

ISSN: 2346-1209

kénosis

Revista de Ciencias Sociales y Humanas

12

**REFLEXIÓN, PREGUNTA
Y ACCIÓN EDUCATIVA**





kénosis

Revista de Ciencias Sociales y Humanas

Fundada en 2012
Revista de divulgación académica e investigativa
de la Universidad Católica de Oriente

La revista KÉNOSIS es una publicación multidisciplinar, clasificada en el área de ciencias sociales, y tiene como finalidad contribuir al vínculo de la formación profesional con el medio social; pertenece a la Universidad Católica de Oriente –UCO– y realiza una publicación semestral de artículos inéditos obtenidos de procesos de investigación, de revisión o de reflexión académica en ciencias de la educación, teología, humanidades, ciencias políticas, derecho, economía y negocios, geografía social y económica, periodismo y comunicaciones, psicología, sociología, literatura y otras afines.

Al recibir los artículos, KÉNOSIS asume que los autores los han enviado con un comportamiento ético, no han copiado investigaciones de otros autores, sus contribuciones no han sido publicadas anteriormente ni se encuentran simultáneamente sometidas a otros medios. Por tanto, el contenido de los artículos es responsabilidad completa de sus autores. La reproducción de los artículos se rige conforme a lo descrito en <http://creativecommons.org/>



Atribución—Sin Derivar—No comercial: El material puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial ni realizar obras derivadas. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos de la Revista mencionando la fuente.

Hecho en Colombia / Made in Colombia
Financiación realizada por la Universidad Católica de Oriente.





Canciller UCO y Obispo de la Diócesis de Sonsón Rionegro

Monseñor Fidel León Cadavid Marín

Rector

P. Elkin de Jesús Narváez Gómez



Editora de la Revista

Mag. Elvia Patricia Arango Zuleta

Gestor de la Revista

Ing. John Mario Carmona David

Correctores de Estilo

Mag. Natalia Maya Ochoa
Mag. Frey A. Narváez-Villa

Diagramación

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente

Traducción y edición de resúmenes

Mag. Juan David Murillo Egurrola



COMITÉ CIENTÍFICO

- Dra. Ester Calvete/Universidad de Deusto, España.
Dra. Graciela Elena Moya/Pontificia Universidad Católica de Argentina, Argentina.
Dr. Carlos Alberto Gabriel Maino/Pontificia Universidad Católica de Argentina, Argentina.
Dra. Liliana Olga Sanjurjo/Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
Dr. Francisco Rodríguez Valls, Universidad de Sevilla, España.
Dr. Andrés Klaus Runge Peña/Universidad de Antioquia, Colombia.
Dr. Milton Daniel Castellano Ascencio/Universidad San Buenaventura, Colombia.
Dra. Olga Consuelo Vélez Caro/Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
Dra. Alicia Cabezudo/International Peace Bureau - IPB – Berlin.
Dra. Silvia López de Maturana Luna/Universidad de la Serena, Chile.
Dr. Carlos Manuel Calvo Muñoz/ Universidad de la Serena, Chile.
Dr. Diego Juárez Bolaños/Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México, México.
Dr. Fredy Orlando Santamaría Velasco/Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.
Dr. Marco Fidel Chica Lasso/Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE y Universidad de Manizales.
Mag. Limber Elbio Santos Casaña/ Universidad de la República y Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay

COMITÉ EDITORIAL

- Dr. Alfonso Torres Carillo/Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Dr. Alexander Hincapié García, /Universidad San Buenaventura, Colombia.
Dr. Emanuel Taub/ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.
Dra. Claudia del Pilar Vélez de la Calle/Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia.
Dr. Oscar Jara Holliday/Consejo de educación popular de América Latina y el Caribe –CEAAL-, Costa Rica
Mag. Alfredo Manuel Ghiso Cotos, Universidad Católica Luis Amigó, Colombia
Mg. Carlos Andrés Arango Lopera/Universidad Católica de Oriente, Colombia.
Mg. Jaime Laurence Bonilla Morales/Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
Dra. Blanca Nelly Gallardo Cerón/Universidad Católica de Oriente, Colombia.
Dr. Jorge Eduardo Vásquez Santamaría/Universidad Autónoma de las Américas, Medellín, Colombia.
Dra. Nora Helena Londoño Arredondo/Universidad san Buenaventura, Medellín, Colombia.
-



ÁRBITROS ACADÉMICOS

Agradecemos a todos los académicos que participaron en este número
sirviendo como evaluadores de los artículos:

Carlos Mario Ortega Rojas / Universidad de San Buenaventura, Medellín
Gabriel Jaime Arango Restrepo / Fundación Universitaria Católica del Norte, Colombia
Luz Mery Chaverra Rodríguez / Universidad Católica de Oriente, Colombia
Amparo Holguín Higueta / Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia
José Federico Agudelo Torres / Universidad Católica Luis Amigó, Medellín
Victor Hugo Gómez Yepes / Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia
Jesús Ángel Castro Cárdenas / Director Centro de Estudios Pedagógicos Montessori
Diego Alejandro Muñoz Gaviria / Universidad Católica de Oriente, Colombia
Andrés Felipe Agudelo Zorrilla / Universidad Católica Luis Amigó, Medellín
Óscar Arturo Delgado Paz / Universidad Católica de Oriente
Nilsa Shirley Benítez / Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Medellín
Gustavo Adolfo Muñoz Marín / Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia
Carlos Alberto Gallego Monsalve / Universidad Católica de Oriente
Farid Villegas Bohórquez / Universidad Autónoma Latinoamericana, Colombia
Sergio Andrés Manco Rueda / Corporación Universitaria Lasallista, Colombia
Juan David Ruiz / Fundación Universitaria Católica del Norte, Colombia

Contenido

EDITORIAL

- 10 Miradas plurales, realidades comunes.
Elvia Patricia Arango Zuleta.

ARTÍCULOS

- 23 Nociones de rostro y responsabilidad en Emmanuel Levinas: un punto de partida para la comprensión del surgimiento de la ética de la alteridad.
Notions of face and responsibility in Emmanuel Levinas: A point of departure for the understanding of the emergence of alterity ethics.
Jorge Andrés Sánchez Gómez.
- 51 La escucha y la alteridad en la educación.
Listening and alterity in education.
Diego Armando Jaramillo Ocampo.
Erika Jhulyana Cores Morales.
- 75 La educación religiosa escolar como acción educativa, evangelizadora y catequética, parte II.
Una reflexión a la luz del Documento de Medellín (1968) en sus 50 años.
Religious school education as educational, evangelizing and catechetical action, part II.
A reflection in the light of the Medellín Document (1968) in its 50 years.
William Alberto Valencia Rodríguez.



95 Posibilidades para la configuración de la identidad universitaria: una perspectiva desde la Corporación Universitaria Lasallista.

Possibilities for the configuration of the university identity: a perspective from Lasallista University Corporation.

Jesús Andrés Vélez Vélez, Juan Camilo Calero Campo, Juan Pablo Quintero Vélez, Juan Camilo Trujillo Acevedo, Andrea Caucil Ledesma, Samir Alonso Cavadia Carvajal, Dayner Duván Medina Asprilla, Yuli López García.

119 Contextualismo radical como estrategia de lectura de la arquitectura escolar contemporánea.

Radical contextualism as a reading strategy for contemporary school architecture.

Fabio Augusto García Urrea.

157 Didáctica y aprendizaje (significativo), un proceso centrado en el estudiante y su contexto.

Didactics and (significant) learning, a process focused on the student and its context.

Faber Andrés Alzate Ortiz, Milton Esteban Sierra Cadavid, Yolanda López Herrera, Martha Daniela Sánchez Muñiz.

189 La educación en ciencias: un espacio para la configuración de subjetividad ética-política.

Education in sciences: a space for the configuration of ethical-political subjectivity.

Berta Lucila Henao Sierra.



Editorial

Editorial

MIRADAS PLURALES, REALIDADES COMUNES

| ELVIA PATRICIA ARANGO ZULETA |

Los llamados insistentes a considerar las singularidades humanas permean las prácticas, los procesos, las configuraciones organizacionales y toda institucionalidad, lo que de entrada confirma el estrecho vínculo individuo-sociedad, por lo tanto, no se trata de juzgar si hay perspectivas mejores que otras sino que la pretensión es reconocer algunas maneras como son atendidas, solventadas y potenciadas las cualidades de las personas y de las realidades donde se concretan; asimismo, tener un acercamiento a las inquietudes que subyacen en las búsquedas de explicación de acontecimientos sociales y culturales, susceptibles de ser problematizados y transformados. Para hacerlo, se reflexiona desde una perspectiva pragmática algunos nexos entre contradicciones, resistencias y posibilidades, al igual que entre lenguaje, contexto y experiencia, y entre valores, sociedad e institucionalidad.

ACERCA DE LAS CONTRADICCIONES, RESISTENCIAS Y POSIBILIDADES

Los enunciados que serán expuestos no indican un orden o que son los únicos elementos relacionables, sino que son

una manera sintética de plantear campos de contradicción, resistencia y posibilidad. Es decir, cada uno de los elementos aludidos es una configuración de acciones sociales generadoras, dinamizantes y productoras de múltiples relaciones en las que convergen intereses, fuerzas y posturas opuestas, muchas veces antagónicas y otras tantas agonistas, Mouffe (1999), para quien los antagonismos muestran la construcción de identidades políticas que afrontan y confrontan situaciones no necesariamente resueltas por una vía de consensos sino que se precisa aceptar los conflictos, y buscar los medios y mecanismos para su canalización. De acuerdo con Mouffe, uno de los principales retos al reconocer la dimensión de lo político es «domesticar la hostilidad y tratar de desactivar el potencial antagonismo que existe en las relaciones humanas» (2010, p. 9).

Las contradicciones suelen apreciarse en los comportamientos, mas, también se presentan en el decir; se consideran oposiciones entre lo que se habla y lo que se realiza. Las resistencias se entienden como expresiones de quienes, al ser vulnerados, sometidos a violentación o a distintos acosos, no se dejan someter. Las posibilidades

atañen a eventos, eventualidades y situaciones por las que algo puede realizarse o que pueden inhibir o dificultar la realización de algo, y se confirman en el *contexto* al reconocer que este último no está limitado a ser espacio contenedor, sino que, por las condiciones históricas, físicas, culturales, políticas, etc., de quienes lo habitan es variable, y en ello son determinantes las concepciones de quienes lo configuran con sus diferentes juegos relacionales.

Las contradicciones pueden considerarse antagonismos apreciables en actitudes, comportamientos, actos del habla y enunciaciones opuestas a lo que se declara, asunto que puede obedecer a actos fallidos, a la premeditación de promesas falsas, al manejo de razones diferenciales con las que se espera agradar a distintas partes que poseen diferentes intereses ante un mismo asunto, o a una suerte de contenidos cuya fuerza surte efectos contrarios a lo expresado, debido a que las intencionalidades y los intereses verdaderos no son los que se revelan. En caso de que las contradicciones sean involuntarias, se precisa reflexionar para identificar con sinceridad los puntos de quiebre y emprender los correctivos necesarios, si no, ¿qué será de una sociedad en la que nuestros rasgos comunes son las contradicciones involuntarias, y por qué no, inconscientes?

La resistencia suele apreciarse en las maneras como las personas, en su individualidad y en colectividad, buscan alternativas para hacer frente a los hechos, las acciones, situaciones y decisiones que les flagela en sus dimensiones y aspectos, lo cual va en detrimento de las condiciones de una vida digna, al tiempo que se convierten en negación de los derechos humanos motivando a actuar para hacer frente y vencer lo que se da. Desde luego, son diferentes las formas que toman esas acciones tanto en los contenidos como en las maneras de realizarlas, así como los resultados obtenidos de las mismas y su sostenibilidad.

ALGUNOS NEXOS LENGUAJE, CONTEXTO Y EXPERIENCIA

Compartir el carácter social del lenguaje como han señalado distintos autores (Escandell, 2006; Acero, 2007; Van Dijk, 2011) y otros más, es coincidir desde una perspectiva multidisciplinar en varios puntos, entre los que cabe citar: (*) comprender y compartir los significados y sentidos al hablar y al comunicar, según los referentes en los distintos contextos sociales, disciplinares e históricos, entre otros, (*) analizar las lógicas comprensivas y contextuales desde las cuales se enuncia o declara algo para interrogar si se trata de sinsentidos, contrasentidos o múltiples sentidos, para tomar decisión ante los mismos, (*) reconocer por la participación y los roles asumidos en diferentes momentos durante situaciones específicas y el acontecer diario, las maneras de entretelar acciones e intencionalidades comunes con relación a algún propósito, (*) asumir las circunstancias de vida individual, de comunidad y social como contingencias que además de propiciar cambios pueden ser cambiadas; en ese sentido, también las personas somos circunstanciales y podemos realizar cambios a nuestro alcance en el momento que decidamos.

Lo anterior permite confirmar que el lenguaje no es una abstracción de definiciones ni una opción por la utilización de términos, conceptos u oraciones a discreción de cada persona, por el contrario, es una acción dada en la cotidianidad, indispensable para el entendernos, compartir intencionalidades y decidir la interacción común; en él se enlazan otras acciones micro y macro de carácter sistemático y sistémico, en lugares y bajo formas físicas, semióticas y simbólicas que podemos identificar como contextos. Los contextos, son entonces, conjuntos de situaciones y características que al entramarse de distintos modos propician dinámicas diferentes y cambiantes, necesarias para comprender lo que ocurre y lo que se describe.

Para Van Dijk (2001), el contexto aporta elementos para explicar «cómo los participantes son capaces de adaptar (la producción y la recepción/interpretación) del discurso a la situación comunicativa interpersonal-social» (p. 71), lo cual reafirma el carácter social de las personas con sus diferentes cualidades, dimensiones y aspectos que implican reflexionar los discursos para adaptarlos a las particularidades humanas, de las comunidades y situaciones.

Las personas estamos dentro de contextos y vivimos experiencias. Sin embargo, las dificultades para definir *experiencia* llevan a concebirla a partir de juicios, apreciaciones y valoraciones individuales de carácter social, desde la reflexión de vivencia, de la apertura al conocimiento y de la compenetración con situaciones que de manera progresiva dan paso a la configuración social del individuo, lo que de suyo la pluraliza. Las experiencias pueden concebirse como las maneras de afrontar retos continuos «sin intentar unificarlos en un sistema conceptual» (Angulo Vázquez, 2009, p. 1) dado el carácter singular, por eso en estas, las vivencias tienen punto de partida en cada persona y lo vivenciado retorna a ella misma. La experiencia es oportunidad de verse a sí mismo de manera continua, sin escudos y sin máscaras para identificar carencias, recursos, desafíos, posibilidades, para trazar metas y emprender marcha hacia las mismas por medio de una consciencia reflexiva y cuestionadora que puede convertir lo vivenciado en aprendizaje. Tomando el planteamiento de Habermas (1999), en la experiencia como una de las condiciones para lograr una consciencia reflexiva y crítica, son importantes los errores, dejarse interpelar y exponer argumentos acerca de las diferentes lógicas que fundamentan el conocimiento, a su vez, ese tipo de práctica acepta las emociones de quien tiene la vivencia y propicia el cuestionamiento de la estabilidad de las creencias.

De acuerdo con Van Dijk (1996), los valores, los deseos, los intereses, las preferencias y normas de las personas dan

cuenta de su cognición, de las maneras como se relacionan con el contexto, de sus actitudes al interactuar con otros, de sus relaciones con el conocimiento del mundo y de la disposición para elegir qué se ignora y qué se transforma. Por la singularidad de los valores las comunidades realizan consensos acerca de ciertas actitudes ante el lenguaje, atinentes a comportamientos, validez y carácter correcto del mismo según el entorno, no conforme a las oraciones que se profieren. Lo anterior es relevante en las configuraciones sociales por sus influencias en las identificaciones idiosincráticas y en las cohesiones sociales desde las que es posible establecer acuerdos, juzgar dificultades, identificar aciertos y explorar posibilidades.

ALGUNOS NEXOS SOBRE VALORES, SOCIEDAD E INSTITUCIONALIDAD

La aproximación a la comprensión de los valores desde esta perspectiva pragmática, abre un panorama de aristas entre las que cabe reconocer al individuo como *sujeto* que emprende su edificación dentro de la sociedad, y en ese proceso el lenguaje es una acción continua apreciable en los períodos y momentos iniciales (pronunciación) hasta entender el uso, aprender los significados, comprender conceptos y utilizarlos de manera adecuada según su función social y cultural, lo que de paso implica los componentes intra- e interestructurante, como propone Halliday (2001).

La *sociedad* se singulariza en los contextos, las experiencias, los valores y los sujetos con otras variables cuyo listado se extendería, en una suerte de interrelaciones, condiciones y posibilidades diferenciales que llevan a afirmar la coexistencia y pluralidad de sociedades marcadas por tensiones y contradicciones generadoras de resistencias, conquistas y desafíos. Diríase que las referencias a lo micro y lo macro, aun con sus intermedios, no cubren la cantidad de variables en tensión en cada uno de los elementos y de

las relaciones mencionadas, lo que hace de los universales y absolutismos objetos de cuestionamiento y de análisis, dadas las interconexiones con variadas problemáticas de índole social y con los restantes subsistemas sociales y culturales, entre los que el lenguaje es un sistema específico. Las problemáticas en una sociedad que alberga distintas sociedades da cabida a interrogantes con relación a su conformación y a las dinámicas de las instancias e instituciones en que tiene soporte, y uno de los elementos nodales está en el análisis de las riñas entre los sentidos de los discursos declarados con la materialización de los mismos, lo que vislumbra confusión, manipulación o pérdida de intencionalidades políticas, estructuras anquilosadas, rigideces organizativas y desgastes administrativos.

Cuestionar las instituciones es asumir posturas controvertidas con relación a los sistemas de la sociedad o parte de los mismos, para dar cabida a *posibilidades* de hacer transformaciones o cambios en los que son primordiales las acciones, los lenguajes y las expresiones acordes con el carácter sincero de las intencionalidades expuestas y de lo que se promete, siguiendo a Searle (1994). De acuerdo con el mismo autor, la institucionalidad se da por establecer prácticas continuas con un carácter validado por la comunidad que efectúa esas prácticas, las cuales en sí mismas son lenguajes, entre los que se cuenta desde las instituciones de educación y las organizaciones que prestan servicios, hasta los rituales de una religión y la familia del individuo, entre otras.

La magnitud de lo anterior es mayor e insistimos que es insoluble, sin embargo, esperamos que este esbozo aporte para reconocer en este engranaje, los lugares y papeles que cada uno puede asumir en distintos momentos con la pretensión de aportar a las reflexiones, la identificación de problemáticas y la búsqueda de transformaciones dentro de la comunidad donde se halla. Asimismo, es una ilustración

de profundas grietas y de posibilidades en la sociedad, nombradas *miradas plurales–realidades comunes* para aludir a la relevancia de las disciplinas, experiencias e intenciones en las diferentes maneras de abordar situaciones, procesos, producciones y productos educativos y sociales, cuyos lenguajes consensuados los hace afines para quienes afrontan circunstancias similares, y ese, ya es un elemento común de peso dadas las implicaciones sociales y culturales. Al mismo tiempo, estas líneas son preámbulo de las reflexiones, búsquedas y propuestas de quienes participan en este número de *Kénosis*, como se expone a continuación.

En *Nociones de rostro y responsabilidad en Emmanuel Levinas*, el autor invita a que el hombre haga parte de la historia, sea responsable de sí mismo y del mundo, a que busque y se comprometa en hacer realidad la dignidad humana. Él señala la importancia de la apertura y el vencimiento del temor ante lo desconocido y lo radicalmente diferente a cada uno, e incita incluso, a dejarse interpelar. El rostro abre una comprensión distinta de subjetividad en cuanto acontecer a partir de la forma de presentarse al otro, desafía la relación interpersonal, exige compromiso, comprensión y contemplación de quien está en frente. La responsabilidad es mandato ético con los otros, con quienes se comparte el mismo mundo y el otro, en cuanto infinito, está en constante movimiento, no es a priori y hace ineludible el encuentro cara a cara como un acto básico de la moral.

La escucha y la alteridad en educación es un llamado y una invitación de los autores a reflexionar al otro y a la escuela, a partir y a través de distintos lenguajes, lo que hace de la escucha un acontecimiento motor de enseñar y de aprender, por medio de condiciones ineludibles como callarse por dentro para escuchar a quien habla y *dejar ser* al asumir una actitud sincera, responsable y hospitalaria. Aquí son problematizadas la palabra, la escucha y la ambigüedad del lenguaje toda vez que no es preestablecido ni se limita al uso, sino que implica

responsabilidad ética de quien habla; se pone en tensión lo que se oye con lo que se quiso decir y lo que no se logró decir. Se destacan dilemas del lenguaje que parecen ser al mismo tiempo dilemas de la educación, entre ellos, la pretensión de enseñar algo y obtener aprendizajes diferentes.

En *La educación religiosa escolar como acción educativa, evangelizadora y catequética*, el autor expone la parte dos del texto publicado en el n.º 11 de esta revista, en este concluye respecto a posibles implicaciones pastorales planteadas en el *Documento conclusivo* de Medellín en sus 50 años, las cuales pueden ser articuladas al área de Educación Religiosa, en complemento de la formación catequética. Es desarrollado el tercer apartado en el que expone desafíos, posibilidades, valores y condiciones actuales para materializar las tres áreas abordadas durante la Segunda Conferencia del Episcopado Latinoamericano: promoción del hombre y de los pueblos hacia los valores de la justicia, la paz, la educación y la familia; necesidad de una adaptada evangelización y maduración en la fe de los pueblos y sus élites, a través de la catequesis y la liturgia; los problemas que requieren intensificar la unidad y acción pastoral. Quedan la invitación y el reto para que las escuelas desde este contenido examinen las implicaciones de la respectiva misión en la formación integral en cuanto al compromiso social.

La identidad concebida como proceso de reelaboración constante que parte de las personas en el marco de las constantes interacciones sociales y políticas no predeterminadas, da lugar a la configuración del individuos sociales, históricos y culturales, principalmente en el interior de la institución universitaria lasallista, según plantea el colectivo autor de *Posibilidades para la configuración de la identidad universitaria: una perspectiva desde la Corporación Universitaria Lasallista*, quien destaca la concurrencia de la fe, la fraternidad, la justicia, el compromiso y el servicio como rasgos distintivos al momento de describir la identidad

de esta institución. Destacan la actividad en equipo que da cabida a todos para el beneficio común donde quiera que se encuentren, también la criticidad ante la realidad circundante que lleva a desarrollar herramientas para emprender transformaciones y señala la importancia del vínculo de esta identidad con la identidad profesional.

En el *Contextualismo radical como estrategia de lectura de la arquitectura escolar contemporánea*, el autor enfatiza la relevancia de afrontar problemáticas concretas en oposición a visiones universalizantes de lo social, destaca la contingencia para señalar que las cosas no siempre son iguales e invita a transformar la percepción de lo que se reflexiona al igual que las maneras de realizar esas reflexiones; mueve a identificar resistencias, a develar otras formas de comprender las realidades y de hacer investigación para transformarlas. Entre las pautas para lograr cuestionamientos críticos y propositivos invita a reconocer las hendijas donde se dan confrontaciones discursivas, a valorar el conocimiento situado que da lugar a diferentes emergencias, lugares y prácticas de sentido; interroga las estrategias de sujeción amparadas en las distintas arquitecturas de las instituciones sociales en las que confluyen las prácticas escolares y el dispositivo curricular en hibridaciones que esconden otro tipo de intereses.

Didáctica y aprendizaje (significativo), un proceso centrado en el estudiante y su contexto, parte de una revisión de documentos desde la que, el colectivo autor reflexiona la enseñanza y el aprendizaje vinculado al contexto, y analiza propuestas actuales centradas en favorecer el aprendizaje basado en proyectos colaborativos y el aprendizaje basado en problemas, como dos de las estrategias implementadas en el mencionado proceso para afrontar y resolver problemas. Son expuestos significados atribuidos a lo largo de la historia entre los que están el artificio, recursos técnicos, disciplina pedagógica, ciencia teórico-normativa, etc.; también

distintas apreciaciones acerca de su objeto, definición que al final es de cada lector implicado en el tema, responsable de lo que le significan los estudiantes con sus singularidades dentro de un proceso social.

En *La educación en ciencias: un espacio para la configuración de subjetividad ético-político*, la autora expone desafíos y posibilidades de la educación en ciencias, indesligables de una formación política y ética que compromete los conocimientos y las dinámicas de los distintos contextos sociales con las posibilidades de conservación o de transformación, tratándose de un proceso cuyas raíces culturales son permeadas en la actualidad por las tecno-ciencias. En el texto se recalca la discusión y la acción en torno a problemas científicos de lo que se espera que aprendan los estudiantes quienes son resistentes a los dogmatismos, al antropocentrismo y al consumismo, e invita a cuestionar los referentes que deifican la ciencia con postulados eficientistas y de competitividad conducentes a confrontaciones filosóficas, éticas y bioéticas a partir de una formación crítica y transformadora, fundada en la participación y el pluralismo entre otros rasgos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo V. S. (2009). ¿Podemos hablar de la experiencia filosófica? *Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza. Andalucía*
- Camps, M. V. (1976). *Pragmática del lenguaje y filosofía analítica: Historia, ciencia y sociedad*. Barcelona: Península.
- Escandell V., M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Buenos Aires: Taurus.

- Halliday, M. A. K (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político: Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mouffe, Ch. (2010). *Política agonística en un mundo multipolar*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Searle, J. R. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Van Dijk, T. (1996). *Texto y contexto. Semántica, pragmática y discurso*. Madrid: Cátedra.
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de la teoría de contexto. *ALED: Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1(1), 69-81.
- Van Dijk, T. (2011). *Sociedad y discurso*. Barcelona: Gedisa.



JORGE ANDRÉS SÁNCHEZ GÓMEZ

Docente Institución Educativa Barrio Santander.

Correo electrónico: jorgeandres.sanchez@upb.edu.co.

NOCIONES DE ROSTRO Y RESPONSABILIDAD EN EMMANUEL LEVINAS: UN PUNTO DE PARTIDA PARA LA COMPRESIÓN DEL SURGIMIENTO DE LA ÉTICA DE LA ALTERIDAD*

NOTIONS OF FACE AND RESPONSIBILITY IN EMMANUEL LEVINAS:
A POINT OF DEPARTURE FOR THE UNDERSTANDING
OF THE EMERGENCE OF ALTERITY ETHICS

| JORGE ANDRÉS SÁNCHEZ GÓMEZ |

Recibido 12 de marzo de 2019
Aceptado 30 de mayo de 2019

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito ofrecer una clave de lectura sobre la ética de la alteridad de Emmanuel Levinas, a través de las dos ideas fundamentales en su filosofía: «*rostro*» y «*responsabilidad*». A partir de ambos conceptos, se propone una alteridad radical, a partir de la cual es posible transformar el egoísmo en auténticas relaciones humanas. La reflexión se centrará en mostrar cómo estos temas han de ser tomados como referentes importantes a la hora de comprender el fenómeno del encuentro con los demás; asimismo, esta lectura de Levi-

*Artículo resultado del proyecto de investigación de la maestría en Filosofía, cursada en la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

nas se propone mostrar de qué forma se puede comprender la ética como filosofía primera. De esta manera, se establece una nueva noción que reposa en la búsqueda de ir más allá del ser, un más allá que, teniendo en cuenta la dimensión del otro, lleve a un compromiso real con su realidad.

PALABRAS CLAVE:

Alteridad, rostro, responsabilidad, ética del otro, Emmanuel Levinas.

ABSTRACT

This article aims to offer a reading key on the ethics of otherness of Emmanuel Levinas, through the two fundamental ideas in his philosophy: "face" and "responsibility" Based on both concepts, a radical alterity is proposed, from which it is possible to transform selfishness into authentic human relationships. The reflection will focus on showing how these issues are to be taken as important references when it comes to understanding the phenomenon of meeting others; Likewise, this Levinas' reading is intended to show how ethics can be understood as the first philosophy. In this way, a new notion that rests in the search to go beyond being is established, a further that, taking into account the dimension of the other, leads to a real commitment to its reality.

