucción guiada permitió que los niños tuvieran espacios de autointerrogación en los cuales descubrían y llegan a la solución de problemas de acuerdo a su experiencia en la manipulación de las herramientas y materiales que daban origen a la construcción de los artefactos propuestos por el docente. El impacto que generó el proyecto se evidencia en los siguientes aspectos:

- Desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo.
- Empatía entre el grupo de niños y los docentes de apoyo.
- Cooperación para el desarrollo de las actividades.
- Resiliencia evidenciada en la superación de las dificultades presentadas en la construcción de los artefactos y el funcionamiento correcto de los mismos.
- Fortalecimiento de los procesos académicos en las áreas de tecnología, informática y matemáticas.
- Acompañamiento de los padres de familia en el proceso de formación de los niños, evidenciado en los espacios de apoyo pedagógico y asistencia al evento de socialización de los niños.
- Difusión de un programa de radio donde algunos de los padres de familia en compañía de sus hijos exponen a la comunidad educativa de la UCM sus experiencias en el proyecto y sus puntos de vista frente al mismo.
- Diseño de una cartilla de orientación para la construcción de artefactos que servirá de apoyo para otros procesos que desarrolle la Fundación Obras Sociales Betania.
- Cooperación multicultural a través del voluntariado AIESEC (organización internacional de jóvenes interesados en temas globales, interculturales, de liderazgo y emprendimiento), con tres voluntarios dos de México y uno de Bolivia.
- Se realizó el montaje de la feria de informática, en la cual los niños expusieron a la comunidad de San Sebastián los trabajos realizados durante el año académico, esto generó empoderamiento por parte de los padres de familia en el proceso de sus hijos.
- Consolidación de las prácticas académicas de los estudiantes de la Licenciatura en Tecnología e Informática, así como de los docentes de la UCM.

Conclusiones

Con la puesta en marcha del proyecto con los niños y niñas de la escuela de fútbol y danzas de San Sebastián de Betania se pudieron vislumbrar nuevas formas de acercarse a una población en situación de vulnerabilidad, que precisa de acompañamiento especializado y con un alto sentido social. Es por ello que se logró fortalecer a los niños y niñas en el uso apropiado de la informática, el reconocimiento del computador y sus partes, así como el fortalecimiento en las operaciones básicas en matemáticas.

Se desarrollaron habilidades cognitivas y trabajo cooperativo que permitieron fortalecer la socialización con los padres de familia, quienes tuvieron la oportunidad de observar lo que los niños realizaron y las destrezas adquiridas.

Los procesos de acompañamiento en el marco del proyecto de desarrollo parten del reconocimiento de las condiciones sociales y culturales de los participantes donde se evidencia una naturalización del maltrato hacia el otro y la burla como forma de violentar al otro para reducirlo y ubicarlo por debajo de quien ejerce la burla. Esta forma de naturalizar la violencia tiene que ver con los contextos sociales donde crecen los niños.

La donación como entrega y la hospitalidad como acogida permiten pensar en prácticas que buscan asumir a esta población desde sus características singulares, no solo desde perspectivas morales, partiendo de sus propias realidades en aras de incorporar procesos de reconocimiento y auto reconocimiento que los fortalezcan como personas y los lleven a construir una sociedad más humana.

Se estableció contacto con la Academia Nacional de Aprendizaje que desde su programa Técnico en Sistemas en convenio con el Sena realizó el mantenimiento de los equipos de cómputo, esto en aras de visibilizar la posibilidad que existe de tejer alianzas con otras instituciones reconociendo de manera particular su oportunidad de aportar.

Se contó con la visita del estudiante Uriel Orlando Martínez González estudiante de la Universidad Unidep del Estado de Querétaro en México y voluntario de AIESEC Manizales, organización aliada en el marco del proyecto Go For Peace, el cual beneficia a AIESEC Manizales y a la población

más vulnerable de la ciudad de Manizales. Su acompañamiento se centró en los procesos de proyección social, específicamente apoyó el proceso de acompañamiento pedagógico, y de igual forma realizó una charla de sensibilización sobre la importancia del apoyo pedagógico desde el hogar en la Jornada de Escuela de Padres.

Referencias

- Alayón, N. (1980). El asistencialismo en la política social y en el trabajo social. *Acción Crítica*, (7), 1-10. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/accioncritica/ac-cr-007-05.pdf>
- Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) (2011). *Responsabilidad Social Universitaria. El Pensamiento Universitario*. Bogotá: autor. Recuperado de: http://www.cna.gov.co/1741/articles-311056_ResponsabilidadSocial.pdf
- Benedini, L. y Panosso, A. (2016). La dádiva y el intercambio simbólico. Supuestos sociológicos y filosóficos para la teoría de la hospitalidad en las sociedades antiguas y modernas. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 25(4), 520-538. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17322016000400007
- Cárdenas, B. (2015). Enfoque transformador en responsabilidad social educativa: Experiencia del Colegio Cafam Santa Lucía. *Magisterio Educación y Pedagogía*, (75), 16-22.
- Colombia, MEN. (2011). Responsabilidad Social Universitaria. *Centro virtual de noticias de la educación*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275362.html>
- Ferrer, U. (2015). *Acción, deber, donación. Dos dimensiones éticas inseparables de la acción*. Madrid, España: Dykinson.
- Londoño, M. (2007). Deberes y derechos procesales en el estado social de derecho. *Opinión Jurídica*, 6(11), 67-86. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25302007000100004
- ISO 26000:2010. (1 de noviembre de 2010) *Guía de responsabilidad social. Modelo que proporciona las guías para el desarrollo de la responsabilidad social en cualquier organización*. Ginebra: autor. Recuperado de: <https://www.globalstd.com/pdf/rs-iso26000-2010.pdf>
- Jiménez, R. (2009). El panoptismo. Nuevas formas de control social. Contribuciones a las Ciencias Sociales [mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/06/rgj2.htm>
- Jiménez, M., Gamboa, A. y Rivieri, E. (2015). Responsabilidad social en la formación universitaria: Ampliando los límites del currículo. *Magisterio Educación & Pedagogía*, (75), 30-33.
- Ordoñez, S. (2015). La responsabilidad social de la educación: Un asunto de sintonía histórica. *Magisterio Educación y Pedagogía*, (75), 12-17.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO (25 de noviembre de 2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación*. Ginebra: autor. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Palomino, W. (1996). *Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*. Recuperado de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Teor%C3%ADa%20del%20aprendizaje%20significativo%20de%20David%20Ausubel.pdf>
- Santoveña, R. (2016). Entre la decepción y la Esperanza: La posibilidad de un mundo nuevo. *Voz de la Tribu*, (8), 13-18. Recuperado de: https://www.uaem.mx/sites/default/files/voz_de_la_tribu_numero_8.pdf

- Suárez, E. (2013). La responsabilidad social corporativa: un nuevo paradigma para las empresas. *Encuentros Multidisciplinares*, 15(2), 1-9. Recuperado de: <http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%BA45/Eugenia%20Suarez.pdf>
- Universidad Católica de Manizales –UCM. (2007). *Proyecto Educativo Universitario*. Manizales: Centro Editorial UCM.
- UCM. (2011). *Sistema Institucional de Proyección Social*. Manizales: Centro Editorial UCM.
- UCM. (2016). *Buenas prácticas de responsabilidad social UCM. Informe Social 2016*. Manizales: Centro Editorial UCM.
- Vallaey, F. (s.f.). La responsabilidad social de la universidad. *Palestra. Portal de asuntos públicos de la PUCP*. Recuperado de: http://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/11974/responsabilidad_social_Vallaey.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vergara, M. y Vicaría, L. (2009). Ser o aparentar la responsabilidad social empresarial en Colombia: Análisis organizacional basado en los lineamientos de la responsabilidad social empresarial. (Tesis de grado) Comunicación Social. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis250.pdf>
- Villar, A. y García, M. (2004). *Pensar la Solidaridad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Zubiría, J. (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Redipe Virtual*, (825). Recuperado de: http://portal.uasb.edu.ec/UserFiles/385/File/redipe_De%20Zubiria.pdf

Fecha recibido: 17 de julio de 2018 · Fecha aprobado: 27 de agosto de 2018

SOBRE INFANCIAS Y EDUCACIÓN. UN RESCATE FILOSÓFICO Y LITERARIO

Fernando Bárcena Orbe

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación. Madrid, España. fer0957@gmail.com

Origen del artículo

Artículo de reflexión original.

Cómo citar este artículo

Bárcena-Orbe, F. (2018). Sobre infancias y educación. Un rescate filosófico y literario. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 119-131.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.118>



SOBRE INFANCIAS Y EDUCACIÓN. UN RESCATE FILOSÓFICO Y LITERARIO

La intención de este documento es interpretar, desde procesos reflexivos, las narrativas de la educación en la infancia, haciéndolo a través un símil literario en el que el autor y sus personajes están ligados eternamente y donde la intimidad educativa es cómplice de sus propias enseñanzas y sus propios aprendizajes.

Aquí se ejemplariza la forma como debería ser visto y tratado el niño que se educa en la actualidad, especialmente en la infancia, esa etapa de la vida que está cargada de potencialidad, pero donde también es determinante el papel que tiene el educador con sus alumnos. Un papel de construcción de una relación en el que la palabra esté presente así no sea comprensible y entendible, donde el reconocimiento del otro como sujeto se convierte en parte fundamental del proceso educativo, sin que el maestro sea el colonizador de saberes y comportamientos y en el que el simple hecho de estar presente se convierte en testimonio de la relación.

Es una reflexión sobre la humanización de la educación y también un razonamiento crítico del educador, de lo que es, lo que dice, lo que piensa y lo que hace, buscando el cambio sin olvidar el pasado, pero con la virtud de renovar y alegrar.

Palabras clave: pedagogía, infancia, testimonio.

ON CHILDHOOD AND EDUCATION: A PHILOSOPHIC AND LITERARY RESCUE

The intention of this paper is to interpret, from reflective processes, the narrative of children education, by means of a literary simile in which the author and his characters are eternally tied, and where the educational intimacy is accomplice of its own lessons and its own learning.

Here the manner in which the child who is currently educated should be seen and treated is exemplified, especially in their childhood, this stage in which life is loaded of potentiality, and where the educator's role with his learners is decisive. A role to construct a relationship in which words are present at all times, even though they are not comprehensible or understandable; where the mutual recognition as an individual becomes in a fundamental part of the educational process in which the teacher is not the colonizer of knowledge and behaviors. In which the simple fact of being present becomes a testimony of this relationship.

This is a reflection regarding the humanization of education and a critical reasoning of the educator, of what he is, what he says, what he thinks and what he does, seeking for a change without forgetting his past, and with the virtue of updating and making others happy.

Key words: pedagogy, infancy, testimony.

«Es necesario que el niño muera físicamente para que su cuerpo inventado de palabras gane la eternidad» (Forest, 2005, p.219).

Introducción

Voy a hablar de Hurbinek. Y hablar de él significa regresar a un cierto infierno: al costado inmundo del mundo. A los campos de exterminio y toda esa masacre. Pero no puedo hablar de Hurbinek olvidando el lugar, o mejor, el lenguaje desde el que hablo.¹ Desde una cierta mirada o perspectiva: desde una filosofía de la educación, desde una reflexión filosófica sobre o de o a partir de la educación. Hay filosofía de la educación porque existe la posibilidad de una pregunta, una pregunta que es en su raíz filosófica, y que ninguna pedagogía puede formularse sin devenir, en cierto modo, filosofía: «¿Qué es la educación»? Y hay educación (y pedagogía) porque hay una relación entre la educación y la infancia (no solo entre la educación y los niños), sino una relación con lo que está antes de la palabra organizada: con el balbuceo.

¹He intentado decir algo sobre ese lugar desde el que hablo en mi ensayo, recorrido por la figura del narrador proustiano: *En busca de una educación perdida*, Rosario (Argentina), Homo Sapiens, 2016.

Así que no tengo más remedio que hacer un pequeño rodeo. El asunto pasa por hablar de esa infancia y de su singularidad. Porque, insisto en ello, voy a hablar de Hurbinek, pero lo que quiero hacer desde cierta idea de la filosofía (o de lo filosófico) y desde cierta idea de la educación.

1. Singularidad de una infancia: entre filosofía, literatura y pedagogía

Pinocho, ya convertido en niño, observa a la marioneta que un día fue y que ahora está definitivamente abandonada en una silla, «y después de mirarla un poco, dijo para sí con gran satisfacción: ¡'Qué gracioso era como marioneta! ¡Y qué contento estoy de haberme convertido en un buen muchacho'!» (Colodi, 2010, p.169). Tras innumerables aventuras, todo vuelve a la calma y se ha operado en él una transformación; ahora es ya un niño de carne y hueso. Pero Pinocho no termina de explicarse del todo esa transformación, y por eso pregunta a Geppeto: «¿Cómo se explica todo este cambio repentino?». Geppeto sabe la respuesta que debe ofrecerle a modo de una lección *moral*: «Porque cuando los niños malos se vuelven buenos tienen la virtud de renovar y alegrar la vida de sus familias» (p.196).

La respuesta de Geppeto esconde una especie de trampa, ya que Pinocho no fue nunca un niño «de verdad», sino un mero juguete, y de un juguete no cabe predicar intención ni cambio moral alguno; pero también apunta en otra dirección, que quizá puede escandalizarnos: lo que hace que en un niño se opere el cambio definitivo que le conduzca hasta cierta clase de humanidad es su «buena conducta», su conocimiento de lo que es el bien y de lo que es el mal. Como dijo Kant, «el hombre es la única criatura que ha de ser educada»; primero será «niño pequeño», después «educando», finalmente, «estudiante» (Kant, 2013, p.29). En suma: se supone que la educación es lo que nos vuelve resueltamente humanos. La educación de los niños está dirigida a que aprendan a «portarse bien», así que el relato de su educación es como la de un muñeco que, aprendiendo a comportarse como es debido, acabará siendo un humano de verdad, como si lo que de hecho ya son —niños instalados en su propia infancia— fuese todavía demasiado poco para formar parte de nuestra tribu adulta, a la que están destinados por artificios pedagógicos. Como dice el filósofo español José Luis Pardo (2010):

El mero hecho de que, en la historia de Pinocho, el muñeco pueda servir como símbolo del niño, nos advierte de la posibilidad de que los propios niños, en las sociedades modernas, gocen o padezcan un estatuto no demasiado distinto al de los adornos o muñecos. En cierto modo, el niño ha dejado de ser 'sagrado': su cuerpo y su alma no sólo se han convertido en objeto de interés civil [...], sino en objeto de una profanación constante y sistemática por parte de pedagogos, psicólogos, médicos, etc., que usurpan la mítica propiedad de los padres. (p.45)

La comparación de los niños con Pinocho quizá resulta abusiva, y la imagen que acabo de ofrecer puede molestar a muchos «expertos» de la educación; pues, para empezar, ¿quién podría legítimamente negar que la educación «humaniza»? Se puede argumentar que la pedagogía moderna ha dado muestras más que evidentes de que, en algunos discursos sobre la educación al menos, se ha operado un legítimo regreso a la infancia, haciendo de esta la base de un auténtico «giro copernicano en pedagogía». Esta expresión es de Édouard Claparède (1873-

1940), y es usada para designar el cambio radical de postura consistente en pasar del niño por instruir y educar con una acción directa sobre él, al niño que se desarrolla gracias a las situaciones creadas por el educador y según las leyes de su propia naturaleza. Es el paso, entonces, de una educación meramente adaptativa a un mundo que ya estaba allí, a una educación-preparación para un mundo que está todavía por hacer.

Así, la receta educativa que a partir de comienzos de siglo XX algunos propusieron fue que para educar acertadamente a los niños era preciso que los adultos se transformasen, ellos mismos, también en niños, gesto que les humanizaba. Pero es aquí donde se detecta, al mismo tiempo, el absurdo de vincular al niño con «lo bueno» y al adulto con «lo malo», un absurdo que, en opinión de algunos críticos, se adueñó muy pronto del movimiento progresista en educación:

Pues cuando se habla de 'poner al niño en el centro de la escuela' no es del niño en tanto que niño del que se habla, sino del niño en tanto que individuo [...] la representación del niño se encuentra atrapada entre una 'adultización' y una 'infantilización', si es que se puede hablar de este modo, que vuelven su diferencia algo impensable. (Blais, Gauchet y Ottavi, 2002, pp.40-41)

Se habla, pues, de un «niño-persona», de un «niño-ciudadano» o del «niño-alumno» que queda definido en términos morales, jurídico-políticos o pedagógicos en los que el modelo de referencia es la comunidad (moral, jurídico-política, pedagógica) que forma ese mundo adulto, el mundo de lo ya presuntamente formado y constituido. En educación esto se traduce en el olvido de la *singularidad de la infancia*, que la mejor literatura puede ayudarnos a recuperar, o al menos pensar.

El tiempo de la infancia no se corresponde solamente con una de las edades de la vida, sino que adquiere una dimensión del todo diferente como categoría filosófica y antropológica.² Permanece en nosotros siempre que comenzamos a *aprender* cosas nuevas, pues en el estado de infancia siempre estamos próximos de los

²Cf. Agamben, G. (2001). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

comienzos de las cosas. En la edad tardía, es una especie de refugio al que llegamos desde el exilio en que consistió vivir como adultos. Romantizada o no, la infancia es una tierra de promisión para la memoria del otoño, justo antes de que el invierno caiga y la noche cerrada nos envuelva. La infancia: alimento de un alma que recuerda. Así pues, «en el comienzo era la infancia, la infancia del mundo» (Audiberti, 2003, p.11). En *Así habló Zaratustra*, Nietzsche aconseja este mismo regreso, pues la infancia —el lugar donde viven nuestros hijos— es la única patria pensable y quizá vivible: «¡Debéis amar el país de vuestros hijos. Que este amor sea vuestra nueva nobleza —el país inexplorado de los mares lejanos!» (1998, p.287) La cuestión estriba, quizá, en volver a pensar lo que significa esta expresión: «ser un niño»; o volver a interrogarse por la infancia. Si «saber» es, como decía Heidegger (2013), «poder sostenerse en la verdad», y «la verdad es la manifestación del ente» (p.29), entonces tenemos que acceder, en lo abierto, a la manifestación de lo que el niño o la infancia sean.

Giorgio Agamben ha escrito que «en la vocación humana específica, la infancia es la preeminente composición de lo posible y de lo potencial» (2012, p.29). No se trata de una posibilidad «lógica» o de otro tipo, en relación a la cual lo «imposible» sería lo «no real»: «Lo que caracteriza al infante es que él es su propia potencia, él vive su propia posibilidad» (p.29): *experimentum potentiae*. La infancia, lo que no se habla, no es una época de la vida, no es algo que pasa y deja de estar presente; es el lugar de presencia desde el cual nuestras potencias buscan realizar sus actos. Como «ser-en-el-mundo», el niño está en el *lugar propio*. Los poetas lo han dicho de otro modo: *para el puro acontecer, es el niño*. Estar en la infancia es estar en el propio lugar, un tiempo con sentido en sí mismo, y no preparatorio ni propedéutico para otra cosa. El niño «vive su vida», está en una fuerza, en una energía, en un dinamismo y en una potencia que no tiene más objeto que a sí misma. Según esto, la infancia es la verdadera imagen de la *potencialidad*: el hombre se vuelve humano habitando la potencialidad. Nacer como nacemos —inmaduros, discapacitados para vivir por nosotros mismos— al mismo tiempo significa que somos capaces de todo y, por así decir, que carecemos de un destino biológico pre-determinado. Agamben dice que el hombre es

un animal que se queda en una condición *fetal* y que esta condición de permanente infancia es el fundamento mismo de la cultura humana.

De inmediato, viene una imagen: la de una infancia eterna. Infancia que, está claro, no se refiere a los niños. Hay infancia cuando los acontecimientos, siempre refractarios al lenguaje, nos dejan en un estado de indigencia lingüística que nos coloca antes de toda palabra organizada, en una especie de balbuceo. Es esta imagen la que deseo referir ahora a determinadas figuras en las que ciertos niños son sus protagonistas o sus manifestaciones. Figuras literarias que nos dan a pensar, tanto filosóficamente como pedagógicamente, si es cierto —y yo creo que lo es— que la literatura es un lugar propicio para el pensamiento.

Y ahora, Hurbinek.

2. Hurbinek: las palabras de Primo Levi

«Me va a resultar muy difícil volver sobre él», me dije cuando me propuse escribir estas líneas. ¿Qué podría decir que no se haya dicho ya?; que no hayan dicho historiadores y filósofos del holocausto, que no haya pensado novelistas y ensayistas, que no hayan sugerido algunos pedagogos; que no hayan comentado Jean-François Forges o Georges Bensoussan; Giorgio Agamben o Alain Finkielkraut; Esther Cohen, Ricardo Forster o Philippe Meirieu, por poner tan solo unos pocos ejemplos.³ Yo mismo escribí hace mucho sobre él.⁴ Entonces, solo pude repetir y reflexionar, lo mejor que pude, sobre lo que otros habían dicho. Pero me tuve que alejar de todo ese dolor, de todo ese sufrimiento de los campos de exterminio, del holocausto, de la literatura concentracionaria, porque había otros

³Cf. Forges, J-F. (2004). *Éduquer contre Auschwitz. Histoire et mémoire*. París: ESF Éditeur (Hay traducción española, en Anthropos, 2006); Bensoussan, G. (2003). *Auschwitz en heritage?* París: Mille et une nuits (Hay traducción española, en Anthropos, 2010); Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pre-Textos; Finkielekraut, A. (2000). *Une voix qui vient de l'autre rive*. París: Gallimard (Hay traducción española, en Paidós, 2002); Cohen, E. (2006). Narrar: testimoniar ante el enmudecimiento de la lengua. En *Los narradores de Auschwitz*. (43-59). México: Fineo; Forster, R. (1997). Hurbinek: la palabra inaudible o el decir después de Auschwitz. *Nombres. Revista de Filosofía*, (10), 65-76; Meirieu, Ph. (1995). *Mémoire et vigilante: quelle éducation?* Debate en Belley (Ain), 6 de abril de 1995.