KEY WORDS:

alterity, face, responsibility, ethics of the other, Emmanuel Levinas.

INTRODUCCIÓN

Emmanuel Levinas, con su proceder perspicaz e ingenioso de vislumbrar al hombre contemporáneo, se ha convertido en un referente de la sociedad y del mundo actual. Su pensamiento no es otra cosa que una invitación a que el hombre haga parte de la historia y asuma su responsabilidad sobre sí mismo y sobre el mundo. La obra de Levinas, que se convierte en una denuncia de los horrores y las injusticias que padeció el ser humano en las guerras mundiales, es una clara búsqueda de la dignidad del hombre. Y es precisamente en este compromiso por el otro, donde reside su reflexión filosófica.

La situación de su tiempo, soportada en carne propia por este pensador, marcó su vida y su quehacer filosófico. Este periodo lo constituyó el tiempo de las grandes revoluciones del siglo xx: las guerras mundiales, la derrota del nacionalsocialismo y el fascismo, el derrumbe de los pilares de Europa y el triunfo de las grandes potencias de Estados Unidos y de la Unión Soviética. Su reflexión no es más que un grito de esperanza a una sociedad marcada por el sin sentido de la vida causado por las bombas que desmoronaron los sueños, las utopías y los nobles ideales de la humanidad.

Su obra habla de él, lo deja al descubierto y nos permite acercarnos sin ningún artificio, develándonos al hombre filósofo, escritor y, ante todo, una persona con una alta sensibilidad por el ser humano. Su pensamiento brota del diálogo profundo de su religión y la tradición filosófica, haciendo patente asuntos que requieren ser pensados de una manera racional y donde se antepone al otro sobre el mismo. En suma, «un humanismo exigente, que apela al hombre y le compele a ser responsable, a ser maduro» (Urabayan, 2005, p. 258).

Por lo tanto, será válido mostrar que estos temas constituyen el encuentro con el otro, en tanto que sentido profundo a su idea de «alteridad». De esta manera se establece un nuevo sentido, el de la misma existencia

del ser humano. Un sentido ético que es sencillamente configuración del encuentro con el otro, sin tornar de ningún modo a lo Mismo, es decir, que genere una comprensión verdadera de los demás seres humanos, dado que, «sin la proximidad del otro en su rostro, todo se absorbe, se diluye, se solidifica en el ser» (Vásquez, 1982, p. 263).

La aproximación hacia el otro no es algo sencillo, es necesario tener apertura y abandonar el temor de acercarnos y relacionarnos con aquello que desconocemos, con aquello que no es nosotros, es decir: con lo que es radicalmente diferente a nosotros, por el hecho de ser otros. «Lo decisivo, en verdad, ya no es 'pensar el ser' sino 'escuchar al otro', que cuestiona mis egoísmos y mis certezas y suplica que me despoje de mis idolatrías» (Oroz, 1998, p.46). A partir de aquí, se identificará algunos de los conceptos que Emmanuel Levinas enuncia en torno a la relación con la alteridad, como es el rostro, la responsabilidad y el otro.

CORPUS FILOSÓFICO DE EMMANUEL LEVINAS, ANDAMIAJE PARA LA NUEVA CONFIGURACIÓN ÉTICA

Levinas orienta su pensamiento hacia la noción de una primacía por la ética del «rostro del otro» como filosofía primera, pero esta ya no como el dominio de la razón objetivante de la ontología, sino como un repensar de la misma filosofía, construida en la búsqueda del hombre por el sentido de lo humano. Como diría Oroz (1998) «la vida humana como donación hacia el otro. Porque el otro me reclama y debo decidirme por él» (p. 36). Y, para que esto se lleve a cabo, es necesario permitir la entrada del «rostro del otro» por medio de la subjetividad.

A partir de este principio, aparecen unos frescos cimientos que establecen un nuevo sentido, en el cual, el *Mismo* permanece en la espera del otro como auténtica alteridad. De ahí, el deseo de pensar una sociedad en la que los seres humanos logren entablar una innegable relación entre los hombres, pero enmarcada con una nueva sensibilidad, ya no con el poder de la totalidad, sino más bien bajo la invitación de una filosofía del infinito, de la ética del rostro y de la alteridad.

Nuestro pensador pretende instaurar una ética libre de las certezas, generadas por una época enmarcada por la razón. Parte de un empirismo que pueda guiarnos a vivir la auténtica experiencia de conectarnos con el otro, aquel que es totalmente desconocido y extraño, y cuyo ejercicio se convierte en la apremiante relación con lo infinito que, en definitiva, es la que nos posibilita entablar un encuentro recíproco entre lo *Mismo* y lo otro. En palabras de Levinas (2002), «[...] el Mismo y lo Otro se encontrarían reunidos bajo una mira común y la distancia absoluta que los separa sería suprimida» (p. 60).

Levinas concibe al otro «como un infinito que no puede objetivarse, solo puede ‘asimilarse’ o ‘reconocerse’ en el encuentro con el otro que ya es; por ello el encuentro cara-a-cara con el otro, además de inevitable y necesario, condiciona la posibilidad de la relación, es el acto básico de la moral» (Quiroz, 2013, p. 19). Evidentemente, su pensamiento sobre lo infinito es lo que procura abrir un espacio para que la subjetividad logre tener una mirada hacia el exterior del otro bajo la luz de la ética. Acudir al *Mismo* es encontrarse alejado de toda interpretación dada de una vez y para siempre. El *Mismo*, es un ser que está en constante movimiento, lo cual le permite ir construyendo su personalidad por medio de su quehacer en su existir. Todo lo que emprende es lo que le posibilita reconstruir su identidad a través de su experiencia vivida.

En la totalidad se cae en el error de mirar al otro solo externamente y se expresa como queriendo esclarecer y demostrar al sujeto. Cuando se contempla de esta manera, se carece de sentido, de interés por el significado e importancia que tiene el sujeto por ese objeto. Según Levinas, esta ha sido la actividad de la filosofía Occidental, una mirada ontológica del ser, dicho de otro modo, la apócope de lo otro al *Mismo*, lo que se describe como el desinterés hacia los demás; solo me interesa lo que está en mí, negando totalmente la alteridad:

Levinas construye su crítica a la no-diferencia: crítica a una totalidad que impera en el mundo, la cual significa la manera de comportarse y de vincularse con el otro. La filosofía occidental mira el mundo de una manera totalizante, pues le impregna un sentido exclusivo al Todo: desde el Ser, la historia, el tiempo, la subjetividad, entre otros (Castro, 2014, p. 127).

La apuesta que pretende hacer nuestro filósofo es todo lo contrario, un sujeto que continuamente se ve afligido y tocado por el otro, haciendo parte de él, pero respetando en todo momento su ser único y original; dicho de otra manera, su alteridad. Es un compromiso a mirar y a considerar al otro como algo que excede toda posibilidad del sujeto, señalando de esta manera a un individuo que es totalmente otro, donde deja de ser una mera apariencia de imagen y forma, que debe ser examinada y comprobada para ubicarse en el horizonte de la trascendencia, es decir, de la responsabilidad que se debe tener siempre por los demás, más allá de la idea y percepción que su aspecto nos genere. Esta responsabilidad es manifestada por Levinas como infinito, el cual invade el ser, pero deja a un lado el ánimo de totalizarlo.

Esa idea de infinito desborda todo pensamiento que se tenga del sujeto, desmoronando toda idea a priori, que lo único que genera es categorizar e impedir entablar un encuentro con ese extraño y diferente a mí. «Por lo mismo es que su noción de infinito trasciende al sujeto, reconfigura a un ser más allá de la totalidad, donde lo que toma relevancia es pensar al Mismo y al Otro mediante una separación entre ellos» (Castro, 2014, p. 133). De esta manera, la forma de relacionarnos con las otras personas se verá alterada en la medida en que el sujeto se sienta convocado por los demás. Esta experiencia es un modo de ser de la relación subjetiva en la que propicia una responsabilidad que da cuenta de la aproximación y de ese encuentro con las otras personas. «La idea de lo infinito es el modo de ser *–la infinición de lo infinito–*» (Levinas, 2002, p.52) que va más allá, incluso de su idea y que se origina como revelación.

La infinición se produce en el hecho inverosímil en el que un ser separado, fijado en su identidad, el Mismo, el Yo contiene sin embargo en sí lo que no puede contener, ni recibir por la sola virtud de su identidad. La subjetividad realiza estas exigencias imposibles: el hecho asombroso de contener más de lo que es posible contener. [...] presentará la subjetividad, recibiendo al Otro, como hospitalidad. En ella se lleva a cabo la idea de lo infinito (Levinas, 2002, p.52).

La idea de totalidad es el cimiento de la filosofía occidental durante toda su historia. Ha sido el camino predilecto en la búsqueda de la ra-

zón, pues su única pretensión es abarcar todo, fundando teorías absolutas que configuran nuestro pensar con conceptos constituidos con antelación. Existe un miedo profundo por cambiar esta situación, pues esto representa la seguridad de un pensamiento categórico, lineal y universal. Lo que Levinas pretende con su pensamiento, es juzgar la totalidad y su sentido determinante, generando una filosofía de sentido y de alteridad donde se irradie el rostro del otro.

Es a partir de la idea de mirar a los hombres de otra manera, como Levinas realiza su filosofía del encuentro con el otro, a saber, la búsqueda de un nuevo sentido albergado en la alteridad. Se intenta alejar de la totalidad sometida por la época, pero no de una manera radical, sino desde el mismo interior del lenguaje filosófico. Este nuevo sentido es lo que responsabiliza al ser humano por los demás seres humanos.

Al respecto, se establece una oposición entre la filosofía tradicional que no es más que una ontología como expresión «de la violencia, de toda la violencia, cuyo lema es reducir, someter todo, lo distante y lo distinto; en una palabra radical: inmanencia, negación de la trascendencia. Su empeño consistirá, en trazar el camino de una verdadera trascendencia que haga justicia al Otro» (Losada, 2005, p. 47). Dicho de otro modo, por una metafísica que mire al ser como auténtica trascendencia. A propósito, señala Levinas (1991):

[...] el hecho de que no se pueda pensar conjuntamente Dios y el ser. Del mismo modo, en la relación interpersonal, no se trata de pensar conjuntamente yo y el otro, sino de estar enfrente. La verdadera unión no es la unión de síntesis, sino la unión del cara a cara (p.72).

En este horizonte, el pensamiento que desarrolla Levinas pretende mostrar una manera distinta de comprender la ética como una filosofía primera; es decir, una nueva idea donde se busca tener una apertura y responsabilidad por los demás seres humanos, como un medio de comprenderse y comprender a los otros como individuos que hacen parte de un mismo mundo. Esta es la vía que posibilita al ser propio, en la medida que exhorta a contemplar el rostro del otro en el marco del mandato ético, y donde ha de asaltar una responsabilidad como respuesta a dicha dis-

posición. En tal sentido, para entender qué es la alteridad levinasiana, es preciso esbozar qué es el rostro y qué es la responsabilidad.

EL ROSTRO COMO EXPRESIÓN DEL OTRO HOMBRE

Levinas dedica varias líneas al tema del «rostro». En su obra *Totalidad e Infinito* (2002), realiza todo un estudio sobre este tema, convirtiéndose a su vez, en su aportación más original. Dentro del capítulo que tiene por nombre «El rostro y la exterioridad» tiene tres secciones tituladas: «Rostro y sensibilidad», «Rostro y ética» y «La relación ética y el tiempo». La manera como se me presenta el otro –afirma el pensador– lo llamamos rostro. Sitúa, de esta manera, a partir del elemento de rostro, una nueva interpretación de la subjetividad, que en el matiz de Levinas, es un sentido primero.

No obstante, para tener un mejor acercamiento al tema del rostro, sería oportuno entablar la pregunta, ¿qué no es un rostro?, ya que el mismo Levinas explica la palabra rostro de una manera negativa. Determinarlo, nos llevaría a suprimir la categoría que este posee. Por esa razón, el más pronto acercamiento que se tiene sobre él es de forma negativa. «El rostro está presente en su negación a ser contenido. En este sentido, no podría ser comprendido, es decir, englobado. Ni visto ni tocado, porque en la sensación visual o táctil, la identidad del yo envuelve la alteridad del objeto que precisamente llega a ser contenido» (Levinas, 2002, p.207). Es imprescindible, de hecho, conceder que el otro se muestra al margen del rasgo que los sentidos me puedan provocar, y no simplemente, admitir el dominio del otro a través de su mirar.

El rostro no se puede determinar porque simplemente, se encuentra más allá del mismo ser, escapando a toda idea que pretende categorizarlo. Asimismo, el rostro no es, sino que acaece. No es posible describirlo. Ahora bien, hay que advertir que el otro es una clara imagen del otro, de una representación a esa figura; pero el otro como rostro, es lo que resquebraja todo concepto que se tenga de ese otro. De ahí que no pueda ser expresado, porque se halla más allá de la representación. El rostro, en cambio, manifiesta la existencia más allá de lo instaurado, de lo infinito que reside a pesar de mi finitud.

El rostro, para Levinas, alcanza su propia interpretación desbordando las definiciones y los mismos sujetos que los exhiben. El rostro va más allá de la identidad que proporciona la caracterización de una fisonomía particular. Su definición no se agota con el nombrar de unas características singulares de los individuos (ojos claros, nariz respingada, pómulos prominentes, barbilla redondeada, etc.), sino que expresa una contemplación trascendente, invisible ante los ojos de quienes lo perciben e innombrable ante lo nombrado. «El rostro del Otro destruye en todo momento y desborda la imagen plástica que él me deja, la idea a mi medida y a la medida de su *ideatum*: la idea adecuada» (Levinas, 2002, p.74). El rostro se dice y no se ve; no como sensibilidad, sino como una *expresión*; «es recibir lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito» (Levinas, 2002, p.75).

Así entonces, el rostro se convierte en lo más dicente, pues este lleva en sus espaldas una condición categórica como crucial prescripción del rostro: la palabra «no matarás»:

Su rostro, es la expresión original, es la primera palabra, «no matarás». [...] brilla en el rostro del Otro, en la desnudez total de sus ojos, sin defensa, en la desnudez de la apertura absoluta de lo Trascendente. Ahí hay una relación, no con una resistencia mayor, sino con algo absolutamente Otro (Levinas, 2002, p. 212).

En este sentido, el rostro como relación irreductible es ya significación. Con lo anterior, Levinas pretende realizar una ética alejada de toda imposición moral, es decir, que al pronunciar «no matarás» busca dotar la corporalidad del ser en un valor ético. Esto es, de un yo que se adueña del rostro del otro. Se protege, por lo tanto, la existencia de la persona y con ella, su condición humana, instaurando «una relación particular, no sintetizable, que constituye una inteligibilidad primera respecto al pensamiento, al saber y a la representación» (Castro, 2014, p.154).

Otro punto importante sobre el rostro es que su acceso «es de entrada ético» (Levinas, 1991 p. 79), puesto que la misma esencia del rostro adquiere sentido, sobre todo y primordialmente, en la ética, o sea, en el encuentro de una filosofía primera. Es a través del rostro que el otro se me muestra, se me descubre, se me otorga. «El modo por el cual se presenta el Otro, que supera la idea de lo Otro en mí, lo llamamos, en efecto, rostro» (Levinas, 2002, p.74).

En esta acción de mostrarse, de descubrirse y de otorgarse, es como se establece el rostro:

Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto. ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos! Cuando observamos el color de los ojos, no estamos en relación social con el otro. Ciertamente es que la relación con el rostro puede estar dominada por la percepción, pero lo que es específicamente rostro resulta ser aquello que no se reduce a ella (Levinas, 1991, p.79).

Podemos señalar que la proximidad que debemos tener en el encuentro con los demás es modificada por la existencia del otro, que es absoluta, pero que a su vez está dotada de una significación propia y por sí misma. La manera usual como los seres humanos nos relacionamos con los demás se encuentra alterada por una nueva y radical alteridad que se nos presenta sin ni siquiera preguntarnos. «Esta presencia consiste en venir hacia nosotros, *en presentarse*. Lo que se puede enunciar así: *fenómeno* que es la aparición del Otro, es también *rostro*; o, dicho de otro modo: la epifanía del rostro es una *visitación*» (Levinas, 2003, p.58-59). Este encuentro, esta visita, esta manifestación presente en la filosofía del acercamiento de uno mismo por el otro, de una epifanía del rostro que perfora toda apariencia y nos muestra el lado vital del ser, es la que genera una noción llamada por Levinas proximidad:

Es la proximidad la que nos acerca a una nueva manera de relación entre el Mismo y el Otro. Al mismo tiempo, nos aleja de la perspectiva que considera que el rostro introduce un dato cualitativo que se suma a las interioridades; es decir, aquella postura que piensa al rostro como un contenido posible de sumar con otros y, con esto, alcanzar una totalización (Castro, 2014, p.154).

Por consiguiente, el rostro se transforma en el modo y en el medio como descubrimos al otro. Este descubrir se convierte incluso, en una forma de rebasar toda imagen y percepción que tengamos de esa persona. Por eso, el rostro ansía tener un sentido personal previo a la idea del Mismo, ya que accede a nosotros desde un sitio totalmente inusitado, despojado de todo

prejuicio e idea que nos permita tener ese encuentro. De cualquier modo, no se trata de una representación que lo único que hace es que la persona pierda su alteridad, sino de un encuentro bajo la significación de la *huella*.

Este descubrirse y manifestarse del rostro es ya un espacio ético para la construcción de la relación social:

El rostro se me impone sin que pueda hacerme el sordo a su llamada, ni olvidarlo, quiero decir, sin que pueda dejar de ser responsable de su miseria. [...] La presencia del rostro significa así una orden irrecusable – un mandato – que detiene la disponibilidad de la conciencia (Levinas, 2003, p.61).

Este espacio ético es, sin duda, la capacidad del hombre para dejar irrumpir las necesidades del otro y cabalmente, configurar la imagen de la alteridad. Este pensamiento levinasiano constituye una nueva filosofía, donde la ética se convierte en la filosofía primera, alcanzando una auténtica alteridad bajo el encuentro del rostro.

Dado que el rostro en su sentido estricto es «de entrada ético», se asienta allí una relación que recibe el nombre de «*cara-a-cara*», donde se refleja el rostro de la otra persona y se establece una relación propia y exclusiva. «Para decirlo en pocas palabras, el rostro es expresión, que Levinas entiende como capacidad de presentación por sí mismo, sin intermediarios – *cara-a-cara*» (González, 2002, p.129). Esta expresión alojada en el pensamiento de Levinas, es a su vez el lugar de encarnación del rostro. Esta expresión consigue establecer una cercanía, una intermediación absolutamente diferente a la generada por el análisis universal y totalizante. Incluso, esta cercanía con mi prójimo es la que me aproxima a una nueva manera de vincularme y ligarme con ese desconocido y distinto a mí.

Aquí no se trata de una cercanía en un sitio y en un tiempo específico que habitualmente realizamos, donde pretendemos poseer lo general a todos. Ni mucho menos, de negar su individualidad y moldearlo a mi imagen y semejanza. Se trata, más bien, de ir más allá de aquello que advertimos con la mirada, sin aprensión ni prejuicios. El «*cara-a-cara*» nos permite conocer realmente al otro y sus intenciones, sin la ayuda de un tercero, solo revelación entre los dos y donde se trascienda dentro de cada

uno la significación de ese encuentro. Esta aproximación es un realizarse como auténticos humanos en la medida en que el rostro nos acerca en un «cara-a-cara» donde ninguno termine suprimido.

En virtud de ello, el rostro va más allá de lo que se advierte en su mirar, es decir, no es solo una figura que voy troquelando bajo mi idea. Se trata más bien, bajo el pensamiento de una ética, aceptar al otro tal como es, sin pretender adueñarse, ni subsumirlo. «el rostro es, en él solo, sentido. Tú eres tú» (Levinas, 1991, p.80). En efecto, la relación con el rostro puede estar guiada por la percepción, pero no reducirlo solo a eso, a un contemplar del «personaje» que somos: madre, padre, hijo, esposo, maestro, doctor, ingeniero, arquitecto, etc.

No se trata solamente de capturar la información concebida por la imagen como si fuera una simple información. El rostro, por el contrario, sobrepasa dicha imagen permitiendo respetar en todo momento al ser, a través del cual, su presencia se da éticamente. Así lo plantea Francisco Castro (2014):

La relación con el rostro, bajo la expresión del cara-a-cara-, queda desplazada de la percepción y dentro de los márgenes de lo que Levinas llama la ética; mejor dicho, su ética. Esta implica aceptar la separación con el otro, su encuentro y *cuestionamiento*, y la imposibilidad de apoderarse de él (p.156).

Esta apertura del rostro encarna una correspondencia que, por un lado, se instala en la mirada con aquel que se presenta como frágil, decaído, comprometido, por consiguiente, desprovisto; y, por otra parte, expresa la gran antítesis de nuestra existencia, el llamado «a responder del otro y a ser responsables por él, pues la interpelación –la cual me reclama y me cuestiona–, comienza en el otro y nace a partir de su rostro» (Castro, 2014, p.157).

RESPONSABILIDAD: SENTIDO DE LIBERTAD E IDENTIDAD POR EL OTRO

La relación que parte de la mirada profunda del rostro del otro es lo que Levinas llama: «cara-a-cara». Esta posición apunta a una relación anterior a toda aproximación, pero que, sin duda, exige una respuesta al cuestionamiento de su mirada. Esto se presenta bajo la idea de preguntar y respon-

der. Al preguntar, se cuestiona al otro éticamente hablando, la respuesta es la capacidad de comprometerme con ese otro. El rostro es el fundamento del sentido y de la palabra expresada. Por cierto, el sentido entendido como responsabilidad que provoca el otro en mí. Una responsabilidad que surge del cara-a-cara con ese otro, suscitándome un compromiso ético precedido de toda decisión y respuesta del individuo.

Claramente, es una responsabilidad comprendida en términos éticos, como dice Levinas (1991): «entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro» (p.89). Como se ve, es un compromiso que se hace cargo de los demás, suponiendo una obligación y un deber ético del cual no se puede despojar. Sobre esto, Levinas (1991) plantea:

Positivamente, diremos que, desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago. [...] la responsabilidad es inicialmente un para el otro. Esto quiere decir que soy responsable de su misma responsabilidad (p. 90).

Mi aproximación hacia el otro no se reduce únicamente al deseo de conocerlo, sino que su sola presencia me convoca a encargarme de él, pues ya no me es ajeno. El otro se torna para mí, en un reclamo ético del que no me puedo desentender. Estoy invitado a velar siempre por él, acogerlo tal como es y ser generoso a ese encuentro que se brinda a través de su rostro. Como lo plantea Julia Urabayen (2005) «cada vez es más importante el otro, cada vez el yo es más culpable y más responsable de lo que no ha hecho, cada vez el yo es más rehén» (p. 258).

Levinas es y será el filósofo de la responsabilidad. Somos tan responsables de los demás que «la muerte del otro que muere me afecta en mi identidad misma de yo responsable» (Levinas, 1993, p. 24). Como diría Jaime Rubio (1976):

El otro no es para mí un simple dato. Ni un cliente, ni la significación cultural. El otro no es un dato para la conciencia, es el cues-

tionamiento de la conciencia. [...] La epifanía del Otro me constituye como responsable. Ser yo significa no poder sustraerme al Otro. Esto es identificar el Yo con la ética (p. 84).

El otro me obliga constantemente a situarme en su lugar sin ninguna evasiva admisible. En palabras de Jesús Ignacio Martínez:

Surge entonces mi responsabilidad frente a un rostro que me mira absolutamente extraño. Y no puede haber aquí paternalismo pues es una relación que no parte de mí. El otro me emplaza incondicionalmente, con formidable requisitoria. Instaura una responsabilidad irrecusable a la que me convoca imperiosamente. Su presencia me despierta con voz no articulada y mi responsabilidad consiste en el «entendimiento de ese grito». No puedo esconderme y la relación que se establece «es modalidad no del saber sino de una obsesión» (1996, p. 231).

En ningún momento el otro limita mi libertad. El llamado que el otro hace para salir a su encuentro provoca mi libertad al desatar lo que Levinas denomina «mi bondad»; en esta línea, afirma: «de suerte que, en la expresión el ser que se impone no limita, sino que promueve mi libertad, al suscitar mi bondad» (Levinas, 2002, p.214). La unión con los demás es un evocar, un encargo, como un compromiso. Lo que merece la pena es la responsabilidad para con los demás, como un accionar propio de los seres humanos por los otros seres humanos. Y es justamente, lo que le otorga al hombre el valor de la libertad.

En el encuentro, relación que se gesta en la correspondencia clara y precisa entre sujetos, hallamos al otro como un ser que adolece de mi presencia, a tal punto de sobrellevar mis propias limitaciones para humanizarme y acudir a él. Esta responsabilidad que conlleva al interminable deber de ejercer justicia a los demás, rompe todo egoísmo, convirtiéndome en un sujeto ético para asistir a los otros sin cesar. En eso consiste la ética de Levinas, en una filosofía primera que me lleva al compromiso de dispar de otorgar al otro, un apoyo inconmensurable que despierta en mí la capacidad de ser bondadoso. Una bondad que radica, como dice nuestro pensador, en alojarse en el ser de manera que el otro importe más que yo.

La yuxtaposición con el otro es de inicio, una responsabilidad mía para con ese individuo que me reclama, de tal manera que ser yo denota no poder prescindir de la responsabilidad. Lo inalienable del yo, su cualidad, es en efecto, que ningún otro logre asumir mi realidad: «El ser que se expresa se impone, pero precisamente al llamarme desde su miseria y desde su desnudez –desde su hambre–, sin que pueda hacer oídos sordos a su llamada» (Levinas, 2002, p.213-214). Cuando reconozco que soy el único capaz de responder al llamado del otro, descubro mi condición singular y particular y de esta manera, mi libertad.

Cuando afirmamos que la existencia del otro me hace totalmente responsable de él, es porque su forma de ser única y singular cuestiona mi ser, asintiendo mi responsabilidad, llamado a salir a su encuentro. Al fin y al cabo, la responsabilidad es antecedida a la percepción y representación que me haga de las personas. Este llamado no obedece a la imagen que me hago del otro, pues su proximidad despierta mi indolencia y desinterés por él, más allá de su apariencia.

Ser responsable se refiere al deber y al compromiso que tenemos para contestar al llamado que el otro nos hace. Hay que aclarar que esa respuesta, si bien es una obligación, no siempre es positiva. Incluso, estamos en la facultad de decir no. Esto, realmente, conduce a que el otro nunca pase desapercibido. Siempre debo estar atento para dar la respuesta. Lo que se evidencia es una asimetría en la relación con el rostro del otro: no existe una obligación del otro para conmigo; pero sí existe de mí para con el otro. Encontramos, por lo tanto, que de las dos personas partícipes de esta relación, hay una más frágil y débil, que me lleva a ser más hospitalario frente a su vulnerabilidad. Esta manera de cuestionarme exhibe el sentido de lo humano en Levinas, pues ya no solo me debe interesar mi propia suerte, sino también, la de los demás.

Es inconcebible pensar que la responsabilidad se pueda conferir a otra persona distinta a mí. De hacerlo, estaría desviando el verdadero sentido de la responsabilidad. Somos seres singulares, cargados con unas características particulares, por eso nadie puede reemplazarme en mi compromiso por el otro. Esto es, un hacerme responsable del destino de las demás personas. En palabras de Levinas, un amor por el prójimo. No un amor

pasional, sino un amor tan noble y puro, que nos exige y nos reclama la mirada del rostro del otro hombre, despreocupándome de mis necesidades, para acudir a las súplicas de él. Lo anterior se pone de manifiesto en la siguiente cita:

La responsabilidad ilimitada en que me viene de fuera de mi libertad, de algo anterior a todo recuerdo, de algo ulterior a todo cumplimiento, de algo no presente; viene de lo no original por excelencia, de lo anárquico, de algo que está más acá o más allá de la esencia (Levinas, 1987, p.267).

Con lo anterior, hemos acentuado la idea de que mi vinculación con el otro y los otros no obedece a mi libertad. Dentro de cada individuo, de cada ser, existe un fundamento que supera nuestras propias fuerzas y que nos lleva a responsabilizarnos por los demás seres humanos. Esa vinculación ineludible con los otros, que es la misma bondad, se encuentra en lo insondable de nuestro ser. Claro está, que podemos encargarnos o abandonar a los otros, lo que no se permite es renunciar al contacto con él, a rehusarme en mi responsabilidad por los demás. En esta medida, siempre me encuentro constitutivamente aludido por los otros. Mi libertad se da en la medida en que soy responsable.

Mi relación con los otros me lleva a desatar mi libertad. Cuando veo a las personas como seres únicos, que son absolutamente distintos a mí y que estos se encuentran fuera de mí, entonces, mi libertad cobra sentido en la medida en que puedo decidir si acercarme a ellos o simplemente escabullirme. Es ser libre para acudir a su llamado o evadir su clamor. Solo al mirar al otro como otro distinto a mí, es que se destaca mi libertad. Mi vínculo con los otros no está ceñido a mi libertad, mientras que mi libertad, sí depende del vínculo y encuentro con los otros.

Es lo que, en un sentido humano me concierne y no puedo rehusarme. Es mi fardo, mi precepto eminente. Mi dignidad está asentada en la respuesta que dé. Soy en tanto soy responsable de los demás. La formación de mi yo requiere irremediabilmente de los demás. La construcción del yo como auténtico yo, se alcanza al entregarse al otro. Es el otro el que le impregna sentido y razón a mi existir; razón por la cual debemos interesarnos por los demás. Después de todo, existe un yo como conse-

cuencia del comprometerse un individuo por otro. Más aún, nos permite considerar a los demás y a nosotros mismos, únicos e indispensables para la construcción de una sociedad más humana. Solo en el vínculo con los demás es que adquiere mi vida un sentido más profundo.

Esta relación interpersonal, descrita por Levinas como asimétrica, se fundamenta en la noción de que mi preocupación por los demás no está supeditada a su probable cuidado por mí. De ser así, de ningún modo se establecería el encuentro e identificación por el otro. La ética levinasiana va en contravía de los pensamientos enseñados en el mundo, de un interés personal por encima de los demás. Incluso, de resguardar su propio ser y defenderlo sin importar nadie más.

La miseria del otro expuesta en su rostro me conduce a reclamarme como responsable de su humanidad, aportando un poco de sentido en medio del sinsentido. Es un pensamiento que permite al hombre ser más humano en la medida en que somos nosotros los encargados de comprometernos por el rumbo de los demás. Un humanismo que nos lleva a reconocernos como seres-para-otros: «El rostro me habla y por ello me invita a una relación sin paralelo con un poder que se ejerce, ya sea gozo o conocimiento» (Levinas, 2002, p.211).

LA ÉTICA DEL OTRO, REVESTIMIENTO DE LA AUTÉNTICA HUMANIDAD

Levinas fue testigo de un período en el que se asistió a la destrucción del ser humano. Si bien la atención se encontraba puesta en recolectar los extraordinarios resultados que traería la ciencia, entre ellos el aflorar de luz a los hombres, se acabó con la muerte de la esperanza y de los grandes ideales de hombres, mujeres y niños asesinados vilmente en campos de concentración.

Es una época donde el ser humano soporta una ardiente decadencia de su naturaleza. Una enorme enajenación avivada por un arquetipo de sociedad que se hallaba alucinando. Un sin sabor por una aguda utilización y manipulación del ser humano, de concebirlo como una cosa, como un objeto usado a mi antojo. Es un tiempo donde se pretendía alcanzar un

florecimiento general y a cambio, se obtuvo la fragmentación del hombre por las ansias de poder y dominio, y de un anegado consumismo producto de la ciencia. El principio donde se fundamentó la vida humana había colapsado. Ernesto Sábato, en *Hombres y engranajes* (1985), lo denuncia así:

Este es el gran sofisma de nuestro tiempo, porque una cosa es la humanidad y otra la masa, es decir, ese conjunto de seres que han dejado de ser criaturas humanas para convertirse o para ser convertidos en objetos numerados, fabricados en serie, moldeados por una educación estandarizada, embutidos en oficinas y fábricas, sacudidos diariamente al unísono por las noticias lanzadas desde una central desconocida (p. 73).

Estas palabras nos advierten sobre el actual modelo en el que se convierte el hombre en la época moderna: el olvido por el mismo ser humano. Es un tiempo donde el hombre se evidencia confundido dentro de una implacable realidad que lo lleva a sentirse como un objeto más de las tantas cosas que lo envuelve y donde, desafortunadamente, se relaciona con los demás de la misma manera como él se siente. La libertad, como ilustre principio de las grandes revoluciones, fue arruinada por el individualismo reinante. El hombre estaba contemplando su propia aniquilación.

En el pensamiento de Levinas percibimos este referente, simplificado en la expresión «atrocidad», pero en donde se apropia de esto y le da un sentido filosófico con el valor ético de la alteridad. Su quehacer como filósofo y como ser humano se reorienta al experimentar en carne propia los horrores de la guerra, de los miles de millones de personas asesinados, nombres borrados y rostros desdibujados en todo el mundo.

De ahí la trascendencia en la filosofía de Levinas, pues es necesario recobrar la atención en la misma esencia del hombre, su humanidad. Por décadas, bajo esta premisa, nos habíamos transformado en inhumanos. Era el momento de cambiar el panorama, dejar a un lado las barbaries y construir juntos una mejor sociedad.

En el artículo de María Eugenia Piola (2004) «De la pasión por uno mismo a la obsesión por el otro», se muestra una clara relación entre *El Principito* (1974) y Emmanuel Levinas. El Principito, personaje extraño ya que no

se preocupa por sí mismo, sino que piensa en las otras personas, maneja un juicio poco común para el resto de los habitantes.

Este hombre –se dijo el principito, mientras proseguía su viaje–, sería menospreciado por los otros: por el rey, por el borracho, por el vanidoso y por el hombre de negocios. Sin embargo, es el único que no me parece ridículo. Tal vez sea porque se preocupa por otras cosas y no por sí mismo (Saint-Exupéry, p. 51-52).

Y Levinas nos insinúa: «lo que veo en el mundo son seres humanos preocupados por sí mismos y que ven a los demás como extensiones, extraños, extremos» (Piola, 2004, p.122).

Lo anterior nos permite señalar que, a partir de esta perplejidad, se nos revela que lo auténtico y propio del ser humano es vivir cada instante para los demás. Que el entorno social establecido por el otro, por el individuo, por el prójimo, es decir, por la correspondencia y la vinculación como forma de identificación y evocación de la inmediatez con el semejante, constituye lo que Alain Benoist (2008) califica como el conjunto de relaciones que forman un universo comunitario, en el que se percibe al individuo como miembro de una comunidad.

Desde este punto de vista, se revela una ética levinasiana que va más allá de solo pensar en el prójimo o extraño. Es una ética de carne y hueso que piensa en todo momento en las personas: «Porque soy carnalidad sensible, doliente, sufriente es que puedo (y debo) hacerme cargo del Otro, que desde su dolor cuestiona mi felicidad, mi plenitud» (Piola, 2004, p. 122). Tal alusión conlleva a que el ser humano se encuentra erigido sobre la base de las relaciones con otros individuos y que su condición de ser humano se expresa mejor en tanto hace residir en su ser a otro individuo que lo circunda. En palabras de Martín Buber (1964): *humanización*.

Los seres humanos desde esta óptica, no se limitan solamente a la consecuencia única de lo que los griegos llamaban *physis*, ni mucho menos, a un acto sobrenatural o divino; sino más bien, en la posibilidad de relacionarme y encontrarme con el otro. Evocando a Levinas, asienta que la esencia del hombre se da en la posibilidad de una correlación con los demás. Es así que, pensar en el otro y los otros, es apuntar a un espacio figurado por

el prójimo que hace suyo su pensar y su sentir, dando significado a su voz y a su realidad. En esta medida, como diría Arthur Rimbaud (2016), «yo es otro», lo que presupone que en tanto exista un vínculo y una relación con otro semejante, se visibilice la loable esencia del hombre: su humanidad.

Es precisamente aquí donde cobra sentido su idea de una preocupación por la condición humana. Hay un fuerte reconocimiento por el otro que, en medio de su fragilidad y debilidad, manifestada en la desnudez de su rostro, sumerge la ética como una filosofía primera, brotando la esencia del hombre, en la medida en que eleva, ya no la idea de vivir para sí mismos, sino de existir siempre para los demás.

Es un proyecto que exhibe la capacidad de mostrar el aforo del ser humano por permitirse conmover y aceptar al otro éticamente en su alteridad. Es hacernos partícipes del dolor de los otros, pues mi vida está inmersa con la suerte de los demás. Desde la lógica de la ética levinasiana, se puede admitir la alteridad.

Por mucho tiempo, bajo el discurso dominante de la razón, hemos desprestigiado a las personas, perdiendo de vista al prójimo que soporta en sus espaldas el dolor y la tragedia de su existencia. Nos hemos olvidado del hombre que sufre en soledad la muerte de sus seres queridos. Del emigrante que sale en busca de un mejor futuro, y solo encuentra más pobreza y humillación. Del desplazado, el extranjero, el distinto a mí. El diferente, el opositor, el vecino, el maestro, el niño y el anciano. Nos hemos acomodado en la poltrona del desinterés por el desconocido, por ese que es un extraño para mí y, que solo tiene para identificarse, más allá de un documento, su rostro de humanidad y aun así, pasa desapercibido en medio de mi indiferencia.

Es lo que Buber (1978) controvertía tanto de la modernidad, porque según su pensamiento se aprovisionó al hombre de los recursos adecuados para que cada vez se comprendiera más aislado, solitario y vacío. «Los que pueden llamarse verdaderos seres humanos están en peligro de deslizarse una y otra vez hacia lo inhumano» (p. 96-97). A partir de la modernidad «tenemos ataduras» pero en ningún momento, concebimos la idea de crear un vínculo. Esta situación nos conduce a discurrir en la obligación de

interpelar en el sujeto su responsabilidad por hacer de su vida una correlación con el otro.

Con base en esto, el mensaje de Emmanuel Levinas no solo es importante para la filosofía, sino también, para la misma humanidad. Su aporte debe ser leído por los seres humanos sin importar sus creencias, su religión o cultura, pues en sus líneas, se manifiesta una nueva esperanza: la ilusión de tener otra manera de relacionarnos con los demás sin caer en el egoísmo, ya que su alteridad está afianzada en el amor.

Este pensamiento entrega a la humanidad una responsabilidad ante el dolor, la angustia y el sufrimiento de una sociedad, acrecentando la obligación ética para con el otro o para enunciarlo de una manera más figurada, de amparar a los seres humanos, en tanto que individuos que se exponen a los demás y que son conmovidos por los otros. Una ética que debe ser entendida como génesis de toda significación. Por ello, la ética se presenta en Levinas al margen de cualquier comprensión racional, como una dimensión autónoma donde los vínculos tengan sentido en sí mismos.

La ética de la alteridad no surge de la concepción de un yo autárquico y soberano. Antes bien, tiene la fortaleza en la correspondencia con los demás, originando una nueva y extraña noción que se encuentra por fuera de todo raciocinio: la de unos seres humanos que están unidos en el encuentro cara-a-cara con las necesidades de los otros. Reflejando así la creación de un agudo deseo por *el humanismo del otro hombre*, que nos abre a la eclosión de su miseria, donde el rostro me mira, me habla y me hace ser responsable por él.

La vida humana, como la concibe Levinas, se niega a pensar que su existencia se reconstruye bajo los cimientos de lo inadmisibles de la guerra y la violencia. La humanidad no debe supeditar su existencia al supuesto progreso que trae consigo la ciencia, es decir, a un pensamiento totalizante que llevó a que sintiéramos aversión por los otros seres humanos. Piensa mejor, para que podamos transformar nuestras relaciones Jajajainterpersonales y vivir más humanamente, los hombres debemos retornar a los valores que nos llevan a estar en paz con nosotros mismos y con los demás. Asimismo, estamos llamados a enseñarles a las generaciones

futuras, de lo que podemos llegar hacer cuando nos olvidamos de nuestra humanidad y nos aproximamos al otro como *totalidad* y no como *infinito*. Como lo plantea Urabayen (2005):

El sujeto no es originariamente autonomía, libertad y mismidad, es responsabilidad, recepción de un mandato y alteridad. Solo una nueva definición del sujeto permitirá superar la degradación e inhumanidad en la que ha caído el hombre del siglo xx. Frente a las posturas humanistas, (...) Levinas propone una nueva forma de entender el hombre y un nuevo humanismo: el humanismo del otro (p. 261).

Pensar la filosofía a partir de la ética, posee una aspiración en el quehacer diario de las personas, que estriba en declarar la existencia de cada individuo en el origen de vida humana. El mundo de hoy depende con apremio de un genuino cimiento que sea conjuntamente, una disposición para la reconciliación y la paz. Solo el sentido ético en la vida de las personas puede formar verdaderas relaciones interpersonales, donde se dejen a un lado los intereses propios para ampliar el deseo y la pasión por el cuidado del otro, especialmente del que adolece, para el cual yo podría hacer la diferencia. La alteridad se presenta entonces, como la vía sin regreso del sentir humano que sale de sí mismo hacia mi prójimo o próximo. El rostro del otro refleja, sin rodeo, la existencia de mi yo como sentido humano en aceptar como irremplazable la responsabilidad que tengo sobre el otro.

Así, en un mundo desolado por la indiferencia y la animosidad del mismo individuo, la sola esperanza de impulsar y provocar formas de respeto y tolerancia, son razón suficiente para acercarnos a su pensamiento. El otro debe dejar de ser mi enemigo, por el solo hecho de pensar diferente a mí. Más importante aún, reconocer una alteridad más allá de la precariedad de nuestras relaciones con los demás, de nuestros egoísmos e individualismo. Se trata más bien de abrirse al otro para pensar un poco más en sociedad, pero también como individuos. De un encuentro que forme auténticas relaciones donde se forjen sociedades honestas y cada vez más humanas. No hay paredes, no hay muros que puedan esconder el rostro de mi hermano, pues al final, como decía Levinas, solo el otro es capaz de atestiguar el lamento en el rostro del otro.

CONCLUSIONES

Nos hemos acercado a un pensamiento que desea situarse en la antesala de la relación social y humana, reflexionada desde la ética como filosofía primera. Según Levinas, la filosofía occidental se ha dedicado a recorrer el camino del pensamiento de la totalidad, un asunto abstracto y universal, donde la razón se encuentra por encima de los seres humanos. Este pensador lituano-francés, propone el camino del infinito que nos conduce hacia el rostro del otro, cuya existencia incuestionable frente a nosotros, personifica una filosofía primera. Mientras que la filosofía se ha ocupado de abrazar el idealismo de un pensamiento absoluto y global, que nos ha llevado a la misma desintegración de los individuos, la propuesta a materializar es, en cambio, de una filosofía de sentido, donde la alteridad nos revista de una auténtica humanidad por las demás personas.

En Levinas existe una re-comprensión de la filosofía como un paso obligatorio en la construcción de la ética como una filosofía primera, que permite a su vez, abrir el camino hacia la interpretación del rostro y la responsabilidad, configurando el encuentro y el reconocimiento del otro como ser humano, en tanto que *alteridad*. En otras palabras, la ética levinasiana es una inmanente orientación hacia el encuentro permanente con la humanidad, ya que esta suprime la precariedad de la vida, encarnando el grito del dolor humano reflejado en el sufrimiento del rostro.

La importancia de la ética de Levinas se encuentra en establecer una relación honesta con todo aquel que me rodea, dejando a un lado el orden impersonal que ha caracterizado a la sociedad. No se trata de buscar quién tiene la razón o quién es más importante; no es un asunto de convencer. Se trata, más bien, de romper los estereotipos que me dejan las formas plásticas de las miradas, centrando mi atención únicamente en la epifanía del rostro. De atrevernos a irrumpir en las necesidades y problemas del otro sin ninguna clase de intermediarios y donde mi yo depone su arrogancia, su individualismo y sus egoísmos para pensar en el otro.

La responsabilidad demanda de mí apertura y asistencia, al igual que la apuesta en ejercicio de mi libertad, se presenta como facultad que se descubre de modo esencial en mí ser, como una posibilidad que se abre

de forma radical en el momento que me encuentro cara-a-cara con el otro. Se declara la obligación de responsabilizarnos por las necesidades del otro, considerando en todo momento su singularidad. Somos seres humanos sociables, que requerimos de los demás para realizarnos. «La responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, *humanamente*, no puedo rechazar» (Levinas, 1991, p.95). De ahí que mi existencia adquiera sentido en la aproximación y acercamiento con un otro, donde nadie puede escapar a ese encuentro, porque en la respuesta que se da a ese llamado, se manifiesta nuestra realización como auténticos seres humanos.

Mirar un rostro no hace referencia a observar una representación o una imagen que nos hacemos de alguien; se trata más bien, de fijarnos en esa persona y desde allí, descubrirnos, pues este nos habla, nos advierte de ese sentir que no nos empobrece. Contemplar un rostro es sentir cómo esa persona se revela, se desnuda, se confiesa, permitiendo advertir algo que se encuentra más allá de su forma de ser y que no se agota con la forma física que pueda ofrecer. La apariencia física en la ética levinasiana representa, no una información corporal del sujeto, sino que la imagen que revela el encuentro solidifica el sentido mediante la presencia que se asigna éticamente. Lo que se entiende como la necesidad del otro, no solo invita la presencia de un yo, sino que incluso lo interpela con su clamor y le demanda una respuesta. Es decir, que la relación ética resquebraja lo sensible.

La alteridad se convierte en una nueva noción de proximidad, pero no entendida como pasividad sino como la necesidad que debo tener por ese otro, aunque sea un desconocido para mí. Ese encuentro no se da racionalmente, pues el otro no lo abordó por ser un extranjero o un desconocido que puede llegar a ser conocido, sino que es sustancialmente otro. El otro nos confronta constantemente y se nos aproxima con un rostro claramente desnudo. «La desnudez del rostro es indigencia y ya súplica en la lealtad que me señala. Pero esta súplica es ya exigencia. La humildad se une a la grandeza. Y, así, se anuncia la dimensión ética de la visitación» (Levinas, 2003, p.60).

Un pensamiento que adquiere una aguda responsabilidad por la vida, pues muestra cómo un ser humano puede aceptar a otra persona sin importar su condición. La suerte de un individuo está inmersa con la suerte

del otro. Como diría Jean Paul Sartre (1977), «nuestra responsabilidad es mucho mayor de lo que podríamos suponer, porque compromete a la humanidad entera» (p.62).

Levinas es un pensador que defiende la demanda de nuevos sentidos. Un intelectual que, desde los traumatismos de los hechos del siglo xx, desde la aflicción y la bondad humana, hizo filosofía para la misma humanidad. Un pensador que criticó la tradición y, por lo mismo, dispuso un encuentro con ella. Aquí no se pretende concluir sino, más bien, dejar abierta la posibilidad para futuras indagaciones en temas que no se mencionaron en este trabajo, pero que hacen parte de su amplio corpus filosófico y que, si se permite la afirmación, aún sin recorrer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buber, M. (1964). *¿Qué es el hombre?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Buber, M. (1978). *Sionismo y universalidad*. Buenos Aires: Amia.
- Castro, F. (2014). *Perspectivas políticas del Sentido, el Otro y el Rostro en Levinas y Deleuze* (Tesis de Doctorado). Universidad de Murcia, España.
- González, R, A. (2002). *Emmanuel Levinas: humanismo y ética*. Madrid: Pedagógicas.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. Madrid: Fayard; Radio France.
- Levinas, E. (1993). *Dios, la muerte y el tiempo*. Madrid: Cátedra.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2003). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI editores.
- Losada, M. (2005). La responsabilidad para con el otro: una crítica a occidente. *Universitas Philosophica*, 22(44-45), 39-62.

- Martínez, J. I. (1996). La justicia paradójica de Emmanuel Levinas. *Anuario de Filosofía del Derecho*, (13), 221 – 240.
- Oroz, J. (1998). El rostro del otro y la trascendencia en Emmanuel Levinas. *Revista de Filosofía*, (28), 35-50.
- Piola, M. E. (2004). De la pasión por uno mismo a la obsesión por el otro. Comentarios sobre la ética de Emmanuel Levinas. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 9(25), 121-128.
- Quiroz, E. H. (2013). Aportes de la ética de Emmanuel Levinas para el concepto de responsabilidad social empresarial. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (38), 16- 26.
- Rimbaud, A. (2016). *Estoy en lo más profundo del abismo: antología poética*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rubio, J. (1976). *Antropología filosófica*. Bogotá: Usta.
- Sábato, E. (1985). *Hombres y engranajes*. Madrid: Alianza.
- Saint-Exupéry, A. de. (1974). *El Principito*. México: Puebla.
- Sartre, J.-P. (1977). *El existencialismo es un humanismo* (María Carmen Llerena, Ed.). Buenos Aires: Edhasa.
- Urabayen, J. (2005). *Las raíces del humanismo de Levinas: el judaísmo y la fenomenología*. Pamplona: Eunsa.
- Vásquez, M. (1982). *El discurso sobre Dios en la obra de Emmanuel Levinas*. Madrid: UPCM.





DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO

Candidato a Doctor en Educación, Universidad de Caldas. Magíster en Educación, Universidad de Caldas. Licenciado en Educación básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes, Universidad de Caldas. Profesor Maestría en Pedagogía, Universidad Católica de Manizales. Integrante grupos de Investigación Alfa, Universidad Católica de Manizales y Mundos Simbólicos: estudios en educación y vida cotidiana, Universidad de Caldas.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3949-7697>.

Correo electrónico: dajo2810@gmail.com

djaramillo@ucm.edu.co

ERIKA JHULYANA CORES MORALES

Magister en Educación (Universidad de Caldas), Licenciada en Lenguas Modernas (Universidad de Caldas).

Correo electrónico: erika.morales271191@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5377-4761>

LA ESCUCHA Y LA ALTERIDAD EN LA EDUCACIÓN

LISTENING AND ALTERITY IN EDUCATION

| **DIEGO ARMANDO JARAMILLO OCAMPO** |
| **ERIKA JHULYANA CORES MORALES** |

Recibido 19 de febrero de 2019
Aceptado 28 de marzo de 2019

RESUMEN

El presente artículo de reflexión toma en cuenta algunos procesos investigativos llevados a cabo alrededor de la alteridad en educación en los últimos años. Los trabajos han mostrado la relación estrecha entre una alteridad que solicita respuesta y otra que no puede eludir su papel ante el llamado del otro (un llamado que no siempre se expresa con palabras, sino que apela a otras formas de lenguaje en la escuela). El texto pretende mostrar las relaciones existentes entre escucha y alteridad, matizadas por las palabras, los silencios, las experiencias y los acontecimientos que irrumpen en los escenarios educativos.

PALABRAS CLAVE:
Escucha, alteridad, educación.

ABSTRACT

This reflection paper, takes into account some research processes carried out in recent years in connection with the Alterity in Education. The works have shown the close relationship between an otherness that asks for an answer and another that cannot avoid its role before the other's call (a call that is not always expressed in words, but appeals to other forms of language in the School). The text aims to show the relationships between listening and otherness, nuanced by words, silences, experiences and events that break into educational settings.

KEYWORDS:

Listening, alterity, education.

*Juego triple el de la palabra: la palabra que te digo,
la palabra que oyes, y la palabra que es. Y se agrega
otro juego todavía que envuelve a las otras como manto
que no puede partirse: la palabra que no es*

(Juarroz, 1997, p. 90).

PRELUDIO

El acontecimiento de la escucha es la pasividad que recibe la alteridad, es callarse por dentro y por fuera para que el otro nos hable. Acontecimiento en el que el tiempo se dona, en tanto él nos enseña y somos enseñados; allí, ocurre una apertura que fractura la continuidad del mundo y da paso a las experiencias que posibilitan transformaciones en la relación consigo mismo y con el otro. Este acontecimiento abre la escucha al aprender, tanto desde las palabras como desde los silencios, lugares en los que la educación no solo es lo que es, sino que deja ser, se retira para que el otro pueda ser; acompaña lo Dicho como empalabramiento y se pone al lado de lo que está por Decir como fundamento, incluso, reconoce aquello que debe ser des-Dicho. Finalmente, desde la literatura, se muestra el ejemplo en la novela de *Momo* de Michael Ende (2018), quien encarna una capacidad sincera, responsable y hospitalaria de escuchar la alteridad como testimonio de responder ante el llamado de la exterioridad.

El epígrafe de Juarroz (1997) con que se da inicio a esta reflexión, expone el problema de la palabra y de la escucha, la ambigüedad del lenguaje, lo que en Levinas (1987) se presenta como anfibología, aquello expresado entre lo *dicho* y el *decir*. En ellas, se trata esa imposibilidad de reducir el lenguaje a un sistema de signos cifrados, preestablecidos y disecados en palabras y conceptos; es decir, no solo es el uso, el juego o la acción comunicativa orientada a los acuerdos y consensos sociales, sino que es la responsabilidad ética para quien habla, incluso sin que diga nada, dado que:

El lenguaje no solo contiene los mitos (Wittgenstein) ni abre los horizontes de sentido (Gadamer), ni constituye el mundo para el

sujeto, ni es la relación privilegiada con el ser (Heidegger), sino que el lenguaje es un trascendental- empírico que, en cuanto respuesta y proximidad al otro, posibilita la relación ética (Palacio 2013, p. 145).

Una relación ética en la que se pone en tensión, como lo propone en su poesía vertical Juarroz: lo que se dice, lo que se oye y lo que se quiso decir, ello sumado a lo que no se logró decir; en otras palabras, el lenguaje hace posible una relación ética en la que no solo se habla algo, sino que se responde a alguien y de alguien. Podría decirse entonces que ese dilema del lenguaje pareciera ser el dilema de la educación, una cosa dice el maestro, otra cosa oye el aprendiz, pero cosa distinta deseaba comunicar el maestro y, sin embargo, eso permaneció en la punta de la lengua inaudible para su aprendiz. Digámoslo de otro modo, una cosa enseña (dice) el maestro, otra cosa aprende (oye) el alumno, pero otra cosa traza el currículo (expresa), y eso es fundamental, no se transmite (se muestra) en la escuela.

En esta perspectiva, la educación no solo es lo que es, lo que definen sus actores colectivamente o lo que imponen las instituciones que la *regulan* y la *normalizan*; la educación es, ante todo, un lugar de encuentros (y des-encuentros), de relaciones, de tensiones, de presencias y de ausencias, de palabras y de silencios, de amistades, de complicidades, un pretexto para descubrir la vida a través del conocimiento del mundo. Sin embargo, la educación en las últimas décadas del siglo pasado y del presente, centra sus lenguajes en torno a:

Palabras que enmarcan la misión educativa alrededor de términos tales como *universalizar*, *incluir*, *hacer equitativa*, *producir igualdad*, *evaluar la calidad*, etcétera. No hay mucho más. Parece grandilocuente, pero no es más que un maquillaje para un rostro demacrado... los sistemas que han excluido hoy prometen la inclusión (Skliar, 2015, p. 186).

Un lenguaje educativo cargado de falsas promesas, de intereses al servicio del mercado y del consumo; dicho de otro modo, una educación que doblega al lenguaje para sus propósitos arrogantes, indiferentes ante la existencia del otro y que con el ánimo de evaluar, de igualar, de alcanzar la calidad definida por los organismos internacionales, se pierde de vista la voz propia, esa que descubre el mundo y que hace posible que cada uno

se descubra a sí mismo, esa voz que da palabras nuevas y renovadas y que sacude aquellas que se presentan como temas y clasificaciones.