⁴Cf. Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.

dolores que me recorrían, más íntimos, y tuve que concentrarme en ellos para tratar de iniciar otros caminos, tal vez nuevos comienzos. Y ahora me veo de nuevo pensando en Hurbinek. He de tomar impulso y tomar asiento en algo.

El impulso primero está, por supuesto, en Primo Levi, en sus propias palabras, que nos hablan del pequeño Hurbinek. Estamos a finales de febrero de 1945. Auschwitz ha sido liberado por los soldados soviéticos. La nieve es abundante y las calles del *Lager* están repletas de gentes que van y vienen. En los días siguientes a la liberación, las tropas rusas trasladan a los supervivientes al «Campo Grande» de Auschwitz. Allí, Primo Levi se recupera poco a poco de una altísima fiebre y, junto a otros reclusos, comienza a interesarse por un niño, a quienes los deportados llamarán Hurbinek. La historia de este niño la podemos leer, la hemos leído ya muchas veces, en *La tregua*, el texto que sigue a *Si esto es un hombre*. Comencemos, entonces, por ahí. Comencemos leyendo:

(...) mi atención, y la de mis vecinos de cama, pocas veces podía eludir la presencia obsesiva, la mortal fuerza de afirmación del que entre nosotros era el más pequeño e inerte, del más inocente: de un niño, Hurbinek. Hurbinek no era nadie, un hijo de la muerte, un hijo de Auschwitz. Parecía tener unos tres años, nadie sabía nada de él, no sabía hablar y no tenía nombre: aquel curioso nombre de Hurbinek se lo habíamos dado nosotros, puede que hubiera sido una de las mujeres que había interpretado con aquellas sílabas alguno de los sonidos inarticulados que el pequeño emitía de vez en cuando. Estaba parálítico de medio cuerpo y tenía las piernas atrofiadas, delgadas como hilos; pero los ojos, perdidos en la cara triangular y hundida, asaeteaban atrozmente a los vivos, llenos de preguntas, de afirmaciones, del deseo de desencadenarse, de romper la tumba de su mutismo.

La palabra que le faltaba y que nadie se había preocupado de enseñarle, la necesidad de la palabra, apremiaba desde su mirada con una urgencia explosiva: era una mirada salvaje y humana a la vez, una mirada madura que nos juzgaba y que ninguno de nosotros se atrevía a afrontar, tan cargada estaba de fuerza y de dolor. Ninguno, excepto Henek: era mi vecino de cama, un muchacho húngaro robusto y florido,

de quince años. Henek se pasaba junto a la cuna de Hurbinek la mitad del día. Era maternal más que paternal: es bastante probable que, si aquella convivencia precaria que teníamos hubiese durado más de un mes, Henek hubiese enseñado a hablar a Hurbinek; seguro que mejor que las muchachas polacas, demasiado tiernas y demasiado vanas, que lo mareaban con caricias y besos pero que rehuían su intimidad.

Henek, tranquilo y testarudo, se sentaba junto a la pequeña esfinge, inmune al triste poder que emanaba; le llevaba de comer, le arreglaba las mantas, lo limpiaba con hábiles manos que no sentían repugnancia; y le hablaba, naturalmente en húngaro, con voz lenta y paciente. Una semana más tarde, Henek anunció con seriedad, pero sin sombra de presunción, que Hurbinek «había dicho una palabra». ¿Qué palabra? No lo sabía, una palabra difícil, que no era húngara: algo parecido a «*mass-klo*», «*mastiklo*». En la noche aguzamos el oído: era verdad, desde el rincón de Hurbinek nos llegaba de vez en cuando un sonido, una palabra. No siempre era exactamente igual, en realidad, pero era una palabra articulada con toda seguridad; o, mejor dicho, palabras articuladas ligeramente diferentes entre sí, variaciones experimentales en torno a un tema, a una raíz, tal vez a un nombre. Hurbinek siguió con sus experimentos obstinados mientras tuvo vida. En los días siguientes todos los escuchamos en silencio, ansiosos por comprenderlo, entre nosotros había gente que hablaba todas las lenguas de Europa: pero la palabra de Hurbinek se quedó en el secreto. No, no era un mensaje, no era una revelación: puede que fuese su nombre, si alguna vez le había tocado uno en suerte; puede (según nuestras hipótesis) que quisiese decir «comer» o «pan»; o tal vez «carne» en bohemio, como sostenía con buenos argumentos uno de nosotros que conocía esa lengua.

Hurbinek, que tenía tres años y probablemente había nacido en Auschwitz, y nunca había visto un árbol; Hurbinek, que había luchado como un hombre, hasta el último suspiro, por conquistar su entrada en el mundo de los hombres, del cual un poder bestial lo había exiliado; Hurbinek, el sinnombre, cuyo minúsculo antebrazo había sido firmado con el tatuaje de Auschwitz; Hurbinek murió en los primeros días de marzo de 1945, libre pero no redimido. Nada queda de él: el único testimonio de su existencia son estas palabras mías. (Levi, 2008, pp.262-264)

3. Un desplazamiento

¿Quién es Hurbinek? Al parecer, Hurbinek no era judío (a los niños judíos los asesinaban nada más llegar al Auschwitz). Quizá fuese polaco, tal vez un gitano. De todos modos, en Auschwitz sí pululaban algunos niños, probablemente reservados para los experimentos de Mengele. Primo Levi habla de algunos de ellos, que «habían formado un pequeño 'club', muy restringido y reservado, en el cual la intrusión de los adultos era a todas luces mal recibida. Eran animalillos salvajes y juiciosos» (2008, p.266). Entre ellos Peter Pavel, de cinco años, Kleine Kiepura, de no más de doce, y el robusto Henek, cuyo verdadero nombre era König.

«Frau Vita», medio judía y superviviente de Birkenau, era, nos cuenta Levi en *La tregua*, la que procuraba todos los cuidados posibles a esos niños: «Frau Vita, como la llamaban todos, amaba [...] a todos los seres humanos con un amor fraternal» (2008, p.270). Primo Levi la observa mientras intenta hacer hablar a Hurbinek, que no había sido gaseado porque Henek, el *Kapo* del *Block* de los niños, lo había adoptado como su mascota, según dice Ian Thompson en su biografía de Primo Levi. Primo Levi conocerá el final de la vida del pequeño Hurbinek a través de «Frau Vita» (su verdadero nombre es Laura Austerlitz Levi): «Después de un mes de sufrimiento la pobre criatura murió; su nombre verdadero era Heinrich Iwan» (Thompson, 2007, p.259).

Descubrí hace poco el verdadero nombre de Hurbinek, leyendo la biografía de Thompson sobre Primo Levi, y reflexioné qué podía hacer yo con ese dato: Hurbinek es «Heinrich Iwan». Pero enseguida me interrogué: ¿Quién es el muerto? El muerto es Heinrich Iwan, por supuesto, pero «Hurbinek» no. Hurbinek sigue vivo.

Tenemos los datos históricos, siempre hay que contar con ellos, y tenemos la escritura testimonial de Primo Levi, y el hecho de que Levi, que es un superviviente, es por encima de todo un escritor. Al decir Primo Levi que «el único testimonio de su existencia son estas palabras mías» está dando al pequeño otra suerte de vida. Hurbinek, en las palabras de Levi, está *literariamente* vivo. ¿Cómo seguir, sin embargo?

Empecemos por una breve reflexión sobre la filosofía o sobre lo filosófico. Como práctica «educativa», lo que la filosofía plantea es que educar no es alcanzar la felicidad —el dominio individual sobre el azar que altera la vida— ni tampoco adquirir competencias o transmitir, como tampoco escolarizar, conocimientos, sino que consiste en un cambio de lugar que remueve el deseo de seguir pensando para hacerlo de otra manera. Es un ejercicio de desplazamiento, un viaje, una salida al exterior que nos expone (Garcés, 2015, p.75). Este desplazamiento supone una determinada actitud crítica a modo de distanciamiento de nosotros mismos: crítica de lo que somos, de lo que decimos, pensamos y hacemos, y del tiempo en el que estamos. Una interrogación de nosotros en relación con nuestra actualidad (no con las «actualidades» o «novedades»), sobre nuestra relación con el presente, en definitiva (Foucault, 1994, pp.572-573). Si, desde este punto de vista, hacer filosofía es pensar abriéndonos a qué nos da a pensar, atreverse a un ejercicio de pensamiento sin demasiados asideros ni puntos fijos, un pensar que en realidad no hace otra cosa que *desplazar* palabras, conceptos u objetos de su lugar habitual y acostumbrado, entonces la pregunta es si podemos desplazar a Hurbinek del *Lager*, donde nace y muere en su carne, como Heinrich Iwan, pero manteniéndolo vinculado al texto de Primo Levi, que es su lecho literario. Sacarlo de allí para traerlo hasta nuestro presente.

Hay aquí —en ese gesto de traer lo pasado al presente— una primera reflexión que interesa destacar. Tiene que ver con los usos de la memoria. Como insinúa Georges Bensoussan (2003), «la enseñanza de ese pasado nos importa porque solo el futuro nos ocupa» (p.76). La memoria «apunta a salvar el pasado solo para servir al presente y al futuro» (Le Goff, 1991, p.183). Ya Nietzsche decía en su famosa intempestiva sobre la historia que para poder determinar el grado a partir del cual el pasado debe ser olvidado, evitar convertirlo en el enterrador del presente; es decir, es necesario conocer la *fuerza plástica* de cada ser humano, pueblo o cultura, una fuerza que nos permita hacer del pasado un impulso que ayuda a «sanar las heridas, reemplazar lo perdido, de regenerar las formas destruidas» (Nietzsche, 2006, p.43). O, dicho de otro modo: «Quien es incapaz de instalarse, olvidando todo lo ya pasado, en el umbral del presente, quien es incapaz de permanecer erguido

en un determinado punto, sin vértigo ni miedo, como una diosa de la victoria, no sabrá lo que es la felicidad o, lo que es peor, no hará nunca nada que haga felices a los demás» (p.42).

Este ejercicio filosófico —un ejercicio de pensamiento que desplaza cosas, que desacostumbra miradas y hábitos consolidados del pensamiento—, tiene también su resonancia en el gesto de Jacques Rancière que, en *El maestro ignorante*, saca al pedagogo francés Joseph Jacotot del siglo XIX al que pertenece y lo pone a funcionar en pleno siglo XX. Pero se trata, también, de un ejercicio de imaginación y de literatura. Al fin y al cabo, Hurbinek nos llega a través de una escritura. Hurbinek, vivo en la escritura de Levi, es, entonces, un personaje literario: como Pauline, la hija del escritor Philippe Forest, aniquilada por un cáncer de huesos, que vive eternamente en el libro que su padre escribe (*L'enfant éternel*, Forest, 2005); o como Anatole, el hijo muerto de Stéphane Mallarmé, que escribe, sin concluirlo, el suyo propio: *Pour un tombeau d'Anatole* (Mallarmé, 2005).

Lo que ahora me propongo es, a la vez, una ejercitación filosófica y literaria: Hurbinek, de extraño nombre, adquiriendo una suerte de eternidad literaria. Y entre lo filosófico y lo literario, tal vez, algunas enseñanzas. Pero necesito encontrar algunas resonancias.

4. Una tumba literaria

Recordémoslo de nuevo: «Nada queda de él: el único testimonio de su existencia son estas palabras mías»; así termina el relato de Levi que hemos leído hace un momento. Sin la ayuda de la escritura de Primo Levi, Hurbinek no nos habría llegado y nada sabríamos de él. El gesto de Levi es testimonial, por supuesto. Dice, hasta donde su decir puede dar cuenta de lo indecible, lo que los verdaderos testigos —los que no sobrevivieron— no alcanza. Pero hay algo más. Lo acabo de insinuar.

¿Qué es un niño muerto? ¿Apóstol, mártir del tiempo? ¿Acaso un héroe? Imágenes todas ellas vinculadas a distintas formas de «canonización social» de la infancia muerta o asesinada. El siglo XIX está repleto de niños muertos; ahora, la ciencia, siempre optimista, cree poder salvarlos. Pero Hurbinek no sobrevive. Vive, y alcanza otra suerte

de eternidad, a través de la escritura de Primo Levi. El niño destinado a una muerte segura adquiere, por medio del escritor, otra forma de vida (ganada para la literatura).

En Víctor Hugo, la muerte de su hija Léopoldine parece anunciarse el mismo día, el 4 de septiembre de 1843, a través de unos versos que su padre escribe preso de una inexplicable agitación: «¡Oh muerte! ¡Misterio oscuro! / ¡Sombria necesidad! ¡Partir sin retorno! ¡Irse como una sombra!» ¿Cómo conjurar semejante pérdida? A la muerte de su propio hijo Anatole, Stéphane Mallarmé cree morir también de dolor. Es insoportable la ausencia del hijo, que una muerte implacable e injusta arrebató a sus padres. Mallarmé concibe, sin embargo, un extraño cometido: hurtar al niño del dominio absoluto de la muerte. Su inacabado libro —fragmentado, roto, inconexo y balbuciente—, está repleto de signos: «ser eternamente a través de mi vida» «hacerte como tarea» «mientras nosotros estemos vivos, él vive en nosotros» (Mallarmé, 2005, 42, 22, 46).

La verdadera vida, piensa Mallarmé, exige la conciencia de la vida, y la muerte no es tal si no hay conciencia de que se muere. Anatole muere sin saber que se muere, imagina el padre, luego la muerte no llega a consumarse:

¡él no sabe nada!
— y madre llora —
idea ahí
sí, tomarlo todo
sobre nosotros, para que su
vida germine — etc—
pues terrible
dejar de ser
y no saberlo. (Mallarmé, 2005, p.55)

Lo que Mallarmé intentará entonces, es un «contragolpe» ante el brutal golpe que la muerte le ha asestado: la resurrección poética de Anatole. Él se hará cargo de la muerte y de la vida espiritual del niño que, ignorante de su propia muerte, vivirá en el pensamiento y en la obra del padre: «hacerte como tarea», acabamos de leer. El hijo como tarea, como obra. Mallarmé le erige una tumba poética: *Para una tumba de Anatole*. Único consuelo, poético, para que el niño muerto obtenga algún modo de vida.

Inmediatamente sobreviene la pregunta: ¿Acaso el arte nos salva, acaso la poesía, la literatura son una redención para los que mueren? No; nos salvan a nosotros, los que nos quedamos. Por eso el escritor Philippe Forest (2005) señala: «Ni el amor ni la poesía triunfan sobre la muerte. Sólo son un camino de palabras que siempre conduce al ataúd cerrado» (p.169). Es necesario que el niño muera físicamente —que muera Heinrich Iwan— para que Hurbinek —cuerpo, inventado de palabras—, goce de otra eternidad. ¿Qué más puede hacerse? Una novela, dice Forest, «es una hendidura en el bosque del tiempo» (p.101). Una victoria inútil y casi ridícula sobre el tiempo: «milagro sin gloria». La certeza de la muerte, su evidencia, nos descubre el tiempo como algo real y amenazante.

Estas escrituras son, a la vez, la desastrosa confirmación de que la muerte ha tenido lugar y anuncio de un tiempo nuevo, de una nueva posibilidad, donde el duelo eclosiona:

Padre silencioso
inicio de pensamiento

—

¡oh! el terrible secreto
que guardo conmigo
(qué hacer con él

—

transformarme en
sombra de su
sepulcro
no sabido —

—

que él debe
morir
contragolpe
inmortalidad
eternidad

[...]

(a cambio
le

devolvemos su ser
entregándonos a una vida de puro
pensamiento. (Forrest, 2005, pp.135-136)

La muerte no se puede negar, dice Mallarmé (2005), pero «después, no podrás hacerlo tuyo»; «impotente eres contra el genio humano» (p.139). Anatole y Pauline son eternos; Hurbinek, eterno también. En tanto han sido recuperados por el

genio de la escritura (en poema, en novela, en testimonio), todos ellos gozan del prestigio de la distancia. «El niño familiar» dice Mallarmé, se convierte en «un joven dios, sacralizado por la muerte».

Levi dice que Hurbinek muere «libre, pero no redimido». ¿Qué quiere decir con estas palabras? El campo ha sido liberado, pero Hurbinek no ha visto jamás un árbol, tan solo ha pronunciado una extraña palabra —algo así como *mass-klo*, *mastiklo*—, cuyo significado los reclusos tratan de descifrar sin éxito. El balbuceo inarticulado de Hurbinek, sus inaudibles palabras, guardan su secreto y su misterio, que solo mediante el establecimiento de una suerte de intimidad podremos captar en su sentido. Esas palabras tienen su eco en la risa sin aire de otro extraño ser: «Se trata de una risa que solo puede surgir sin pulmones. Suena como el crujido de hojas secas» (Kafka, 2010, p.429). Es la risa de Odradek, el extraño personaje del cuento de Kafka «Preocupaciones de un padre de familia». Acerquémonos a él.

5. Risa sin pulmones, presencias irreales

Odradek: «El más extraño bastardo que la prehistoria haya engendrado en Kafka mediante la culpa es Odradek», escribió Walter Benjamin en *Angelus Novus* (1971, p.117).⁵ Para Benjamin, Odradek «es la forma que las cosas asumen en el olvido. Se deforman, se vuelven irreconocibles» (p.117). Tal es la preocupación esencial del padre de familia; Hurbinek, a punto de ser olvidado —irreconocible también— y salvado *in extremis* por el relato de Primo Levi. Hay una suerte de parentesco entre ambos (y no podemos olvidar que Levi leyó a Kafka y lo tradujo al italiano).

Odradek, dice el narrador del relato de Kafka, es, según algunos, una palabra de origen eslavo; otros señalan que procede del alemán. Entre ellos discuten, ofrecen sus interpretaciones rivales, y del contraste entre ellas «se puede deducir que ninguna es acertada, sobre todo porque no permiten encontrarle un sentido a la palabra» (p.428). *Odradek*, *Hurbinek*, *Mass-klo*, *Matisklo*...extraños nombres, extrañas palabras cuyo significado se escapa al entendimiento. Pero

⁵Benjamin también se refiere a Odradek en *Infancia en Berlín hacia 1900*. (1990). Madrid: Alfaguara. p.115.

Odradek existe. Es un ser real; extraño, pero real: «A primera vista resulta similar a un carrete de hilo plano y estrellado, y realmente parece recubierto de hilo» (p.428). El ser/objeto extraño que es Odradek, tiene forma de estrella (¿estrella judía?) de cuya mitad sobresale un bastoncillo atravesado al que se suma otro en ángulo recto: «Con la ayuda de este bastoncito por una parte, y con una de las irradiaciones de la estrella, por otra, puede sostenerse de pie como si tuviera dos piernas» (p.428). Piernas como hilos, como las de Hurbinek: «Piernas atrofiadas, delgadas como hilos», nos cuenta Levi.

El ser/objeto que es Odradek es tan extraño que «parece carecer de sentido», aunque «es perfecto en su acabado. Y no se puede decir más» (p.429). No obstante, «dan ganas de hablarle. Naturalmente, no se le hacen preguntas difíciles, más bien se le trata como a un niño, su diminuto tamaño induce a ello» (p.429). «¿Acaso puede morir?», se pregunta el narrador. «Todo lo que muere ha poseído con anterioridad una suerte de meta o de actividad que lo ha desgastado» (p.429), pero esto no se puede aplicar a Odradek, como tampoco a Hurbinek. El niño de Primo Levi no puede morir por desgaste de una vida suficientemente vivida. Quien muere es Heinrich Iwan, desde luego. Pero el caso es que no tiene apenas pasado, y en este caso se parece a Bartleby, cuya vida, dice Melville, es una pérdida irremediable para la literatura, una vida —la afirmación no puede sino desconcertar, por supuesto— incompatible con la literatura, pues Bartleby (¿es un niño, es un joven, es un adulto?) no tiene ni «ayer» ni «mañana», es decir, ni pasado aparente ni destino o futuro. Él mismo es todo, y únicamente, «presente», una presencia que pasa inadvertida, al no parecer estar en la serie del tiempo; adviene sin antecedentes (él mismo es una especie de acontecimiento que irrumpe) y permanece sin consecuencias, como si fuese un espectro o un fantasma: solo puede estar presente en una oficina que jamás abandona, un lugar que se erige en su presente, y que con su sola presencia parece llenar. Su tiempo es un «ahora» perpetuo. Como dice Pardo (2011), en un excelente comentario sobre esta figura: «Todo aquello que no puede pensarse como consecuencia de un tiempo anterior, todo aquello de lo cual no cabe imaginar una prolongación en el futuro, se torna inusualmente ligero y liviano, transparente, translúcido, eminentemente frágil e inconsistente» (p.162).

Odradek (tampoco Hurbinek) está ahí, pero solo a veces, pues en ocasiones desaparece: es como un espectro. Y no habla mucho: «Con frecuencia se mantiene largo tiempo tan callado como la madera de la que parece hecho» (Kafka, 2010, p.429). Hurbinek está siempre ahí: en su cuna. Sin pasado ni destino, habita por entero su estrecho lugar, y materializa la recurrente pesadilla de Levi: regresar a casa, contar lo vivido y no ser ni escuchado ni entendido. Es la misma pesadilla de Odradek: «Narrar sin que el narrador pueda hacerse oír — dice Esther Cohen—, sin oxígeno que pueda dar cuenta de lo 'inenarrable'» (Cohen, 2006, p.47).

Al acabar el primer capítulo de *Lo que queda de Auschwitz*, Giorgio Agamben dice que Primo Levi se había esforzado en Auschwitz «por escuchar lo no testimoniado», por tratar de recoger esa palabra secreta, entre lo audible y lo inaudible, tratando de capturar el sentido allí donde este huía: *mass-klo, mastiklo*. Es aquí donde Agamben sugiere que, tal vez, toda palabra, toda escritura, nace como testimonio (imposible); por eso mismo, «aquello de lo que testimonia no puede ser ya lengua, no puede ser ya escritura. Puede ser sólo lo intestimoniado» (Agamben, 2000, p.38). Hurbinek, que no tiene lengua, no puede testimoniar, pues «la palabra que profiere es un sonido incierto y privado de sentido: *mass-klo, mastiklo*». La *phoné* en la que se instala solo puede decirse a través del *logos* del escritor: a través de «esas palabras mías», dice Primo Levi, aunque el superviviente Levi tampoco puede testimoniar «integralmente». Y es que el testimonio es un encuentro entre dos imposibilidades: «La lengua del testimonio es una lengua que ya no significa, pero que, en ese su no significar, se adentra en lo sin lengua hasta recoger otra insignificancia, la del testigo integral, la del que no puede prestar testimonio» (Agamben, 2000, p.38).