La educación, en sentido de alteridad o la alteridad en el lenguaje educativo¹, podría asumirse como una preocupación insaciable y responsable por la fragilidad del otro. En términos de Mèlich (2014) «la educación es cuidar de la vulnerabilidad del otro, ocuparse de su sufrimiento» (p. 135). Allí, en esa pretensión que desborda cualquier tipo de intencionalidad y se ubica más cercana del deseo, siempre insatisfecho, siempre en añoranza y utopía, se instala otro tipo de relación, otro tipo de educación, una que acoge la vida y se hace cargo de ella.

Una de las maneras en que la alteridad se *revela* como gesto ético y se *rebela* contra toda imposición moral, es a través de la palabra, no como ejercicio de decir, sino como protesta de *des-decir* aquello que ha sido nombrado para encontrar su propia voz, eso equivale a transitar de personajes a personas (Jaramillo y Aguirre, 2015) y a reconocer el papel de la reflexividad y la subjetividad tanto en los procesos investigativos como en los procesos educativos. Sobre esto último, sostiene Jaramillo (2014) que seamos:

Seres convocados a hablar y no prestar sus labios a una palabra anónima de la historia; sus rostros saltan hacia nosotros y nosotros en acogida hacia ellos: proximidad sensible que desborda toda relación tematizante e identitaria y da apertura a caminos que exceden todo intento de dualidad (p. 178).

Ser convocados a hablar es más que tomar la palabra, recibirla, cuestionarla y transformarla al pasar ella por nosotros y, sobre todo, al pasar en nosotros. Una palabra que no condena ni juzga, sino que se siente implicada para decir a los demás, para expresar a los que tiene en frente o a los que ya no están para que no mueran completamente. Palabra que no solo comunica, sino que expresa, palabra que no solo transmite, sino que transforma, palabra que no solo es audible, sino que estremece desde su silencio.

¹ Son varios los trabajos investigativos, los eventos realizados y los productos vinculados a estos ejes temáticos. Algunos de las publicaciones recientes sobre alteridad y educación pueden revisarse en (Cf. Jaramillo y Murcia 2014; Jaramillo y Orozco 2015; Jaramillo y Orrego comps (2017); Jaramillo y Orrego comps. (2018); Jaramillo, Jaramillo y Murcia 2018; Orrego y Jaramillo 2019; Jaramillo, Cortes y Jaramillo 2020).

A continuación, se presentarán algunas provocaciones y posibles relaciones entre la escucha y la alteridad en educación, breves insinuaciones que nos dan a pensar, a mirar y a sentir otras formas posibles de atender al que llega y se nos presenta en las instituciones educativas, en los escenarios de la vida social.

ESCUCHAR Y HABLAR DESDE OTRA PERSPECTIVA

En educación, en la Escuela, así como en las sociedades del cansancio (Han, 2012) y en aquellas que no tienen ni tiempo ni aroma (Han, 2016), desaparece la escucha y con ella, la palabra. Es reemplazada, ni siquiera sustituida sino doblegada por las palabrerías; o sea, por la superficialidad, por la opinión y la charlatanería que no toma tiempo, ni pausa ni silencio. Superficialidad que se traduce en la reproducción de palabras ya dichas, de prácticas ya hechas y charlatanería de aquellos discursos demagógicos que enmascaran bajo ciertos aspectos de calidad, eficiencia y eficacia profundos intereses egoístas e individuales en los que se pierde la alteridad y con ella, la humanidad. Solo los dardos pronunciados indiscriminadamente se oyen como un estremecimiento, como un entumecimiento de la voz que repite y reproduce sílabas, frases, oraciones, enunciados sin nadie dentro (Ende, 2018; Larrosa, 2001; Skliar, 2015).

Al escuchar como acontecer que da espacio al callarnos por dentro y por fuera, permitimos que el otro sea, que hable, que se exprese, que se manifieste. No «hay que dar voz a los que no la tienen, porque todo el mundo tiene voz. La cuestión es ir a los sitios donde la gente ya habla. La cuestión es escucharlos» (Skliar 2015, p. 66). Eso es, escucharlos, dejar de imponer en nuestras palabras y en nuestros lenguajes lo que somos, lo que sabemos, lo que pensamos, lo que hemos vivido. Se trata de dejar que el otro nos hable, nos interrumpa, nos muestre caminos, nos mueva de nuestras certezas y nos conmueva en nuestras indiferencias, esto que en Mèlich (1998) es, valoración del Otro que «interrumpe el tiempo de la propia subjetividad, del Ego, lo descentra de su individualismo y de su egometrismo, de su logocentrismo y de su narcisismo» (p. 185).

Justamente, esa ruptura del propio Yo, esa descolocación de una subjetividad soberana, autónoma, libre, independiente del Otro y desprendida

del Mismo, es la crítica del filósofo de la alteridad, Emmanuel Levinas a lo largo, ancho y profundo de su pensamiento (Véase Levinas 1977, 1987, 1993, 2009, 2012, 2014 y 2015). El autor considera que la alteridad nos pone en cuestión, que el sujeto antes de ser libre es responsable, así «el lenguaje se define tal vez como el poder mismo de romper la continuidad del ser o de la historia» (Levinas 2012, p. 216), ruptura que posibilita acallamiento, silencio, escucha para recibir la alteridad, esa que significa «extrañamiento, perturbación, alteración, acaso. Y desconocimiento» (Skliar 2015, p. 158).

Salirse de uno mismo a través de las palabras que llegan de afuera, desbordarse, excederse, eso es la palabra del otro, es «la venida del otro, incorporo las palabras, me vienen, me llegan con otro, con el otro, del otro; la lengua es la venida del otro» (Gabilondo 2008, p. 280). En esa venida, no solo me encuentro con alguien distinto a mí, sino con alguien distinto de mí; en otras palabras, el sujeto al ser interpelado halla lo distinto de sí, lo que no es ni podrá ser nunca como él, quizás, con la tentativa de acomodarlo y de ajustarlo a sus propios marcos de contenido, el otro bordeará aquello que escapa a cualquier intento de tematización y allí, el sujeto sentirá su propia fragilidad y vulnerabilidad, su imposibilidad para clasificar complementemente la alteridad.

ESCUCHAR Y DAR TIEMPO AL OTRO

En estas sociedades de la velocidad, del desenfreno y la agitación, la virtud estaría en la calma, en la pasividad, en la meditación, en el tiempo. Sí, el tiempo que ya no se da, sino que se controla, se mide, se cuenta, se calcula, se valoriza, se acumula, se gasta. Sí, en estas sociedades del rendimiento (Han, 2012) aunque parece que lo que se nos muestran son grandes avenidas tecnológicas, millares de redes de información y de comunicación, lo que se nos oculta es la posibilidad de encontrarnos con el otro y con los otros, pues ello, indudablemente implica una suspensión del tiempo del trabajo, de la producción y del consumo para dedicarlo a la palabra, a la contemplación. Sostiene Mèlich (1998) que:

El pensar no necesita tiempo, el hablar, sí. El pensar puede ser solitario. Hablar y Escuchar: Tiempo. Y es el tiempo el que habla. La Voz que acusa el poder totalitario. Es el tiempo, el tiempo

del acontecimiento, de la ruptura, de la sorpresa, el tiempo de la verdad, no el tiempo de conocimiento, el que hace posible la subjetividad (p. 188).

Una subjetividad que se configure dentro de cada uno, no como identidades ciertas, estáticas y duraderas, sino que se presente como acogimiento, atención, hospitalidad en tanto me relaciono y respondo para el otro, lo que Jaramillo y Restrepo (2018), afirman como el tiempo que es «la relación con el otro y su acontecimiento el que señala la respuesta, unas agujas que siempre marcan incertidumbre, imprevisibilidad, inestabilidad» (p. 26).

El tiempo acontece, interpela, fractura, por eso, la escucha que se ofrece y se dona como tiempo, interrumpe la velocidad acelerada del mundo, genera un hueco en la dinámica funcional del trabajo y de las actividades para brindar el oído, ese que quizás, otorga reposo, desahogo, un instante para hablar y para ser escuchado. El poeta Mujica (1997) lo expresa en los siguientes términos:

Mi primera experiencia no es la de estar en mí, surgiendo desde mí, sino la de encontrarme sumergido en medio de los demás. Los demás que, nombrándome, me hacen descubrir, encienden, mi propio nombre. Me dan el reconocerme en él (p. 100).

El nombre que me dan los demás y que no es suficiente, que luego debo alcanzar y significar, proviene de afuera y poco a poco va dejando huella y marca en mi propio ser. En la Escuela, las palabras que antes eran desconocidas, extrañas, vacías, se van poblando y aquella llanura lentamente comienza a tomar montañas y ríos que me conducen hacia adentro y hacia fuera de mí mismo. Levinas (1993, p. 120) sostiene que «El tiempo mismo remite a esa situación de cara a cara con otro», lo que en términos de Skliar (2015) se reafirma como «si tuviéramos tiempo para darnos tiempo, si en vez de juzgar apreciaríamos, escucháramos, hiciéramos cosas comunes, no habría ninguna necesidad de nombrar como diferente a los demás» (p. 167).

ESCUCHAR PARA ENSEÑAR

En estas sociedades del cansancio (Han, 2012) en la que la enseñanza se reduce a la transmisión de información, a la reproducción de formas,

modos y maneras de pensar/ser o de ser/pensar, la figura del maestro pierde vigencia, actualidad y novedad y es sustituida por la del tutor, el asesor, el docente o el profesor. Foucault (2002, p. 73 citado por Bárcena 2016) expone que:

A diferencia del profesor, no se preocupa por enseñar aptitudes o capacidades a aquel a quien guía... el maestro es quien se preocupa por el cuidado que el sujeto tiene respecto de sí mismo y quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de este en relación consigo mismo (p. 61).

El maestro, consciente de su incapacidad para estar a la altura de la demanda de su discípulo, sabe que es en la preocupación desinteresada, en la entrega generosa y en el cuidado constante que él descubre el valor de la vida y la in-finitud de su propio gesto.

La escucha del maestro posibilita que la alteridad le enseñe y sea enseñado, una «interacción humana que nos permite aprender no solo de lo enseñado sino del enseñante mismo como maestro» (Jaramillo y Aguirre, 2018, p. 234). Sí, escuchar no solo para enseñar al otro, ante todo, para abrirnos a ser enseñados por él, por ella, por ellos; abrirnos y aproximarnos para que sus palabras nos toquen y nos trastoquen, para que no nos dejen intactos. Escuchar es darle la bienvenida al otro, es saber, sentir y saborear que ésta (la escucha) lo que dispone son atmósferas educativas para que pueda ser, expresarse, imaginarse, liberarse, tal como propone Han (2017):

Escuchar no es un acto pasivo. Se caracteriza por una actividad peculiar. Primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don. Es lo único que le ayuda al otro a hablar. No sigue pasivamente el discurso del otro. En cierto sentido, la escucha antecede al habla. Escuchar es lo único que hace que el otro hable. Yo ya escucho antes de que el otro hable, o escucho para que el otro hable. La escucha invita al otro a hablar, liberándolo para su alteridad (pp. 117-118).

Callarse, mantenerse con las palabras en la punta de la lengua mientras el otro habla, dejarlo decir, dejar que desdiga aquello que ha sido nombrado, permitir que diga de nuevo (con sus palabras aquello que ha aprehendido), aquello que lo ha perturbado, las propias experiencias que lo han afectado en su mismo cuerpo, en su propio ser.

Escuchar y dar paso a la alteridad desde su perspectiva, ello abre un horizonte de entendimiento a partir del lenguaje. Para Ricoeur (2002), asociado a los actos de habla, en donde se encuentran: «el acto locucionario se exterioriza en la oración... en el discurso hablado, la fuerza ilocucionaria se apoya en la mímica y el gesto... la acción perlocucionaria es lo menos discursivo del discurso influencia sobre las emociones y disposiciones afectivas» (p. 172), escuchar para enseñar lo que se expresa, lo que se muestra y lo que se calla, eso que nos afecta y nos altera, eso que nos transforma, eso que nos hace padecer experiencias.

ESCUCHAR Y DAR PASO A LAS EXPERIENCIAS

Vivimos en sociedades en las que pocas cosas suelen pasar por nosotros y, sobre todo, en nosotros. La falta de escucha en tiempos de prisas desencadena un vacío en el cuerpo matizado por la ausencia de experiencias en la vida. El que no haya tiempo ni espacio para escuchar es el resultado de las pocas cosas que nos marcan, que nos hieren, que nos afectan, que nos traspasan, pocas cosas que nos pasan (Skliar y Larrosa, 2009).

La escucha es una experiencia en sí misma; es decir, escuchar sin pasar de largo la palabra y ante los relatos favorece que en nosotros acaezcan historias, testimonios y experiencias, ello hace que exista una pausa y un momento de contemplación de los demás que buscan refugio en un gesto bondadoso de recibimiento que marca la superficie sensible de los sujetos que hablan y acogen las palabras y las presencias de sus prójimos. Escuchar en silencio permite que existan unas huellas imborrables que constituyen sus propias subjetividades en la actitud pasiva y no en la parsimonia de la escucha; la primera es recibimiento y hospitalidad, es responsabilidad; la segunda, es clausura, egolatría.

Tanto la escucha como la misma experiencia, al pasar en nosotros mismos, genera un tiempo para uno y otro tiempo para los demás, un tiempo

para conversar que implica la escucha solicitada. Se da paso así a experiencias que vienen de afuera, pero que nos interpelan en nuestras propias singularidades, incluso con que se conceda la escucha o no. Lo anterior se evidencia en una anécdota derivada de un trabajo de investigación en maestría:

Estudiando en la universidad ya era un hombre casado, tenía un hijo y yo trabajaba como docente y esperaba que entendiera mi situación. Le pregunté a mi profesor si podía llegar unos minutos tarde y poco me dio él espacio para explicarle. Su respuesta inmediata fue no, si quiere «cancele la materia» (E1HGB)².

No es suficiente con nombrar al otro como estudiante, como aprendiz; no es suficiente saber que tiene expectativas para aprender y que, como todos, tiene dificultades, adversidades y contingencias que escapan cualquier previsión. Es necesario escuchar, ponerse al lado, estar atento a sus palabras y necesidades, atender su sufrimiento. Evidentemente, al maestro de este relato poco le importaron las experiencias y vicisitudes del alumno, sus contextos, sus realidades, la palabra se centró en «cancele la materia», no hubo tiempo para ser enseñado por el alumno y sus propios desafíos, no hubo espacio para aprender de su narrativa, no hubo silencio para acallar el conocimiento impetuoso del maestro, no hubo hospitalidad con la alteridad.

Reconocer lo que han vivido los estudiantes, tener momentos de pausa para escuchar lo que sienten, lo que han experimentado, hace que la educación sea un bálsamo que reconforta al otro, esto pasa cuando se rompe la linealidad de las prácticas y se gana cuando hay conversación y escucha, cuando hay un tiempo para el Otro; sin embargo, si el maestro continúa atrapado en el reloj, pierde su tiempo, pierde el contacto con las experiencias de sus semejantes; es decir, cuando se aprisiona la vida de alguien a un tiempo lineal y calculador de rutinas instrumentales, se hace que la alteridad desaparezca en el horizonte, se hace que no exista una contemplación del instante y una apertura hacia el acontecimiento.

² Este fragmento es tomado de la tesis de Maestría en Educación en la Universidad de Caldas titulada "Experiencias de maestros: una posibilidad para la enseñanza de una lengua extranjera", trabajo desarrollado por Erika Jhulyana Cortes Morales, bajo la dirección del Profesor Jhon Fredy Orrego Noreña, entre 2017 y 2019.

La experiencia de escucha marca la vida y deja unas cicatrices como huellas imborrables en sus propias prácticas. La escucha, más que necesaria, es indispensable en los procesos de formación. Una educación desde la alteridad y desde la escucha valora y acoge el silencio como sustrato del aprendizaje, ese que recibe un proceso de formación de alguien desde el cual se proyecta su propia transformación.

ESCUCHAR PARA APRENDER

Hay en el acontecimiento de escuchar un deseo ineludible e insaciable (Levinas, 1987) de atender una voz que no siempre suena audible. Sobre todo, porque para aprender y dejarnos afectar por las experiencias en nuestra vida, en nuestro cuerpo, sin reducirlas a un proceso funcional, operativo o instrumental, se necesita poner tanto como nuestra cabeza, el corazón y las manos, todos nuestros sentidos en función del aprendizaje. Para Gadamer, el filósofo hermeneuta, «solo los seres humanos poseen el *logos*, que los capacita para informarse mutuamente sobre lo que es útil y lo que es dañino, y también lo que es justo y lo que es injusto» (Gadamer 2004, p. 145). Ese *logos* no solo como razón, sino como lenguaje y como palabra nos funda y fundamenta como seres humanos, como sujetos y como colectividad.

Como lo expresa Gadamer (2004) «el hombre es el ser vivo dotado de lenguaje» (p. 145). Gracias a este nos constituimos en singularidad y en colectividad, nos hacemos, nos deshacemos y nos rehacemos en las palabras pronunciadas y en las que llegan a nuestros oídos. De ahí que, para el hermeneuta alemán, el lenguaje tenga tres rasgos esenciales: primero el auto-olvido; el segundo, la ausencia del yo; y el tercero, la universalidad (Gadamer, 2004). Escuchar para aprender del primero es reconocer en el oído de lo dicho un olvido de la propia palabra, es saber que la educación y la relación con el otro implica un olvido de sí en su poder para servir y acoger al otro que llega. Escuchar para aprender del segundo, es situar la palabra hablada y escuchada para otro, para alguien, no para un objeto ni para una cosa más en el mundo, sino para un sujeto de carne, un sujeto con rostro, entendido este como ese que «no es visto, es incontenible» (Levinas, 2015, p. 72), el rostro habla y el discurso es la respuesta a la responsabilidad, auténtica relación con el otro. Así mismo, para Mèlich (2014) el rostro no se puede definir ni comprender, cuando el rostro «se conoce ya se con-

vierte en cara y entonces deja de ser una demanda ética para convertirse en una categoría moral» (p. 137), el rostro nos hace posible transitar del yo al nosotros mediante el dialogo. Y, finalmente, escuchar para aprender del tercero, es hacer común lo que hasta en ese momento era íntimo.

Aprendemos de algún modo, escuchando. En este caso, aprender se asocia con formación y transformación. Ello lo hacemos, ante todo, escuchando, así que el «que tiene lenguaje "tiene" el mundo» (Gadamer 2003, p. 543). Esto tiene estrecho vínculo con lo propuesto por el pedagogo brasileño Paulo Freire, para quien «no hay palabra verdadera que no sea praxis (Palabra= acción – reflexión= praxis). De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo» (Freire 1985, p. 96).

La escucha puede forzarse para que el otro reproduzca, «asimile», adapte y adopte modelos, prácticas y discursos. Pero ahí, la alteridad se encubre, se ignora, se elimina. Para que la escucha libere hay que dar la palabra y favorecer el dialogo, hay que dar tiempo para el silencio, para que, mediante este, se pueda escuchar y responder, así «si los hombres transforman el mundo al pronunciarlo, al decir la palabra, el dialogo se impone como camino por el cual los hombres ganan significación en cuanto hombres» (Freire 1985, p. 98).

ESCUCHAR Y DAR PASO AL SILENCIO

En la novela de Michael Ende (2018) *Momo*, la aparición de los hombres grises, ahorradores de tiempo da un giro a la historia. Allí las personas empiezan a creer que el tiempo para disfrutarlo es el que evita justamente su pérdida. Ellos, los hombres grises temían el silencio, «ya que intuían lo que en realidad estaba sucediendo con sus vidas. Por eso siempre hacían ruido cuando los amenazaba el silencio» (Ende 2018, p. 87). Como se ha dicho en páginas anteriores, en estas sociedades del ruido, la velocidad y la agitación, el silencio se convierte en algo insoportable, incomodo, «inútil», «improductivo». El silencio despierta la conciencia, alienta la reflexión y motiva el cuestionamiento, para Levinas (2009) «pensar necesita paz y silencio» (p. 119). Pero aquí el pensamiento no es solamente un asunto de ser o de conocer, sino fundamentalmente de responder, de *estar ahí*, un silencio que resuena aquello que es o que ha sido dicho, que encienda de

nuevo el interés por la conversación, esa que «implica rescatar la palabra, y rescatar la palabra entraña restaurar el silencio» (Le Bretón, 2006, p. 6).

Precisamente, para que la alteridad sea acogida en la Escuela y en los escenarios educativos, se requiere transgredir esos horarios fijos y fijados por la institución y dar cabida a los instantes del tiempo que acontecen en la escucha, en la palabra, en el silencio, en la conversación, dado que «las palabras solo podrán dar cuenta del borde, del límite; una frontera que puede ser transitada pero no traspasada por lo narrable, que bordea las costas de ese inaprehensible mar de horrores y de lugares imposibles» (Aranguren 2008, p. 28).

Nos movemos en la vida social en esos bordes entre lo dicho y lo impronunciado, entre lo nombrado y lo inefable, entre lo pronunciado y lo soñado. Escuchar y dar paso al silencio es no solo fomentar las palabras en la relación educativa, sino asumir como una condición de posibilidad lo que permanece inaudible, así, el silencio «también es la respiración entre las palabras, la condición de posibilidad de entablar un vínculo comunicativo, la apertura momentánea de una mirilla que permite entrever la indecibilidad» (Aranguren 2008, p. 28).

Se da paso al silencio para que fluyan las palabras, para que a él regresen las palabras, un movimiento de ida y vuelta que permita escuchar y responder de la alteridad. Le Breton (2006) sostiene que:

La obligación de decirlo «todo» se diluye en la ilusión de que el «todo» ha sido dicho, aunque sea a costa de dejar sin voz a quienes puedan contar otras cosas o sostener opiniones distintas. Pero hablar no basta, nunca basta, si el otro no tiene tiempo para escuchar, asimilar y responder (p. 3).

Escuchar así es permanecer en silencio atendiendo la voz que llega del exterior de nosotros mismos y que se encuentra por dentro con la propia voz (nuestra propia voz). Responder en la pasividad a la solicitud más que decir una palabra, es ofrecer un gesto.

La palabra, como el pensamiento recurre al silencio para ser ahondada, para tocar la piel y la vida de los otros, para mover y conmover la propia

vida. El poeta Juarroz (2014) va a sugerir esa tensión entre lo hablado y lo callado y como en los intersticios, se funde la palabra y el silencio:

Empujar todo lo dicho y todo lo por decir e insertar en el medio el decir que cae desde el viento como una bandera. Empujar tu palabra y mi palabra e inventar desde amabas una ilación única para todas las palabras del mundo. Y empujar luego el silencio como si fuera otra palabra, hasta que no haya diferencia entre hablar y no hablar (p. 171).

El que escucha en la relación educativa ofrece la palabra y el silencio, la ofrece para darle paso a la alteridad del otro, deseosa de ser recibida, de ser acogida por el que tiene en frente. De este modo, el gesto, la manifestación, la donación de la escucha posibilita la conversación, dado que:

El latín distingue dos formas de silencio: *tacere* es un verbo activo, cuyo sujeto es una persona, que significa interrupción o ausencia de palabra; *silere* es un verbo intransitivo, que no solo se aplica al hombre sino también a la naturaleza, a los objetos o a los animales, y que expresa la tranquilidad, una presencia apacible que ningún ruido interrumpe... En los vaivenes incesantes de la conversación, *silere* y *tacere* se alternan...La conversación se nutre de palabras y silencios (Le Breton 2006, p. 13-14).

Conversación que se juega en las formas de hablar y en las maneras de responder; hablar con palabras o con otras expresiones del cuerpo que significan, que comunican. De la misma manera, responder por medio de códigos lingüísticos Dichos, nombrados y acordados socialmente o, por medio de la atención, la responsabilidad y el llamado al heme aquí desde la sinceridad del Decir.

ESCUCHAR LO DICHO TANTO COMO EL DECIR

Emmanuel Levinas, en una de sus obras *De otro modo que ser o más allá de la esencia*, configura lo que se puede asumir como su apuesta y propuesta filosófica desde el lenguaje hacia la ética o desde la ética como filosofía primera a través del lenguaje. Allí, se perciben dos anfibologías, una es *lo Dicho* y otra es *el Decir*. La primera, lo Dicho, se presenta como palabra, práctica y discurso, en tanto que «la palabra es nominación tan-

to como denominación o consagración de "esto en tanto que esto" y de "esto en tanto que tal"; se trata de un decir que es también *entendimiento* y *escucha* absorbidos en lo dicho» (Levinas 2003, p. 85); en este sentido, lo que se escucha es el mundo verbalizado, empalabrado, ese que nos han transmitido otros y que lo entregamos de nuevo a los que llegan, a los que transitan por las instituciones educativas.

Lo segundo, el Decir, es proximidad, responsabilidad, hospitalidad, dado que «la responsabilidad para con el otro es precisamente un Decir antes de todo Dicho» (Levinas 2003, p. 95). No solo es entonces la palabra hablada, pronunciada, verbalizada por el ser, no solo son las formas de comunicaciones establecidas y los acuerdos sociales definidos a través de los lenguajes y los símbolos, son también los gestos, lo indecible, lo inefable, lo que apela e interpela ser escuchado en la educación. Esto lo reafirma Leconte (2013), quien inspirada en la propuesta de Levinas, plantea que:

El Decir es dia-lógico porque, como exposición y desnudez del uno y del otro, interpelación del otro al uno y convocatoria a la respuesta, *atraviesa* todo *logos*. Es dia-lógico en tanto significa que todo *logos* se recorta sobre su significancia originaria (p. 92).

Una interpelación que encara al que escucha y recibe la palabra del otro, esa que llega como un rayo y acontece (Waldenfels, 2015) y a la que se debe responder sin evasión ni indiferencia. Podríamos decir que, escuchar lo Dicho y también el Decir, es *desnaturalizar* las prácticas y los discursos con que nos relacionamos con el otro y con los otros en educación desde lo social, lo moral y lo legal, y, desplazarnos hacia lo ético, lo estético y lo pedagógico, otros lenguajes que inauguren otros tipos de relación, de construcción de los conocimientos y de los saberes al interior de las instituciones educativas, por lo que «no ser impunes cuando hablamos del otro, no ser inmunes cuando el otro nos habla» (Skliar 2015, p. 170), no son las palabras que lanzamos al otro que lo encierran en lo *Dicho* y en lo hecho; no, son las palabras que recibimos y los silencios que percibimos los que nos demandan una respuesta ética, los que no nos dejan dormir tranquilos, los que invitan y provocan respuestas éticas tal como lo hace *Momo* frente a sus amigos y ante los hombres grises en la novela de Ende (2018).

ESCUCHAR COMO «MOMO»

En la novela de Michael Ende, el escritor alemán traza una apología por fomentar la relación fantasía - realidad, valorar el tiempo de la amistad y apreciar la existencia que llega en la palabra de la exterioridad, ideas que atraviesan de principio a fin una de sus obras literarias llamada *Momo*. En la descripción que hace del autor de este personaje, la refiere como una «personilla de poca edad, presumiblemente una niña... no se podía saber si tenía ocho años o si ya había cumplido doce» (Ende 2018, p. 14). Aunque la novela es una crítica profunda, sutil y sublime a estas sociedades llenas de cosas y vacías de tiempos y de espacios para el otro, abordaremos solo en este apartado la figura de la escucha, como atributo pedagógico, eso que «solo lo saben hacer muy pocas personas» (Ende 2018, p. 22).

La capacidad de escuchar, de estar atentos y de ser «responsables para con el otro» (Levinas, 1987), es un gesto que matiza muy bien la protagonista de la novela, quien, junto a sus amigos y a pesar de sus enemigos, se siente interpelada e interesada a escuchar, no a decir, sino a dejar decir, así:

Ella tan solo permanecía ahí sentada y se limitaba a escuchar con gran atención e interés. Mientras escuchaba, los miraba con sus ojos grandes y oscuros, y el otro sentía cómo de repente surgían de su cabeza pensamientos cuya existencia nunca hubiera sospechado en su interior... los que se sentían infelices y agobiados se volvían confiados y alegres. Y si alguien pensaba que su vida era un fracaso total y no tenía sentido, y que él tan solo era un número más entre millones de personas, un ser insignificante al que costaba tan poco reemplazar como una cazuela rota... entonces iba y le contaba todo eso a la pequeña Momo. Y en el mismo instante en el que estaba hablando, se daba cuenta de manera misteriosa y con total claridad de que estaba equivocado por completo, y de que él, tal y como era, era único entre todos los seres humanos... (Ende 2018, p. 22).

La atención con que miraba *Momo* a quien hablaba los dejaba hablar, los invitaba a decir, su cuerpo se aprestaba también para recibir las palabras, las verdades que otros tenían para ofrecerle. Mientras hablaban, y mientras sentían los suspiros y los silencios de la pequeña niña, sus pensa-

mientos poco a poco iban encontrando-se, y con ellos, sus propias angustias iban desapareciendo; de una manera mágica, enigmática y misteriosa, los hablantes encontraban en la escucha de la pequeña niña, un bálsamo para sus penas y desdichas.

Eso es, escuchar para que la vida sea más soportable, más duradera, más plena en medio de los ajetreos y del capital que hay que acumular; escuchar como símbolo de rebeldía ante el sistema que pretende uniformizar y homogenizar a todos en el todo; escuchar para que en la voz y en el rostro se revele su alteridad radical, pues como «Momo escuchaba a todos, a los perros y a los gatos, a los grillos y a los sapos, sí, incluso a la lluvia y al viento que soplaba entre las ramas de los árboles. Y todo le hablaba a su manera» (Ende 2018, p. 28).

Saber escuchar, esa cualidad, ese atributo de *Momo* es una invitación para que la alteridad en educación pueda ser acogida y recibida con respeto, pero más que eso, con responsabilidad, con preocupación, con hospitalidad. Escuchar ayuda a disipar el peso de la vida, escuchar hace posible que entre silencio y palabra o entre silencio y silencio, incluso entre palabra y palabra, una alteridad pueda ser recibida.

POSLUDIO

Escuchar no es un gesto olvidado, como *Momo*, maestros y estudiantes anhelan una escucha completa, sanadora, reparadora en las relaciones educativas. Aunque el ruido, entendido como múltiples sonidos que impiden el silencio en los escenarios de la vida cotidiana y en los que se perturba, se distrae y se confunde el sujeto, es de cierto modo, ese ruido garante de estabilidad, de tranquilidad, de orden, dado que «Un mundo silencioso acaba convirtiéndose en un mundo inquietante para los que crecen con el ruido y dejan entonces de tener puntos de referencia» (Le Bretón, 2006, p. 130).

El silencio es una condición de posibilidad para que haya conversación, diálogo, palabra, lenguaje, pensamiento, educación, humanidad. El maestro que no sabe callar, no es capaz de ponerse a la altura de la demanda del otro, una altura siempre inconclusa, caprichosa, esquiva a ser tematizada. El alumno que no sabe callar, no es capaz de abrirse a lo que viene, al mundo vivido por el maestro y a la vida que se proyecta más allá de sus ojos.

El silencio es una condición de posibilidad para que emerja la conversación, el pensamiento y el encuentro con prójimos y con extraños en los procesos educativos. No es el pretexto para censurar, castigar o disciplinar en la escuela; más bien, es el acontecer que interrumpe la prisa, que detiene la producción, que alivia el exceso de publicidad. Silencio que sopesa el ruido y que da apertura al encuentro consigo mismo y con los demás.

Escuchar para que acaezca la formación y la transformación, esa que se arraiga en el oído que atiende las palabras, que se aloja en el cuerpo que recibe los gestos de afuera, que percibe los sonidos del mundo. Escuchar y dar paso a la alteridad, dejar que sea ella quien hable y quien solicite alguna manera de responder, que provoque resonancias a lo establecido.

Hay alteridad responsable, ética y bondadosa cuando los actores educativos se convierten en autores formativos y transformativos de sí mismos y de sus contextos; es decir, cuando su modo de responder a los acontecimientos y las contingencias de sus vidas y del mundo no los dejan intactos, sino que se exceden más allá de sus certezas, más acá de sus temores en el cuidado del más vulnerable.

Es necesario valorar lo *Dicho*, reconocer las prácticas existentes y los nombres con que se identifica el mundo social y natural. Sin embargo, es fundamental dar cabida al *Decir*, fomentar un decir de nuevo y un des-decir de lo dicho en educación, ello para que emerja la proximidad y la responsabilidad para con el otro en los escenarios educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranguren Romero, J. (2008). El investigador ante lo indecible y lo inenarrable (una ética de la escucha). *Nómadas (Col)*, (29), 20-33.
- Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Rosario: Homo Sapiens.
- Colodro, M. (2000). *El silencio en la palabra. Aproximaciones a lo inenarrable*. Chile: Editorial Cuarto Propio.

- Cortes M., E. J. (2019). *Experiencias de maestros: una posibilidad para la enseñanza de una lengua extranjera* (tesis de maestría en educación). Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Ende, M. (2018). *Momo*. México: Alfaguara.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: América Latina.
- Gabilondo, A. (2008). Mi palabra suya. En Martos, A. (Ed.), *Emmanuel Lévinas. La filosofía como ética*. Valencia: Universitat de València.
- Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y método 1*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdad y método 2*. Salamanca: Sígueme.
- Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2016). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder.
- Jaramillo Echeverri, L. G. (2014). La rebelión de la revelación: reflexividad, subjetividad y formación en ciencias sociales. *Nómadas*, (40), 175-189. Recuperado el 26 de febrero de 2019, de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502014000100012&lng=en&tlng=es.
- Jaramillo Echeverri, L. G. y Aguirre García, J. C. (2015). De personajes a personas: una aproximación ético-epistemológica a la investigación en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 146-156.
- Jaramillo Echeverri, L. G. y Aguirre García, J. C. (2018). La ausencia de una verdadera humanidad. *Folios*, (47). <https://doi.org/10.17227/folios.47-7408>.
- Jaramillo Ocampo, D. y Murcia Peña, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuesta por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 142-149.
- Jaramillo, D. A. y Orozco, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68.
- Jaramillo O., D. A. y Orrego N., J. F. (Comps.). (2017). *Ética y responsabilidad en las humanidades* (Cuadernos de

- Educación y Alteridad; I). Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo O., D. A. y Orrego N., J. F. (Comps). (2018). *Cuadernos de Educación y Alteridad II. Trayectos de acogida y encuentro con el otro*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Jaramillo O., D. A.; Jaramillo E., L. G. y Murcia P., N. (2018). Acogida y proximidad: algunos aportes de Emmanuel Levinas a la educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-16.
- Jaramillo Ocampo, D. y Restrepo-Jaramillo, L. (2018). El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 30(2), 23-42. <doi:10.14201/teoredu3022342>.
- Jaramillo Ocampo, D., Cortés Morales, E. y Jaramillo Echeverri, L. (2020). Experiencia, memoria y responsabilidad: la escuela como lugar de encuentro y donación. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1), 147-162. <doi:10.14201/teri.21167>.
- Juarroz, R. (1997). *Decimocuarta poesía vertical. Fragmentos verticales*. Buenos Aires: Emecé.
- Juarroz, R. (2014). *Poesía vertical*. Madrid: Cátedra.
- Larrosa, J. (2001). Lenguaje y educación. *Revista Brasileira de Educação*, (16), 68-80.
- Le Breton, D. (2006). *El silencio*. (2.ª ed.). Madrid: Sequitur.
- Leconte, M. (2013). «Eso de lo que viven las palabras»: La significancia ética de la significación en Emmanuel Levinas. *Philosophia: Anuario de Filosofía*, 73/2(11), 83-95.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. (4.ª ed.). Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2009). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Siglo XXI.

- Levinas, E. (2012). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Madrid: Arena Libros.
- Levinas, E. (2015). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros.
- Mèlich, J. C. (1998). El tiempo y el deseo. Nota sobre una ética fenomenológica a partir de Lévinas. *Enrahonar* (28), 183-192.
- Mèlich, J. C. (2014). Disimilaciones (Intento de pensar la educación desde Emmanuel Levinas). *Anuario Colombiano de Fenomenología*, (8), 123-141.
- Mujica, H. (1997). *Flecha en la niebla. Identidad, palabra y hendidura*. Madrid: Trotta.
- Murcia P., N. y Jaramillo O., D. A. (2017). *La escuela con mayúscula. Configurando una escuela para el re-conocimiento*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Orrego Noreña, J. F. y Jaramillo Ocampo, D. A. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad*, 14(1), 89-97. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.07>.
- Palacio, M. (2013). La posición de Levinas en el giro hermenéutico: el lenguaje como ética. *Areté. Revista de Filosofía*, 45(1), 133-152.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje. Alteridad, lectura y escritura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Barcelona: Anthropos.





WILLIAM ALBERTO VALENCIA RODRÍGUEZ

Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Magister en Educación, con énfasis en Currículo y Evaluación. Docente y coordinador de prácticas pedagógicas de la Facultad de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: wvalencia@uco.edu.co.

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR COMO ACCIÓN EDUCATIVA, EVANGELIZADORA Y CATEQUÉTICA, PARTE II

Una reflexión a la luz del Documento de *Medellín* (1968) en sus 50 años

RELIGIOUS SCHOOL EDUCATION AS EDUCATIONAL,
EVANGELIZING AND CATECHETIC ACTION, PART II

A reflection in the light of the Medellín Document (1968) in its 50 years

| WILLIAM ALBERTO VALENCIA RODRÍGUEZ |

Recibido 19 de marzo de 2018
Aceptado 2 de abril de 2018

RESUMEN

Como se afirmó en la primera parte (n.º 11 de *Kénosis*) en este artículo se presentan avances de la investigación *Enfoque bíblico-espiritual del documento conclusivo de Medellín en sus 50 años*; consta de tres partes, la primera ya expuesta (referencia a algunas fuentes que subyacen en el documento de Medellín que pueden servir elementos para comprender el acto educativo y los Estándares que presenta la Conferencia Episcopal de Colombia (2017) para la enseñanza del área de Educación Religiosa (ERE) y se avanzó en la segunda sección (algunas posibles implicaciones pastorales expues-

tas en el Documento de Medellín que se pueden articular al área de ERE como acciones complementarias de formación catequética). En el apartado actual se culmina la parte dos y se concluye con los desafíos del momento: posibilidades, valores y condiciones. Con esta organización se busca señalar una relación con las tres áreas abordadas durante la Segunda Conferencia del Episcopado Latinoamericano: promoción del hombre y de los pueblos hacia los valores de la justicia, la paz, la educación y la familia; necesidad de una adaptada evangelización y maduración en la fe de los pueblos y sus élites, a través de la catequesis y la liturgia; los problemas que requieren intensificar la unidad y acción pastoral. Se pretende inferir en el documento de Medellín orientaciones que iluminen la misión de la escuela, centrada en la formación integral más que en la instrucción de las futuras generaciones.

PALABRAS CLAVE:

Conferencia de Medellín (1968), educación religiosa escolar, estándares por competencias, orientaciones pastorales

ABSTRACT

As stated in the first part (n. 11 of *Kénosis*) This article presents advances in the research biblical-spiritual approach of the final document of Medellín in its 50 years; It consists of three parts, the first one already exposed (reference to some sources that underlie the Medellín document that can serve as elements to understand the educational act and the Standards presented by the Episcopal Conference of Colombia (2017) for education in the area of Religious Education (RE) and progress was made in the second section (some possible pastoral implications set forth in the Medellín Document that can be articulated to the RE area as complementary actions

of catechetical formation). In the current section, part two is completed and it is concluded with the challenges of the moment: possibilities, values and conditions. This organization seeks to indicate a relationship with the three areas addressed during the Second Conference of the Latin American Episcopate: promotion of man and people towards the values of justice, peace, education and family; need for an adapted evangelization and maturation in the faith of the peoples and their elites, through catechesis and liturgy; the problems that require intensifying pastoral unity and action. The orientations that illuminate the mission of the school, centered on integral formation rather than on the instruction of future generations are intended to be inferred in the Medellín document.

KEYWORDS:

Medellín Conference (1968), religious school education, standards for competencies, pastoral guidance

INTRODUCCIÓN

Planteados distintos elementos que invitan a una mirada amplia acerca de las religiones y la religiosidad al igual que los fundamentos antropológicos, éticos, psicológicos, epistemológicos, pedagógicos, histórico culturales y legales que dan soporte al vínculo de la acción educativa, evangelizadora y catequética de la Educación Religiosa (ER) con los Estándares de la Educación Religiosa (ERE) como se aprecia en la parte uno de este artículo, es justificada la educación religiosa escolar con el fin de aportar a la formación integral de los educandos, a la promoción humana y al bien de la sociedad conforme fuera presentado por la Conferencia Episcopal Colombiana, conferencia que se constituye en guía para el proceso de aprendizaje y la identidad de las personas que profesan el cristianismo,

y que en este texto parten del contexto de la educación religiosa en las escuelas colombianas.

Tendencias, retos y perspectivas pastorales

Como ya se ha expresado, la ERE no es catequesis, es una asignatura fundamental (Ley 115, art. 23) con una estructura epistemológica, teológica, pedagógica, curricular, evaluativa e investigativa, que debe favorecer y aportar a la formación integral de los estudiantes y de los actores involucrados en el proceso educativo. Pero, por una parte, la ERE debe cumplir con sus objetivos, fines y propósitos; no de cualquier manera, sino desde el apalancamiento de proyectos de vida humanos y humanizantes (alternativos). Ella misma, desde sus estatutos epistemológico, debe ser dadora de sentido, de esperanza y debe lanzar al encuentro con los demás.

Por otra parte, la *Conferencia General de Medellín* es el fruto del encuentro de los pastores latinoamericanos, a la luz del Espíritu, atentos a las realidades concretas de sus pueblos. Es así como el encuentro de los prelados fue una oportunidad para la revisión y la reflexión sobre los desafíos pastorales que el pueblo le presenta a la misión de la Iglesia en América Latina. Lo anterior marca una pauta diferenciadora pues *Medellín* no fue un encuentro de expertos, políticos, científicos o técnicos, fue precisamente un encuentro de Pastores que, iluminados por el Espíritu Santo, se dieron a la tarea de discernir el Plan de Dios, visionaron las prospectivas y proyectivas del contexto latinoamericano y vienen buscando maneras renovadas de anunciar la Buena Nueva a todos los hombres. Es decir, esta perspectiva pastoral es connatural y consustancial al propósito de la Conferencia misma.

El documento final de *Medellín* hace un acento en la necesidad de impulsar el desarrollo integral de la persona y la vida social. Es así como abordar el estudio sistemático de la educación religiosa escolar será siempre un punto de partida y de referencia para la construcción de una sociedad más justa, solidaridad, responsable y libre. Desde esta lógica, se pueden centrar la preocupación pastoral de *Medellín* en tres sentidos. En primer lugar, se destaca la inquietud por la persona humana invitada a su plena realización y desarrollo en el Señor Jesús exponiendo una mirada antropológica centrada en Cristo (*Medellín*, Justicia, 4; *Medellín*, Introducción, 1); subra-

yando la sintonía especial con la *Populorum progressio* y su propuesta de un desarrollo integral que lleve a la persona a pasar de condiciones menos humanas a condiciones más humanas.

En segundo lugar, se debe referir el impulso a una renovada evangelización del pueblo latinoamericano. En *Medellín* se habla explícitamente de la necesidad de una *Nueva Evangelización*. En el *Mensaje a los pueblos* se pide «alentar una *nueva evangelización* y catequesis intensivas que lleguen a las élites y a las masas para lograr una fe lúcida y comprometida» (*Medellín*, Mensaje, 6).

En tercer lugar, la preocupación por una liberación y reconciliación. *Medellín* explicita claramente cuál es el núcleo de esta necesaria liberación: «Para nuestra verdadera liberación, todos los hombres necesitamos una profunda conversión a fin de que llegue a nosotros el “Reino de justicia, de amor y de paz”» (*Medellín*, Justicia, 3). Es una liberación que nos abre el cauce de la plena comunión con el Padre y nos permite acceder al Reino puesto de manifiesto en la vivencia de la solidaridad, la fraternidad, la justicia, la paz y el amor (*Medellín*, Paz, 14)

En el marco de los anteriores planteamientos, se enuncian algunos retos y/o perspectivas pastorales pueden que ser incorporados en las instituciones educativas para el desarrollo de los procesos conexos al área de educación religiosa escolar y como actividades complementarias para la formación integral, independiente de que sean o no colegios confesionales.

Una educación religiosa comunitaria que salga al encuentro del otro y que reconozca el rostro sufriente de los pobres y los vulnerados. La ERE debe llevar al reconocimiento comprensivo del ser humano en comunidad. Una escuela y una educación para todos y para vivir, cercana a la vida y a la vida de los estudiantes, docentes y padres de familia. Una educación religiosa que nazca del testimonio de la comunidad educativa, como fuente de esperanza, de humanización, de diálogo, de respeto. Recuperar la escuela como medio de encuentro entre culturas y personas, donde convergen diversos imaginarios, visiones, pensamientos y representaciones. La ERE debe llevar a la interpretación con el otro, a comprender los valores del otro, a poder mirar qué hay en el corazón y qué significado de vida

tiene para la persona; debe saber desarrollar la sabiduría divina que se manifiesta en la vida comunitaria. A través del testimonio se puede y debe pasar a un humanismo integral, a la vivencia de la fe, al respeto de la vida humana, y a la dignificación de la educación y de la familia pues, la ERE es una respuesta a un contexto dinámico y complejo y con permanente apertura a la trascendencia. Es así como la ERE forma parte de un proyecto educativo; es por ello que debe ayudar a iluminar los problemas actuales, para encontrar soluciones con un sentido renovado que les permite a los estudiantes crecer en humanidad, trascender y discernir sobre el verdadero y auténtico sentido existencial.

Lo expresado en las líneas anteriores ilumina, aclara y complementa la relación que existe entre la educación religiosa y la catequesis, que sí bien poseen diversos objetos, ámbitos, propósitos, alcances, destinatarios y orientadores, ambas se necesitan y apoyan. Un proceso fortalecido de formación e iniciación cristiana en la fe y en la vida sacramental puede ser el espacio idóneo y el punto de partida desde el cual la educación religiosa aporte significativamente a la maduración del ser humano y al desarrollo de la inteligencia espiritual y trascendental; pero, también, una sólida y sistemática educación religiosa escolar puede sentar las bases para la vivencia de una catequesis cristiana que se hace expresión de la fe centrada en Cristo y que se abre a la acción del Espíritu Santo.

Es decir, ambas estructuras y procesos, la ERE y la catequesis, se pueden asumir como escenarios para el establecimiento de la relación entre fe y cultura, fe y razón, fe y ciencia, ambos dialogan e interactúan en el contexto de la vida y en la realidad del ámbito escolar; por ello que los obispos reunidos en la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano insisten en la necesaria instrucción religiosa popular y cultural, orgánica y perseverante, para que no haya más analfabetismo religioso entre los católicos. La obra evangelizadora de la Iglesia se dispone al diálogo e interacción con la cultura. «El reino que anuncia el Evangelio es vivido por hombres profundamente vinculados a una cultura y la construcción del reino no puede por menos de tomar los elementos de la cultura y de las culturas humanas» (Pablo VI, 1975, n.º 20). Con razón afirma el padre Juan Pablo Espinosa Arce (2015), que: «asumir que la educación religiosa se encarna en un determinado contexto sociocultural, exige de parte de la

iglesia, y en ella del profesor (a) de religión, ser consiente de los desafíos que esta síntesis de fe, vida y cultura le imponen» (p. 16).

La catequesis y la educación religiosa entran en conexión con las problemáticas personales, sociales, económicas y culturales que hacen parte de la humanidad. Por consiguiente, desde ambas posibilidades y experiencias, la Iglesia debe acompañar, iluminar y responder a los problemas siempre actuales, aportar significativamente para que los hombres y las mujeres construyan proyectos dadores de sentido; también ha de estar presta al diálogo ecuménico e interreligioso. Es un diálogo que ha dado origen al pensamiento teológico en sus diversas expresiones pues como afirma Pablo VI (1975) en la *Evangelii nuntiandi*, si la ruptura entre Evangelio y cultura es el drama de nuestro tiempo, la Iglesia habrá de aceptar el reto y hacerse presente en el mundo cultural (n.º 20). «Efectuar una relación dialógica que apueste por la integración de la fe en la vida personal y social de los estudiantes y de sus familias, así como en la totalidad de la comunidad educativa» (Espinosa Arce, 2015, p. 16)

Al mismo tiempo, a la luz de la fe (como convicción, como certeza fundada, como saber razonable, y no solo como impulso irracional o emocional), el hombre puede leer los signos de los tiempos y descubrir las luces y las sombras que le permiten progresar y crecer en humanidad, o, por el contrario, que le alejan de Dios y que le llevan cada vez más a estados de dominación y esclavitud. En este sentido, los obispos reunidos en Medellín expresan que es indispensable la formación de la conciencia social y la percepción realista de los problemas de la comunidad y de las estructuras sociales.

Tal como lo expresa la Delegación de Pastoral Educativa en la *Hoja de ruta* (Diócesis de Sonsón-Rionegro, 2011):

Existen grandes desafíos que la nueva cultura le presenta a la pastoral educativa. Ante situaciones como: la dimensión espiritual del hombre, el mercado de las religiones, el relativismo posmoderno y la globalización; la Iglesia debe asumir retos pastorales para empoderar la evangelización y la educación como alternativas para concientizar sobre la importancia de la formación en la fe y en la dimensión religiosa, incorporar la investigación para leer las realidades y para plantear alternativas de solución pertinentes,

aportar a la formación, cualificación y desarrollo profesional de los orientadores de la catequesis y de la educación religiosa. La fe no se puede reducir solamente al ámbito celebrativo y descuidar el diálogo fe-rezón, fe-cultura, fe-ciencia, de debe dar paso a una profunda experiencia de Dios y a una auténtica celebración de la vida comunitaria (pp. 20-23).

Tendencias-retos y perspectivas educativas

Según monseñor Óscar Vélez (2017), «los nuevos estándares para el área de Educación Religiosa (ER) se centran en la contribución a la resolución pacífica de conflictos, el uso ético de las tecnologías y los recursos naturales, el respeto por las diferencias, la identidad en un contexto multicultural y el fortalecimiento y cuidado de las relaciones humanas» (p. 4). Enfoque de los Estándares que para nada se aleja de las apuestas que hace cincuenta años los obispos latinoamericanos pensaron para aportar al desarrollo del pueblo latinoamericano.

Cabe recordar que el documento conclusivo de *Medellín* asume como temas centrales: la pobreza extrema y la preocupación por los pobres, la evangelización y el crecimiento en la fe, la liberación integral centrada en la persona de Jesús (económica, espiritual, religiosa), y las crisis de diversas índoles que golpean la humanidad y que le piden a la Iglesia y a las estructuras sociales intervenciones concretas y reales. Es así, y tal como se expresa a lo largo de esta investigación, que en la Segunda Conferencia del Episcopado Latinoamericano hay una preocupación latente y explícita por la promoción humana: justicia, paz, familia, educación; la evangelización y crecimiento en la fe; y la Iglesia visible y sus estructuras: sacerdotes, religiosos, formación del clero, pobreza de la Iglesia (*Medellín*, 1968)

Por el momento histórico en el que han sido pensados, diseñados y presentados los nuevos estándares para la ERE, bien vale pena hacer referencia a las conclusiones que se explicitan en el documento de *Medellín* sobre las situaciones de violencia que alienan al hombre y al pueblo de Dios, y sobre las apuestas concretas para la construcción de una cultura pacífica.

Tres notas caracterizan, en efecto, la concepción cristiana de la paz: a) La paz es, ante todo, obra de justicia (supone orden justo, respeto de la digni-

dad humana, legitimización y garantía de derechos, reconocimiento de la verdad; la paz no es sólo ausencia de conflicto, sino el establecimiento de un nuevo orden justo, solidario y equitativo, el paso de estructuras menos humanas a otras más humanas. b) La paz es un quehacer permanente; la comunidad humana se realiza en el tiempo y está sujeta a un movimiento que implica constantemente cambio de estructuras, transformación de actitudes, conversión de corazones (...); la paz no se encuentra, se construye, el cristiano es un artesano de la paz; es por ello que, siguiendo el ejemplo de Cristo, el pueblo deberá hacer frente con audacia y valentía al egoísmo, a la injusticia personal y colectiva. c) La paz es fruto del amor, expresión de una real fraternidad entre los hombres: fraternidad aportada por Cristo, Príncipe de la Paz, al reconciliar a todos los hombres con el Padre (...); el cristiano que trabaja por la justicia social debe cultivar siempre la paz y el amor en su corazón. La paz con Dios es el fundamento último de la paz interior y de la paz social (*Medellín, Conclusiones 2, 14*).

Esta Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano fija muy especialmente su atención en la educación, como un factor básico y decisivo en el desarrollo del continente. (*Medellín, Conclusiones 4, 1*). A continuación, se presentan las principales apuestas para el contexto educativo.

Extender la educación en sus diversos niveles, como un esfuerzo de responsabilidad compartida entre el gobierno, la Iglesia y a los demás sectores responsables de la educación. La visión panorámica de la educación, a veces dramática y de reto, anima a los obispos a tener un afán de superación, considerar la urgencia del desarrollo integral y de los colectivos, y a mirar con responsabilidad las deficiencias e inadecuaciones de las que adolecen los sistemas educativos en el continente (*Medellín, Conclusiones 4, 2*).

El sentido humanista y cristiano de la educación. Ante la existencia de hombres marginados de la cultura y la presencia de sectores donde es significativo el analfabetismo funcional y social, la tarea educativa consiste en capacitarlos para que ellos mismos, como autores de su propio progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural, acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos (*Medellín, Educación, pp. 27-29*). Los obispos invitan al reconocimiento, valoración y respeto por valores culturales de los indígenas; igualmente al diálogo creador con otras culturas (*Medellín, Conclusiones 4,3*).

Sin desconocer las particularidades y diferencias existentes entre los distintos sistemas y modelos educativos presentes en los países del continente, los obispos reunidos en Medellín piensan que socialmente los sistemas educativos están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a la transformación de las estructuras y a la liberación de las personas. Es una educación uniforme, pasiva, orientada a sostener una economía basada en el ansia del tener. El tipo de educación, especialmente en las universidades, está al servicio de la economía y no al servicio del hombre, del despliegue del ser, de la realización personal (*Medellín*, Conclusiones 4, 4).

Les asalta también una preocupación por la educación asistemática: medios de comunicación social, movimientos juveniles, y cuanto contribuye a la creación de una cierta cultura popular y al aumento de deseo de cambio. (*Medellín*, Conclusiones 4, 5, p. 28)

La democratización de la educación es un ideal que está todavía lejos de conseguirse en todos los niveles, sobre todo en el universitario. Afirman que con la tendencia a traer modelos educativos de países desarrollados se corre el riesgo de no dar respuesta concreta a los problemas y características particulares de los jóvenes. Insisten en la necesidad de la investigación y la apertura al diálogo interdisciplinario, como elementos fundamentales para el progreso de la cultura y el desarrollo integral de la sociedad. (*Medellín*, Conclusiones 4,6 y 4, 7, p. 28)

La educación liberadora como respuesta a nuestras necesidades. Proponen una visión de la educación, más conforme con el desarrollo integral. Una educación que convierta al educando en sujeto de su propio desarrollo (...), teniendo en cuenta que el hombre responsable y artífice principal de su propio éxito o fracaso. Para ello, apuestan por una educación creadora, personalizante, digna y dignificante, libertaria y comunitaria, dialogante y dialógica. «La educación debe, además, apreciar las peculiaridades locales y nacionales e integrarlas en la unidad pluralista del continente y del mundo; debe ser una educación que capacite a las nuevas generaciones para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo» (*Medellín*, Conclusiones 4,8, p. 28-29)

La misión de la Iglesia y la tarea de la educación como fuente de liberación. La Iglesia se siente llamada a ser partícipe de todo esfuerzo educativo tendiente a liberar al pueblo latinoamericano. La Iglesia debe promover e impartir la educación cristiana a la que todos los bautizados tienen derecho, para que alcancen la madurez de su fe. En cuanto servidora de todos los hombres, la Iglesia busca colaborar mediante sus miembros, especialmente laicos, en las tareas de promoción cultural humana, en todas las formas que interesan a la sociedad (*Medellín*, Educación – Orientaciones pastorales, p. 29). La educación, como derecho y servicio social, es responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad. Es por ello que la Iglesia latinoamericana se siente especialmente llamada a promover una educación incluyente, democrática, participativa; una educación de todos, con todos y para todos. Todos los cristianos, sumarán sus esfuerzos con humildad, desinterés y deseo de servir, a la tarea de crear la nueva educación que requieren nuestros pueblos, en este despertar de un nuevo mundo. (*Medellín*, Conclusiones 4,9)

En consonancia con las conclusiones de la Conferencia de Medellín y con los lineamientos y estándares para el área, diseñado por la Conferencia Episcopal Colombiana, se puede concluir que la ERE tiene una pedagogía que hay que ayudar a cultivar. Ella, posee unos métodos y unas metodologías propias para ser estudiada, enseñada y aprendida, centrada en las experiencias individuales y colectivas, pero también en los problemas y preguntas propias del contexto (pedagogía socio – crítica). Es una disciplina escolar, un área de formación y un área fundamental, no sólo porque así lo establece la Ley 115 (1994, artículo 23), sino por su finalidad, estructura y métodos. Como mediación crítica, la ERE pretende la comprensión del acontecer social, cultural, político, religioso, ético y moral, estético, filosófico, antropológico.