¿Enseña algo Hurbinek?, o sea: ¿Nos *muestra* algo? Intuyo que la lección (una lección, *lectio*, es lo que se da a leer) es la de Primo Levi, por cuya escritura el *infans* Hurbinek adviene a la palabra. Digamos que Levi es el pedagogo —o mejor, el *psicólogo*— que conduce nuestra alma hasta el corazón del texto. Levi dice lo justo y exacto, lo oportuno sobre Hurbinek. Hay, pues, un aprendizaje posible que queda pendiente.

6. A modo de conclusión. Un regreso a la educación: lo que nos desborda

Hay una relación de lo más extraña entre Hurbinek y Henek. Henek, *Kapo* del *Block* de los niños, no enseña a hablar a Hurbinek, pero le habla y le cuida y le limpia. Era Henek el encargado de hacer las elecciones de los niños que iban a ser gaseados: «¿No sentía remordimientos?», pregunta Primo Levi; «No: ¿por qué? ¿Es que había otra manera de sobrevivir?» (2008, p.265). En el adentro del campo las reglas son diferentes, y no podemos juzgar esa situación excepcional desde la regla de ahí afuera, o mejor, desde una situación que tendemos a juzgar como «normal».

Así pues, Levi dice que Henek cuida y limpia a Hurbinek con manos hábiles que no sienten repugnancia, y que no rehúyen su *intimidad*. Entre ellos parece haberse establecido alguna clase de intimidad. Afuera todo es un caos ruidoso. Un destrozo. Pero entre Henek y Hurbinek *pasa algo*: una relación en la que dos seres se refugian contra ese exterior abrumador. En un mundo desamparado, ¿qué significa semejante intimidad?

Lo íntimo (*intimus*, lo que es «más interior» o «muy interior») es aquello que está contenido en *lo más profundo de un ser* (hablamos, por ejemplo, de un «sentido íntimo» de las cosas); pero también alude a tener relaciones íntimas con alguien, con otro. Lo íntimo, pues, como lo que se oculta a los demás (invisible) y como lo que une a dos seres. François Jullien (2013) dice:

Lo íntimo es lo intensivo o la radicalización de un interior, que lo retrae en sí mismo y lo sustrae de los otros, y lo íntimo, *al mismo tiempo* expresa también su contrario: la unión con el Otro, unión 'íntima', un afuera que se vuelve adentro, 'lo más adentro' —y genera la exigencia de compartir. (pp.25-26)

Por tanto, en esa suerte de relación íntima entre Henek y Hurbinek parecen quebrarse las relaciones tradicionales del *adentro* y del *afuera*, y no es extraño que los seres que se relacionan de este modo resulten irreconocibles para los demás. Henek, dice Levi, se comporta como un extraño, teniendo en cuenta quién es: «maternal más que paternal», dice. Tranquilo y testarudo, se sienta junto a la «pequeña esfinge», inmune al triste poder que emanaba de él. Y le hablaba en su propia

lengua, el Húngaro. Le habla con insistencia y, tal vez, hace «como sí»: *como si* le entendiera, *como si* fuera a decirle alguna palabra, *como si* fuese a hablar. Acaso, eso es seguro, Henek se tomaba en serio a Hurbinek, y tal vez no pretende que le sea correspondiente en lo que dice.

Y es que la relación íntima que establecen estos dos seres es una relación que se inscribe en una situación del todo radical. En su actitud y gestos maternos, Henek parece reconocer la humanidad del pequeño Hurbinek. Al hablarle incesantemente le trata como si en realidad no estuvieran donde están y como si fuese un ser con una vida plena destinada a seguir viviéndola. Como señala Ricardo Forster (1997):

Primo Levi a través de su relato y Henek tratando de enseñarle a Hurbinek a hablar, aunque sea una sola palabra, intentan, cada uno, *salvarlo* de esa no muerte, devolverle su nombre y su rostro allí donde la maquinaria concentracionaria se los había expropiado. ¿Fracaso? Tal vez, o quizás en su fracaso radique la posibilidad última de la redención. (p.72)

El pedagogo Philippe Meirieu (1995) se interesó por Hurbinek y escribió en abril de 1995: «Es una verdadera actitud educativa».⁶ No se trata de divertirse con el otro —como las muchachas polacas que lo acariciaban y lo mareaban a besos— y no se pretende suavizar su vida: «Lo reconoce como sujeto mediante la palabra que le dirige». Le reconoce porque le habla. Hablamos al otro aunque no nos entienda. Henek habla a Hurbinek y le trata como un igual porque tal vez hace *como si* le estuviese entendiendo. Coloca su igualdad como una suposición, y la emplaza desde el principio. Es a base de palabras y palabras como Hurbinek dice algo, esas extrañas palabras —*mass-klo*, *mastiklo*— a la que los reclusos tratan de dar algún significado. Pero no importa lo que signifiquen: tienen *sentido*, porque sentido y significado no tienen por qué coincidir. «No se entiende lo que dice, pero no importa. La historia de Hurbinek nos enseña —dice Meirieu— que hay que aceptar el

⁶Algunas partes de esta comunicación de Meirieu se pueden leer en castellano en: Forges, J-F. (2006). *Educación contra Auschwitz: historia y memoria*. Barcelona: Anthropos. pp. 204-209. Véase: <http://filosofaralos16.webnode.es/salir-de-la-infancia-y-entrar-en-el-mundo/hurbinek-una-vida-rotal/>

hecho de no comprender la respuesta del otro. En el misterio de esa palabra desconocida yace acaso el de toda educación, es decir, de toda relación de un ser con aquél a quien se quiere hacer crecer». Henek no dicta: más bien mueve, empuja, frota. Palabras de Henek frotadas con el silencio de Hurbinek. Acepta la impotencia y la habita, pues Henek habla y Hurbinek no responde en forma de diálogo. Aún así, insiste: hablamos al otro y el otro responde no recíprocamente a lo que le decimos, como empeñado en ser nuestro equivalente, sino que responde, si lo hace, con lo que quiere o con lo que puede.

Estoy desplazando al niño eterno que es Hurbinek —y que sigue vivo como personaje literario: cuerpo de palabras, figura de papel— y trato de pensar la educación a partir de esa situación educativa radical e íntima entre Henek y Hurbinek y que Primo Levi nos presenta. Meirieu sugiere que «educar es hacer un lugar para el otro aceptando que este lugar no esté ni previsto ni programado. Es querer hacer surgir una palabra que yo no puedo dictar de antemano», que no puedo dictar y que al mismo tiempo exige abandonar la pretensión de entenderlo todo, de comprender todo lo que acontece «entre los niños y los hombres», entre los que ya estaban en el mundo y los recién llegados a él. Porque esa inusual relación educativa no es ni recíproca ni contractual, tampoco hay equivalencias. No es una relación plenamente transparente, absolutamente legible, carente de ambigüedades. Es una relación educativa donde el alma del otro no está colonizada por mis saberes, ni por mis poderes, ni por mis acciones o mis palabras. No comunicamos nada, no dictamos, no programamos. Es una loca historia de amor sin plan, ni programa, sin intención. Pero hay frotamiento, y hay una clase de influencia.

Entre lo que esperamos lograr y lo que finalmente termina sucediendo se abre un abismo. Nadie sabe de antemano lo que pasará al final. Porque existe esa imprevisible libertad que define todo encuentro humano; y porque intervenimos y experimentamos educativamente una situación no porque sepamos de antemano dónde vamos a llegar, sino precisamente porque *lo ignoramos*. Nos entrometemos en el otro y rebasamos el acto educativo, nos desbordamos en él. Se dan cosas —y, en esto, consiste hacer un regalo—, precisamente porque no se necesitan, y porque

al establecer el encuentro educativo nos pasan cosas que no habíamos previsto que sucedieran y, entonces sí, nos reencontramos, como aprendices, con las necesidades que no sabíamos que teníamos y que son las que verdaderamente cuentan. Así, la experiencia educativa es impredecible en sus resultados, imprevisible en sus efectos, un vínculo que une a dos que pertenecen a dos tiempos distintos y que aprenden a amarse en un encuentro inédito y sorprendente. Se trata de una promesa de transformación cuyo rumbo y devenir se desconoce de antemano. La educación está fuera de toda medida: es lo que, contando, pulveriza toda cuenta y toda aritmética.

«Nada queda de él: el único testimonio de su existencia son estas palabras mías». La escritura y las palabras del escritor son el testimonio, herencia sin testamento, de un ser, llamado Heinrich Iwan, que deviene por la literatura testimonial Hurbinek, un niño ganado para la eternidad. Contado por Levi, la pequeña esfinge muda es quien merece un relato, y quien alcanza su dignidad al ser narrado, leído, repetido, reiterado. Tal es el poder de la palabra, del lenguaje, cuando abandonando su prometeica pretensión de ser un mero medio de comunicación entre iguales, deviene expresión poética y testimonio: un silencio que se escucha cuando las palabras del otro le rozan.

Referencias

- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2012). Por una filosofía de la infancia. En *Teología y lenguaje. Del poder de Dios al juego de los niños*. Buenos Aires: La cuarenta.
- Audiberti, M-L. (2003). *Ecrire l'enfance: douce ou amère, éclairée par la littérature*. París: Autrement.
- Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos.

- Benjamin, W. (1971) *Angelus Novus*. Barcelona: Edhasa.
- Benjamin, W. (1990). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Alfaguara.
- Bensoussan, G. (2003). *Auschwitz en heritage?* París: Mille et une nuits.
- Blais, M-C., Gauchet, M. y Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. París: Hachette.
- Cohen, E. (2006). Narrar: testimoniar ante el enmudecimiento de la lengua. En *Los narradores de Auschwitz*. México: Fineo.
- Collodi, C. (2010). *Pinocho*. Barcelona: Mondadori.
- Finkilekraut, A. (2000). *Une voix qui vient de l'autre rive*. París: Gallimard.
- Forest, Ph. (2005). *L'enfant éternel*. París: Gallimard.
- Forges, J-F. (2004). *Éduquer contre Auschwitz. Histoire et mémoire*. París: ESF Éditeur.
- Forges, J-F. (2006). *Educar contra Auschwitz: historia y memoria*. Barcelona: Anthropos.
- Forster, R. (1997). Hurbinek: la palabra inaudible o el decir después de Auschwitz. *Nombres, Revista de Filosofía*, (10), 65-76.
- Foucault, M. (1994). Qu'est-ce que les Lumières?. En *Dits et Écrits*, 4. París: Gallimard.
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Heidegger, M. (2013). *Introducción a la Metafísica*. Barcelona: Gedisa.
- Jullien, F. (2013). *De l'intime. Loin du bruyant amour*. París: Grasset.
- Kafka, F. (2010). Preocupaciones de un padre de familia. En *Cuentos completos*. Madrid: Valdemar.
- Kant, I. (2013). *Pedagogía*. Barcelona: Akal.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Levi, P. (2008). La tregua. En *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: El Aleph Editores.
- Mallarmé, S. (2005). *Para una tumba de Anatole*. Victoria-Gasteiz, Bassari. Edición bilingüe.
- Meirieu, Ph. (1995). *Mémoire et vigilante: quelle éducation?* Debate en Belley (Ain), 6 de abril de 1995.
- Nietzsche, F. (1998). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2006). *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pardo, J. P. (2010). ¿Qué quieren los niños? En *Nunca fue tan hermosa la basura. Artículos y ensayos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Pardo, J. L. (2011). Bartleby o de la humanidad. En *Preferiría no hacerlo*. Valencia: Pre-Textos.
- Thompson, I. (2007). *Primo Levi*. Barcelona: Belacqua.

Fecha recibido: 13 de junio de 2018 · Fecha aprobado: 9 de octubre de 2018

LA FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA ANÁRQUICA DE EMANNUEL LÉVINAS

Diana Melisa Paredes Oviedo

Licenciada en Filosofía. Magíster en Educación y Magíster en Filosofía, Universidad de Antioquia. Docente del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia e investigadora del grupo de investigación "Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (Formaph)", adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. diana.paredes@udea.edu.co

Origen del artículo

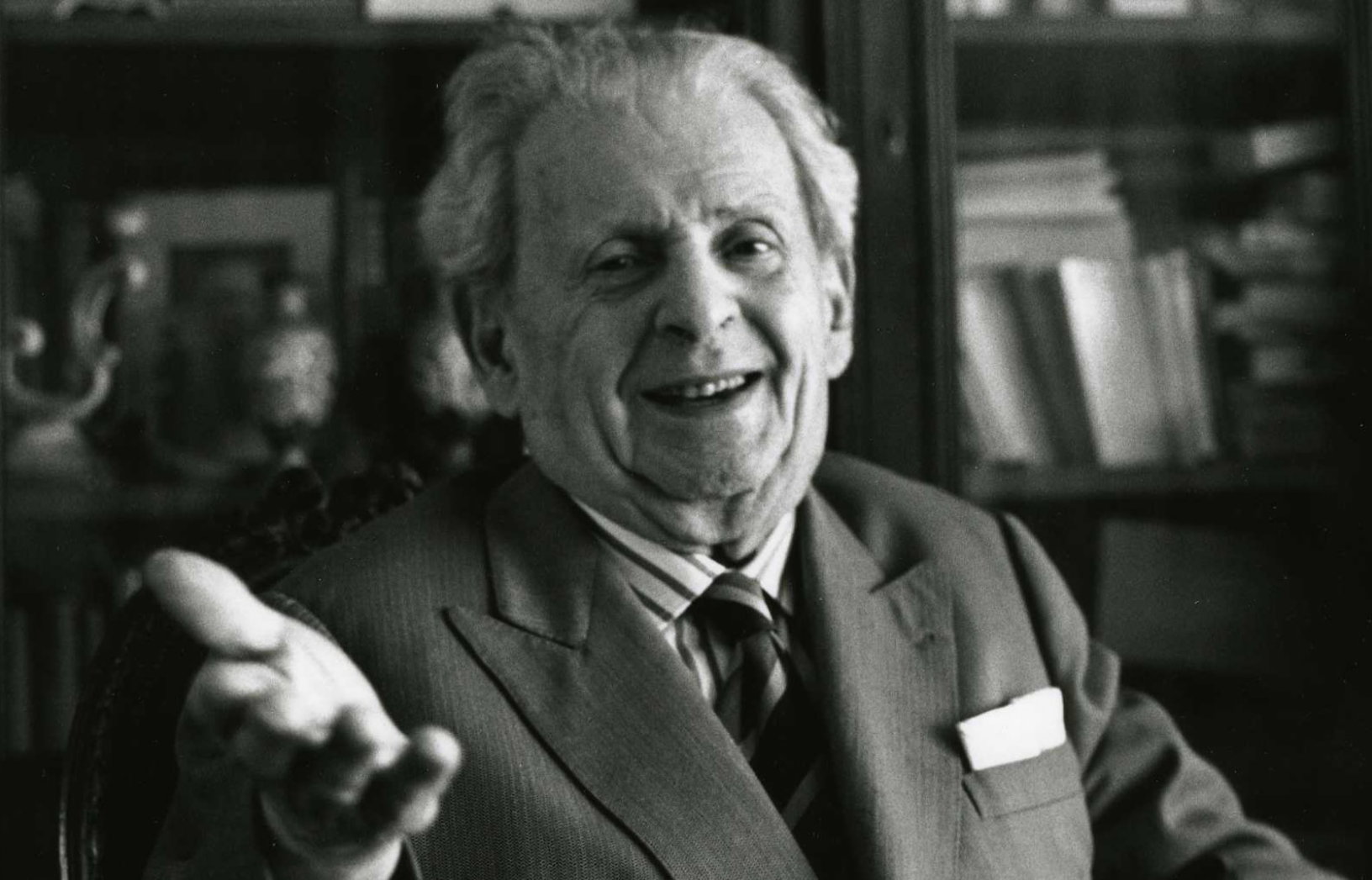
Artículo de reflexión producto del desarrollo de la tesis doctoral "El papel de la subjetividad ética en la formación anárquica de Emanuel Lévinas" formulada en el marco del Doctorado en Filosofía en la Universidad de Antioquia.

Cómo citar este artículo

Paredes-Oviedo, D. (2018). La formación desde la perspectiva anárquica de Emmanuel Lévinas. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 132-145.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.119>



LA FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA ANÁRQUICA DE EMANNUEL LÉVINAS

En términos generales, las teorías de la formación que se preguntan por aquello que orienta la praxis humana y, por ende, la praxis pedagógica, no resuelven la paradoja que evita que la acción educativa, bien intencionada, culmine en un ejercicio de coacción. Este es el campo de las teorías no afirmativas, en otras palabras, enfrentar la pregunta por la relación con el otro y la manera como se establece dicha relación sin que se transforme en una relación impositiva. En el caso de esta investigación, la propuesta filosófica de Emmanuel Lévinas hace posible la formulación de una teoría anárquica de la formación, enfocada en la recuperación de lo ético en la relación formativa, logrando a través de la responsabilidad agenciar una relación plural que crea las condiciones de posibilidad para una política que se ocupe de defender diferentes modos posibles de vida.

Palabras clave: anarquía, ética, formación, responsabilidad.

THE EDUCATION FROM THE ANARCHIC PERSPECTIVE OF EMANNUEL LÉVINAS

In general terms, the theories of education that wonder about this aspect that guides the human praxis and hence, the pedagogical praxis, do not answer the paradox that avoids that the well-meant educational action ends with a coercion exercise. This is the field of the non-affirmative theories, in other words, facing the question regarding the relationship with the other and the way on how such relationship is established without transforming it into an imposed relationship. In the case of this research, the philosophical proposal by Emmanuel Lévinas, makes the formulation of an anarchic theory of education possible. It focuses on the recovery of the ethical aspect in the educational relationship, by achieving through the responsibility, the generation of a plural relationship, which creates the conditions of possibility for a policy that is in charge of defending different possible life modes.

Key words: anarchy, ethics, education, responsibility.

Introducción

Toda teoría de la formación encierra una meta que se podría sintetizar de la siguiente manera: se ocupan de decir y hacer algo para hacernos humanos. La preocupación por aquello que nos hace ser "hombres" no es de reciente data. Ya Werner Jaeger (2010) en su obra *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, nos contaba la manera como se fueron construyendo los ideales de Grecia respecto a la virtud o *areté* que debían tener los hombres para ser tales. Este ideal fue migrando, transformándose, pero encontrará, tal como lo expone Vilanou (2001), un lugar especial tanto en las propuestas de la *Paideia Christi*, cuyos expositores fueron Agustín de Hipona, Juan Amós Comenio, Tomás de Aquino e Ignacio de Loyola, entre otros; como en la emergencia de la *Bildung* en el neohumanismo alemán en el que, según Jerónima Ipland (1998), se intentó resucitar la meta griega de asociar lo humano a las producciones más elevadas del espíritu.

Estos proyectos disímiles frente a su concepción de lo humano y su relación con lo natural fueron consolidando un campo, o mejor, una manera de entender la formación, a saber: una línea normativa en la que o el hombre hace consigo lo que pueda, quiera y deba, diferenciándose de lo que la naturaleza ya hizo de él o, por otro lado, no es lo que debe ser y su trabajo es esforzarse para alcanzar su condición racional. Así las cosas, siguiendo los trazos de Rousseau, Kant y Hegel, entre otros, se fue configurando un espacio en el que lo humano se entendía como aquello a lo que se aspiraba alcanzar, una meta que le daba sentido a nuestra existencia y que, además, creaba las condiciones para la vida en comunidad que se asumía como un efecto de la humanización. Si bien para estos autores existía en el hombre cierta inclinación a desviarse de su ruta, la recta razón, la ley moral en su corazón o la naturaleza misma lo guiarían para alcanzar su destino. Pero el siglo XX se abre con muchos giros, teóricamente encontramos a autores como Friedrich Nietzsche, Theodor Adorno y Walter Benjamin, y socialmente observamos cómo se convulsionan Europa y América, la primera con las dos guerras mundiales y la segunda con las guerras secesionistas que sintetizaban todas las crisis por la división racial y económica de este nuevo imperio.

No es gratuita la aparición de las obras de Jaeger y de la escuela de Frankfurt, así como la aparición de los trabajos de Hans Jonas, Hannah Arendt y Emmanuel Lévinas. Se trata de pensar un nuevo mundo y un nuevo hombre, uno que reconozca su inmanencia y la manera en que ha construido lo trascendente para darle sentido a su ser en el mundo. Es el ser agonal y agónico que parte de su condición de ser para la muerte, de su facticidad y sus limitaciones para pensarse como humano. La finitud como rasgo característico del nuevo hombre y la necesidad de educarle para que sea capaz de enfrentar el mal que él mismo produce serán las exigencias para el siglo XX, a lo que se suman las interpretaciones en las que lo humano es entendido como agencia o como proceso de subjetivación, fruto de las interpretaciones genealógicas que dejó abiertas Friedrich Nietzsche.

Con la consolidación de campos discursivos como la pedagogía, la filosofía de la educación, las ciencias de la educación y las teorías curriculares, se ha dado un giro durante el siglo XX. En primer lugar, hay una preocupación histórica que conduce a la reconstrucción de todas estas apuestas conceptuales sobre la formación. Lo anterior con el fin de perfilar los rasgos de nuevas teorías de la formación en las que la facticidad e inmanencia sean los ejes. Segundo, bajo los influjos de nuevas perspectivas como las de la Escuela de Frankfurt, especialmente Theodor Adorno y Walter Benjamin, se parte del vínculo indisoluble entre teoría y práctica, pero, además, del siguiente presupuesto: toda teoría supone una transformación del mundo y tiene potencial emancipador o alienante. En tercer lugar, ante las consecuencias de *Auschwitz*, lo que nos queda es la gramática desantropomorfizante en la que hay unas figuras con rasgos humanos, pero que no son tales, por ejemplo: judíos, rom, transexuales, homosexuales, discapacitados. Se trata de restos, de vidas desnudas frente a las que no existen alternativas.

Las condiciones contemporáneas, en las que la diferencia parece la fórmula esencial para resolver o crear problemas, exigen continuar el campo iniciado por autores como Rousseau, Herbart, Humboldt, Benner, Rang y Maschelein. Ellos plantearon la alternativa de unas teorías de la formación no afirmativas, que dejan abiertas preguntas por la praxis humana que deben ser enfrentadas y que, precisamente, justifican una

reflexión como esta. Antes de avanzar en ello, expongo que, en las teorías no afirmativas, al menos desde la perspectiva de Benner, de lo que se trata es de

reformular la pregunta por la maleabilidad indeterminada del hombre y la idea de una textura relacional no jerárquica de la praxis humana en todos sus ámbitos, concibiendo lo que Humboldt denominó "mundo"- naturaleza, sociedad e historia- como algo que, a pesar del progreso de la ciencia moderna, sigue siendo desconocido y no estando sin más a nuestra disposición. (Benner, 1990, p. 32)

Las preguntas en el campo de las teorías de la formación son por aquello que orienta la praxis humana y, por ende, la praxis pedagógica. Se recupera la necesidad de repensar las dimensiones ética y política de la formación que no se resuelven con la alfabetización cívica o con la expedición de códigos de conducta gracias a la labor de comités de ética. El telón de fondo de esta reflexión está compuesto, por un lado, por el modo como los Estados modernos han organizado la vida de los humanos a través de la coacción bélica externa y los límites internos, pero que se muestran insuficientes ante el potencial destructivo o creador del hombre. Por otro, tenemos a *Auschwitz* que, aunque no haya sido vivido personalmente, nos obliga a recordar las coordenadas para pensar nuestra humanización; ahora la pregunta es ¿Quién sufre?, con lo cual "la autoridad del sufrimiento (en vez de la autoridad de la Razón) se convierte en el principio de individuación, en el juicio de la historia" (Bárcena y Mélich, 2000, p. 17).

En este sentido, las teorías de la formación no afirmativa presuponen la relación con el otro y se enfrentan siempre a la pregunta por la manera como se establece dicha relación sin que termine en coacción. En el caso de este escrito, la presentación de los esbozos de una teoría anárquica de la formación se enfoca a la recuperación de lo ético en la relación formativa, logrando a través de la responsabilidad agenciar una relación plural que, simultáneamente, crea las condiciones de posibilidad para una política que se ocupe de defender diferentes modos posibles de vida. Lo que exigirá, a futuro, una deconstrucción de los lenguajes ontológicos de las teorías clásicas de la formación que hacen imposible enfrentar la

diferencia como algo productivo en los procesos de humanización.

Emmanuel Lévinas propone un modo de ver la filosofía, la educación, el sujeto y lo humano que superan cualquier demanda de reconocimiento de la diferencia, con lo cual se hace posible vincularlo a las exigencias expuestas desde las teorías de la formación no afirmativa. Lévinas responde a las exigencias de pensar la alteridad o la otredad, pero en su propuesta se trata de que solo ante la demanda del otro y en el surgimiento de una reacción de responsabilidad frente a su dolor, me configuro como subjetividad, una subjetividad ética. Tal como lo propone Strahn (2012), para Lévinas la formación desde este enfoque supondrá un responder por el otro, de modo tal que detrás de lo Dicho en los contextos formativos se encuentra el Decir, componente preteórico, entendido este último como la intención de responder y exponerse ante lo Otro. Volver a la filosofía levinasiana permite aportar a las reflexiones sobre la formación en cuyo núcleo se encuentren la radical otredad y los infinitos modos que ser, y también ayuda a delinear una relación educativa bajo lo erótico y lo ético. No obstante, es necesario explotar con amplitud su perspectiva anárquica en lo ético y el estrecho vínculo de esta reacción sin principio en su propuesta sobre el Decir y lo Dicho.

1. Subjetividad y responsabilidad

La propuesta filosófica del pensador lituano-francés resignifica el concepto de sujeto de la filosofía occidental –un sujeto inmerso en sí mismo– al ver en este un ser responsable del otro. En este sentido, el de la filosofía levinasiana es un sujeto en responsabilidad con el otro. Este problema lo desarrolla especialmente en tres de sus grandes obras tituladas "*Totalidad e Infinito*", "*De otro modo que ser o más allá de la esencia*" y "*Humanismos del Otro Hombre*".

En primer lugar, en *Totalidad e Infinito* Lévinas expone su trabajo fenomenológico y la manera en que describe la relación Rostro-Exterioridad. Es posible afirmar que en ella se ocupa de una fenomenología del rostro, en cuyo núcleo hay desnudez porque la aparición del Otro como fenómeno, como rostro, exige de mi parte el encararle; esta relación es de exposición porque, concretamente, el Otro es el que hace posible mi aparición, a despecho de otras interpretaciones,

no soy yo quien le otorga sentido al Otro y a lo otro a través de una conciencia intencional. Lo que nos pone de frente Lévinas es un rostro solidario ante los otros, porque los hace posibles y permite, efectivamente, detener la totalización que los borraría en su singularidad bajo los nombres de Ser, Uno o Estado, sobre esta condición afirma que "la expresión que el rostro introduce en el mundo no desafía la debilidad de mis poderes, sino mi poder de poder. El rostro, aún cosa entre cosas, perfora la forma que, sin embargo, lo delimita" (Lévinas, 2002, p. 211). En ese sentido, el rostro es un dato intemazable y es exposición de la vulnerabilidad absoluta, una con la que el homicidio podría acabar, de tal manera que se niega de forma absoluta eso inagotable que hay en él; el rostro del Otro es el que expresa y desgarrar lo sensible, pero también es el que de manera simultánea proporciona el material para su negación total. En sí mismo, al mostrarse el rostro como absolutamente independiente de mis facultades, voluntad o esfuerzo es el único al que querré matar, porque pone de cara eso que no soy y que no podré conocer, pero que necesito para ser. Por tal razón, lo infinito del rostro nos revela el "no matarás" como único imperativo y su manifestación es epifanía ética que presenta su vulnerabilidad como aquello que me conduce a no anularlo porque, realmente, solo cuenta con su fragilidad para enfrentarme.

El rostro aparece en la obra de Lévinas como una categoría metafísica y ética que le permite presentar una relación con el Otro acompañada con la trascendencia. ¿Qué crítica se encarna entonces en esta noción de rostro? Esencialmente para el pensador lituano, hasta el momento nos hemos dirigido a las personas intentando capturar sus rasgos en diferentes definiciones y, por este camino, terminamos tratándolas como objetos, algo que ya se había mencionado. El rostro del hombre no puede describirse, no hay manera de traducirlo en palabras, simplemente podemos percibirlo con sobrecogimiento ante su desnudez y vulnerabilidad, se nos revela y acontece, pero volviendo a la pregunta formulada líneas atrás, considero que, ante la cosificación del rostro, Lévinas opone su santidad como elemento que define nuestro modo de tratarlo.

He aquí la razón de mantener la asimetría entre el Yo y el Otro, evitar el triunfo de la totalidad o, lo que es lo mismo, el triunfo de la muerte. Para

Lévinas, el Otro siempre será superior gracias a su sufrimiento y, por ello, no puedo capturarla bajo ningún nombre. Lo único que puedo hacer es estar próximo, asumir mi responsabilidad ante él y sustituirlo. Como en la relación ética no se parte de un lenguaje positivizado, sino con una expresión de los múltiples nodos del sufrimiento, me constituyo en próximo a quien le afecta lo que le pasa al Otro, precisamente, porque aunque sufre, a veces no sabe cómo decirlo o no puede decirlo, simplemente acontece su exposición y no puedo evadirlo; antes de conocerle ya soy responsable de él y, finalmente, el Otro me constituye, pues solo en mi relación con él se consolida mi subjetividad, me hace libre porque permite que aflore mi bondad y se rompa la tendencia de afirmar la categorización como el eje de las relaciones entre seres humanos. Se trata de una asunción de la existencia definida por lo radicalmente Otro que presenta lo infinito y la multiplicidad como irreductibles, pero cuya meta es la paz y la justicia. Por ello, el trabajo levinasiano exige un ocuparnos de manera constante de la injusticia que se encarna en cada rostro (extranjero, viuda, huérfano), con la abierta intención de hacer visible el rostro del sufriente; en ese orden, en su propuesta nos muestra que:

Lo infinito se presenta como rostro en la resistencia ética que paraliza mis poderes y se erige dura y absoluta desde el fondo de los ojos. Sin defensa, con desnudez y miseria. La comprensión de esta miseria y de esta hambre insta la proximidad misma del Otro. Pero así es como la epifanía de lo infinito es expresión y discurso. La esencia original de la expresión y del discurso no reside en la información que darían acerca de un mundo interior y oculto. En la expresión un ser se presenta a sí mismo. El ser que se manifiesta asiste a su propia manifestación y en consecuencia me llama. Esta asistencia, no es lo neutro de una imagen, sino una solicitud que me toca desde su miseria y su Grandeza. (Lévinas, 2002, p. 213)

La experiencia del Próximo es de vital importancia en *Totalidad e Infinito*, allí el autor expresa que ser Próximo es la propia experiencia fundamental y objetiva del sujeto. Esta figura, la del Próximo, desborda cualquier clasificación que trate de reducir el Yo a la cogitación; es por ello que el Próximo se aleja del poder o de la libertad que ha sido adjudicada al Yo moderno y se evidencia la

desproporción existente entre ambos, acción que abre las puertas a la conciencia moral. Entonces, el Prójimo abre a la conciencia moral, entendida esta como una conciencia que no se reduce a alguna modalidad de la conciencia psicológica, sino que, contrario a lo pensado, es su condición.

En *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, el núcleo de discusión es la trascendencia del sujeto. En la obra levinasiana, la trascendencia es el paso que el sujeto da para salir de sí en busca del otro. No obstante, la trascendencia suscita la pregunta por el otro. Si bien el otro es aquello que busca el sujeto para al salir de sí, de él no se puede decir nada. Con respecto al sujeto, el otro actúa y se manifiesta de otro modo impidiendo así su dominio y su aprehensión. De allí que Lévinas (1987) afirme que

La trascendencia tiene un sentido, no puede significar otra cosa, por lo que respecta al acontecimiento del ser -al *esse*, a la *esencia*- que el hecho de pasar a lo otro que el ser. Pero ¿qué quiere decir lo otro que el ser? Entre los cinco «géneros» del *Sofista* falta el género opuesto al ser, a pesar de que a partir de la *República* se hace cuestión de lo más allá de la esencia. ¿Qué puede significar aquí el hecho de pasar que, abocando a lo otro que el ser, en el curso de este paso no podría por menos de deshacer su facticidad? (p. 45)

El paso del sí mismo al otro lleva al sujeto a reconocer que existe otro ser distinto a él. En esto se diferencia la filosofía levinasiana de la filosofía de Husserl y Heidegger. Según Antonio Pintor-Ramos (1987), “[e]l sujeto es la experiencia del otro como totalmente [...] que me hace responder de él sin permitirme que mi arbitrio decida aceptarlo o rechazarlo, que me hace responsable antes de que pueda responderle” (p. 27). Por eso, en la filosofía levinasiana el sujeto solo puede afirmarse como tal cuando aparece vinculado de manera responsable al otro. Dicho de otro modo, el sujeto solo encuentra su sentido de ser en la responsabilidad con el otro.

2. Hacia una formación-humanización pensada desde lo ético

Para el filósofo lituano, la ética es filosofía primera, entendiendo por la ética “una relación

de responsabilidad infinita hacia los demás” (Critchley, 2006, p. 12). Esas serán las notas características de la discusión que lleve a cabo en su trabajo, la pregunta por lo infinito y la totalidad en las relaciones humanas.

Es importante precisar que en *De Otro modo que ser o más allá de la esencia*, Lévinas profundiza su propuesta sobre la responsabilidad del Yo ante el Otro, situando con mayor precisión sus reflexiones sobre la ética, allí se concentra en “la responsabilidad como la estructura esencial, primera, fundamental, de la subjetividad” (Lévinas, 2008, p. 79). La primera consecuencia de lo anterior es resituar lo ético no como un suplemento de una base existencial previa, sino como aquello en lo que se anuda la subjetividad misma. La segunda consecuencia es que se rompe la idea de la pre-existencia de la subjetividad, esta solo es tal en la misma relación ética; la subjetividad es para otro y no para sí. La tercera consecuencia es la condición única de mi respuesta al Otro en el seno de la relación ética, parafraseando la idea, soy especial como producto del llamado que ese Otro me hace a mí y solo a mí, en ese sentido:

La responsabilidad para con el otro es el lugar en que se coloca el no-lugar de la subjetividad, allí donde se pierde el privilegio de la pregunta *dónde*. Allí es donde el tiempo de lo *dicho* y de la *esencia* deja escuchar el decir pre-original, responde a la trascendencia, a la *dia-cronía*, al descarte irreductible que navega aquí entre lo no-presente y todo lo representable, descarte que a su modo – un modo que habrá que precisar – sirve de signo al responsable. (Lévinas, 1987, p. 57)

Ahora se completa el edificio levinasiano, la ética se vincula con el *Decir*, porque, en cuanto experiencia, se da gracias a que el exterior se expresa con fuerza en el sufrimiento del Otro; en otras palabras, el sufriente aparece o acontece. El Otro me invoca y me demanda en la voz de ese que no tiene voz, del humillado, la víctima o el paria. Se dibuja una ética en cuyo centro se encuentra la heteronomía, o la dependencia de ese Otro como punto de partida de la relación, no la autonomía, y también se sitúa en ella una subjetividad ética como rehén del otro.

La experiencia ética es diacronía o servicio al otro antes que diálogo con él. Lo expresivo en su rostro es lo que ordena mi actuación, lo soporto, soy responsable de él y estoy sujeto totalmente a él, en términos levinasianos diríamos que la carne se hace verbo al acercarse al rostro del Otro y la caricia se transforma en decir, pero al no poder traducir a un lenguaje normativo esa relación podría terminar destruyéndola, solo queda el lenguaje ético como el medio para expresar, o mejor describir, ese acontecimiento, recordemos que

Sostener que la relación con el prójimo, que se cumple incontestablemente en el Decir, es una responsabilidad para con este prójimo, que *decir significa responder del otro*, es por lo mismo no encontrar ya más límite ni medida a una tal responsabilidad, la cual nunca ha sido contratada dentro del campo que abarca la memoria humana y se encuentra a merced de la libertad y del destino del otro hombre, libertad y destino incontrolable para mí. Esto significa entrever una pasividad extrema, una pasividad sin asunción en la correlación con el otro y, paradójicamente, en el mismo decir puro. (Lévinas, 1987, p. 99)

El acto del *Decir* se entiende entonces, como una suprema pasividad de la exposición al otro, pues el sujeto depone su soberanía y actúa respondiendo desde y en su sujeción al otro para y por el otro. El *Decir* es una acción de una singularidad sujeta a otro, se instala entre el desconocido y yo expresando una significancia sensible que es previa a cualquier consideración. En este orden, asistimos, por un lado, al descerrojamiento de la comunicación y al descubrimiento arriesgado de sí mismo de la subjetividad, quien se elabora a partir de la pregunta; por otro lado, a la configuración de una subjetividad caracterizada por la afectividad, pasividad y exposición. Siendo la pasividad aquello que hace posible la sujeción de la subjetividad al otro, aquello que agencia la relación intersubjetiva ahora con criterios diferentes, pues no se trata de un problema epistémico lo que acontece, sino un asunto en el que el otro me afecta; de este modo, soy sensible ante el Otro independiente de cualquier relación de conocimiento.

El enfoque que ofrece el autor es que la significación es sensibilidad y que lo que conocemos como Yo es el producto de la síntesis entre lo Mismo y lo Otro, identidad y alteridad. La afirmación de sí del

Yo es para existir, pero, a su vez, es una existencia marcada como "existir para el otro". La identidad expuesta aquí muestra un Yo que es capaz de unificarse a través de la separación o del saberse responsable ante otro o ante lo Otro. Ser Yo no supone entonces una identidad autónoma capaz de autoafirmarse, el eje de la propuesta levinasiana es la apuesta por descentrar la identidad del Yo gracias a que se debe a la alteridad. No es posible que el Yo se adecúe al otro, lo máximo que puede hacer es darse o donarse al otro o de manera gratuita.

La responsabilidad con el otro solo es posible si el sujeto está fuera de sí mismo. Una relación con el otro basada en la interioridad del sujeto atenta contra lo que es el otro como tal. La consecuencia de este tipo de relación no es otra que la crisis del humanismo como bien lo señala Lévinas en su libro *Humanismo del otro hombre*. Fuera de sí, el sujeto puede encontrar al otro e ir hacia él, para luego responder por él; esta acción es la que lo hace verdaderamente humano. En este sentido, en la filosofía de Lévinas el hombre es sujeto ético, y su humanidad depende tanto del encuentro que tiene con el otro como de la manera en la que responde a la vulnerabilidad de este. Y de allí que el autor afirme que

[E]l ser no será, por tanto, la construcción de un sujeto cognoscente, al contrario de lo que pretende el idealismo. El sujeto que se abre al pensamiento y a la verdad del ser -a los cuales se abre incontestablemente- lo hace por un camino del todo diferente a aquel que permite ver al sujeto como ontología o inteligencia del ser. El ser no procederá del conocimiento. Este no-proceder-delconocimiento tiene un sentido totalmente distinto de lo que supone la ontología. Ser y conocimiento, ambos unidos, significarían dentro de la proximidad del otro y dentro de una cierta modalidad de mi responsabilidad para con el otro; es de esta respuesta de donde procede toda cuestión, de este Decir anterior a lo Dicho. (Lévinas, 2009, p. 72)

En efecto, en la filosofía de Lévinas, el sujeto no puede reducirse a la conciencia de sí mismo, pues su subjetividad depende enteramente del otro. El otro cuestiona la mismidad del sujeto y lo pone cara a cara con aquello que desconoce, a saber, un rostro ajeno que expresa

su propia realidad y su vulnerabilidad. Este rostro – que es rostro del prójimo – escapa a toda significación, convirtiéndose así en una responsabilidad irrechazable. Por eso, “la relación con el prójimo se cumple incontestablemente [...], es una responsabilidad para con este prójimo” (Lévinas, 1987, p. 99). Esta relación implica una resignificación del concepto de subjetividad. Esta filosofía no describe al sujeto como el ser que absorbe en sí mismo al otro. El sujeto construye su subjetividad a partir de la sensibilidad que en él suscita el rostro del otro. En este sentido, en Lévinas no se habla de una subjetividad del sí mismo, sino de una significación «de-uno-para-el-otro» (Lévinas, 1987, p. 139).

Vista así, la noción de subjetividad de Lévinas es una crítica a la noción de sujeto de la filosofía occidental tradicional, la cual se basa en la conciencia y autoafirmación del Yo excluyendo toda alteridad. Según Lévinas (1987), “[p]ara la tradición filosófica de occidente toda espiritualidad pertenece a la conciencia, a la exposición del ser en el saber” (p. 164). La subjetividad sensible de la que habla el filósofo lituano va en vía contraria a la propuesta de la tradición filosófica de occidente. En *De otro modo que ser o más allá de la esencia* se habla de una proximidad al Otro de la cual no es posible decir ni saber – nada. Así, cuando el Yo se acerca al Otro no subordina la alteridad de este, sino que la asume de manera responsable. La relación ética que establece el Yo con el Otro impide la objetivación. El Yo ya no es el ser que absorbe al Otro, sino el ser que está para el Otro.

Si clasifico mi relación con el otro como aquella en la que procuro entendimiento, simetría, reciprocidad, igualdad y reconocimiento, será una relación totalizada. La totalización es el efecto de ubicar un punto fuera de la relación que la explique y le dé sentido; por esta vía, me convierto en un simple espectador de la vida social en la que, aparentemente, estoy implicado. La relación ética con el otro es vista por Lévinas, a partir de 1950, en términos de infinitud. El ser humano cuenta con una idea de infinito que encierra más de lo que se puede pensar; se trata de un pensamiento que tiene un excedente en sí mismo que hace de esa relación algo asimétrico y desigual. En el otro polo de la relación se encuentra el otro envuelto en esa idea de infinito que es la relación social misma; pero ese *Otro* es el que permite el

cuestionamiento de mi espontaneidad, muestra que no puedo reducirle a lo mismo. La ética pone en su lugar a la alteridad, mostrándole al *Yo* que existe una exterioridad, o rostro, que le interpela y que es la resistencia de lo otro a lo mismo, no puedo poner en palabras mi relación con él, pero sé que estoy con él.

Así las cosas, la responsabilidad emerge como la estructura esencial, primera, fundamental de la subjetividad. Estoy frente al *Otro* que me demanda, aunque no sea un asunto mío su presencia me inquieta y es en ese inquietarse en el que tiene lugar la constitución de la subjetividad. La relación con el otro es ética, lo que hace que esta no sea suplementaria, sino que “es en la ética, entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo” (Lévinas, 2008, p. 79). Se trata entonces de una subjetividad que no es un para sí; es, inicialmente, un para otro que no necesita estar próximo a mí físicamente, es mi próximo porque me siento responsable de él.