En consecuencia, la ERE debe ser expresión de la dimensión trascendental del ser, de su dimensión social (afectiva y altérica), de su dimensión ético-política- ecológica (relación y cuidado de la casa común). La educación religiosa escolar no sólo se limita a informar sobre el hecho religioso, sobre conocimientos de la religión, lo religioso y la religiosidad; ni forma sólo en el pensamiento espiritual y trascendental, ni en el acto mismo de indagar la verdad de los objetos y el sentido existencial de los sujetos, ni en la com-

presión y creencia (decisión) de los valores y significados de la religión, sino que, también es una experiencia individual y colectiva para la re-significación, re-configuración y transformación del individuo, la comunidad y la sociedad en general. El nuevo enfoque desde el cual la Conferencia Episcopal Colombiana asume los estándares del área recupera la dignidad del sujeto, cuida y potencializa el diálogo-encuentro entre los actores involucrados en el proceso formativo, empodera a la persona para ser un gestor y transformador de la cultura, y lo lleva a reconocer la riqueza de sus búsquedas religiosas y sus experiencias espirituales en el encuentro con el otro.

1. Desafío del momento: posibilidades, valores, condiciones

La Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano recomienda algunos criterios y orientaciones que se juzgan fundamentales.

Dentro del concepto educativo moderno, esta trascendencia es enorme, pues la educación es la mejor garantía del desarrollo personal y del progreso social, ya que, conducida rectamente, no sólo prepara a los autores del desarrollo, sino que es también ella la mejor distribuidora del fruto del mismo que consiste en las conquistas culturales de la humanidad, constituyéndose en el elemento más rentable de la nación. (*Medellín, Conclusiones 4,10, p. 29-32*).

En este sentido, no se puede desconocer que la Iglesia ha jugado un papel fundamental en el campo de la educación: sus aportes a la formación de cientos de generaciones, la creación de escuelas, colegios y universidades, el liderazgo de procesos sociales y comunitarios y la evangelización en la escuela, se han configurado como referentes del desarrollo, de la educación y de la evangelización.

Desafíos para la escuela

El concepto de escuela rebasa la mera institucionalidad de los centros docentes y proyecta su dinámica apostólica hacia otros sectores que reclaman urgentemente la presencia y el compromiso de la Iglesia. Por ello, la Conferencia Episcopal reunida en Medellín hace una exhortación para que la escuela ofrezca el servicio educativo atendiendo a los principios de

igualdad, equidad, pertinencia y relevancia; manifestando expresamente a los responsables de la educación para que sea construya una escuela para todos y de todos; donde se trabaje por la integración e inclusión social (conf. *Medellín*, Conclusiones 4,11).

Algunas características que los obispos proponen para la escuela son: comunitaria; inserción en la vida local, nacional y latinoamericana; dinámica y viviente, renovada; apertura al diálogo ecuménico; atenta a las necesidades y la transformación de la comunidad; abierta y democrática; promotora del bien común (*Medellín*, Conclusiones 4, 19 y 20)

Desafíos para los padres de familia «Los primeros y principales educadores»

Es urgente ayudarles a tomar conciencia de sus deberes y derechos, y facilitarles la participación directa en las actividades y aun en la organización de los centros docentes, a través de las Asociaciones de Padres de Familia, que deben ser creadas o fomentadas donde ya existen, a nivel local, nacional e internacional. (*Medellín*, Conclusiones 4,12, p. 26).

En Colombia existe el derecho de libertad religiosa (Ley 133 de 1994), y la Ley General de Educación 115 de 1994, reconoce a la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos (artículo 7), además de otorga a los padres de familia el derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores (artículo 23) y de precisar la garantía del derecho a recibir Educación Religiosa en los establecimientos educativos, respetando la libertad de conciencia (artículo 24). Lo que indica que la ERE, tiene el mismo reconocimiento, en tanto a estatus epistemológico, que las demás área obligatorias y fundamentales en la formación de un ser humano integral; el llamado es a que las familias asuman con responsabilidad esta tarea educativa. Con firmeza, Dukeiro de Jesús Ruiz Amaya (2012) refiere que la educación religiosa católica de los hijos es responsabilidad de los padres de familia:

La obligación de educar a la prole en la familia, es de tanta trascendencia que, cuando falta, difícilmente puede suplirse. Es, pues, deber de los padres crear un ambiente de familia animado por el amor, por la piedad hacia Dios y hacia los hombres, que favorezca la educación íntegra personal y social de los hijos (p. 149).

Hechos que se reafirman en la declaración *Gravissimum educationis*, cuando dice que «la familia es, por tanto, la primera escuela de las virtudes sociales, que todas las sociedades necesitan» (Concilio Vaticano II, 1965, n.º 3).

Desafío con los estudiantes

La Conferencia de Medellín, al referirse a los educandos, insiste en que se tome en cuenta su problemática. Los jóvenes piden y necesitan ser escuchados en lo que respecta a su propia formación y educación. De igual manera, hace un llamado para tomar en consideración la tendencia de los jóvenes a la autoperfección. La educación, que debe ser sabiamente ordenada, es un requisito indispensable para lograr la verdadera comunidad de educandos. (*Medellín*, Conclusiones 4,13). En este sentido, Segundo Delgado Arosena (2015), al referirse a la educación religiosa y su dimensión pedagógica, dice: «La educación religiosa desarrolla y potencia una serie de posibilidades educativas en todos los estudiantes a través de conocimientos, experiencias y actitudes; así mismo, favorece el desarrollo de su personalidad y consigue metas educativas importantes» (p. 66).

Es por lo antes dicho que la escuela tiene como desafío y compromiso con los jóvenes, discernir con inteligencia las estrategias que debe utilizar para saber llegarles y tocarles el corazón; pero también para acompañarles en las formas como pueden asumir los retos que la sociedad les presenta: cambios y transformaciones aceleradas, relativismo moral y ético, nuevas formas de comunicación e interacción mediadas por las tecnologías, el pensamiento complejo y la aldea global, las tendencias en la producción y el mundo del trabajo, la construcción de identidad, el cuidado del planeta, la apertura a la transcendencia, entre otros.

Por otra parte, la edad de los alumnos, sus estilos cognitivos, sus ritmos de aprendizaje unidos a sus creencias, sus convicciones de fe y su adhesión a la Iglesia, los ambientes culturales y religiosos en los cuales se desenvuelve, el contexto social en el que vive, el tipo y la calidad de la formación catequética recibida en la familia y su experiencia de vida sacramental, pueden condicionar y determinar la pluralidad de acentuaciones en la presentación o abordaje que se haga del área.

Desafío con los educadores

En cuanto a los educadores se debe, ante todo, valorar su misión decisiva en la transformación de la sociedad (...); para la preparación de los docentes, la Iglesia latinoamericana debe apoyar los institutos de formación del personal docente, confesional o no. Debe, además, la Iglesia debe trabajar para que se les retribuya convenientemente con todas las prestaciones sociales y colaborando con ellos en sus justos reclamos. (*Medellín, Conclusiones 4,14*). Es decir que, la Iglesia tiene un papel fundamental en la formación, cualificación, desarrollo y dignificación de la profesión docente, más cuando se trate de la formación de los docentes católicos. Asimismo, alienta a los educadores católicos y congregaciones docentes a proseguir incansablemente en su abnegada función apostólica y exhorta a su renovación y actualización, dentro de la línea propuesta por el Concilio y por esta la misma Conferencia (*Medellín, Conclusiones 4,17*)

En una época tan convulsionada como la actual, la escuela necesita de docentes que no abandonen la formación de las nuevas generaciones en diálogo abierto con la ciencia, la fe y la cultura. Docentes que lleguen a la escuela por convicción y vocación, y no por convención; que sepan educar en la libertad y para la libertad; que formen integralmente; que eduquen a los jóvenes para ser más y mejor; que desarrollen habilidades para la vida y para vivir; que eduquen para el bien, la verdad y la auténticamente bello; que dispongan la mente y el corazón de los estudiantes para el diálogo fe-ciencia, Iglesia-cultura.

Desafío pastoral con los grupos juveniles

La Conferencia Episcopal recomienda la formación de movimientos juveniles que realicen toda clase de actividades, de acuerdo con sus propios intereses y con una suficiente, gradual y cada vez mayor dirección de los propios jóvenes. Además, estima que debe darse oportunidad a los que tengan cualidades humanas para formarse como líderes. (*Medellín, Conclusiones 4,15*). Desde la formación de los jóvenes, la Iglesia latinoamericana se compromete con los procesos de alfabetización, la educación de base y el desarrollo integral (*Medellín, Conclusiones 4,16*)

Ante los desafíos actuales para la educación religiosa escolar, en una construcción de la reconciliación y la paz en Colombia, aparecen como posibilidades enseñar a aprender, aprender a pensar y a desaprender, la formación verdaderamente integral como experiencia y oportunidad relacional-vincular, ayudar a estructurar el pensamiento y formar personas con identidad y sentido. Así se puede construir la paz con ciudadanos capaces de dotar de sentido analítico y crítico su entorno, con competencias para usar las herramientas cognitivas, axiológicas y volitivas que los llevan a optar libre, consciente y responsablemente por una vida virtuosa, teniendo una visión de compromiso con la justicia y la equidad.

CONCLUSIONES

A la luz de los elementos teológicos, pedagógicos, educativos y pastorales que se hacen al documento conclusivo de la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (*Medellín*, 1968) y desde la fundamentación expuesta por la Conferencia Episcopal Colombiana en los Estándares para la ERE, se ratifica que la enseñanza religiosa debe especificar su propia identidad, no sólo de cara a los procesos de formación catequética, la maduración en la fe y la adhesión a una confesionalidad particular, sino también respecto a las otras disciplinas o áreas fundamentales de la enseñanza, explicitando sus contribuciones o alcances en el mundo escolar y en la formación integral de los escolares.

La educación religiosa escolar, al igual que las demás disciplinas, realiza un acercamiento particular a la realidad; hace lectura de sujetos, textos y contexto; se cuestiona, problematiza e interroga por asuntos de orden antropológico y sociológico; y se dispone para hacer contribuciones puntuales a la consecución de los objetivos generales de la educación. Pero existe un particular aporte de la ERE al proceso de maduración humana de la persona, a la problemática del sentido último, profundo, de la vida (asunto quizás no abordado por las demás ciencias). La Iglesia está llamada a ser dicho aporte desde el diálogo interdisciplinar y desde la apertura al diálogo ecuménico e interreligioso.

Poner en práctica, tanto las orientaciones pastorales consignadas en el documento de *Medellín* como en los nuevos estándares para la Educación

Religiosa de la Conferencia Episcopal Colombiana, debe suponer un especial compromiso de todos, pues la educación religiosa, al igual que las demás áreas, debe ser una tarea compartida entre el Estado, la Iglesia, la familia y la sociedad en general.

En la celebración de los 50 años de la Segunda Conferencia del Episcopado Latinoamericano, sus exhortaciones siguen siendo vigentes y deben ser tenidas en cuenta para leer e intervenir el contexto latinoamericano en general, y las particularidades sociales, políticas, económicas, culturales y religiosas de cada país. Para Colombia se convierte en un texto de obligada reflexión; pues cincuenta años después, aún persisten problemas de injusticia social, vulneración de derechos, brechas de desigualdad y pobreza, inequidades educativas y de todo orden; sin dejar de reconocer que, desde la esperanza y decidido empeño de los colombianos, también se ha crecido, luchado y apostado por la transformación y desarrollo individual y colectivo.

Con estas reflexiones, por cierto, desprevenidas, se quiere hacer un aporte para continuar pensando la educación religiosa escolar en consonancia con la realidad concreta del pueblo colombiano y latinoamericano; además de valorar el esfuerzo de la Iglesia, representada en los obispos que hicieron parte de la Conferencia para contribuir siempre con el desarrollo integral, desde la justicia, la dignificación del ser humano, la educación y la opción por los pobres.

La Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (Medellín, 1968), ilumina y orienta el trabajo pastoral y educativo de los estándares de ERE pero, es necesario diseñar estrategias de especial cooperación que le permitan a la escuela y a la Iglesia intervenir con decisión y contundencia la formación de las futuras generaciones, desde una educación abierta a la trascendencia, llevando a las nuevas generaciones más allá de lo simplemente temporal y terreno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colombia. Congreso de la República. Ley 115. (8 de febrero, 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Colombia. Congreso de la República. Ley 133. (23 de mayo, 1994). Por la cual se desarrolla el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Declaración «Gravissimum educationis»* sobre la educación cristiana. Recuperado de: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/index_sp.htm.
- Consejo Episcopal Latinoamericano (1968). *La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio, Medellín, conclusiones*. Bogotá: Secretariado del Celam.
- Conferencia Episcopal de Colombia (2017). Estándares para la Educación Religiosa (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia. Aprobados en la CIII Asamblea Plenaria del Episcopado Colombiano. Comisión Episcopal de Educación y Cultura. Bogotá, julio de 2017
- Delgado Arosena, S. (2015). La educación religiosa en Perú. Lo curricular y pastoral en la educación religiosa escolar. *Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica - CIEC. La ERE en América*, 56-69.
- Diócesis de Sonsón-Rionegro. (2011). *Hoja de ruta*. Área de Cultura. Delegación de Pastoral Educativa. Rionegro, Antioquia.
- Espinosa Arce, J. P. (2015). Educación religiosa escolar católica. Aportes desde el contexto educativo chileno. *Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica - CIEC. La ERE en América*, 10-31.

- Facultad de Ciencias de la Educación (2017). Documento maestro Licenciatura en Educación Religiosa. Universidad Católica de Oriente. Rionegro – Antioquia
- Figari, L. F. (1988). *Reflexiones sobre Medellín. Un largo caminar*. Recuperado de <http://www.clerus.org/clerus/dati/2004-06/30-15/airefme>.
- Los nuevos estándares para Educación Religiosa Escolar. (2017). *Vida Nueva*. Recuperado de <http://www.vidanuevadigital.com/2017/11/28/los-nuevos-estandares-educacion-religiosa-escolar/>.
- Ochoa Cadavid, V. M. (2008). Una lectura antropológica de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. *Cuestiones Teológicas*, 35(84), 281-300. Recuperado de: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cuestiones/article/view/46>.
- Pablo VI. (1975). *Exhortación apostólica «Evangelii nuntiandi» acerca de la evangelización en el mundo contemporáneo*. Recuperado de: http://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations.index.html.
- Peresson, M. (2015). Fines de la educación religiosa escolar (ERE) en Colombia. *Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica – CIEC*, 96-11.
- Ruiz Amaya, D. de J. (2012). Formación religiosa católica en la familia colombiana: de la libertad a la responsabilidad. *Hallazgos*, 9(18), 143-157. Recuperado de: <http://revistas.usta.edu.co/index.php/hallazgos/article/viewFile/724/1004>.
- Torres Serrano, J. M. (2017). Reconfiguraciones del universo religioso de los jóvenes: hacia una pastoral del engendramiento. *Revista Cultura Conaced*, 48(274), 10-13. Recuperado <https://conaced.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/Revista-274-final.pdf>.



JESÚS ANDRÉS VÉLEZ VÉLEZ

Docente de la facultad de Educación de la Corporación Universitaria Lasallista. Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura. Candidato a doctor en Educación de la Universidad de La Salle (Costa Rica): j.andres.ve@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8742-2542>.

JUAN CAMILO CALERO CAMPO

Estudiante de la Corporación Universitaria Lasallista, Caldas (Antioquia, Colombia).

Correo electrónico: juancamilo1532@hotmail.com.

JUAN PABLO QUINTERO VÉLEZ

Estudiante de la Corporación Universitaria Lasallista, Caldas (Antioquia, Colombia).

Correo electrónico: juanquintero@ulasallista.edu.co.

JUAN CAMILO TRUJILLO ACEVEDO

Estudiante de la Corporación Universitaria Lasallista, Caldas (Antioquia, Colombia).

Correo electrónico: juanruace@gmail.com.

ANDREA CAUCIL LEDESMA

Estudiante de la Corporación Universitaria Lasallista, Caldas (Antioquia, Colombia).

Correo electrónico: ancaucil@ulasallista.edu.co.

SAMIR ALONSO CAVADIA CARVAJAL

Estudiante de la Corporación Universitaria Lasallista, Caldas (Antioquia, Colombia).

Correo electrónico: samircavadia.15@gmail.com.

DAYNER DUVÁN MEDINA ASPRILLA

Estudiante de la Corporación Universitaria, Caldas (Antioquia, Colombia). Correo electrónico: damedina@ulasallista.edu.co.

YULI LÓPEZ GARCÍA

Licenciada en Educación Infantil Corporación Universitaria Lasallista, Caldas (Antioquia, Colombia).

Correo electrónico: yulopez@ulasallista.edu.co.

POSIBILIDADES PARA LA CONFIGURACIÓN DE LA IDENTIDAD UNIVERSITARIA: UNA PERSPECTIVA DESDE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LASALLISTA

POSSIBILITIES FOR THE CONFIGURATION OF THE UNIVERSITY
IDENTITY: A PERSPECTIVE FROM LASALLISTA UNIVERSITY
CORPORATION

JESÚS ANDRÉS VÉLEZ VÉLEZ, JUAN CAMILO CALERO CAMPO, JUAN
PABLO QUINTERO VÉLEZ, JUAN CAMILO TRUJILLO ACEVEDO,
ANDREA CAUCIL LEDESMA, SAMIR ALONSO CAVADIA CARVAJAL,
DAYNER DUVÁN MEDINA ASPRILLA, YULI LÓPEZ GARCÍA

Recibido 27 de marzo de 2019
Aceptado 30 de mayo de 2019

RESUMEN

La identidad es un proceso de configuración y reelaboración constante que vive un sujeto con el fin de caracterizar particularidades a partir de interacciones sociales, individuales e históricas (Berger y Luckmann, 1971); puede comprenderse como una «identidad social», según Charles Taylor, ya que el sujeto no decide o no elige las fuentes de su identidad, sino que la construye a partir de la relación social y política (Comte, 2006). Preguntarse por la configuración de la identidad de los estudiantes universitarios genera cuestionamientos, pues no todos los que transitan por un claustro universitario incorporan a sus modos de ser aspectos de la filosofía o principios institucionales del lugar donde estudian.

Este artículo presenta el estudio realizado con estudiantes de la Corporación Universitaria Lasallista (Unilasallista) en el que algunos expresan no compartir o no conocer la propuesta de formación humana según la filosofía de san Juan Bautista de La Salle. El propósito es develar la noción de identidad profesional e identidad lasallista presente en los estudiantes de Educación del último semestre. Es un estudio cualitativo-hermenéutico. La muestra son estudiantes y docentes de último semestre de las licenciaturas. Entre los hallazgos, las estudiantes de Licenciatura en Preescolar tienen apropiación de la identidad profesional, pero no de la identidad lasallista; los estudiantes de Licenciatura en Educación Religiosa tienen apropiación de ambas. Las conclusiones contribuyen para recomendar a la Unilasalle generar estrategias para la apropiación de la identidad profesional y la identidad lasallista; también para que otras Universidades analicen asuntos que pueden fortalecer aspectos de identidad universitaria.

PALABRAS CLAVE:

Identidad, identidades, identidad profesional, identidad lasallista, pedagogía, formación.

ABSTRACT

Identity is a process of constant configuration and reworking that a subject lives in order to characterize particularities from social, individual and historical interactions (Berger y Luckmann, 1971); It can be understood as a «social identity», according to Charles Taylor, since the subject does not decide or choose the sources of his identity, but builds it from the social and political relationship. (Comte R., 2006) Wondering about the configuration of the identity of university students generates questions, since not all those who pass through a

university faculty incorporate aspects of the philosophy or institutional principles of the place where they study into their ways of being.

This paper presents the study carried out with students of Lasallista University Corporation (Unilasallista) in which some express not sharing or not knowing the proposal of human formation according to the philosophy of Saint Jean-Baptiste de La Salle. The purpose is to unveil the notion of professional identity and Lasallian identity present in the Education students of the last semester. It is a qualitative-hermeneutical study. The participants are students and teachers of the last semester of the degrees. Among the findings, early childhood education undergraduate students have appropriation of professional identity but not of Lasallian identity, undergraduate students in religious education have appropriation of both. The conclusions contribute to recommend to Unilasalle to generate strategies for the appropriation of professional identity and Lasallian identity; also, for other universities to analyze issues that can strengthen aspects of university identity.

KEYWORDS:

Identity, identities, professional identity, Lasallian identity, pedagogy, training.

INTRODUCCIÓN

La identidad es un proceso de configuración y reelaboración constante que vive un sujeto con el fin de caracterizar particularidades a partir de interacciones sociales, individuales e históricas (Berger y Luckmann, 1971). A partir de lo anterior se puede comprender que se trata de una «identidad social» como lo expresa Charles Taylor, ya que el sujeto no decide o no elige las fuentes de su identidad, sino que la construye a partir de la rela-

ción social y política (Comte, 2006). Por lo tanto, preguntarse por la configuración de la identidad de los estudiantes universitarios genera muchas preguntas, ya que no todos los que transitan por un claustro universitario incorporan a sus modos de ser aspectos de la filosofía o principios institucionales del lugar donde estudian, ¿A qué se debe eso? ¿Cuáles estrategias implementar para contribuir a la configuración de la identidad universitaria de un estudiante?

La identidad es aquello que surge como un aspecto del sujeto mismo, tomando al sujeto como el representante de su propia libertad y autonomía y de cómo este interactúa en el mundo que lo conforma, y a partir de estos elementos, el sujeto puede engendrar la identidad que él pretende de sí mismo. Por ende, la importancia de que el sujeto se auto cuestione sobre su cultura, su contexto y lo más importante, sobre sí mismo, haciéndose preguntas que lo lleven a descubrir lo más profundo de su ser, donde lo cultural juega un papel muy importante. Al respecto, (Sen, 2007) considera la identidad como una elección derivada no solo de la libertad del sujeto individual, también de la elección racional de cada persona, pero ¿se es lo que se quiere ser, o, algunos factores externos influyen en la construcción de la identidad individual del sujeto?

LA IDENTIDAD

Las universidades lasallistas en Latinoamérica, en este caso específico la Corporación Universitaria Lasallista (Medellín, Colombia) además de incorporar a sus programas las directrices dadas por las Secretarías de Educación respectivas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, también acoge lineamientos inspirados en el pensamiento de san Juan Bautista de La Salle, estos, hacen parte de sus diseños curriculares, donde cada licenciatura cuenta con materias de tronco común con el que se busca que el futuro profesional docente pueda adquirir y ejemplificar los valores que caracterizaban al fundador. Sin embargo, es un hecho que no todos los que estudian en una entidad lasallista comparten o conocen esta propuesta de formación humana. La Corporación Universitaria Lasallista como institución educativa, formativa y trans-disciplinar, ha venido posibilitando espacios de aprendizaje y formación humana, los cuales, además de brindar herramientas que le han permitido al sujeto la especialización en sa-

beres específicos, también le han motivado simultáneamente a desarrollar la dimensión humana como sujetos activos con deseos de transformación social, sin embargo, es posible preguntarse, en relación al ser lasallista, si ¿también se ha puesto en marcha la maquinaria institucional necesaria que le permita al educando identificarse en el medio laboral después de culminar su labor formativa en la institución con un sello lasallista imborrable?

IDENTIDAD PROFESIONAL

A continuación, se presentan algunas concepciones sobre identidad que permiten orientar teóricamente la reflexión. Comte (2006) afirma que:

Constatamos a diario con la dificultad que experimentamos para encontrar una identidad estable, reflejada en un lugar de trabajo estable, en una familia estable, en una religión que nos acompañe a lo largo de la vida. Nuestro mundo es un archipiélago cultural muy variado, en el cual las identidades se encuentran en proceso de reelaboración (p. 118).

Descartes (2005), de acuerdo a lo anterior, comienza dudando de los conocimientos obtenidos mediante los sentidos, de la razón incluso matemática, de los datos transmitidos culturalmente por sus mayores.

Pero, al generalizar la duda, advierte que no puede dudar que él –mientras duda– existe. El punto de certeza, pues, en la Modernidad, se centrará en el yo (en el sujeto) como existente individual, y la identidad tendrá sentido en la conciencia (p. 1-2).

Locke (2002) expresa:

La identidad no surge entonces de la unidad y permanencia real de un ente en sí mismo; sino que aparece, al mismo tiempo que la idea de unidad y permanencia que se le atribuye al ente en relación con el tiempo y lugar sucesivos o comparados con otro ente. En realidad, cuando hablamos de identidad, lo que no varía no es propiamente el ente real, sino la idea con la que atribuimos cualidades permanentes a un ente (p. 3).

La identidad según la concepción de Hume (2006), filósofo moderno, es producto de objetos asociados por el hombre, según la semejanza que

poseen. Esta semejanza es la causa de la confusión y del error, que nos lleva a confundir la realidad (cambiante) con la idea de permanencia idéntica que nos hacemos: «se origina, de este modo, idea de “objetos relacionados” a un imaginado sujeto permanente. Pero, de hecho, la idea de identidad es un fingimiento y un absurdo, un “principio ininteligible”» (Hume, 2006, p. 7).

Con el fin de comprender la identidad profesional del maestro en Educación Religiosa y en Educación Preescolar, se hace necesario inmiscuirse e indagar principalmente ¿qué se entiende por identidad profesional?

Es conveniente partir del concepto técnico, que lo define como un proceso de autoconocimiento, discernimiento e inclinación consciente que experimenta la persona hacia una profesión específica, y que necesita un apoyo colectivo y por supuesto individual, el cual se encuentra marcado por unos estereotipos personales y sociales, donde se adquieren roles, responsabilidades y compromisos frente a dicha profesión, además es indispensable el acompañamiento de unos saberes académicos y prácticos que lo lleven a desarrollarse con plenitud en su disciplina, sin desconocer las obligaciones y derechos que posee.

Galaz (2015) indica que «la imagen que un docente construye de sí y de su profesión, son un principio que preserva el desempeño de su labor» (p. 308). Una identidad social no se asume inmediatamente, pero cada quien transforma las identidades demandadas en virtud de las propias historias. Puede ser un proceso enérgico de construcción del conocimiento y análisis, haciendo similitud al ejercer en el terreno de desempeño, por lo cual influyen diferentes aspectos relativos, como la vida personal y la social, en las que intervienen diferentes tipos de competencias graficados y el acuerdo de las instituciones, por lo tanto, para Galaz R. (2015), «los profesionales se dotan de un discurso, que legitiman en torno a un núcleo estable de contenidos tales como: competencias, valores, desafíos, proyectos, etcétera, que permiten el dominio (percepción de Sí) y el reconocimiento (social/oficial)» (p. 310).