Una teoría de la formación que se nutra de esta demanda parte de una idea de hombre en donde la diaconía se antepone al diálogo; las relaciones interhumanas superarán entonces la imagen del otro como punto de partida para ellas, será su rostro y lo expresivo en el otro lo que me ordena servirle. Recordemos que las teorías de la formación clásicas se han apoyado en la tradición filosófica dominante, no es gratuito que en la *Paideia* griega los ejes visibles sean Sócrates, Platón y Aristóteles; mientras que en la versión alemana de la *Bildung* sean Kant y Hegel, dejando de lado a Homero, Hesiodo, Dionisos, Rousseau, Herbart y Humboldt. Su lenguaje ontológico, en cierto sentido, funciona bajo la modalidad de la filosofía digestiva que tanto agobiaba a Lévinas, esa que busca reducir lo otro a lo mismo; a la multiplicidad de lo humano, bajo la égida de la búsqueda de un modo de ser humano como destino de esta especie de mamíferos bípedos, esa filosofía que “es esa alquimia en virtud de la cual la alteridad se transmuta en mismidad por obra de la piedra filosofal del yo conocedor”. (Critchley, 2006, p. 25). El pensador de Kaunas muestra que la subjetividad implica un reconocimiento del *Otro* y un reconocerse otro, rompiendo así la condición de espectador, en el marco de la paternidad y la amistad como formas de relación en las que se trata de poner en libertad al otro sin esperar reciprocidad y mucho menos

mismidad, dice Lévinas que “lo patético de la relación erótica es el hecho de ser dos, y que el otro es en ella absolutamente otro” (Lévinas, 2008, p.58). La vida para este filósofo es amor a la vida, amor a aquello material en lo que me encuentro, es receptividad, gozo y sustento. Se trata del paso del sujeto intencional, consciente de sí, al sujeto viviente que se encuentra sumergido en su existencia.

En este orden de ideas, la formación vista desde la perspectiva levinasiana tendrá como eje la negación, pero se trata de la negación del absoluto y del totalitarismo, es decir, de toda alternativa de homogeneización que agote la diversidad, a la que se sigue la reafirmación de la infinitud, o posibilidad múltiple de ser, y de la justicia como reclamo de esa posibilidad como características de la humanización. Conversamos unos con otros, nos conocemos y damos a conocer; saludamos e invocamos a ese *Otro*, pensamos en lo que somos para los otros y no en lo que ellos son para nosotros. Lévinas pone de cara en la relación humanizante un comercio de la palabra, una relación donde hablar y escuchar son un todo, donde se mira una mirada que no se abandona, en síntesis, un rostro; justo en este punto vale la pena indicar lo que este autor nos recuerda sobre este tópico:

El rostro no es el conjunto de una nariz, una frente, unos ojos, etc.; es, por cierto, todo eso, pero toma la significación de un rostro por la dimensión nueva que se abre en la percepción de un ser. El rostro determina que el ser esté, no sólo encerrado en la forma y ofrecido al alcance de la mano, sino abierto, instalado en profundidad y, en esta apertura, se presenta en cierto modo personalmente. El rostro es un modo irreductible según el cual el ser puede presentarse en su identidad. (Lévinas, 2006, p.87)

Se trata entonces de una relación en la que no hay un afuera o un trascendente – *arqué* o *arché* – que justifique mi acción hacia mi prójimo. Cuando antepongo en la relación humana un principio estoy tratando de conocer al que me resulta distinto, un conocimiento que pretende clasificar y que, por esta vía, atrapa su objeto, negándole e impidiéndole su independencia. La renuncia a ese principio deriva en una propuesta educativa y humanizante en la que la única regla a seguir

es ¡No matarás!, para Lévinas los seres humanos siempre estamos tentados a asesinar al otro y esto se traduce en la inclinación a negarlo de forma absoluta; pero si lo que vemos es un rostro, la regla presentada es principio del discurso y de la vida espiritual de ese sujeto. Se trata así de aprehender una palabra que pertenece al registro de la moral y no al de la teoría, en la palabra me abro al mundo y a la diferencia, pero también logro que se abran a mí en sus múltiples modos de ser que resultan inclasificables.

3. Enseñanza, Anarquía y formación

Para desarrollar este apartado es necesario, inicialmente, rastrear el concepto de “enseñanza” en la obra *Totalidad e Infinito* y, posteriormente, recurrir al desarrollo que hace del concepto “anarquía” en su otra obra *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Con estos dos conceptos es posible postular una formación anárquica en cuyo núcleo está la infinita responsabilidad por el otro como única ruta posible de humanización y subjetivación.

Salir de la condición de aislamiento, percatarse de lo infinito exterior exige que un maestro llame la atención, que cuestione o inquiete. Este llamado es esencial porque es el que abre el Yo a la trascendencia, a la relación con la exterioridad, siguiendo a Lévinas, “al cuestionamiento del yo, coextensivo de la manifestación del Otro en el rostro, lo llamamos lenguaje. La altura de donde viene el lenguaje la designamos por la palabra enseñanza” (Lévinas, 2002, p. 189). Entonces, tenemos a otro que desde su altura inquieta al Yo como posibilidad de la no afirmatividad, puesto que la enseñanza que le trae es la idea de Infinito o, mejor, todo lo infinito de la exterioridad a través de una voz que viene desde la otra orilla,

Y todo lo infinito de la exterioridad no se muestra primero, para enseñar a continuación: la enseñanza es su misma producción. La enseñanza primero enseña esta altura misma que equivale a su exterioridad, la ética. Por este comercio con lo infinito de la exterioridad o de la altura, la ingenuidad del impulso directo, la ingenuidad del ser que se ejerce como una fuerza que avanza, tiene vergüenza de su ingenuidad. Se descubre como una violencia, pero, por ello, se

coloca en una nueva dimensión. El comercio con la alteridad de lo infinito no hiere como opinión. No limita un espíritu de una manera inadmisibles para un filósofo. (Lévinas, 2002, p. 189)

La alteridad se manifiesta en un señorío o en una influencia que no conquista, sino que enseña. De suyo, la enseñanza no es una clase de género destinado a una hegemonía que opera en el marco de una totalidad, sino que trae aparejada la presencia de lo Infinito que hace saltar el círculo cerrado de la totalidad. El Yo abre su vida al Otro, pero nunca se funden en uno, existirán los bordes o límites de cada quien, en tanto que cada uno es manifestación de la infinitud. No hay reconciliación, la nota característica de este encuentro es la acogida del otro que se dona, pero que nunca es de mi propiedad y, si bien soy su rehén, no me anula. En el hombre abierto a la enseñanza, postula Lévinas que se concilian la contradicción entre la interioridad libre y la exterioridad que deberla limitarla. Así, apuntando nuevamente hacia una perspectiva no afirmativa para comprender la constitución de lo humano, distancia e interioridad son los dos elementos que nutren la relación entre el Yo y el Otro, cuando el alma del Yo se abre al otro se opera la mencionada transitividad de la enseñanza que quiebra cualquier aproximación económica de la existencia, porque

La enseñanza es un discurso en el que el maestro puede aportar al alumno lo que el alumno aún no sabe. No opera como la mayéutica, pero continúa la introducción en mí de la idea de lo Infinito. La idea de lo Infinito implica un alma capaz de contener más de lo que puede sacar de sí. (Lévinas, 2002, p. 197)

El maestro busca introducir lo infinito en mí gracias a la presencia de su rostro y de su llamada; al escuchar la demanda del otro, ese infinito entra en una relación ética conmigo. Una en la que se alimenta el deseo metafísico de lo absolutamente Otro y que despliega su poder en la visión del rostro o en la idea de lo infinito; este vínculo sana de cualquier repulsa a ese que es alteridad plena, "es deseo, enseñanza recibida y oposición pacífica del discurso" (Lévinas, 2002, p. 210). Ese Otro es la primera enseñanza razonable o condición de toda enseñanza, al recibirle se me comunica la idea de lo infinito, lo que implica exponerse a un contenido que desborda al Yo como continente y

que al hacerlo condiciona al Yo a la no-violencia, o a la instauración de la ética, puesto que

Un ser *que recibe* la idea de lo infinito -*que la recibe* y así no puede tenerla por sí - es un ser enseñado de una manera no mayéutica, un ser cuyo existir mismo consiste en esta incesante recepción de la enseñanza, en este incesante desbordamiento de sí (o tiempo). (Lévinas, 2002, p. 217)

Así las cosas, un ser cuando piensa lo que hace es tener la idea de lo infinito o ser enseñado por ese Otro. Todo esto se traduce en una relación ética y educativa que ha sido descrita hasta este punto. Comprender que el Yo encuentra su mayor aprendizaje en eso que viene de fuera es lo que marca este proyecto filosófico-educativo, a lo que se agrega se trata también de aceptar que lo que aprendo me desborda siempre y no me hace más erudito; me hace un ser justo, al menos con mayor interés en la búsqueda de la justicia, al sacarme de una existencia económica o de un modo de vida en el que solo esté concentrado en mí. Finalmente, en *Totalidad e Infinito* Emmanuel Lévinas muestra el vínculo existente entre educación y libertad, de manera que en un sentido no afirmativo de la humanización o la formación se defiende la apertura y las múltiples formas que ser. Ser libre no significa haber aceptado nuestra condición mortal, la libertad se entiende como la capacidad de cada hombre a enfrentar la tortura, la maldad y la traición, pero "para oponer al absurdo y a su violencia, una libertad interior, es necesario haber recibido una educación" (Lévinas, 2002, p. 255). Una educación en la que aprendamos a estar abiertos a la enseñanza del Yo por el Otro, al ser esa justamente esta relación de apertura la que crea la razón; exposición al lenguaje de ese Maestro que teje conmigo una relación de enseñanza, de señorío y de transitividad.

En *De otro modo que ser o más allá de la esencia* introduce nuestro filósofo el concepto de anarquía en el apartado "Sustitución". La anarquía es concebida aquí como aquello que está antes que cualquier principio o *arché* visto filosóficamente y entendido como principio científico, en el que descolla el postularse del sujeto propio del proyecto moderno descrito arriba. Se trata entonces, de una crítica a la manera como en Occidente se ha perfilado el sujeto como auto-

posición a través de un acto de voluntad, dando pie a una visión dominante en la que la autonomía será la moneda de cambio. En este orden de ideas, *arché* se entiende como autarquía.

Lo anárquico le permite al Yo liberarse de las limitaciones de la tematización, pero no por su voluntad, sino por la orden que recibe desde “no se sabe dónde” de ser por y para el Otro. Aceptar el presupuesto levinasiano conduce a reconocer que

Es una responsabilidad que no se justifica por ningún compromiso previo; en la responsabilidad para con el otro, en una situación ética, es donde se dibuja la estructura meta-ontológica y metalógica de esta anarquía, deshaciendo el logos en el que se inscribe la apología mediante la cual la conciencia siempre se retoma y ordena. Pasión absoluta, en tanto que es sobrecogedora sin ningún tipo de a priori. (Lévinas, 1987, p. 167-168)

Dicha responsabilidad no cuenta con un anclaje previo que la justifique, esto la hace anárquica, pero, además, responde ante lo imposible con lo que introduce la crisis en cualquier proyecto moralizante, toda vez que niega que pueda alinearse a ciertos usos del poder o al cálculo tecno-científico que trate de predecir o controlar las acciones humanas. Sin embargo, la responsabilidad está atravesada por la orden que procede de lo anárquico y se concreta en el sujeto que obedece la orden antes de que esté formulada. Esta procedencia de la orden es enigmática, siempre ha estado, y rompe cualquier esfuerzo por encausar y construir una visión sincrónica del acontecer. La orden abre el ser, porque procede desde un pasado inmemorial. Nuestra vida apacible, llena de buena conciencia es cortada por la orden que es una acusación, una suerte de mala conciencia que rompe cualquier pretensión de unicidad, que desdice lo dicho del ser y niega la existencia idílica de la humanidad hacia un destino progresivo y feliz.

Como se ha mencionado hasta aquí, no hay una fuente a la que se pueda apelar para explicar el origen de la orden. Es una autoridad anárquica que explaya un derecho anárquico, sin razón que lo justifique o legitime. Una autoridad que no comanda, en cuya constitución desdice lo dicho del *arché* griego, del principio que manda, gobierna

o conduce hacia lo Uno. Lo que persigue Lévinas es el llamado a la necesidad de lo otro del orden y no a la instauración de otro orden de gobierno o dirección; la anarquía es la negación del comando, pero sin postular otra voz que manda en virtud de un nuevo principio fundante.

Volviendo a la responsabilidad, esta es, por un lado, una “obsesión” del sujeto ético y, por otro, una “persecución” del Otro hacia el sí mismo, por tal motivo no puedo escapar a ella, aunque luche por hacerlo. En el fondo “obsesión, persecución, anarquía y pasividad son diversas formas de expresar un mismo asunto, a saber: el carácter no intencional de la relación con el otro” (Herrero, 2000, p. 258). No hay una materia inicial enraizada en el sujeto que ponga en movimiento todo por una infinita libertad o una infinita autonomía, lo que precede es ese señalamiento de que algo debo hacer por mi prójimo, ese señalamiento que viene obsesivamente hacia el sí mismo, “pero la obsesión es anárquica; me acusa al margen de la materia primera. Pues la categoría se sirve de la materia modelándose todavía sobre lo que queda de resistencia, de impenetrabilidad o de potencia en esa materia, en ese “ser en potencia” (Lévinas, 1987, p. 177). Reitero que esta relación en cuanto obsesión y persecución no es tranquila, lo que se teje en ella es la expulsión del Yo hacia un terreno en el que la responsabilidad aparece como algo anterior al compromiso. De suyo, es una responsabilidad para con el otro como el campo fértil en el que se construye mi subjetividad.

Responsabilidad y anarquía son la fórmula para impulsar la ruptura el sí mismo y ayudarle a que logre escapar del ser, que se encuentre fuera del sueño de la conciencia. Esta ruptura o movimiento lo denomina el pensador “recurrencia” y es descrito como el acto de contracción del sí mismo gracias a la irrupción de lo infinito en el llamado del sufriente. Sin embargo, no acontece una anulación del Yo al deberse al otro, “recurrencia” es la manera como Lévinas se refiere al sujeto capaz de responder al llamado que no nace de él, nos dice el filósofo que:

La persecución no viene a añadirse a la subjetividad del sujeto y a su vulnerabilidad, sino que es el movimiento mismo de la recurrencia. La subjetividad en tanto que lo otro dentro de lo mismo, en tanto que inspiración, es la puesta

en entredicho contra toda afirmación “para sí”, de todo egoísmo que renace dentro de la propia recurrencia, pero la ¡puesta en entredicho no es una prevención! La subjetividad del sujeto es la responsabilidad o el estar-en-entredicho a modo de exposición total a la ofensa en la mejilla tendida hacia aquel que hiera. (Lévinas, 1987, p. 179)

En Occidente el Yo ha sido asumido como una conciencia de sí, o saber de sí mismo por sí mismo. El Yo aparece como una sustancia cosificada, por ello propone Lévinas mirar al Yo como un término en recurrencia y no como una conciencia que se reconoce a-sí-misma. Ahora, el suelo del Yo es previo al re-conocimiento, se encuentra fuera del ámbito del ser en el que la relación con este era vista como una función de la conciencia que le recibía, le conocía y estaba facultada para negar o afirmar algo del mundo a partir de este encuentro. La recurrencia o esa vuelta sobre el sí mismo, como se indicó, será el suelo de la conciencia, que aparece aquí como un acto de segundo orden, un segundo movimiento. En primer orden estaría el Yo capaz de volver sobre sí mismo como una acción que se produce por la persecución de lo Otro. Desde la perspectiva levinasiana, el Yo es el único que puede responder por el Otro, el que puede decir ¡Heme aquí!, pero no se trata de un Yo que debe su existencia al poderío de la conciencia, sino que se despierta ante la potencia de esa diferencia radical que se le presenta y de la que debe encargarse.

Atendiendo lo expuesto, cabe afirmar que este pensador postula una subjetividad ética entendida como la experiencia de ser afectado por otro de una manera anterior a la conciencia, desdibujando así cualquier acción soberana del sujeto. Lo expuesto hace que la experiencia ética heterónoma de la relación con el otro, asumido como prójimo, se configure como anárquica, ya que me demanda y me sitúa de cierta manera, aunque no fuese mi intención hacerlo, antes de cualquier acto de voluntad. La anarquía ética que aparece aquí es la experiencia de las múltiples singularidades del encuentro con los otros que define la experiencia de lo social. En otras palabras, se trata de un anarquismo del otro ser humano que me coloca bajo una demanda heterónoma que es múltiple y que me abre a la otredad.

Se deriva, en primer lugar, de lo dicho hasta aquí que una formación anárquica puede ser comprendida como aquella en cuyo núcleo se encuentra la filialidad como “relación con el otro en la que el otro es radicalmente otro, y donde sin embargo, es de alguna manera” (Lévinas, 2008, p. 58). Existe una exterioridad que me hala, que niega la posibilidad de la síntesis y que es an-árquica, deshace el principio y el logos. La *Anarquía* no es desorden, es persecución y transgresión de los límites, es la búsqueda de que la metamorfosis persista en donde la persecución por el otro es lo que determina mi existencia, en palabras de Lévinas “es como si la persecución por el otro estuviese en el fondo de la solidaridad con el otro” (Lévinas, 1987, p.168). Para Lévinas la idea de sujeto contemporánea contiene un carácter “árquico” que se traduce en la afirmación de un sujeto soberano capaz de auto-generarse o auto-regularse producto de contar con un “principio” constitutivo que lo hace posible. Al respecto,

Lévinas sostiene que la subjetividad ética es afectada por el otro de un modo que pone en cuestión la pretendida soberanía y autonomía del yo. En este sentido la relación ética con el otro es anárquica, algo que para Lévinas no está desprovista de significación política. (Critchley, 2010, p. 126)

El *Otro* nos demanda y es esa demanda la que nos constituye, como se indicó antes, aún en contra de nuestra voluntad, por ello la relación ética dibujada por Lévinas es heterónoma. La autoridad moral no es fruto de una voluntad propia, de lo que se trata aquí es que el eje de toda la existencia humana es la demanda o interpelación repentina de ese que es distinto a mí, del que no tengo una representación porque es grito, es desgarramiento y me desborda. Al carecer de esquemas o principios que me expliquen al otro, siempre estoy ante la sorpresa de su irrupción, la vida política se configuraría bajo este enfoque como el encuentro infinito de subjetividades que se interpelan porque se necesitan unas a otras.

En segundo lugar, la perspectiva anárquica levinasiana nos conduce a pensar y a poner en marcha la educación de un modo distinto. La idea de formación que se deriva de aquí es la de un sujeto que se humaniza en las relaciones de dependencia con los otros. La relacionalidad, pues, será la

categoría propia de este campo; en su corazón estará el que tanto estudiantes como profesores aprendan-a-ser con los demás, es decir: aprendan a dar respuestas responsables de lo que hacemos. También que el educar es transmitir el sentido de la alteridad, cuidar de la vulnerabilidad del otro, es ocuparse de su sufrimiento (Mèlich, 2014, p. 135). Se trata de un proyecto en el que se reivindique el papel trascendental de la exterioridad, la alteridad y el acontecimiento en la exposición de nuestra humanidad, pero exige también cultivar en las nuevas generaciones la disposición a ocuparse de los otros, por eso es vital que tanto el profesor como el estudiante establezcan relaciones concretas dentro de un espacio y un tiempo desde una perspectiva histórica y cultural específica, no una pretensión de una falsa generalidad que no es más que la puesta en marcha de la totalidad, recordemos que para Lévinas

El Otro puede resistir a mi intención de cerco, no por la extensión y oscuridad del tema que ofrece a mi mirada, sino por el rechazo a entrar en un tema, a someterse a la mirada, por la preeminencia de la epifanía. (Lévinas, 2001, p. 88)

En síntesis, comprendido el escenario, lo que sigue es que solo nos queda acoger, acompañar y cuidar al Otro, aprender a hacerlo. Esto para Lévinas se entiende como "amar al otro", "así, entonces, el principio raizal, radical, el anarquismo es el *amor*" (Vargas, 2014, p. 117). Solo en el amor, como fraternidad, es posible no intentar reducir la singularidad del otro, desligarse en el encuentro, o lo que es lo mismo: mantener la separación. Aceptar el cuidar del otro como lo característico de nuestra condición humana, responder a la apelación que escucho en su rostro de no matarlo. El aprendizaje aquí es el de no matarás al Otro porque no puede defenderse, porque no hay modo en que pueda luchar por su vida que no sea que yo luche por ella a través de la sustitución y de ese ser-para-con el otro. Algo que debe darse en el plano del decir, de una renuncia o, mejor, de la vigilancia a cualquier esfuerzo ontologizante que, fácilmente, puede colarse en toda esta experiencia educativa.

4. Conclusiones

Educarse de acuerdo con lo que propone el filósofo lituano, implica asumir al otro de manera litúrgica, maestro o alumno, al nombrársele como el "todo". Así, "en esta relación hemos reconocido el lenguaje

que no se produce más que en el cara a cara; y en el "lenguaje", hemos reconocido la enseñanza" (Lévinas, 2002, p. 299). Una enseñanza permite la producción de la verdad, que no es fruto de mi trabajo o de la actividad de mi interior, sino de la revelación de la diferencia absoluta.

Una perspectiva anárquica en la formación conduce a revisar esos modos en que las matrices totalizantes le han dado forma al mundo y a los hombres. Esto implica aceptar que hemos aprendido a hacernos inhumanos humanamente, o sea, a hacer de la voluntad y de la conciencia intencional egoísta los rasgos que, en apariencia, nos definen como especie y que marcan el rumbo de nuestra existencia. En ese camino, también los hombres hemos aprendido a suprimir lo que parece no ajustarse a las categorías de "normal", "bello" o "bueno" y, en caso de que surjan las categorías contrarias, "anormal", "feo" y "desagradable", se despliegan modos en que ayudan a pensar al otro distinto como un objeto de conocimiento y no como ser que nace, sufre y muere, sobre todo muere. Con todo esto, logramos lo impensable, desaparecer al Otro bajo toneladas de definiciones que, inicialmente, se proponían reconocerle, pero lo hacían desde la altura ontológica de un sujeto que conoce; no obstante, este panorama aún no acaba la historia para Lévinas, quien nos indica lo siguiente:

Sin embargo, la epifanía del Otro implica una significancia propia, independiente de esta significación recibida del mundo. El Otro no nos sale al paso sólo a partir del contexto, sino que, sin esta mediación, significa por sí mismo. La significación cultural que se revela —y que revela *horizontalmente*, en cierto modo, que se revela a partir de un mundo histórico al que pertenece —que revela, según la expresión fenomenológica, los horizontes de este mundo—; esta significación mundana se encuentra subvertida y transformada por otra presencia, abstracta (o, más exactamente, absoluta), presencia no integrada al mundo. Esta presencia consiste en venir hacia nosotros, *en presentarse*. Lo que se puede enunciar así: el *fenómeno* que es la aparición del Otro, es también *rostro*; o dicho de otro modo (para mostrar esta entrada siempre novedosa en la inmanencia y la historicidad esencial del fenómeno): la epifanía del rostro es una *visitación*. (Lévinas, 2009, p. 58-59)

La totalización no agota el poder del Otro y del rostro. Hay una revelación de esa presencia no integrada en el mundo, lo infinito viene a mostrarnos que siempre es posible de otro modo y que las palabras no agotan el fondo que las nutre, porque el mundo se entiende mejor como los mundos posibles e indeterminados. Los códigos, fórmulas, formatos y esquemas encierran, en sí mismos, el germen de lo indeterminado, y eso sale al paso en algún punto sin que sea producto del trabajo de la conciencia intencional. Por esto, una propuesta de formación que acuda a este llamado, se detendrá en esos modos de aparición de lo Otro detrás de cada cara y propiciará, sin caer en la fórmula, que esto sea posible. Lo que se traduce en mantener la palabra como algo abierto, en recuperar una palabra que "reduce", es decir, que dice y desdice en un movimiento infinito. Al tenor de lo dicho, quizá entre las tareas que deja abiertas esta propuesta filosófica, este decir y desdecir, se encuentren la constante revisión del sentido de los monolingüismos, de las propuestas de unificación de ciclos de formación en las escuelas, de los procesos de construcción de las constituciones políticas, de los modos en que se conciben las subjetividades políticas dentro de los países, de las propuestas de intercambios y relaciones entre diferentes países, del modo en que se ha construido lo Otro en cada sociedad y el papel de la alteridad en ellas.

Referencias

- Bárcena, F. y Mèlich, J-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidós.
- Benner, D. (1990) Las teorías de la formación: Introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos. *Revista de Educación*, (292), 7-36.
- Critchley, S. (2006). Introducción a Lévinas. En Lévinas, E. (2006). *Difícil Libertad*. (pp. 11-39). México: Fineo.
- Critchley, S. (2010). *La demanda infinita. La ética del compromiso y la política de la Resistencia*. España: Marbot.
- Herrero, F. (2005). *De Husserl a Lévinas. Un camino en la fenomenología*. España: Universidad de Salamanca.
- Ipland, J. (1998). *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. España: Hergué.
- Jaeger, W. (2010). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (2001). *La realidad y su sombra. Libertad y mandato, Trascendencia y altura*. Madrid: Trotta.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lévinas, E. (2006). *Difícil Libertad*. México: Fineo.
- Lévinas, E. (2008). *Ética e Infinito*. España: La Balsa de Medusa.
- Lévinas, E. (2009). *El Humanismo del otro hombre*. España: Siglo XXI.
- Mèlich, J-C. (2014). Disimilaciones (Intentos de pensar la educación desde Emmanuel Lévinas). *Anuario Colombiano de Fenomenología*, Vol. VII. (pp. 123-142). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Pintor-Ramos, A. (1987). Introducción a la edición castellana. En Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. (pp. 11-39). Salamanca: Sígueme.
- Strhan, A. (2012). *Levinas, Subjectivity, Education. Towards an Ethics of Radical Responsibility*. Londres: Wiley-Blackwell.
- Vargas, G. (2014). El Altísimo y la Anarquía. *Anuario Colombiano de Fenomenología*, Vol. VII. (pp. 107-121). Colombia: Universidad de Antioquia.
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista portuguesa de Educación*, 14(2).

Fecha recibido: 9 de agosto de 2018 · Fecha aprobado: 7 de septiembre de 2018

PRÁCTICAS DE RE-EXISTENCIA DESDE LA PEDAGOGÍA COMUNITARIA

James Alexander Melenge Escudero

Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Coordinador Red Educación - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE – Universidad de Manizales), Colombia. jmelenge@cinde.org.co

Cándida Irene Chévez Reinoza

Magíster en Desarrollo Local. Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador. candychevez15@gmail.com

Origen del artículo

Artículo de reflexión sobre una experiencia de pedagogía comunitaria desarrollada en el barrio San Jacinto de San Salvador, El Salvador, durante el año 2017.

Cómo citar este artículo

Melenge-Escudero, J. y Chévez-Reinoza, C. (2018). Prácticas de re-existencia desde la pedagogía comunitaria. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(32), 146-157.



Revista de Investigaciones UCM · ISSN: 0121-067X (Impreso) ISSN: 2539-5122 (En línea)
· OCDE: 5C01 · DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v18i32.120>



PRÁCTICAS DE RE-EXISTENCIA DESDE LA PEDAGOGÍA COMUNITARIA

Este artículo presenta una serie de reflexiones en torno a la relación educación y sociedad, fundamentadas desde las prácticas de la pedagogía comunitaria, y cómo dichas prácticas emergen como formas de resistencia y re-existencia desde los territorios a los modos de reproducción y perpetuación del proyecto social moderno. Además, propone la experiencia de pedagogía comunitaria desarrollada en el Barrio San Jacinto de San Salvador como una expresión de esas formas de re-existencia llevada a cabo en un escenario comunitario.

Palabras clave: Re-existencia, educación y sociedad, pedagogía comunitaria, territorio.

RE-EXISTENCE PRACTICES FROM THE COMMUNITY PEDAGOGY

This article presents a series of reflections on the relationship between education and society, based on the practices of community pedagogy, and how these practices emerge as forms of resistance and re-existence from the territories to the modes of reproduction and perpetuation of the project modern social. In addition, it proposes the experience of community pedagogy developed in the San Jacinto neighborhood of San Salvador as an expression of those forms of re-existence carried out in a community setting.

Key words: Re-existence, education and society, community pedagogy, territory.

Introducción

Las relaciones entre educación y sociedad han estado marcadas por ser polémicas y difíciles. En particular, en los países latinoamericanos estas relaciones no son necesariamente el producto del bienestar social de políticas pensadas para cumplir con los fines de la democracia y de la sociedad, por lo que en los territorios emergen otras formas de relacionamiento que reconocen el carácter social de la educación y que, de alguna manera, permiten pensarla en contextos comunitarios como algo más que una reproductora y perpetuadora de un orden sociocultural.

Se quiere proponer en este texto una reflexión ético-social de la pedagogía comunitaria en el contexto latinoamericano, centrándose en una experiencia emergente en la educación no formal, teniendo en cuenta, además, los cambios en las subjetividades sociales producto de la sociedad moderna. Esto implica pensar en la pedagogía no solo desde su posibilidad de enseñanza de las ciencias y sus respectivas didácticas, sino también, como la encargada de aportar el nivel de educabilidad en las competencias ciudadanas, el aprendizaje social y la participación en la vida cotidiana, política y económica en un país.

En este sentido, se tomará como referente una experiencia en pedagogía comunitaria desarrollada en el Barrio San Jacinto de San Salvador, El Salvador; comunidad en la cual se desarrolló una intervención pedagógica con jóvenes, que permitió en primera instancia, repensar otras formas de habitar el territorio como un escenario en el que el acto educativo es posible, y segundo, evidenciar formas de re-existencia que construyen los jóvenes del barrio desde su cotidianidad y que les permiten confrontar una realidad mediada por las violencias y la exclusión social.

Educación y Sociedad

Se quiere poner en escena en este apartado, algunas de las posturas que se han venido construyendo y consolidando frente a la pedagogía social/comunitaria, y que dan sentido y horizonte epistémico al trabajo realizado que será presentado más adelante.

Gloria Pérez Serrano, en su texto "Pedagogía Social-Educación Social, construcción científica e intervención práctica" (2004), presenta un consolidado riguroso sobre la pedagogía social (comunitaria) como disciplina propia de las ciencias de la educación, comprendiendo bajo las lógicas de la ciencia moderna, que las dinámicas del saber, en cuanto a su producción y estado de normalización o positivización, permiten enunciar la construcción de saberes diversos, desde la lectura de las prácticas educativas en contextos sociales, haciendo uso de la investigación como proceso sistematizador del saber construido.

Según Marín Ibáñez y Pérez Serrano (1985), las relaciones entre Educación y Sociedad se dan a partir de tres autores clásicos: John Dewey, Paul Natorop y Emilio Durkheim.

La educación para Dewey es la participación del individuo en la conciencia social de la especie (...) la escuela es parte de la comunidad que la ha creado para su continuidad, desarrollo y prosperidad. Para Natorop, filósofo alemán (...), el individuo es como un eco y latido de la vida social, no puede ser ni actuar sin referencia a lo social (...) y para Durkheim, la pedagogía es sociología y (...) la educación es, en definitiva, un hecho social. (pp. 31-32)

Es decir, dichos autores reconocen la dialéctica de las relaciones entre individuo y sociedad, y la función mediadora de la educación en la construcción de este vínculo, la cual permite la reproducción y la continuidad del mismo, siempre desde la garantía de una transmisión institucionalizada.

Otro consolidado construido durante los últimos 25 años del siglo XX, se presenta en los aportes de los profesores José María Quintana, Paciano Feroso y Antonio Petrus, quienes se refieren a la pedagogía comunitaria como:

(...) la pedagogía realizada por fuera del sistema escolar formal, con el propósito de favorecer y promover el desarrollo social de las comunidades y los individuos participantes (Moncada y Fernández, 1996), también toma la forma de (...) la asistencia educativa organizada por la sociedad en el Estado, fuera de la escuela de la

familia (...) es la ciencia pedagógica del trabajo social. (Fermoso, 1994, p.25)

Petrus (2000) clasifica los diferentes enfoques como: la adaptación, la socialización, la adquisición de competencias sociales, la acción profesional cualificada, el acercamiento a la adaptación social, la formación política ciudadana, la prevención y control social y el trabajo social educativo extraescolar; y opta por presentar a la pedagogía comunitaria como una didáctica social:

La educación es, además de instrucción, adquisición de competencias sociales, es participación social. De hecho, la educación es una didáctica de las relaciones sociales (...) la educación social debe ser conceptualizada y explicada en función de factores tan diversos como el contexto social, la política, las formas de cultura predominantes, la situación económica y la realidad educativa del momento. (pp. 3-5)

Para Claudia Vélez de la Calle (2010), este saber tiene dos vinculaciones directas con la pedagogía comunitaria: primero, como concepto ordenador de prácticas que son susceptibles de ser sistematizadas, y segundo, como formación de actores sociales que realizan dichas prácticas y que, a veces, no logran describirlas y/o reflexionar sobre ellas de manera rigurosa. De esta manera, se puede llegar a definir a la pedagogía comunitaria como teoría y práctica de la educación social y, como tal, aspira a ser una disciplina básica para toda intervención práctica.

Hay cierto consenso académico por el cual se entiende lo pedagógico social como el conocer y el hacer referido al desarrollo de los procesos de socialización de la personas y de las comunidades, así como la atención predominante a aquellos ámbitos de la vida sociocultural más problematizados respecto de la experiencia y vivencia de la relación social: los grupos personales de riesgo, el mundo urbano, el mundo laboral, los medios de comunicación, los fenómenos de interculturalidad, la exclusión, la marginación. (Vélez de la Calle, 2010, p. 24)

De aquí, que se diera la oportunidad a la emergencia de nuevas prácticas de formación con las diferentes poblaciones que están fuera de los procesos de inclusión en la sociedad. Por

ejemplo, la pedagogía comunitaria interviene en problemáticas de jóvenes en conflicto con la ley, que viven en situación de calle y que requieren ser atendidos para mejorar sus condiciones de vida; esta es solo una de las maneras de actuación de la pedagogía comunitaria en nuestros contextos latinoamericanos. Y es en esta multiplicidad de experiencias y categorías del panorama de las prácticas en pedagogía comunitaria que se comparte la idea de Marco Raúl Mejía (2001), según la cual:

(...) hablar del tema implica que la pedagogía comunitaria en Latinoamérica es un término muy polisémico y se hace necesario aclarar a qué se está refiriendo y cómo se diferencia de otros que la usan, y más aún, para construir la especificidad de lo que se está haciendo, porque si no, se termina repitiendo un discurso cualquiera, con un montón de puntos comunes y se puede terminar volviendo a Carreño, a nombre de la pedagogía comunitaria o a nombre de proyectos sobre ciudad educadora (...), muchas formas de ciudad educadora son una versión 2000 de la urbanidad de Carreño, donde lo público pasa por lo individual con una perspectiva moralista y se puede terminar haciendo el juego a estas opciones si no se logran hacer las distinciones pertinentes entre formación ciudadana y control social del individuo (...) (p. 47)

En este sentido, en la concepción de la formación humana como objeto de la pedagogía ¿cabem acaso otras incidencias que no sean la instrucción o la enseñanza de las ciencias, verbigracia, el aprendizaje social de la norma y la construcción del sujeto moral, el disciplinamiento de órdenes externos como el buen comportamiento o el buen pensamiento? Con los entrenamientos discursivos y comportamentales la escuela, tanto como el ejercicio jurídico impuesto en el ordenamiento social, propone un tipo de normalidad del saber y del ser que trasciende el conocimiento científico validado y transmitido como doctrina en los escenarios educativos modernos.

De esta manera, toda práctica social incluye un quehacer institucionalizado que contiene en sí mismo, y en su forma de nombrarse, una praxis, es decir, una práctica reflexionada y conceptualizada. Así, la práctica deja de ser un hacer mecánico e irreflexivo; sino que viene precedida de un

ordenamiento discursivo institucional, desde la forma misma como se establece la división social del trabajo o la cultura como capital simbólico.

Cuando la práctica se lleva a la condición de discurso, se entiende:

Dejar de tratar los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones) sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese más lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese más lo que hay que revelar y hay que describir. (Foucault, 1999, p.81)

Para el efecto de argumentar en este trabajo la posibilidad de que las prácticas sociales de pedagogía no formal puedan fundar su discurso, se tendrá en cuenta la noción de discurso como: un enunciado de sentidos, significados y significantes diversos que integra códigos sociolingüísticos universales y restringidos en la búsqueda de instaurar nuevos horizontes de sentido e intelegibilidad sobre una práctica social reflexionada y en vías de sistematización disciplinada.

Javier Sáenz Obregón (2003) lo nombra de la siguiente forma a modo de comprender las tensiones pedagógicas que problematizan el saber de lo pedagógico en lo social:

El estudio de las prácticas formativas -en la escuela o por fuera de ella- no es, por tanto, un asunto exclusivo para especialistas; se trate de un campo develador de la cultura. De manera especialmente intensa, la pedagogía se ha constituido históricamente en un campo de disputa: un lugar de tensiones y luchas, y ello porque se trata de un saber complejo y liminal: eso es, un saber que se sitúa en las fronteras, o mejor, en los pliegues. Problemáticos del pensamiento, los saberes y las prácticas modernas, en los cuales se hace especialmente difícil ignorar aquellos problemas complejos de las prácticas sociales. (p. 143)

Así, el saber (pedagógico) se asume como el conjunto complejo y combinado de representaciones conceptuales que involucran en su bagaje opiniones, conocimientos científicos dados, mentalidades, imaginarios, creencias y querencias sobre una experiencia o un conjunto de experiencias que pueden, en su ejercicio de sistematización, mostrar niveles de sentido que pasan desde la descripción del hecho social (elevado este a la condición de acontecimiento) a la explicación, comprensión e inferencia del mismo.

El habitar en la comunidad: una pedagogía de la re-existencia

Las narrativas del sistema educativo imperante se ubican en constituir sujetos que se acomodan a los preceptos de la modernidad, en este sentido, la estabilidad como principio se aprende a la par de las letras del alfabeto. Esta pretensión de seguridad acunada en el poder de la razón como fundamento único de explicación del mundo, ha colonizado la cotidianidad del sujeto a tal punto de anclarlo a la imperiosa necesidad de un nivel de estabilidad en diversos órdenes de la existencia: lo laboral, lo afectivo, lo económico, lo social y lo emocional. Emanciparse de lo hegemónicamente racional es un ejercicio que se debe realizar a partir de considerar la incursión de la pedagogía en el contexto social. Una pedagogía entendida como la práctica reflexiva del sentido del ser humano, que se expresa sin miramientos, ni ataduras, ni restricciones.

En este sentido, se piensa en una pedagogía que aliente a reflexionar en torno a la manera como los sujetos se re-conocen en sus historias, trayectorias y formas de ser y estar en el mundo, distintas a las lógicas de la racionalidad del capitalismo contemporáneo. Una pedagogía que vea en las prácticas de la re-existencia formas en que las comunidades crean y se reinventan en su cotidianidad ante esa realidad establecida y dominante.

En palabras de Albán Achinte (2009): "La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas

que permitan dignificar la vida, re-inventarla para permanecer transformándose". (p. 455).

Pensar de manera crítica el contexto y el lugar que se habita, desde la cotidianidad, da cabida a la generación de formas de re-existencia que, acompañadas de apuestas de pedagogía comunitaria, fortalecen procesos de emancipación subjetiva e intersubjetiva.

El territorio, como espacio de resistencia y re-existencia, ve emerger al sujeto que vive con, que reconoce y que respeta al otro en su diversidad multidimensional ética, social, política, cultural; y reconoce que todos los seres vivos son miembros de comunidades ecológicas, vinculados por una red de interdependencias, y es cuando esta profunda percepción ecológica se vuelve parte de la vida cotidiana, cuando emerge un sistema ético radicalmente nuevo (Capra, 1998); es así, como las relaciones que se establecen entre las personas que conviven en un espacio determinado comienzan a permeear todo el escenario.

En el contexto latinoamericano, donde el territorio se vuelve un factor de estigmatización y criminalización para las juventudes, se vuelve imprescindible reconocer otras prácticas que transforman los significados del territorio y que permiten romper los controles sociales y culturales que lo regulan, generando posibilidades de construir ciudadanos con una mirada más crítica, con más responsabilidades humanas con el mundo, consigo mismo y con la comunidad.

A partir de prácticas pedagógicas comunitarias, se reconfigura la posibilidad de dar un sentido diferente al territorio, un sentido desde las prácticas cotidianas y desde los saberes que las mismas comunidades poseen y que emergen en el compartir con los otros, en el desafío de recuperar la confianza en el protagonismo humano, en el protagonismo de las juventudes que son capaces de agenciar los espacios que habitan, que dejan a un lado la marginalidad del mundo y comienzan a construir-deconstruir y reconstruir en una nueva forma de mirar su realidad y su contexto.

La educación en El Salvador

El Salvador es considerado un país capitalista que asume la connotación histórica de una

sociedad tradicional subdesarrollada, que aspira a lograr el desarrollo a través del crecimiento económico. Esto sin duda, ha llevado al país a recorrer diferentes caminos para situarse "en vías de desarrollo". La educación juega un papel clave para la sociedad salvadoreña, la escuela como institución socializadora ha tenido la función histórica de formar a los nuevos miembros de la sociedad, en un espacio en el que puedan adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para insertarse satisfactoriamente en la cotidianidad como ciudadanos productivos. (Cruz y Henríquez, 2016)

Sin embargo, es importante reflexionar sobre ¿Qué tipo de ciudadanos quiere esta sociedad y en particular el sistema económico en el que nos vemos inmersos? Cruz y Henríquez (2016) retoman a Castells (2014), y su análisis de la educación en la era contemporánea a partir de las ideas de Bordieu sobre los dos roles que la escuela juega en la sociedad: primero, como una institución que informa y segundo, como transmisora de valores del sistema dominante en el poder, con el fin de incorporarse posteriormente a la sociedad. Es decir, la escuela que tenemos es la escuela que el sistema económico necesita para existir. De igual forma, Baró (1985) señala que las instituciones socializadoras actúan como potenciales reproductoras de actitudes, prácticas, creencias e ideologías que perpetúan un determinado sistema de relaciones. Desde el análisis de Baró (1985), se plantea cómo la escuela salvadoreña, a través de la historia, ha funcionado principalmente como canal de mensajes ideologizantes de dominación, planteados como promesas de progreso y modernización.

La educación en El Salvador se ha caracterizado por estar basada en la transmisión de conocimientos descontextualizados y con poca significatividad; esto comprendido por el estudiantado como sin ninguna utilidad y aplicabilidad para la vida. Alfaro (2009) expresa cómo "en el país se han venido impulsando reformas en el currículo nacional en los diferentes niveles, que han tenido como finalidad una orientación tecnocrática –productivista" (p. 57), el país no ha logrado avanzar a mejores niveles educativos y cambiar las condiciones de vida y desarrollo de la población.

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD (2013), la brecha educativa sigue siendo muy alta, puesto que “el 10% más pobre de la población apenas ha alcanzado tres años de escolaridad, en contraste con los 10 años promedio del 10% de mayores ingresos”. Las juventudes son las más afectadas en estas brechas, la tasa de alfabetización en el grupo entre 15 a 29 años es de 96.2% en hombres y 97.2% en mujeres. El 79.8% de los jóvenes de 15 a 17 años de edad manifiestan asistencia a la escuela, mientras que en el rango de edad de 18 a 29 años solo son un 20.5%. Esto puede ser atribuido, en gran parte, al efecto embudo del sistema educativo, ya que actualmente la mayor parte de jóvenes en el área urbana logra finalizar sus estudios de básica, pero debido a la situación económica o de seguridad, ya no logran continuar sus estudios de bachillerato, por lo que el porcentaje de jóvenes disminuye sustancialmente. De ese grupo que logra continuar y finalizar el bachillerato es un mínimo porcentaje el que logra tener acceso a educación universitaria, sobre todo por factores económicos. (EHPM, 2014)

En El Salvador, los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo planteada por Reguillo (2000): sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales.