La identidad profesional se debe asumir en relación con lo que se pretende ser, por eso la identidad profesional en su naturaleza es social, pero en esta se encuentra la valoración de sí mismo, el grado de vinculación y la perspectiva que genera la colectividad.

IDENTIDAD LASALLISTA

Para abordar el concepto de identidad lasallista es necesario iniciar con la figura de san Juan Bautista de La Salle. Tuvo lugar en el siglo xvii, en Reims (Francia). Sacerdote de familia adinerada de apellido La Salle. Al ver las dificultades que tenían las personas menos favorecidas de la época para acceder a la educación, decide reformar la ideología sobre la educación que se venía aplicando hasta entonces —en el siglo xvii, la educación solo era para las personas más acomodadas y los que tuvieran la posibilidad de pagar sus estudios— y, funda la congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, las cuales le permitían acceder a la educación tanto a ricos como a pobres, aunque hoy en día se ha expandido e incluso ha tenido un proceso de globalización e interdisciplinariedad en gran medida. Hasta entonces, Botana (2014) define que «Ser lasallista» parte de una experiencia que confronta a las personas con las dinámicas sociales.

Un lasallista va más allá de los cinco valores que posee (fe, fraternidad, justicia, compromiso y servicio), se reconoce por la práctica de un liderazgo activo que le permite contribuir al buen desarrollo de proyectos o actividades comunes, igualmente se caracteriza por una gran dinámica que facilita el trabajo e integración de los grupos en que participe, esto configurado con una actitud proactiva y fraterna que facilita la inclusión de las partes en el ámbito en que se encuentre, además posee una humildad, que le permite ser cociente de sus errores y asimismo afrontarlos con mucha madurez; otro valor importante, es ser crítico frente a la realidad que le rodea y poder desarrollar herramientas que le permitan transformarla, y por último la caridad, que es uno de los valores más significativos a la hora de reconocer a un lasallista.

De acuerdo a lo anterior, se deduce que la identidad lasallista está ligada a una historia y a una vida interior, la cual se configura con el entorno, para esto es necesario tener claridad sobre la expresión: vida interior. Además, manifiesta (Botana, 2014):

La identidad lasaliana no es algo abstracto o impersonal. «se ve», toma cuerpo en las personas que nos decimos lasalianas, y cambia con nosotros. Por de pronto, no es la misma identidad lasa-

liana la del Hermano y la del seglar, por más que haya muchos elementos comunes. Y cuando el seglar ha entrado a compartir la misión con el Hermano, este se ha visto obligado a clarificar y reformular su propia identidad. (p. 4)

Saint-Arnaud y Fernández (1981) plantean que:

Vida interior (síquica) implica solo la presencia ante uno mismo, ante lo que ocurre dentro de uno mismo, sin referencia necesaria a Dios (Un ateo o agnóstico puede tener una profunda vida interior, sin reconocer por ello a dios). La vida espiritual, integraría la vida religiosa y la vida interior, considerándolas como realidades complementarias (p. 100).

Entonces a lo cristiano, vida espiritual es vida en el Espíritu, manera o estilo de vivir el Evangelio, desde unas coordenadas particulares, sean ellas ignacianas, dominicanas, franciscanas, o para nuestro caso específico, lasallistas. Entonces, la identidad lasallista es, según Botana (2014):

Una identidad colectiva. A los que se llama lasalianos se reconocen por su modo de ser, de vivir, de actuar, de educar, y en una serie de valores que determinan, al mismo tiempo, unas prioridades y unos criterios. Todo ello en un conjunto armónico que nos hace sentirnos a gusto. Formamos parte del mundo y de la Iglesia, pero con algo especial que ofrecer (p. 1).

La identidad lasallista es una identidad colectiva, de ahí se desglosa todo y partiendo de ello se puede ser reconocido por un modo de vivir, de ser y de actuar. La identidad lasallista no se puede reducir a esquemas, a la hora de expresarla es auténtica, única y con un sentido de pertenencia que lleva a optar a las personas por experiencias de fraternidad y de aprendizaje.

Después de hacer una breve reflexión en torno al ser lasallista, se pretende dejar unos interrogantes en torno a la identidad lasallista ¿acaso todos los que formalmente integran un espacio físico relacionado con la Salle son lasallistas?, esta pregunta es sin duda la más difícil de todas ya que, si la respuesta fuese afirmativa, inmediatamente evocaría otra pregunta ¿Por qué a diario observamos personas que, a pesar de pertenecer

a una entidad lasallista, no adoptan dicha identidad? Y si, por el contrario, la respuesta fuese negativa, ¿por qué La Salle como ente transformador permite que muchas personas salgan de sus colegios o universidades con actitudes asociales, poco fructíferas para sus propias vidas o simplemente no reflejan la identidad lasallista?

METODOLOGÍA

El problema de investigación se abordó con una metodología cualitativa, ya que, como indica Sara Miguel Badesa (citada por Galeano, 2009), este tipo de investigación busca «develar, describir, comparar y analizar situaciones» (p. 4) permitiendo abordar el objetivo central de la investigación, «develar la noción de identidad profesional e identidad lasallista presente en los estudiantes del último semestre en los estudiantes de último semestre de Educación en la Corporación Universitaria Lasallista»; que permite como señala Galeano (2009) comprender la realidad social, en relación con la formación lasallista y profesional que permita la construcción de unas recomendaciones a las propuestas de formación de las Universidades.

La metodología se fundamentó en un estudio de enfoque cualitativo, con un método hermenéutico con el fin de interpretar los resultados y la noción de identidad profesional e identidad lasallista en los estudiantes. La muestra fueron los docentes y estudiantes de último semestre de las licenciaturas. A partir de este enfoque, autores como Gadamer (1999) señalan que «la interpretación de textos no pertenece solo al autor sino también al investigador» (p. 334). Además, Murcia y Jaramillo (2001) defienden que los procesos de comprensión de sentidos y significados de los escenarios sociales y de los sujetos que intervienen en ellos (tanto del investigador como del investigado), depende de:

Las realidades de los sujetos desde las teorías del lenguaje, no solo son objetivadas por medio de los procesos comunicativos, sino que son incorporadas a través de dichos procesos. Por ello, el lenguaje desde nuestra perspectiva, es asumido como la posibilidad natural que tiene el individuo para expresar sus acciones y conciencia sobre el mundo.

El investigador y el investigado en un proceso de relación directa con el fenómeno, dejan entrever mediante el lenguaje (sea hablado, escrito o expresivo) la forma como ellos están interpretando el

mundo. En tal razón, es la hermenéutica del lenguaje, la que propicia ese acercamiento entre la realidad y el acto comunicativo, entre el dato descrito y la posibilidad interpretativa, entre el saber lo observado y la comprensión de ese fenómeno (p. 2).

Los planteamientos presentados por Gadamer (1999) y Murcia y Jaramillo (2001) son coincidentes con los sociólogos Peter L. Berger y Thomas Luckmann (1968), quienes al abordar la sociología del conocimiento plantean que «la realidad se construye socialmente» (p. 13), y que «mediante el lenguaje no solo se objetiva el mundo subjetivo, sino que a su vez se incorpora el conocimiento socialmente compartido» (p. 43), es decir, es el sujeto quien objetiva el mundo subjetivo por medio del lenguaje, inscribiendo en «zonas limitadas de significado» (p. 43), el mundo de la vida en el cual se inscribe de acuerdo a sus experiencias, compartiendo conocimiento socialmente construido como objeto de estudio, facilitando al investigador partir de las nociones sobre identidad lasallista e identidad profesional, comparar la información recolectada desde las dos instituciones universitarias, y construir unas recomendaciones a las propuestas de formación de las universidades.

La población tomada para la investigación en relación con el primer y segundo objetivo específico fueron los estudiantes y los docentes de los programas Licenciatura en Educación Básica Primaria con énfasis en inglés y francés; Licenciatura en Educación Religiosa; y Licenciatura en Educación Preescolar de la Unilasallista de Medellín, ya que representaron el objeto de estudio planteando en los objetivos. La muestra fueron los estudiantes y docentes de último semestre de las licenciaturas de la Corporación Universitaria Lasallista de Medellín, ya que fueron sujetos activos en las actividades planeadas tanto por docentes como por las instituciones para configurar la identidad profesional en relación con el saber pedagógico, el ser lasallista y la formación investigativa. Además, se encontraban finalizando el proceso formativo, logrando evidenciar gran parte de lo que han podido incorporar a su ser en relación con la identidad profesional.

La técnica que se utilizó fue la entrevista, la cual es una herramienta en la que el investigador interroga a un entrevistado sobre un tema específico y cuya finalidad es recoger información sobre temas, situaciones particulares, creencias, rituales, vida social o cotidiana, así como la interpretación que dieron los entrevistados a las categorías identidad lasallista e iden-

tividad profesional. Además, Hernández (2014) expresa que la entrevista cualitativa, «sirve como herramienta de recogida de información, trata de entender el mundo desde el punto de vista del sujeto» (p. 188).

Se escogió el tipo de entrevista semiestructurada, en donde el diálogo entre el investigador y el experto gira alrededor de un solo tema. El instrumento para la técnica de entrevista es el guion de preguntas, que permitió profundizar acerca de la identidad profesional e identidad lasallista, a través de 12 preguntas, como se muestra en la Figura 1, fueron realizadas y estructuradas previamente por *el investigador*, que después del registro de la información (grabaciones de audio) se transcribió y posteriormente se analizó.

1. ¿Qué lo(a) motivo a estudiar en la Corporación?
2. ¿Qué opina de los métodos y herramientas utilizadas en la formación de educadores profesionales, por parte de la corporación universitaria lasallista?
3. ¿Cuéntenos acerca del perfil profesional de su programa?
4. ¿Cuáles son las competencias, valores, y demás elementos que debe poseer un profesional en Corporación Universitaria lasallista?
5. ¿Se considera usted lasallista?, ¿por qué?
6. ¿Cómo cree usted que puede distinguirse a un estudiante que representa el ser lasallista?
7. ¿Qué es lo más valioso que ha aprendido en su proceso de formación como profesional en educación lasallista?
8. ¿De qué manera ha influido la pedagogía lasallista (pedagogía crítica) en su identidad profesional?
9. ¿Considera que ser egresada/o de La Corporación Universitaria Lasallista le brinda aspectos distintos al de cualquier otra? ¿Cuáles?
10. ¿Qué lo/a diferencia de otros profesionales que se forman en la Corporación Universitaria Lasallista?
11. ¿Qué lo(a) diferencia a usted de otros profesionales que se forman en otras universidades en su misma área?
12. ¿Cómo ha influido la filosofía de san Juan Bautista de La Salle en su carrera?

Figura 1. Preguntas que integran el cuestionario sobre identidad profesional e identidad lasallista. **Fuente:** Elaboración propia.

Para comparar la información obtenida a través de las entrevistas, se emplea la técnica de la triangulación de datos desde los conceptos obtenidos a través del guion de preguntas, ya que como dice Bisquerra (2000) «la triangulación es una herramienta que permite analizar datos o elementos a través de la contrastación, para la constitución de significados desde diferentes perspectivas» (p. 196).

El instrumento a aplicar es una matriz que según Restrepo, Arbeláez y Sierra (2005) tiene «dos dimensiones $m \times n$, donde m son las filas y n las columnas». Según Leal (2003) permite «identificar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista» (p. 116), examinando las tres categorías, formación, pedagogía e identidad presentes en la Unilasallista. Además, desde la teoría y haciendo un análisis inicial a partir de los conceptos.

RESULTADOS

Los resultados más relevantes surgieron de la aplicación de la técnica e instrumento de recolección de datos que se realizó a través de entrevista semiestructurada y con la dirección del guion de preguntas. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas.

Formación

- Todos los estudiantes, tanto los de licenciatura en Preescolar, como los de Educación Religiosa, afirman que la universidad se centra no solo en el saber epistémico del programa, sino en esos valores y principios que desde casa se acompañan: respeto, trato decoroso, humildad con las demás personas, entre otros, para comprender que de una u otra forma todos necesitan de todos para salir adelante, para hacer mejor las cosas. Por ejemplo, varios estudiantes de Licenciatura en preescolar expresan: *«Es muy importantes el respeto a la diferencia, la ética, la ética que incluye la bioética, o sea el respeto por la naturaleza, el respeto por lo que nos rodea, saber entender a las personas que están cerca de nosotros. En lo personal, la humildad, que a pesar de que seamos personas muy profesionales, sepamos mucho, siempre debemos respetar a los*

demás, no creernos más que los demás...» ... «Valores éticos que nos ayudan a cómo tener un buen comportamiento, ser respetuosos, un respeto por la diversidad de las personas y lo que piensan, además creo que el respetar lo ambiental nos permite también apropiarnos de nosotros mismos».

- Los estudiantes afirman que en su formación se posibilita la construcción de un ser humano responsable con la sociedad, a partir de actividades de responsabilidad social y transformación de la realidad, a través del servicio a los más necesitados: *«En los diálogos con la vicerrectora, ella siempre nos decía mucho que el profesional de la corporación se tenía que destacar en su mirada crítica ante la realidad social, en su mirada de joiqa, es que las personas que están a mi alrededor no son las únicas importantes, sino también las que sufren, las que están en situaciones difíciles...».* En este mismo sentido, se evidenció que la Unilasallista se enfoca en la formación de personas integrales. Ya que las estudiantes indican que hay elementos que se aplican tanto a la vida personal como profesional.
- Para los estudiantes de Licenciatura en Educación Religiosa hay un rasgo muy particular para la formación lasallista y es el asunto de la fraternidad, algo que caracteriza al lasallista, es precisamente esa cercanía, e ir hacia el encuentro del otro. Expresa un estudiante que: *«creo que la distinción de un egresado de la corporación, precisamente va a ser, uno, esa cercanía, ese ir al otro, ese preocuparse por la persona, por el sujeto que quizá otras instituciones también lo tendrán, pero hay una manera muy particular de este proceso, este proyecto de fraternidad, que brinda la Salle en lo personal creo, considero que nos identifica, nos diferencia un poco de las otras instituciones».*
- Para los estudiantes de Licenciatura en Educación Religiosa la preparación a nivel personal se ha fijado mucho en lo humano y se evidencia en los colegios y es ese sentir por el estudiante, es decir, esa preocupación, entonces en la universidad se inculcan valores lasallistas que son muy propios y particulares. Manifiestan dos estudiantes que *«se evidencia mucho en los colegios y es ese sentir por el estudiante, es decir, esa preocupación, entonces yo diría que a pesar de que en otras universidades se puede ver la misma carrera, creo que la universidad de nosotros nos inculca esos valores lasallis-*

tas que son muy propios y particulares, entonces y esos valores uno los logra reflejar en el colegio, en el aula de clase» ... «la apuesta por el sujeto, algo que seguiré reiterando».

Pedagogía

- Según expresan los estudiantes, la propuesta pedagógica de la Universidad permite que haya reflexión del hecho educativo, intentando llevar al ser humano a una mirada filosófica y crítica de la realidad actual en su contexto, a la luz del pensamiento de San Juan Bautista de la Salle. Esta reflexión permite dinámicas de transformación para la misma propuesta pedagógica de la Corporación. Por ejemplo, expresan: *«mi identidad profesional, solamente podría hablar como en este momento de lo que he hecho en prácticas y cosas así. Y al hablar del practico al ser [sic] en el hospital me sirvió mucho, porque no es una pedagogía tradicional, no es algo que la gente usualmente piense que hace una maestra. Entonces me sirvió demasiado [sic] para preguntarme cómo puedo trabajar, qué niños estoy construyendo, qué seres y sujetos se están construyendo desde nosotros; que el sistema qué niños quiere producir al no poderlos asistir a clases como están las leyes [sic], porque esos niños no tienen derecho a asistir, yo creo que esta pedagogía de la universidad me ha servido muchísimo en esa orientación».*
- Se evidencia que la Unilasallista utiliza la investigación como herramienta formativa, ya que esta ha influenciado de manera positiva la construcción de nuevo conocimiento, según los estudiantes: *«la investigación aquí pues es muy fuerte y a mí personalmente me ha ayudado muchísimo y creo que eso es un... como que un aspecto adicional con el que uno sale, que creo que no hubiera salido igual de otra universidad»...* *«Me ayuda pues como a reflexionar y a preguntarme todo lo que sucede en el entorno»...* *«Lo más valioso que he aprendido es a investigar, ya que ha servido mucho para mi vida profesional».*
- La Corporación cuenta con personal docente acreditado, con el cual se aborda el saber pedagógico en relación con la manera de llevar a la práctica el currículo. Los estudiantes expresan que: *«los profesionales que nos están formando son personas muy íntegras,*

muy amables, uno se puede sentir identificado con ellos, son personas que lo tratan a uno muy bien, que lo tratan a uno por su nombre» ... «toda mi carrera muy chévere porque hay profesores que están muy bien especializados, que tienen doctorados, que tienen maestrías y pues tienen muy buena relación con mi carrera y nos enseñan cosas muy significativas».

- Los estudiantes continuamente hacen hincapié en la importancia de la Unilasallista en hacer énfasis en la labor social, por ello existen experiencias significativas de carácter pedagógico que la universidad dispone, es que dentro de las licenciaturas se ha entendido que los procesos pedagógicos no solo se pueden dar en el aula de clase, sino en la interacción en espacios no convencionales, lo que ha permitido trabajar desde las necesidades y cualidades de los demás, para que surja un trabajo apostólico y hospitalario.

Identidad

- En los estudiantes de las dos licenciaturas (Licenciatura en Pre-escolar y Licenciatura en Educación Religiosa Escolar) se observa una concepción muy coherente de lo que concierne al concepto de identidad, aunque no lo expresen de manera muy consciente, por lo tanto, se requiere mayor conceptualización formal de los conceptos abordados. Igualmente admiten (los estudiantes) que ingresaron a la Unilasallista, sobre todo por la cercanía y las recomendaciones por parte de conocidos, aunque reconocen que con el tiempo fueron adoptando de manera libre y consciente el espíritu lasallista. En esto, lo expresan los estudiantes: *«La cercanía, y que mi hermano también ingresaba. Más que todo la cercanía, porque averigüé en varias universidades que estaba el programa que yo quería y esta era la que más cerquita me quedaba» ... «Bueno la verdad, lo que me motivo a mí a estudiar en la corporación»... «Me motivó a estudiar en la Universidad, la cercanía, la infraestructura»... «Después de buscar varias opciones para iniciar mis estudios profesionales, opte por la corporación, porque es de las universidades que me queda más cerca de mi lugar de residencia, por el costo en la matrícula y por la buena calidad educativa que ofrecían en sus materias y currículo».*

- Por parte de los estudiantes de Licenciatura en Educación Religiosa, se observa una identidad lasallista fundamentada en los principios propios de san Juan Bautista de La Salle, y esto se debe principalmente a que todos hacen parte de la comunidad de hermanos de las escuelas cristianas, sin embargo, es necesario profundizar en la identidad profesional del hermano. En este sentido, la identidad lasallista y profesional no se ve complementada, ya que los estudiantes de Educación Religiosa hacen opción por ser hermanos de las escuelas cristianas, pero no licenciados de educación religiosa: *«Bien para lo particular. Yo soy hermano de la Salle, pues para el proceso de hermano, más que nada es un requisito, en un inicio, fue un requisito lo que me motivó, me condujo a iniciar mi proceso de formación universitaria en la corporación»*. Por otro lado, muchos de los estudiantes entrevistados comentaban que desde su llegada a la Corporación Universitaria Lasallista, hasta este tramo final de su carrera, notaban un gran cambio (positivo) en la manera de pensar su vida, el mundo y la educación. Así lo expresa: *«En este recorrido de esta carrera he adquirido valores y cosas muy valiosas: La responsabilidad, el respeto por mis compañeras, la ética que debo tener con las personas que voy a formar. De valioso también me han quedado mis profesores, no solamente cosas subjetivas, sino también las personas que me han rodeado son personas súper agradables, súper respetuosas, he aprendido mucho de ellas, que han tenido situaciones de vida muy difíciles, que también me han enseñado a ver la vida de otra manera»*, lo cual da cuenta de la importancia del entorno en la adquisición, configuración y reelaboración de la identidad.

DISCUSIÓN

La identidad profesional no surge espontáneamente, sino que, para Prieto (citado por Reyes y Pedroza, 2018):

La identidad se construye a través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que resulta de la generación de colectivos críticos que articulan, a partir de la reflexión conjunta, sistemas simbólicos, experiencias y representaciones subjetivas, en el contexto de la realidad construida en la escuela.

Para Sen (2007) «la identidad es la libertad de elegir, es algo que surge de la comunidad, que es en definitiva un asunto de realización» (p. 118). Por lo cual, permite la elección y la crítica del sujeto hacia su contexto como fuente de identidad, pero afirma que la persona tiene la capacidad de dejar un contexto e incorporarse a otro, desde esta posición se acepta que no se tiene una sola identidad sino una serie de identidades, es decir, que ese ente antropológico llamado ser humano no posee una sola identidad, sino que ésta, es el resultado de la capacidad de adaptación y el rol que este asume frente a un estímulo o acontecimiento externo. Si cotejamos lo anterior, se analiza que la identidad profesional y lasallista en los estudiantes entrevistados, a lo largo de su formación como docentes, se denota claramente que han ido culminando un proceso de construcción de su rol como pedagogo, en el que toman de manera libre elementos de los contextos en que le permiten interactuar. En este mismo sentido, hay un consenso entre las propuestas que ofrece la Institución y los intereses personales de los estudiantes, cuyo fin de lograr sinergia entre las partes.

Es de agregar que el cuestionario que abarcó la evaluación y valoración de aquellos factores que posiblemente estuvieran relacionados con la apropiación de la identidad lasallista y la identidad profesional en la muestra de participantes, arrojó los resultados del proceso de investigación, en la cual mostraron factores e índices de apropiación de la identidad profesional e identidad lasallista en la muestra de participantes conformada por los estudiantes del último semestre. Por ello, la identidad, al ser una construcción, solo se puede apreciar en la medida en que el estudiante, ya sea de Educación Preescolar o Educación Religiosa, se encuentre en sus prácticas pedagógicas.

Los estudiantes afirman que ingresaron a la Unilasallista sobre todo por la cercanía y las recomendaciones por parte de conocidos, aunque reconocen que con el tiempo fueron adoptando de manera libre y consciente el espíritu lasallista. También muchos de los estudiantes entrevistados comentaban que, desde su llegada a la Corporación Universitaria Lasallista, hasta este tramo final de su carrera, notaban un gran cambio –positivo– en la manera de pensar su vida, el mundo y la educación, lo cual da cuenta de la importancia del entorno en la adquisición, configuración y re-elaboración de la identidad, y a su vez de la importancia del entorno en la adquisición,

configuración y re-elaboración de la identidad. El ingreso a la universidad no fue una variable del trabajo y no está relacionada con la identidad.

Estos resultados se asimilaron a los hallazgos de Sayago, Chacón y Rojas (2008), en donde los participantes del estudio afirmaron que las condiciones personales y las experiencias en las pasantías son los acontecimientos de mayor significado en el trayecto de formación universitaria. En este orden de ideas, la mayoría destacó que estos eventos son fundamentales para la construcción y/o fortalecimiento de la profesión y su identidad. Sin embargo, surgieron sensaciones que les indujeron a cuestionarse y repensar las razones por las cuales eligieron la carrera docente y no otra de la oferta académica que brinda la educación superior en el país.

La Unilasallista, según sus principios institucionales, inspira a un perfil del egresado idóneo en donde logrará ser un profesional crítico, reflexivo y comprometido con su práctica educativa y la formación de las infancias. Es de recalcar que la institución logra procesos formativos en la dimensión profesional del estudiante. Pero, entonces queda la brecha frente a la identidad lasallista, en la cual no se forma a través de procesos formativos.

Si comparamos el presente estudio investigativo con la investigación de Serrano y Pontes (2016) arrojan resultados similares. Estos autores concibieron que los estudiantes presentan una identidad profesional poco elaborada, apreciándose notables diferencias sobre este tema, respecto a otros colectivos profesionales.

Las experiencias previas como estudiantes y los modelos pedagógicos que han conocido influyen en la configuración de la imagen de sí mismos como futuros enseñantes. De esta manera, constatamos que la identidad profesional que acompaña al docente, y que este va construyendo poco a poco, está estrechamente ligada y condicionada por su identidad personal y su formación (p. 51).

Al igual, se evidencia que las estudiantes del programa de Licenciatura en Preescolar no tienen claridad de lo que implica la formación integral, aunque utilizan el término. Esto se convierte en una visión algo difusa del proceso de construcción de la identidad profesional. Por ello, es necesaria

mayor participación de las estudiantes de Licenciatura en Preescolar en actividades específicas como acompañar familias y dictar clases en diferentes contextos. Además se detalla que, dentro de la delimitación del concepto de educación, que fue precisado por Gentil (1964), el acto educativo como un acto de amor, los entrevistados hacen énfasis en que el acto educativo se lleva a cabo en cualquier escenario, como lo puede ser un aula como en un hospital. Estas experiencias pedagógicas son significativas para los estudiantes y los lleven a tener una perspectiva crítica de la realidad.

En los estudiantes entrevistados se analiza un discurso en relación con los procesos de acreditación, influyendo en iniciación de la universidad. La investigación de Andrade (2014) reflejó que la configuración de la identidad profesional tiene una importante relación con los discursos hegemónicos implicados en los contextos donde la persona se socializa, en este caso, discursos con características neoliberales.

Las fortalezas del presente estudio de investigación se alinean con el aporte a la investigación de las ciencias sociales, con el fin de verificar y hacer énfasis en todo lo relacionado con la formación de docentes, no solo en la Unilasallista, sino que este mismo estudio puede servir como columna vertebral para estudiar factores e índices de identidad en los estudiantes de otras universidades. Este estudio arrojó que la formación del docente debe ir direccionada a forjar seres humanos comprometidos con la sociedad, en especial, con una serie de valores que permiten convivir con el otro de manera solidaria e integrada.

Al investigar se hicieron conscientes algunas fragmentaciones y dificultades en la formación, por ejemplo, que la identidad lasallista y profesional no se ve complementada, ya que los estudiantes de Educación Religiosa hacen opción por ser hermanos de las Escuelas Cristianas, pero no licenciados de Educación Religiosa. Empero, muchos de los estudiantes entrevistados comentaban que, desde su llegada a la Corporación Universitaria Lasallista hasta este tramo final de su carrera, notaban un gran cambio (positivo) en la manera de pensar su vida, el mundo y la educación, lo cual da cuenta de la importancia del entorno en la adquisición, configuración y reelaboración de la identidad.

CONCLUSIONES

Los estudiantes entrevistados fueron objeto de estudio para abordar la identidad, tanto profesional como la lasallista. En las instituciones formadoras de docentes, ya sea de universidades o normales, es necesario estudiar y detallar con qué sentido y en qué medida los estudiantes apropian la identidad de su profesión y también la identidad en donde se encuentran. Por consiguiente, las conclusiones del presente trabajo investigativo van en relación con las recomendaciones que surgieron hacia la institución formadora.