Este autor propone que hay dos tipos de juventudes, cuyas diferencias se anclan en la cercanía, o no, a las alternativas y al acceso: una juventud precarizada, la mayoría, desconectada de las instituciones y sistemas de seguridad, con sus posibilidades de elegir mermadas; y, otra juventud conectada, incorporada a los sistemas de seguridad y a las instituciones y que cuentan con mayores posibilidades de elegir. Bourdieu menciona que uno de los elementos que determina la posición que se ocupa en cuanto a alternativas y a acceso, es la cercanía a los diversos capitales: social escolar, económico, cultural, familiar, etc.

Entonces, ¿Cómo pueden construir los jóvenes sus propias biografías? Si se encuentran en procesos de descapitalización donde el acceso a espacios de socialización que les permitan su desarrollo de pensamiento crítico, conciencia reflexiva, subjetividad política se ven anulados. Una escuela poco comprometida con la transformación, deja

de ser una respuesta para jóvenes que viven en contextos de vulnerabilidad social y para quienes es necesario repensar otros espacios donde se puedan generar procesos pedagógicos comprometidos que incidan en sus vidas.

San Jacinto: Una experiencia de pedagogía comunitaria desde la re-existencia

Trabajar desde la comunidad con los jóvenes del Barrio San Jacinto en El Salvador nace de la experiencia de una intervención social basada en una metodología de investigación acción participativa, la cual permitió evidenciar la importancia del territorio para el trabajo con los jóvenes que viven en contextos de violencia.

El territorio, entendido, como lo plantean Cuéllar y Kandel (2007), un espacio socialmente construido, cuyas fronteras son establecidas no por las características biofísicas ni por las divisiones político-administrativas, sino por los procesos de los actores sociales que lo intervienen y lo transforman, donde predomina la apropiación social del espacio y las formas de relación entre los diversos actores territoriales frente a procesos sociales que lo moldean y que hacen posible ordenar la convivencia y construir proyectos comunes, que posibilitan la vida productiva y social en un territorio. Las barreras territoriales en El Salvador, desde la década de los 90, están fuertemente definidas por la presencia de grupos organizados como “maras” o “pandillas”, las cuales han venido transformándose a lo largo del tiempo y logrado control territorial en gran parte del país.

En El Salvador, el territorio representa un elemento clave para el desarrollo de las juventudes, ya que define en gran medida el grado de oportunidades al cual tendrán acceso. En una de las regiones más desiguales del mundo, sin duda las condiciones sociales y económicas son sumamente marcadas en un país donde 160 millonarios concentran una riqueza que equivale al 87% de la producción nacional, mientras que la mayoría de la población gana salarios que no logran cubrir los mínimos vitales (OXFAM, 2015, p.1). Además, el territorio está fuertemente vinculado a otro factor social: la violencia. En El Salvador nacer en un territorio donde hay violencia social determina para los jóvenes su acceso a educación, formación cultural y artística, recreación, ocio, derecho al libre

desarrollo de su personalidad, empleo, etc. Sin tener ninguna vinculación directa con “maras” o “pandillas”, el nacer y vivir en un espacio geográfico controlado por ellas, será suficiente motivo para no poder movilizarse libremente y, en muchos casos, puede representarles hasta la muerte (Murcia, 2015). Sumado a esto, el lugar donde se nace y se habita para los jóvenes representa estigmatización y ser víctimas de la violencia que ejerce el Estado sobre ellos.

A partir de una serie de experiencias con jóvenes de zonas en contextos de violencia se identificaron algunas características: altos índices de deserción escolar, poca motivación por los procesos educativos formales, poco acceso a espacios de formación integral, poco interés por la lectura, bajos niveles de desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia reflexiva.

El sistema educativo en El Salvador, al igual que en muchos países de América Latina, atraviesa por una crisis, un sistema diseñado para ser productivo y responder a un modelo económico dominante, un sistema educativo que no enseña a pensar.

Ante este contexto, surge la propuesta de trabajar una experiencia de educación comunitaria a partir del uso de la literatura y el cine como metodología lúdica. La experiencia piloto incluyó el trabajo con un grupo de 8 jóvenes, 7 hombres y una mujer. El grupo se conformó de manera voluntaria ante una convocatoria abierta en la comunidad. Las edades de los jóvenes oscilaban entre 14 y 21 años.

Las jornadas se realizan en un espacio de uso comunitario ubicado al centro de la comunidad, lo cual permitía que todas las personas observaran las actividades que se realizaban.

Participación mayoritaria de hombres

En la primera jornada llegaron solo 7 hombres jóvenes. ¿Por qué no había mujeres? “Es que no les interesa” “Estaban ocupadas” “No podían”. Ante estas respuestas se realizó un ejercicio de investigación con los mismos jóvenes del grupo. Durante la siguiente semana cada uno tenía que invitar a mujeres jóvenes a participar en el taller, en el caso de una respuesta negativa tenían que preguntar ¿Por qué? La siguiente semana llegó solo una mujer, pero las respuestas habían

cambiado “A esa hora no podía porque tenía que hacer el almuerzo” “Tenía que cuidar a los hermanos” “Tenía que ir a la iglesia” “Tenía que ayudar en la casa” “No le daban permiso porque solo eran hombre los del grupo”. Estas respuestas permitieron una reflexión sobre la diferencia de ser mujer u hombre, y cómo las mujeres jóvenes tenían más dificultades sociales para participar en espacios comunitarios.

El primer libro: “El principito”

Se inició con el libro de “El Principito” un clásico de la literatura, pero el cual ellos nunca habían conocido. Se trabajó con el reconocimiento del libro, del autor, país y contexto en el cual fue escrito. Al inicio, las jornadas incluían períodos cortos de lectura en voz alta, lectura en pareja, lectura individual, dinámicas de animación vinculadas a la lectura y ejercicios grupales de investigación.

Desinterés por la lectura

Desde el inicio, uno de los principales retos fue el poco interés por la lectura y el prejuicio que “leer es aburrido”. Esto sumado a las pocas oportunidades que habían tenido los jóvenes de estar en contacto con un libro, ninguno había leído nunca un libro completo. En la escuela, a veces, les dejaban obras clásicas, sin embargo, les parecía aburrido y ante la falta de motivación o animación lectora por parte de sus maestros, los libros quedaban sin leer.

Períodos cortos de concentración

Los jóvenes tenían períodos muy cortos de concentración en todas las actividades, principalmente en aquellas que les representaba una mayor dificultad, como la lectura. Esto demandaba el uso de una metodología más lúdica y diversa. Se trabajó con los jóvenes qué les gustaría hacer en los talleres, cómo les gustaría que fueran.

Las dificultades lectoras básicas

La lectura en voz alta evidenció las dificultades lectoras, no había una lectura fluida y menos comprensiva. Esta situación al inicio generaba que algunos no quisieran leer, ya que les daba “pena, timidez o vergüenza” cometer errores o quedar en evidencia del grupo debido que se

generaban burlas o comentarios para molestar a quien se equivocaba, las cuales hasta cierto punto consideraban "normales": "no se preocupe si siempre lo molestamos así" "eso siempre pasa en la escuela". Esto llevó a darle prioridad a la generación de un espacio de confianza y respeto, reconocer que ciertos comportamientos no son normales, sino que los hemos aprendido de esa forma. Se trabajó con los jóvenes cómo se sentían cuando los demás los trataban mal y por qué veían como normal esa forma de relacionarse. Sin utilizar medidas represivas o autoritarias, se motivaba a los jóvenes a evitar estas conductas y se hacía reconocimiento cuando tenían acciones más solidarias entre ellos.

Vocabulario

El limitado conocimiento de vocabulario hacía que los jóvenes tuvieran limitantes al momento de comprender la lectura, por lo que se incluyó un ejercicio para identificar palabras que no comprendían y buscarlas en Internet.

Replantear el uso de los teléfonos y el Internet

Al inicio, los jóvenes estaban muy pendientes de sus teléfonos y estaban constantemente en las redes. Acción que respondía a instantes de aburrimiento o actividades que les implicaban dificultad. A medida que se avanzó, se incluían ejercicios que implicaban el uso del celular: tomar fotografías durante la semana, realizar videos de manera grupal, búsqueda de palabras que no conocían.

Un ejercicio de investigación

Como parte de los ejercicios de investigación, los jóvenes crearon grupos y con la imagen clásica del libro: "el elefante que se tragó a la boa", lo jóvenes se fueron a preguntarle a la comunidad qué era esa imagen, un ejercicio que despertó su curiosidad, pero que, al mismo tiempo, los llevó a hablar con personas de la comunidad con quienes antes no lo habían hecho. Cada grupo generó un pequeño video de sus entrevistas a las personas.

Aprender a observar y preguntarnos el porqué de las cosas...

Era necesario despertar la curiosidad y el sentido de investigar el porqué de las cosas, superar las tradicionales respuestas de un simple sí o un no. Se les pidió a los jóvenes fotografiar con el celular todas las cosas que en la semana les llamara la atención, en la escuela, en la casa, en la calle, o en la comunidad.

A medida que se avanzó en las jornadas comenzaron a observarse algunas situaciones:

- Los jóvenes hacían menos uso de sus celulares durante la lectura
- Los períodos de concentración eran mayores
- Disminuían las bromas y las burlas a quienes se equivocaban
- En el ejercicio de lectura en voz alta, todos querían participar de manera voluntaria

En las primeras jornadas, niñas y niños de la comunidad se acercaban alrededor para observar qué era lo que hacían ellos, y pedían si podían participar. Se creó una esquina infantil con libros y materiales lúdicos donde pudieran estar.

Los adultos también comenzaron a acercarse, a preguntar qué hacían ellos, al inicio con escepticismo sobre la capacidad de los jóvenes de participar en ese tipo de talleres, son jóvenes estigmatizados en sus comunidades como "vagos" o "apáticos". Pero con el paso del tiempo, la comunidad comenzó a apoyar, les enviaba bebidas a los jóvenes, se acercaban a ayudarles a acomodar el área para el taller.

La película

Al finalizar el libro, los jóvenes organizaron una mañana de cine comunitario donde se miró la película de "El Principito", esta jornada organizada por ellos incluyó a las niñas y niños de la comunidad. Una experiencia que permitió a los jóvenes ser protagonistas de un esfuerzo comunitario, pero que, además, acercó a otras personas con quienes los jóvenes casi nunca comparten espacios.

Finalizar el primer libro representó para los jóvenes una dosis de autoestima, algunos de ellos creían que no lo iban a lograr. Aún antes de finalizar, los

jóvenes preguntaban ¿Cuál sería el siguiente libro? ¿Qué iban a hacer la próxima jornada?

Para jóvenes que viven en condiciones de violencia y exclusión, en medio de un sistema educativo que solamente perpetúa sus condiciones sociales, la oportunidad de habitar de manera diferente un ambiente comunitario se vuelve la oportunidad para volverse a pensar desde otro escenario en su realidad, un lugar donde pensar críticamente es posible, donde actuar para transformar es posible, donde aumentan sus posibilidades de agencia y de aspirar a la construcción de subjetividad política.

"Alicia en el país de las maravillas"

Iniciamos la segunda aventura del camino, rostros más sonrientes, actitud más favorable y un deseo por el compartir que se ha instalado en los jóvenes.

Alicia representa un desafío en cuanto a vocabulario y las posibilidades de imaginar mundos distintos. Alicia necesitaba escenarios diferentes, por tanto, incorporamos en las jornadas visitas a espacios públicos que los jóvenes no visitarían por sí solos debido a las barreras invisibles de la ciudad. Recorrimos un parque público, donde los jóvenes quedaron impresionados por la belleza y tranquilidad del lugar, alejados de la cotidianidad de su comunidad leímos Alicia bajo un árbol con la intención de recrear sus mentes y posibilitar la imaginación de los jóvenes. Una segunda visita fue a la biblioteca municipal, espacio público que nunca había sido visitado por los jóvenes, la ciudad se vuelve un espacio de aprendizaje que los jóvenes no pueden recorrer.

Con esta segunda experiencia, los jóvenes tuvieron una inserción en la comunidad, comenzaron a proponer actividades de muralismo, la construcción de un pequeño huerto comunitario, ahora ya no eran tan invisibles ni estigmatizados, pero además estaban participando en construir un espacio más agradable para ellos.

El espacio para los jóvenes se convirtió en algo más que un taller, era la oportunidad de convivir de manera diferente entre ellos y con la comunidad, era la posibilidad de sentirse parte de un grupo que hacía algo diferente y la oportunidad de generar solidaridad entre ellos. En el tiempo que transcurrió esta experiencia, los jóvenes del

grupo vivieron diferentes situaciones familiares complicadas, uno de ellos quedó solo al ser su madre detenida por la policía, la familia de otro joven del grupo le ofreció que se quedara con ellos mientras su madre quedaba en libertad, el proceso tardó seis meses y en este tiempo tanto la familia, el grupo, como la comunidad representaron una red de apoyo fundamental para enfrentar esa situación.

Llegaron nuevos aliados, a medida que las intervenciones de los jóvenes en la comunidad avanzaban, personas adultas se acercaban a colaborar, uno les ofrecía apoyo con el huerto, otro con los murales, y en una ocasión muy particular, el hombre más anciano de la comunidad se sentó con ellos a conversar de las historias y de sus tiempos. Ellos lo habían conocido toda la vida, pero jamás habían compartido una conversación con él, ahora el espacio también era una posibilidad de encuentro intergeneracional donde todos podían aprender también de las experiencias y de las historias del pasado.

¿Por qué esta experiencia comunitaria representó para los jóvenes más que su experiencia en la escuela? ¿Por qué la comunidad se convirtió en un espacio para aprender y transformar? La experiencia en la comunidad permitió que los jóvenes fueran protagonistas, sin relaciones verticales de poder, sin relaciones adultocéntricas, un espacio donde ellos aprenden, pero también enseñan.

Reflexiones finales y conclusiones

Se reconoce una relación dialéctica entre individuo y sociedad, en la que la educación tiene una función mediadora, la cual permite la reproducción y la continuidad de un proyecto hegemónico dominante, desde una transmisión institucionalizada. Razón por la cual es necesario construir desde la pedagogía comunitaria escenarios emergentes en los territorios que promuevan formas de re-existencia en las que se reinvente la cotidianidad como resistencia a la realidad establecida y dominante.

Se propone a la pedagogía comunitaria como teoría y práctica de la educación social, por ende, esta tiene pretensiones de disciplina de los estudios educacionales, que busca problematizar

la experiencia y vivencia de la relación social de grupos de riesgo, en contextos urbanos, cotidianos en los que la exclusión y la marginación son parte de la cotidianidad y en donde emergen propuestas transformadoras por fuera de los escenarios institucionalizados.

La vigencia de la pedagogía comunitaria se confirma por la existencia de sujetos y acciones en la defensa de la dignidad y la equidad humana. Cambiar la mirada, formarse críticamente, sistematizar las experiencias, recrear las nuevas metodologías, son rutas posibles para emprender, con el apoyo de los relevos generacionales, la búsqueda de nuevos lenguajes y discursos.

La pedagogía comunitaria, entendida como práctica reflexiva emergente del territorio y del contexto, debe proponer ejercicios de emancipación a las lógicas hegemónicas racionales como prácticas de resistencia y de re-existencia.

Desde la pedagogía comunitaria se abre la posibilidad de replantear los territorios latinoamericanos que viven en escenarios de marginalidad, exclusión y violencia social, considerándolos, no como lugares de estigmatización y criminalización de las juventudes, sino como escenarios de re-existencias a partir de los cuales se puede realizar una mirada crítica del contexto y replantearse el lugar desde el cuál se quiere mirar y transformar esa realidad.

Con este planteamiento, los territorios se vuelven escenarios pedagógicos, capaces de transformar la mirada de las juventudes sobre su realidad, logrando responder a ese vacío que la escuela latinoamericana ha dejado pendiente: una educación transformadora y emancipadora.

La pedagogía comunitaria permite encontrar los saberes diversos, superando barreras tradicionales de poder, y se presenta como una alternativa para escenarios de desesperanza, logrando romper patrones normativos y culturales. La oportunidad para encontrar a la comunidad desde su diversidad; para encontrar a las generaciones desde sus saberes; para encontrar al territorio desde su propia historia; para ubicar a cada ser humano en un lugar específico desde el cual sea capaz de asumir una postura crítica y emancipadora, con la cual busque transformar de manera colectiva esa realidad.

Referencias

- Albán Achinte, A. (2009). *Pedagogía de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Alfaro, S. (2009). Políticas educativas y el modelo de desarrollo dominante: un acercamiento crítico. *Revista Realidad*, 120, 281-290.
- Baró, M. (1985) *Acción e Ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. Antiguo Cuscatlán: UCA Editores.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Cuéllar, N. y Kandel, S. (2007) *Gestión territorial rural: Enfoque para fortalecer estrategias de vida de comunidades rurales pobres. Avance de investigación 3. Programa de investigación salvadoreño sobre desarrollo y medio ambiente*. San Salvador: Prisma. Disponible en <<http://bit.ly/2qP31X2>>
- Cruz, M. y Henríquez, A. (2016) El Salvador: Estado de la educación básica y media pública 2010-2015. En N. Alemán (Ed.). *Reescrituras de la educación pública desde Centroamérica*. (pp. 69-122). Guatemala: Editorial Cara Parens.
- EHPM. (2014) Encuesta de Hogares y Propósitos Múltiples. El Salvador.
- Fermoso, P. (1994). *Concepto y objeto de la pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- Foucault, M. (1999). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Marín Ibáñez, R. y Pérez Serrano, G. (1985). *Pedagogía social y sociología de la educación*. Madrid: UNED.
- Mejía Jiménez, M.R. (2001). *Conversaciones y asesoría alrededor de la pedagogía social en Colombia*. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.

- Murcia, W. (2015) *Las pandillas en El Salvador. Propuestas y desafíos para la inclusión social juvenil en contextos de violencia urbana*. Ciudad de México: ONU/CEPAL. Disponible en <[http:// bit.ly/2vFVPBq](http://bit.ly/2vFVPBq)>
- OXFAM Internacional (2015) «160 millonarios en El Salvador acumulan riqueza equivalente al 87% de la producción nacional». Noticias y Crónicas, 19 de mayo. Disponible en <[http:// bit.ly/2vkSQ0h](http://bit.ly/2vkSQ0h)>
- Pérez Serrano, G. (2004). *Pedagogía social-Educación social. Construcción científica e intervención práctica*. (2da. Edición). Madrid: Narcea.
- Petrus, R. (2000). Nuevos ámbitos en educación social. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, (3).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD (2013) *Informe de Desarrollo Humano*. Washington DC: Communications Development Incorporated.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles: Estrategias del desencanto*. México: Grupo Editorial Norma.
- Sáenz Obregón, J. (2003). *Desconfianza, civilidad y estética: Las prácticas formativas estatales por fuera de la escuela en Bogotá, 1994-2003*. Bogotá: Colección CES.
- Vélez de la Calle, C. (2010). *Pedagogía social en Colombia. Literatura y experiencias educativas diversas en educación-sociedad. 1982-2000*. Cali: Editorial Bonaventuriana.

Convocatoria para publicación de artículos en la **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Estimados:

Investigadores, profesores, maestros, estudiantes, actores sociales del campo de la educación a nivel local, regional, nacional e internacional, reciban un saludo cordial.

La Revista de Investigaciones es un medio de divulgación académica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales (Manizales, Colombia). Se presenta como una publicación semestral para difundir resultados originales de investigación, reflexión y revisión en el ámbito de la educación en sus diversas modalidades, niveles y manifestaciones.

Su propósito es promover la reflexión académica e investigativa en el campo de la educación y sus relaciones con la sociedad y la cultura; además, socializar conocimientos socialmente pertinentes en el contexto regional, nacional e internacional desde el saber propio de lo educativo y lo pedagógico.

En el sentido expuesto, los invitamos a participar en el número (33), enero - julio de 2019.

Notas:

- Recepción de artículos para la evaluación de pares lectores hasta el día 30 de noviembre de 2018.
- Anexamos términos de referencia de la revista
- **Correo de envío:** revistaeducacion@ucm.edu.co
- www.revistas.ucm.edu.co

CENTRO EDITORIAL UCM

Universidad Católica de Manizales

Instrucciones para los autores

La Universidad Católica de Manizales consciente de la necesidad de vincularse de manera efectiva al mundo globalizado de la ciencia y la tecnología, mediante el intercambio permanente sistematizado de la información y el conocimiento, publica la REVISTA DE INVESTIGACIONES, que tiene como propósito fundamental apoyar e incentivar la producción intelectual de administrativos, docentes, estudiantes y egresados, en perspectiva de creación y vinculación a redes y comunidades académicas, y como posibilidad de confrontación interdisciplinar.

Para ello, convoca a todos los docentes e investigadores de universidades colombianas y extranjeras a enviar sus producciones intelectuales, con el fin de ser arbitradas y, de acuerdo con esto, publicadas en nuestra revista.

Tipos de trabajos publicables

De acuerdo con las normas del Publindex de Colciencias, los trabajos publicables son:

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA: documentos que presenten resultados derivados de proyectos de investigación científica y/o de desarrollo tecnológico.

Deben presentar: título, autores, resumen analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesauro de la UNESCO), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REFLEXIONES ORIGINALES: resultados de estudios realizados por el(los) autor(es) desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un problema teórico o práctico, recurriendo a fuentes originales.

Deben contener: título, autores, resumen analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesauro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REVISIÓN: estudios hechos con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de las ciencias y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo, en el que se señalan las perspectivas de desarrollo y evolución futura. Se caracteriza por presentar una exhaustiva revisión documental de, por lo menos, 50 trabajos investigativos.

Deben tener: título, autores, resumen analítico (objetivo, metodología, hallazgos y conclusiones; extensión máxima de 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesauro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 50 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras,

tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 20 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS CORTOS: escritos que dan cuenta de resultados parciales o preliminares originales de una investigación científica o tecnológica que requieren una publicación pronta.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas. *Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

Reportes de caso: manuscrito que publica los resultados de un estudio acerca de una situación particular cuyo propósito es difundir las experiencias técnicas o metodológicas obtenidas en un caso específico. Deben tener la revisión analítica de casos análogos.

Deben contener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Revisiones de tema: documento sobre la revisión crítica de un tema en particular.

Deben presentar: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Ponencias: trabajos presentados en eventos académicos y que son considerados contribuciones originales y actuales.

Deben tener: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría) y no exceder las 10 cuartillas o páginas.

No deben haber sido publicados en memorias o documentos similares del evento y contar con el aval escrito de publicación de los organizadores del evento en el que fue presentada la ponencia.

Reseñas bibliográficas: presentaciones críticas sobre la literatura teórica o de investigación científica o tecnológica.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 150 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave del Tesoro de la UNESCO), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones, bibliografía e ilustraciones visuales relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 5 cuartillas o páginas.

Traducciones: traducciones de literatura clásica o actual o traducciones de documentos históricos o de interés particular para las áreas de dominio de la revista.

Deben poseer: exactitud con el texto original. *Para ser publicadas deben contar con el aval escrito*

de traducción y publicación de su autor original, herederos o de la editorial que conserva los derechos de autoría y publicación; así mismo, la traducción debe ser aprobada por el Centro de Idiomas de la UCM.

Normas de publicación

Los trabajos deben ser originales y no estar sometidos a consideración simultánea de publicación por otras revistas científicas impresas o virtuales, nacionales o internacionales.

Los trabajos se reciben en la Dirección de Investigaciones y Posgrados de la Universidad Católica de Manizales o a través del correo electrónico: revistaeducacion@ucm.edu.co, dirigidos al Comité Editorial de la Revista de Investigaciones de la UCM.

La extensión debe ser la considerada para cada tipo de trabajo.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato adjunto de Banco de Datos de Autores.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato para publicaciones derivadas de proyectos de investigación.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato de cesión de los derechos de autor del artículo a la Revista de Investigaciones de la UCM, en el momento de remisión del artículo (www.ucm.edu.co/).

Adicional a lo anterior, el (los) autor(es) deben informar a la Revista de Investigaciones de la UCM acerca de la publicación previa, total o parcial, del mismo material.

El (los) autor(es) deben presentar las autorizaciones necesarias para reproducir tablas, figuras, apartes de obras ajenas u otros materiales protegidos por los derechos de autor; así como para reproducir fotografías o informaciones para cuya publicación se requiera el consentimiento informado de terceros.

El encabezado de cada artículo deberá contener el título del artículo (en mayúscula sostenida y

negrilla), nombres y apellidos del o los autores, títulos académicos actualizados, cargo que desempeñan el o los autores, nombre de la institución donde labora(n), ciudad y país, y correo electrónico (como nota a pie de página).

Las tablas y figuras (fotos, gráficos y esquemas) deben llevar número y título; la definición de convenciones (si las tienen); título o referencia de la fuente; y se deben entregar a parte en formato digital como JPG o PNG.

La citación, las referencias y la bibliografía debe seguir la última edición de las Normas APA — American Psychological Association—.

La bibliografía se presenta al final del artículo.

La recepción de artículos, no obliga su publicación.

Los trabajos que sean remitidos para publicación serán enviados a dos pares lectores expertos en la temática, quienes los evaluarán y emitirán el concepto correspondiente frente a la calidad del artículo y su estructura. El mecanismo de evaluación obedece al método doble ciego, en el cual se conserva el anonimato del par evaluador y del autor del artículo.

La aceptación o no del trabajo es comunicada a cada autor por escrito, anexando el concepto del evaluador, resguardando el sigilo a que obliga la ética periodística científica.

En caso de que el trabajo requiera ajustes o correcciones de contenido, será remitido al (los) autor(es) estableciendo un plazo para su corrección.

En caso de requerir ajustes menores de forma, el Comité Editorial se reserva el derecho a realizarlos.

Cada autor a quien se le publique un artículo recibe por correo certificado un ejemplar de la revista.

Atentamente,

Comité Editorial
Revista de Investigaciones UCM
revistaeducacion@ucm.edu.co
 ISSN: 0121-067X



Call for article publication at the **REVISTA DE INVESTIGACIONES**

Dear:

Researchers, professors, teachers, students, social actors in the local, national, and international educational and pedagogical field, kind regards.

The Revista de Investigaciones is a means of academic outreach from the Education Program at The Catholic University of Manizales (Manizales, Colombia). This Journal is published every academic semester to divulge the research, reflection, and revision of the original findings in the area of education in its different methods, levels, and representations.

In this regard, you are cordially invited to be part of the issue number 33 from January to July 2019.

NOTES:

- Document reception for the evaluation of reading peers up to Nov 30-2018.
- Guide for authors is annexed.
- E-mail address: revistaeducacion@ucm.edu.co
- www.revistas.ucm.edu.co

CENTRO EDITORIAL UCM

Universidad Católica de Manizales

GUIDE FOR AUTHORS

The Catholic University of Manizales (UCM) aware of the need of an effective engagement with the globalized world of science and technology throughout a permanent, systematized exchange of information and knowledge, publishes a RESEARCH JOURNAL whose primary purpose is to support and promote the intellectual production of the administrative staff, professors, students, and alumni as prospects for the creation and connection with academic networks and communities, and as a possibility to generate an interdisciplinary confrontation.

For this purpose, this Journal issues a call for all professors and researchers of Colombian and foreign universities to send their intellectual productions, in order to perform a careful review on them and, according to the outcomes, published them in our journal.

Type of papers accepted for publication

According to the guidelines provided by Publindex and Colciencias, the papers to be published are:

SCIENTIFIC RESEARCH AND TECHNOLOGY PAPERS:

papers which present findings resulting from scientific research or technological development projects.

These papers should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from the UNESCO Thesaurus), introduction, materials and methods, results, results discussion, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

ORIGINAL REFLECTION PAPERS: findings of studies done by the author(s) from an analytical, interpretative, or critical perspective about a theoretical or practical issue, resorting to original sources.

Original Reflection Papers should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from

the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter (footnotes with their corresponding copyright). Do not exceed 20 pages.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

REVIEW ARTICLES: studies carried out with the purpose of providing an overall perspective on the general state of a specific mastery on sciences and technology, of its evolution throughout a period in which the perspectives of development and future evolution are remarked. It is characterized by presenting a thorough documental review of at least 50 projects concerning research.

Review articles should include: title, authors, analytical abstract, (objective, methodology, findings and conclusions, 150 words maximum), key words (6 key words from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 in print or electronic sources which have been cited in the body of the article as literal quotations or reference citations), figures, charts or photographs related to the subject matter (footnotes with their corresponding copyright). Do not exceed 20 pages.

For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about

the Research Project from which the article was originated.

SHORT ARTICLES: these papers publish original partial or preliminary results from a scientific or technological research that requires prompt publication.

Short articles should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, materials and methods, results, discussion, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, diagrams or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages. For the submission of this type of articles, authors should fill out the information extension form about the Research Project from which the article was originated.

Case Reports: this type of paper publishes the results of studies about a particular situation. Its purpose is to disseminate the technical experiences or methodologies from a specific case. Case reports should include an analytical review of analogous cases.

Case reports should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

Topic Review: this paper publishes a critical review on a particular topic.

Topic Review should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations),

figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

Symposia Pieces: papers presented in academic events that are considered original and current contributions.

Symposia Pieces should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions and list of references (minimum 20 print or electronic sources which have been cited in the body of the article as quotations or reference citations), figures, tables, charts or photographs related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 10 pages.

The presentations should not have been published in the event proceedings or similar documents. They should have the written permission of the organization of the event in which the presentation was given.

Bibliographic Review: critical papers about theory, research or technology literature.

Bibliographic Review should include: title, authors, abstract (maximum 150 words), key words (maximum 6 keywords from the UNESCO Thesaurus), introduction, subtitles, conclusions, list of references and visual illustrations related to the topic (including footnotes with the corresponding copyright). Do not exceed 5 pages.

Translations: classic or current literature translations or translation of historical or particular interest documents for the field of interest of the journal.

Translations should include: faithfulness to the original text. *The original text's author, heir or publishing house holder of the copyrights and right to publish should provide a written permission for translation and publication. Additionally, the translation should be approved by the Languages Center of the University.*

Publication guidelines

Papers should be original and not under simultaneous consideration for publication elsewhere including electronic and hard copy, national or international journals.

Papers are submitted to the Research and Postgraduate Courses Office of The Catholic University of Manizales or by email: revistaeducacion@ucm.edu.co, addressed to the Editorial Committee of the Research Journal of the UCM.

The length should be considered according to the type of paper.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the Authors Data Bank attached form.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the form for publications originated from the research projects.

The author(s) are requested to fill out and submit a copy of the copyright transfer agreement form to the Research Journal of the UCM when submitting the paper. (www.ucm.edu.co/).

Furthermore, the author(s) are requested to inform the Research Journal of the University about any previous partial or total publication of the same material.

The author(s) are requested to submit the necessary authorizations to publish tables, figures, excerpts of other people's papers or other material protected by copyright. Similarly, an authorization is needed to publish photographs or information requiring inform consent for publication.

The heading of each article must include the title of the article (in capital letters and bold), authors' name and last name, updated academic qualifications, authors' post, name of the institution where they work, city and country, and email address (as a footnote).

Tables and figures (photographs, images and diagrams) must have number, title, and legends (if needed); title or reference to the source and

should be submitted in a separate document in JPG or PNG format.

Citations and list of references must comply with the last edition of the APA –American Psychological Association– style manual.

The list of references must appear at the end of the article.

The receipt of the paper does not oblige the journal to publish it.

Papers submitted for publication will be sent to two reading peers with expertise in the subject matter. They will evaluate and make an assessment regarding the quality and structure of the article. The evaluation follows the double-blind review process in which the anonymity of both the reading peer and the author is kept.

The acceptance or rejection of a paper will be acknowledged in writing to each author. It will include the assessment made by the reading peer... If the paper needs modifications or corrections to the content, it will be sent back to the author(s) setting a deadline for the modifications.

If the paper needs minor form modifications, the Editorial Committee reserves the right to make them.

Each author of a published paper will receive a hard copy of the journal through certified mail.

Yours faithfully,
Editorial Committee
Revista de Investigaciones
Universidad Católica de Manizales
revistaeducacion@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X

POLÍTICAS ÉTICAS

REVISTA DE INVESTIGACIONES

La presente es una apuesta que se presenta por parte de la Revista de Investigaciones UCM para garantizar que los escritos postulados y posteriormente publicados, cuenten con criterios que permitan la transparencia y la oportunidad en la divulgación de resultados investigativos, revisiones o reflexiones derivadas de estos. A continuación se presentan los criterios:

Imparcialidad:

El comité editorial se compromete a no favorecer artículos propuestos, además, respetar la autoría y planteamientos de los autores en sus manuscritos, siempre y cuando, no vulnere los derechos humanos y constitucionales de los ciudadanos.

Confidencialidad:

El comité editorial se compromete a salvaguardar los nombres de los títulos y autores entre tanto, estos no sean publicados oficialmente por la revista. Así mismo, los autores a quienes les sea rechazado su manuscrito, serán comunicados personalmente a través de correo electrónico para notificarles la decisión. Los integrantes del comité editorial se abstendrán de usar información confidencial emanada de los artículos para sus propias producciones e investigaciones, a excepción de contar con un consentimiento informado por escrito de quienes hayan realizado la postulación del artículo.

Recepción de artículo:

Los artículos serán recibidos por medio del correo electrónico de la revista o las plataformas que puedan cumplir estos propósitos. Los autores envían el documento ajustado a los términos de referencia según la convocatoria de cada número. Toda vez los artículos son recepcionados, son revisados por parte del editor, quien valora la pertinencia del artículo y posteriormente, se

analiza el texto en el software Turnitin para verificar que efectivamente sea inédito.

Los autores pueden sugerir hasta tres evaluadores posibles para su artículo. El comité editorial se reserva el derecho de elegir los evaluadores sin que implique dar a conocer sus nombres a los autores.

Seguidamente, se buscan dos pares evaluadores expertos en la temática del artículo, ello se realiza mediante el procedimiento de doble ciego, el cual consiste en enviar a los pares el trabajo sin el nombre de los autores y en devolverlo con los comentarios y sugerencias por parte de estos a los autores sin los nombres de los pares. Esto garantiza que haya imparcialidad, confidencia y neutralidad en el proceso de evaluación.

Si en el arbitraje (evaluación de los artículos) uno de los pares aprueba y otro no, se buscará un tercer par experto que evalúe el artículo, cuyo objetivo será determinar la pertinencia de la aprobación o no en la revista.

El comité editorial valorará los artículos que sean entregados en los plazos establecidos según las convocatorias de cada número.

Aceptación o rechazo de los artículos:

El comité editorial será quien defina la aceptación o rechazo de los artículos. Para ello tomará en cuenta las valoraciones de los pares colaboradores que participan del número en cuestión.

Desautorización de artículos publicados:

El comité editorial tomará la decisión de desautorizar los artículos que después de publicados, presenten inconsistencias en su estructura, falta de fiabilidad, fraudes o prácticas

científicas dudosas como plagio, autoplagio, omisión de referencias a fuentes o publicación del escrito en otra revista o medio de divulgación. Cuando el artículo publicado presente errores menores, puede ser corregido por parte de la revista a través de una fe de erratas. De presentar un conflicto de intereses, la revista solicitará a los autores las evidencias necesarias para resolverlo y serán analizadas por el comité editorial.

La revista publicará las noticias referidas a la desautorización de un texto determinado.

Originalidad y plagio:

Los autores de los artículos postulados en la Revista de Investigaciones UCM garantizarán que los artículos son completamente inéditos, que no han sido puestos en consideración en ninguna otra revista, que los datos allí contenidos no han sido alterados y así mismo, que no vulneran la dignidad ni los derechos humanos.

Fuentes de información y financiación:

En el contenido del texto, los autores detallarán los aportes más significativos referenciados en la bibliografía según las normas de publicación de la Revista de Investigaciones UCM y en las citaciones de autores y textos relevantes. Los autores se comprometen a citar todas aquellas fuentes de financiación que hicieron posible la realización de la investigación en los casos que conciernen, los cuales serán publicados de manera precisa por parte de la revista.

Errores significativos en los trabajos publicados:

Si un autor o autores encuentran luego de la publicación, errores relevantes, tienen la obligación de comunicarlos al comité editorial de la revista, para que estos tomen las decisiones respectivas con el fin de ajustar el artículo. Si el error no se expresa y es hallado por parte de los miembros del comité editorial, serán llamados los autores para justificar las inconsistencias que tengan lugar.

Evaluaciones de los artículos:

Los artículos serán evaluados por dos pares seleccionados por parte del comité editorial, atendiendo a criterios de idoneidad, responsabilidad y colaboración académica, con el propósito de contribuir al proceso de revisión y evaluación del artículo.

Confidencialidad:

Los pares colaboradores de la revista se comprometen a salvaguardar la información de los artículos hasta que sean parte del material publicado y de libre circulación. No se podrá sacar provecho de la información contenida en los artículos y salvo algunas excepciones, podrá compartir con otros expertos el artículo, previa notificación al comité editorial.

Objetividad:

Los pares colaboradores de la revista serán imparciales y revisarán objetivamente la estructura del artículo, tanto en su forma (aspectos de escritura, estilo y redacción) como en su fondo (coherencia, consistencia, rigurosidad, relaciones entre las categorías teóricas y las categorías empíricas, así como procesos de reflexión, crítica y análisis).

De igual manera, los comentarios y sugerencias se realizarán teniendo en cuenta lo ya expresado, sin imponer posturas epistemológicas, metodológicas o teóricas, reconociendo la posibilidad que tiene el otro (el auto o autores) de expresar sus ideas, desarrollarlas y asumirlas. Todas las críticas y comentarios buscarán aportar constructivamente en la escritura del artículo.

Prontitud de respuesta:

Los pares colaboradores de la revista responderán con la mayor prontitud al llamado de ser parte del proceso arbitrando un artículo encomendado, ello según los tiempos designados por el comité editorial. Si los pares consideran no cumplir con los tiempos o con la idoneidad dada la temática u otra especificación en la valoración del artículo, lo comunicarán en el menor tiempo posible al comité editorial.

Referencias

España. Consejo Superior de Investigaciones Científicas [CSIC]. (2016). Guía de buenas prácticas de las publicaciones periódicas y unitarias. Recuperado de http://revistas.csic.es/public/guia_buenas_practicas_CSIC.pdf

ETHICAL POLICIES OF THE REVISTA DE INVESTIGACIONES

The current paper presented by the UCM Research Journal is a proposal to guarantee that every submitted and published paper, are considered under criteria that allows the transparency and the opportunity in the disclosure of research findings, revisions and reflections arose from them.

The criteria aforementioned are presented as follows:

Impartiality:

The editorial committee commits not to foster proposed articles and furthermore, to respect the author's written rights and statements, provided that this fact does not violate citizens' human and constitutional rights.

Confidentiality:

The editorial committee commits to protect the titles and author's names provided that, these are not officially published by this Journal. Moreover, the authors whose manuscript is rejected, will receive a personal notification on the final decision via e-mail. The members of the editorial committee shall refrain from using any confidential information arising out of papers for their own productions and research projects, with exception of those, which have had a written consent given by those authors who have presented such paper.

Paper reception:

All papers will be received via this journal's e-mail, or the platforms that may meet these purposes. The authors shall send a paper that meets the terms of reference according to the published call for each issue. Upon receipt of the paper, the editor will review the relevance of the paper, and subsequently, the Turnitin software will analyze the text in order to verify that it has not been previously published.

The authors may suggest three possible examiners for their paper. The editorial committee reserves the right to choose the examiners without entailing the disclosure of the authors' identities.

Two pairs of examiners with experience on the paper subject are required afterwards. This process is done through a double-blind procedure, which consists on sending the paper to a pair of anonymous academic peers without disclosing the author's identity and turn it back with their comments and suggestions. This process guarantees impartiality, confidentiality and neutrality in the evaluation process.

If during the arbitration (paper evaluation) one of the peers approves and the other does not, a third expert will be required to examine the paper, whose aims will be to determine the pertinence of the approval or disapproval in the journal.

The editorial committee will judge the submitted papers within the deadlines according to the calls for each issue.

Acceptance or rejection of a paper:

The editorial committee will be the entity in charge of defining the acceptance or rejection of papers. For this issue, the assessments given by the cooperative peers who participate in the issue of concern.

Disavowal of published papers:

The editorial committee will take the decision to disavow the papers which, after being published, present inconsistencies in structure, lack of reliability, fraud or doubtful scientific practices as plagiarism, self-plagiarism, removal of source references, or paper publication in a different journal or mass media. When the published paper

presents minor mistakes, it can be corrected by this journal by means of a statement of errors. In case of presenting a conflict of interests, this journal will require the authors the essential evidence to solve it; this evidence will be analyzed by the editorial committee.

The journal will publish news related to the disavowal of a determined text.

Originality and plagiarism:

The authors of the articles submitted for publication in the Research Journal of the UCM will guarantee that the articles are completely unpublished, they have not been submitted for publication elsewhere and that the information included in the article has not been altered and likewise they do not violate human dignity or rights.

Information and funding sources:

In the content of the text, the authors will include in detail the most significant contributions in literature under the rules of publication of the UCM Research Journal and citations of authors and relevant texts. The authors commit to cite all the sources of funding that made possible the completion of the research when it applies. This information will be published precisely by the journal.

Significant errors in published works:

If an author or authors find relevant errors after the publication, they are required to communicate to the editorial board of the journal, so they can make the respective decisions in order to adjust the article. If the error is not communicated by the authors and it is found by members of the editorial committee, authors will be called to justify the inconsistencies found in the article.

Evaluation of articles:

Articles will be evaluated by two peers selected by the editorial committee, according to criteria of suitability, responsibility and academic collaboration, with the aim of contributing to the process of review and evaluation of the article.

Confidentiality:

The peer collaborators of the journal are committed to safeguarding the information of the articles until they are part of the published material and free movement. They cannot take advantage of

the information contained in the articles and with some exceptions, can share the article with other experts, after notifying the editorial board.

Impartiality:

The peer collaborators of the journal will be impartial and will review the structure of the article objectively, both in form (aspects of writing and style) and content (coherence, consistency, accuracy, relationships between theoretical and empirical categories, as well as processes of reflection, criticism and analysis).

Similarly, comments and suggestions will be made taking into account what has already been expressed, without imposing epistemological, methodological or theoretical positions, recognizing the possibility that the other (the author or authors) has to express his/her ideas, develop them and assume them. All reviews and comments will seek to contribute constructively in the article writing.

Promptness of response:

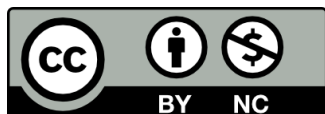
The peer collaborators of the journal will respond with promptitude to the call to be part of the refereeing process of a commissioned article, according to the time designated by the editorial committee. If peers consider they will not be able to meet the times or the suitability given the subject matter or other specification in the valuation of the article, they will communicate it to the editorial board it as soon as possible.

References

España. Consejo Superior de Investigaciones Científicas [CSIC]. (2016). *Guía de buenas prácticas de las publicaciones periódicas y unitarias*. Recuperado de http://revistas.csic.es/public/guia_buenas_practicas_CSIC.pdf

© Copyright 2018
Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.



Atribución – No comercial – Sin Derivar: Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales, sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

Los trabajos suscritos por funcionarios, docentes y estudiantes son parte de las investigaciones realizadas por la Universidad Católica de Manizales. Sin embargo, tanto en este caso como en el de personas no pertenecientes a la Universidad, las ideas emitidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no expresan necesariamente las opiniones de la Universidad Católica de Manizales y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

UCM | **ce** centro
editorial

Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60-63 Manizales, Caldas - Colombia

PBX: +57 (6) 893 30 50 FAX: +57 (6) 878 29 35

www.ucm.edu.co



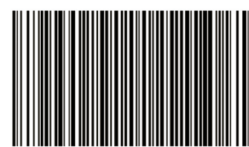
Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*Obra de Iglesia
de la Congregación*



Hermanas de la Caridad
Dominicas de La Presentación
de la Santísima Virgen



ISSN 0121-067X