- De acuerdo con los planteamientos de san Juan Bautista de La Salle, la labor del maestro se expande a la comunidad y no se limita a una práctica solo dentro de un aula, por lo tanto, se propone que los estudiantes acompañados de los docentes realicen encuentros con la comunidad (salidas de campo) (no solo micro-práctica dentro del aula) que les permita identificar realidades, necesidades, prácticas religiosas e intereses de ella, posibilitando procesos formativos, no únicamente desde la mímica sino desde la propia creación vivida en la experiencia dentro del contexto, que les ayude a transformarse y contribuir a la transformación de las realidades de los otros.
- A partir de la identificación de problemáticas dentro del contexto visitado, elaborar un plan de acción a modo de proyecto, que pueda ser trabajado desde algunas asignaturas, donde se evidencie planificación y puesta en escena de los elementos que los estudiantes han podido integrar desde las clases, a sus procesos formativos y pueda ser tenido en cuenta como criterio evaluativo dentro del seguimiento académico.
- Se propone que se dé cuenta de la realidad histórica y actual del carisma lasallista, donde los estudiantes de la Unilasallista, en un primer momento den a conocer las bases del lasallismo y promuevan desde sus vivencias, aspectos relacionados con la identidad, como el liderazgo, espiritualidad, fraternidad y proyección social; y en un segundo momento, den cuenta de la apropiación de los saberes específicos de acuerdo al perfil de formación profesional, contribuyendo en las actividades en relación con las características de cada programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, V. (2014). Identidad profesional y el mundo del trabajo contemporáneo. Reflexiones desde un resumen de caso. *Athenea Digital*, 14(2), 117-145.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1971). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CEAC Educación.
- Botana, A. (2014). *Raíces de nuestra identidad*. Roma: Centro Vocacional La Salle. Recuperado de https://www.lasalle.org/wp-content/uploads/pdf/fam_lasaliana/identidad_lasaliana/18_es.pdf.
- Comte, R. (2006). *La identidad hoy*. Roma: Cuadernos MEL.
- Coronado, F. (2013). *La declaración en diálogo con las pedagogías de su tiempo*. Roma: Hermanos de las Escuelas Cristianas.
- Descartes, R. (2005). *Discurso del método*. Madrid: Biblioeta Edaf.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1975). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y método. Vol I y II*. Madrid: Sígueme.
- Galaz R., A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor: ¿un juego de espejos rotos? *Andamios*, 12(27), 305-333.
- Galeano, M. M. (2009). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas*, (23), 187-210.
- Hume, D. (2006). *Investigación sobre los principios de la moral*. Madrid: Alianza.
- Kant, I., Aramayo, R. R., López, M. F. y Panadero, C. R. (2004). *¿Qué es la Ilustración? y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura, estudios sobre literatura y formación*. Ciudad de México: Fondo de la Cultura Económica.
- Leal, J. (2003). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Mérida: ULA.
- Locke, J. (2002). *Compendio del ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Murcia, P. N. y Jaramillo, E. L. (2001). La complementariedad como posibilidad en la estructuración de diseños de investigación cualitativa. *Revista de Epistemología de Deficiencias Sociales*, (12), 1-11.
- Padilla, H. F. (2014). La «Declaración sobre el hermano de las Escuelas Cristianas en el mundo actual» en diálogo con las pedagogías de su tiempo. *IM-Pertinente*, 2 (1).
- Restrepo, P., Arbelaez, F. y Sierra, L. (2005). *Algebra lineal con aplicaciones*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Reyes, A. y Pedroza, R. (2018). *La profesión del diseño. Expresiones y experiencias*. Bloomington: Biblioteca del Congreso de EE. UU.
- Saint-Arnaud, Y. y Fernández, C. (1981). *Participación y comunicación de grupos*. Madrid: Anaya.
- Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (42), 551-561.
- Sen, A. K. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Argentina: Katz.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la Identidad

dad Profesional Docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 35-55.

Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Vallejo, R. (2018). Aspectos que conforman la identidad profesional del bibliotecólogo colombiano. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 41(3), 231-240.

Vasco, E. (1995). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Colección Mesa Redonda. Bogotá: Magisterio.

Vélez, J. A. (2014). Aproximación crítica a la propuesta de formación ciudadana del Ministerio de Educación Nacional de Colombia a partir de las concepciones de ciudadanía y formación ciudadana de Guillermo Hoyos Vásquez. (Trabajo de grado Universidad San Buenaventura. Recuperado de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2591/1/Aproximacion_Formacion_Ciudadana_Velez_2014.pdf.



FABIO AUGUSTO GARCÍA URREA

Investigador del grupo GIDEP, Universidad de San Buenaventura (Medellín, Colombia).

Correo electrónico: compa052villacafe@gmail.com.

CONTEXTUALISMO RADICAL COMO ESTRATEGIA DE LECTURA DE LA ARQUITECTURA ESCOLAR CONTEMPORÁNEA¹

RADICAL CONTEXTUALISM AS A READING STRATEGY FOR
CONTEMPORARY SCHOOL ARCHITECTURE

FABIO AUGUSTO GARCÍA URREA

Recibido 13 de abril de 2019
Aceptado 19 de junio de 2019

RESUMEN

En el marco del proceso de formación en Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, y a su vez, al interior de la línea de investigación en Estudios Culturales y Lenguajes Contemporáneos, se viene gestando la investigación denominada «Hibridación curricular, saber y prácticas culturales» con el propósito fundamental de plantear críticamente las posibles formas de hibridación curricular, resultado de las colisiones entre el dispositivo curricular y las prácticas culturales dentro de la arquitectura escolar. La tesis de la cual parte este trabajo, establece

¹ El presente artículo está asociado a la investigación: «Hibridación curricular, saber y prácticas culturales». Investigación presentada para recibir el título de Magister en Ciencias de la Educación. En esta se pone de manifiesto la crisis de la escuela contemporánea, derivada de los dispositivos de sujeción y las prácticas culturales que operan como estrategias de resistencia.

que, ante el monismo metodológico que caracteriza algunas prácticas de investigación, conviene hacer un acercamiento a una herramienta metodológica que reciba provisionalmente la denominación de contextualismo radical, y que puede ser empleada como un prisma metodológico a través del cual se pueden hacer lecturas multifacéticas de la arquitectura escolar contemporánea, que incluye los entramados producto de las tensiones valóricas producidos entre espacios, actores y contextos. Para alcanzar tal propósito se hace necesario plantear una articulación del contextualismo radical alrededor de las prácticas de investigación, análisis y reflexión en torno a lo educativo, de modo tal que este pueda constituirse en estrategia de lectura de la arquitectura escolar contemporánea. Esta apuesta posibilita, no solo abordar un aspecto del acontecer escolar (las emergencias resultantes de las colisiones entre el dispositivo curricular y las prácticas culturales), sino a su vez, abrir un espacio para mirar desde otra perspectiva metodológica el contexto educativo con las coyunturas que de él pueden emerger.

PALABRAS CLAVE:

Dispositivo curricular, educación, contextualismo radical, investigación, método, prácticas culturales.

ABSTRACT

Within the process of training in the Master of Science in Education at the University of San Buenaventura, and in turn, within the line of research in cultural studies and contemporary languages, the research called «Curriculum hybridization, knowing and cultural practices» is in process with the fundamental purpose of critically raising the possible forms of curricular hybridization resulting from the collisions between the curricular device and cultural practices within the school

architecture. The thesis of which this work starts, establishes that, given the methodological monism that characterizes some research practices, it is convenient to approach a methodological tool that provisionally receives the denomination of radical contextualism, and that can be used as a methodological prism through which multifaceted readings of contemporary school architecture that includes the frameworks resulting from the tensions produced between spaces, actors and contexts can be made. To achieve this purpose, it is necessary to propose an articulation of radical contextualism around the practices of research, analysis and reflection on education in such a way that it can become a reading strategy of contemporary school architecture. This commitment makes it possible not only to address one aspect of school events (the emergencies resulting from the collisions between the curricular device and cultural practices), but in turn, to open a space to look from another methodological perspective the educational context with the situations that can emerge.

KEYWORDS:

Curriculum device, education, radical contextualism, research, method, cultural practices.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se desarrollará en tres constelaciones que, si bien poseen ilación entre ellas, pueden abordarse por separado. En primer lugar, se hará una aproximación a la noción de contextualismo radical, indicando con cierta brevedad, los abordajes que se han dado alrededor de dicha noción. Para ello se hace una revisión teórica y conceptual de distintas fuentes debido a que la construcción de una propuesta metodológica, exige no solo una visión proyectiva, sino retrospectiva que permita detectar de qué manera en otras esferas académicas se viene haciendo uso de ella.

En segundo lugar, se hace un abordaje a la noción de metodología de la investigación, formulando algunas aseveraciones referidas a las aportaciones de los estudios culturales en la construcción de una perspectiva que permita leer los contextos en los cuales se manifiestan la problemática de investigación. Así mismo, se planteará el aporte que el contextualismo radical puede generar en la realización de investigaciones educativas, toda vez que los horizontes de sentido, en lugar de ser únicos, pueden ser múltiples, variados y polifacéticos, tal como lo afirma Häbich (1998), en su texto *Formación en arte y estudios culturales, una apuesta*, «no existe narración o género del discurso capaz de dar un trazado único, un horizonte de sentido unitario de la experiencia de la vida, la cultura, la ciencia o la subjetividad» (p. 195).

En tercer lugar, se describe el prisma que constituye la propuesta metodológica asociada al contextualismo radical, incluyendo como aspectos fundamentales, el abordaje al archivo, (documentación narrativa de la experiencia andragógica), el rol de los espacios-contraespacios, (topografías-heterotopías), la eventualización (el arte de ver de otro modo), el rol del contexto (reconocer lo diverso) y el abordaje a las colisiones generadas en zonas de contacto entre la normalización y las anomalías.

1. Aproximaciones a la noción de contextualismo

En el documento *Stuart Hall y el descenso a lo «mundano» una forma de imaginar y practicar los estudios culturales* (Almanza-Hernández, 2008), se sostiene que la importancia de los estudios culturales radica en su condición de «caja de herramientas» analítica y de aprehensión del mundo (p. 133).

El autor, con base a la selección de algunos textos, se detiene en la particular manera en que Stuart Hall se relaciona con la teoría, porque «si bien este no es un texto sobre el teórico jamaicano, dicho autor permite, con su práctica, acercarme al espíritu de los estudios culturales, esto es, a su vocación política desde los conceptos de contextualismo radical y articulación» (Almanza-Hernández, 2008, p. 135).

En este texto, el autor hace algunas aproximaciones a la noción de contextualismo como proyecto, anotando que el «contextualismo radical» (en adelante puede hallarse CR), es un proyecto que pone su énfasis en pro-

blemáticas concretas, que se opone a las visiones «universalizantes» de lo social, el cual se subleva frente a las concepciones teleológicas de la historia, brega desde la contingencia y desde una postura que indica que las cosas no tienen por qué seguir igual. En este sentido, es una invitación a pensarlo de otro modo, transformando no solo la percepción sobre aquello que se reflexiona, sino la modificación misma de las formas en que se realiza este acercamiento.

El contextualismo radical nos invita a asumir con propiedad el conjunto de especificidades concretas de los contextos en los cuales se desarrollan procesos de investigación escolar o intervención cultural, social o política. Los estudios culturales, desde esta perspectiva pretenden abrir otros espacios de intervención teórico-políticas en luchas coyunturales desde el orden local, de modo que puedan, como afirma Almanza-Hernández (2008) «articularse y consolidarse como un bloque histórico a escala global, donde se celebre la eficacia de lo contaminado en lo concreto y se desprecie la inoperancia de la pureza de los universalismos» (p. 142).

Por otra parte en *Ninguna guerra en mi nombre: feminismo y estudios culturales en Latinoamérica*, Garzón, Cejas, Hernández y Villegas (2014) presentan una propuesta de lectura interesada, limitada, contextuada, desde una metodología de la sospecha, en la cual se examina la intersección entre feminismo y estudios culturales en Latinoamérica, con el objeto de contribuir a la discusión sobre la producción de conocimiento e intervención en países subalternos, y la responsabilidad que tienen al respecto las mujeres asumidas como feministas y cuyo locus de enunciación es la relación entre cultura y poder. Se afirma desde esta postura la vigencia de las prácticas intelectuales, cuyo principio y fin es la transformación social.

En su texto, señalan a su entender, que «el contextualismo radical refiere también a la historia y a la memoria en Latinoamérica, lo que anima eso que han dado en llamar metodología de la sospecha. En otras palabras, la reflexión aguda para evitar las falsas expectativas de una crítica despolitizada sin fuerza transformadora» (p. 159).

En ese contextualismo radical, las autoras proponen la posibilidad de construir otros sentidos desde la crítica feminista, permitiendo con ello, según Garzón Martínez, Cejas, Viera, Hernández Herse y Villegas Mercado (2014):

Identificar teórica y metodológicamente puntos de fuga, intersticios por donde, precisamente, siendo consciente de esos contextos locales, se generan campos de lucha por la significación en el terreno del lenguaje y el discurso. Allí posiciona una crítica feminista caracterizada por el uso político del análisis del discurso para desmontar esencialismos como el signo mujer. Entonces, la crítica feminista puede entenderse como una crítica cultural, y de ahí su «giro», en un doble sentido: crítica de la cultura y crítica de la sociedad (p. 162).

El contextualismo radical asumido por las autoras convoca a reubicar la pregunta por lo político, a un cuestionamiento por el deseo, a una práctica autorreflexiva, a un conocimiento situado, un contextualismo radical que intervenga como la posibilidad de producir reacciones que den lugar a nuevas emergencias, a nuevos lugares, a nuevas prácticas de sentido. Esta noción (CR) ha sido abordada en diferentes textos por Eduardo Restrepo, quien siguiendo algunos de los postulados de Stuart Hall, hace aportaciones en la constitución de una estrategia metodológica para abordar fenómenos más allá de los tradicionales cuerpos epistemológicos e investigativos.

Como herramienta para mirar, esta apuesta metodológica hace uso de enfoques, metodologías y técnicas de investigación, nacidas en diferentes disciplinas, rearticulándolas creativa y flexiblemente con otras, hallando nexos de significado y posibilidad, haciendo emerger el análisis de «las relaciones complejas de múltiples fuerzas, determinaciones y contradicciones, que pone énfasis en la comprensión de las coyunturas, pero también un pensamiento que se sitúa en los intersticios de las posiciones extremas para no solo transformar las respuestas a ciertas preguntas, sino también para buscar su reformulación y abrir nuevos horizontes problemáticos» (Restrepo, 2017, p. 175).

Este contextualismo situado en los procesos de reflexión e investigación en educación, posee un potencial creativo en la medida que permite poner énfasis en la comprensión de las colisiones, es decir, los encuentros/desencuentros que se producen en la cotidianidad entre distintas fuerzas o polos de poder presentes en la dinámica escolar y social. Así mismo, este contextualismo pone especial énfasis en los acontecimientos con sus modos de emergencia, manifestación y existencia, las anomalías, los espacios

y contraespacios (heterotopías) a partir de los cuales, se pueda realizar un desciframiento del contexto y las distintas redes de sentido y significación que los distintos actores le asignan a través de sus actuaciones.

Desde una perspectiva ampliada, Stuart Hall (2010) define el contextualismo radical como:

Una opción que enfatiza la comprensión de las coyunturas. Se trata, en efecto, de un pensamiento historizante que muestra la contingencia del presente, en tanto la realidad pudo siempre haber adquirido otra forma, y porque subraya que siempre puede ser transformada (...) una forma de analizar la realidad social fuera de las estabilizaciones derivadas por los determinismos establecidos y sin las violencias epistémicas hechas en nombre de idealizaciones morales o políticas (p. 10).

En tal sentido, analizar el contexto desde esta perspectiva, implica en primer lugar, la identificación de múltiples tensiones entre las distintas manifestaciones del dispositivo curricular y en segundo lugar poner la mirada sobre las prácticas culturales que se constituyen en el entramado intra y extraescolar, que marcan la formación social en un momento determinado.

Asumir una dimensión de contextualismo, implica abordar una postura que se sitúa en los intersticios de las posiciones extremas para no solo transformar las respuestas a ciertas preguntas, sino también para buscar su reformulación y abrir nuevos horizontes problemáticos. Este pensamiento se funda en la noción de articulación, es decir, que las cosas del mundo, (prácticas culturales, instituciones, contextos, entidades, ideas) son resultado de las relaciones que las constituyen históricamente contingentes y situadas. (Restrepo, 2017)

Conviene aclarar que, para Restrepo (2011), el contexto no solo será entendido como el telón de fondo, el escenario donde algo sucede, sino que será asumido en sus particulares condiciones de existencia y de transformación (p. 14).

Reconociendo las posibilidades que puede generar este contextualismo como prisma metodológico, se viene gestando al interior de la línea de

estudios culturales una investigación denominada: «Hibridación curricular, saber y prácticas culturales» que espera (sin garantías), hallar algunas problematizaciones derivadas de la pregunta ¿Cuáles son las formas de hibridación que emergen de las colisiones entre el dispositivo curricular y las prácticas culturales dentro la arquitectura escolar, en tanto que estrategias de ruptura frente a las modalidades de sujeción?

Para tal efecto, a partir de la aplicación de dicho prisma metodológico, podría hacerse posible una inmersión sensitiva (visual, oral, auditiva, de contacto) en el contexto, (con cierta distancia), permitiendo con ello identificar e interpretar de manera crítica (provisionalmente) las dinámicas en las cuales se despliega el dispositivo curricular como estrategia de sujeción y las respuestas generadas a través de las prácticas culturales, que como tácticas de resistencia, los actores constituyen a través de sus imaginarios, sus representaciones, significaciones, los acontecimientos (como partes de contextos contingentes) narrativas, cosmovisiones, formas estéticas de habitar el espacio-cuerpo, las formas en que vivencian el entramado de relaciones propias del contexto intra y extraescolar.

2. La cuestión metodológica en los procesos de investigación

Existe un consenso casi generalizado alrededor de la importancia de desarrollar procesos de investigación alrededor del fenómeno educativo debido a los múltiples fenómenos que emergen en las prácticas educativas, incluso en las agendas de política educativa, que también la sitúan como determinante en el mejoramiento de las prácticas de educación y formación. Basta dar un vistazo a las fuentes de información para que inmediatamente salten a la vista estudios que demuestran, no solo un consenso, también un lugar común en las distintas agendas educativas, herramientas, tutoriales, textos, libros guía, entre otros.

Es así como Fuentes (2015) establece no solo la importancia que para la práctica educativa tiene el desarrollo de proceso de investigación, sino para la cualificación misma de los docentes que acompañan dicho proceso. En ese sentido, establece una discusión teórica alrededor de la relación existente entre investigación en educación y docencia. Según la autora, se viene exigiendo que dicha relación esté constituida desde una mira-

da complementaria entre docencia e investigación, de modo tal que las prácticas de educación (docencia) estén retroalimentando las prácticas de investigación y estas últimas sirvan de reflexión para la transformación de la docencia (p. 238).

Las prácticas de investigación en educación deben ir más allá del abordaje a distintos autores de renombrado prestigio, es decir, deben estar en continua retroalimentación con las prácticas situadas en los contextos intra- y extraescolar. Estos contextos aportan no solo problemáticas que pueden ser reflexionadas, sino que además permiten contrastar y poner en tensión determinados discursos que han sido validados como la óptica que ha de guiar las miradas sobre lo educativo y sobre las prácticas que en este campo se producen.

Si bien puede ser cierto que investigar la cuestión educativa, es una tarea de amplia relevancia en la medida en que, producto de la reflexión sistemática y asistemática, es probable hallar mayores comprensiones o descifrar nuevas aristas sobre fenómenos que tensionan la cuestión de la formación, la de-formación, la transformación, el dispositivo curricular, la arquitectura escolar y las prácticas culturales, entre otros; también cabe anotar que existen algunas perspectivas según las cuales –aunque en las instituciones de educación superior (que han proliferado)–, se reconoce que la investigación científica y por ende la investigación educativa, poseen un rol trascendental en el mejoramiento de las prácticas formativas, así como las funciones misionales, los estudios e informes, no solo muestran un desarrollo desigual, sino una escasa producción derivada incluso de las carencias en la asignación de recursos para investigar en problematizaciones de orden social, cultural o educativo.

Pese al impulso que se ha generado en torno a la producción académica enfocada en problemas de orden educativo o formativo, la producción académica en la universidad colombiana que aporte, no solo nuevas formas de mirar los problemas que emergen de las prácticas educativas, sino que permitan constituir nuevas posturas respecto a su consolidación y transformación, aún sigue siendo marginal respecto a otras producciones académicas. Así lo deja entrever De Alonso (1996) quien plantea que «los diagnósticos disponibles reflejan una situación en donde Colombia se ubi-

ca a la zaga de América Latina, con bajos resultados en producción científica, incluso por debajo de países con menores índices de desarrollo y productividad» (p. 3).

Si bien la situación frente a las realidades o ficciones derivadas de la producción científica es un buen nicho de discusión y uno de los aspectos centrales del debate académico en términos de investigación, el presente apartado enfocará su centro de atención en la cuestión metodológica, es decir, un abordaje crítico referido a las formas a través de las cuales se desarrollan los procesos de investigación escolar o universitario. Este es un aspecto sobre el cual todavía se sigue discutiendo, no solo por factores de orden epistemológico, es decir, por los paradigmas o las perspectivas filosóficas que subyacen en las investigaciones, sino incluso, por factores derivados de las estrategias utilizadas para leer las prácticas educativas y los recursos para analizar los hallazgos de dichas lecturas de contexto.

El debate referido a la metódica de la investigación posee innumerables dimensiones, dependiendo de los referentes que se tomen o del campo disciplinar donde se halle inscrito quien formule sus proyectos u ejercicios de investigación. En este caso, se hará referencia a dos dimensiones a partir de las cuales se puede abordar la cuestión metodológica de la investigación.

La primera de ellas proviene de la metodología clásica, que porta en sí misma un grado de determinación, orden y sistematicidad, una mirada regulada y controlada de la actividad investigativa y determinística, no solo en el cómo se desarrolla esta labor, sino a su vez, produciendo un tipo de sujeto investigador parametrizado, regulado y normalizado. La segunda mirada metodológica, presente actualmente en los estudios culturales, expone un campo de reflexión-investigación desde una perspectiva transdisciplinar a partir de la cual plantea la opción de moverse con mayores niveles de indeterminación, aleatoriedad y azar.

Las investigaciones desarrolladas en este campo giran en torno a temas de orden diverso, algunas de ellas relativas al género, en Hincapié García (2014), la cultura mediática (Cruz Vilain, 2012), el performance (Chawla, 2017), la crítica a la identidad (Caloca Lafont, 2015) y la cuestión de la subjetividad (Aquino, 2013) entre otros, manteniendo un nivel de crítica hacia

sus propias producciones, reconociendo la presencia de las incertidumbres y el surgimiento de emergencias. Esta segunda mirada se constituye en pensamiento de no garantía, haciendo posible redireccionar, no solo las concepciones referidas a la construcción de saber, también a los problemas propios que pretenda abordar desde su óptica o desde ópticas, cada vez menos parametrales.

Frente a la primera opción metodológica, en el prólogo del libro *Metodología de la investigación*, Hernández Sampieri (2014) define la actividad investigativa como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos (que se recolectan y analizan datos) y críticos (que se evalúan y mejoran de manera constante) que se aplican al estudio de un fenómeno; es dinámica, cambiante [...] se desarrolla en equipo y cuando se le encuentra sentido, puede ser divertida y genera fuertes lazos de amistad [...] no hay investigación perfecta, pues ningún ser humano lo puede ser; de lo que se trata es de hacer nuestro mejor esfuerzo.

Advierte además que el curso del proceso de investigación es dinámico, cambiante e imperfecto, esta afirmación se torna un poco tenue al revisar el esquema propuesto para desarrollar una apuesta investigativa, ya que en *Metodología de investigación*, expone una mirada lineal especificando el conjunto de pasos que han de guiar la agenda investigativa, a saber, definición de un problema, construcción de un marco teórico, recolección de la información, análisis de datos, construcción de informe que puede servir de aparente garantía de eficacia investigativa frente al logro de los objetivos derivados del proyecto de investigación.

Esta perspectiva de la metodología de investigación puede verse en Bastar (2012), quien en su texto *Metodología de investigación* indica que:

Debido a la importancia y necesidad del hombre por realizar indagaciones, referidas a su entorno inmediato, la «metodología de la investigación», constituye un apoyo de trascendental importancia ya que, al investigar, el sujeto reflexiona y cuestiona una situación, y es así como enriquece sus concepciones de la realidad (p. 3).

Este hecho se mantiene en Cortés y León (2004), quienes plantean un derrotero distribuido en enfoque, marco teórico de la investigación, tipos

de estudios, proyecto de investigación, diseños, técnicas para la recogida de datos, entre otros. Los autores señalan, entre otros aspectos que, la metodología es el saber científico que permite dirigir el proceso de producción de conocimiento, alcanzando niveles mayores de eficacia en términos de resultados debido a la dirección antes y durante el proceso de indagación. Se deriva además de sus interpretaciones que dicha metodología, es aquella ciencia que «provee al investigador de una serie de conceptos, principios y leyes que le permiten encauzar de un modo eficiente y tendiente a la excelencia el proceso de la investigación científica» (p. 8).

Esta tendencia se extiende a otros autores, quienes ofreciendo una mirada ampliada de la metodología de investigación incluyendo criterios, técnicas e instrumentos de recolección de información en el campo de las ciencias de lo social, indican la posibilidad existente de hallar réplicas en la estructura habitual de la investigación, planteándolo en fases que parten del problema y elección del tema, levantamiento bibliográfico, definición de objetivo, marco teórico, formulación de hipótesis, técnicas e instrumentos y resultados en teoría (Ibáñez y Egoscozabal, 2005).

La lista de fuentes de diverso estilo, artículos, folletos, recursos didácticos, guías instructivas, puede ampliarse incluso hacia libros que buscan asumirse como la panacea a los vacíos existentes en materia de investigación científica. Estas fuentes, con amplia riqueza argumentativa, presentan una cuestión de insoslayable magnitud que tiene que ver con la búsqueda permanente de estrategias para que las piezas encajen, se produzcan constantes, emerjan categorías fijas, sobrevivan las epistemologías hegemónicas, se extiendan las identidades, se mantenga la reverencia a las formas instituidas de producción del conocimiento y se reproduzcan las verdades que se originan de la relación saber-poder, derivadas de formas contemporáneas de producción científica que sostiene patrones de clasificación y jerarquización global de los saberes y conocimientos, donde unos aparecen como la encarnación misma del conocimiento verdadero y que es más adecuado, mientras que otros conocimientos son inapropiados, expropiados, interiorizados y silenciados.

Respecto a este primer panorama metodológico, se hace necesario revisar una segunda opción referida al abordaje de la cuestión metodológica,

esto es desde las aportaciones de los estudios culturales a partir de la introducción de un debate que gira alrededor de las posibilidades que puede brindar una mirada que reconozca epistemologías alternativas, periféricas, contextuales, a veces silenciadas, que consolide el rol del contexto en la conformación de las situaciones problema, que ponga en escena a un sujeto investigador que se construye simultáneamente con su ejercicio investigativo, un sujeto que resista a través de la interacción con los contextos, desde una óptica panorámica, a las lógicas dominantes del discurso científico que pretenden producir un tipo específico de individuo-investigador.

Esta mirada-otra, se separa un poco de la perspectiva tradicional de la investigación científica con su particular monismo metodológico, introduciendo la creatividad y la deliberación, haciendo la necesaria invitación a la introducción de un poco de pluralismo que abra nuevas posibilidades a la investigación científica en el escenario educativo, social, cultural o político.

Respecto a esta opción metodológica que se viene desarrollando al interior de los estudios culturales, Hincapié (2017) citando a Hall, expresa que estos y por ende las investigaciones que se han emprendido:

Son una práctica coyuntural de producción de saber, establecida desde la discusión transdisciplinar, no para desarrollar y ampliar los objetos y los métodos que las disciplinas se adjudican, sino para plantear otros problemas que estas disciplinas (las inscritas en las ciencias sociales y humanas), con sus habituales formas de organización y producción de conocimiento, no han podido acoger satisfactoriamente (p. 3).

Así pues, la actividad científica y por ende metodológica, pueden hacer uso de la resistencia propia en el contextualismo radical como posibilidad de visualizar otras maneras de acercarse a los hechos y fenómenos que emergen de la cotidianidad escolar o social. Esta mirada asume criterios de sistematicidad, pero reconoce la dinamicidad propia de las cuestiones que investiga o reflexiona, pretende poner en tensión valórica la producción de saber y es consciente de que estos también pueden convertirse en ficciones o mitos referidos a la «realidad» ideal o material, consciente de su presencia en una realidad cultural en permanente devenir.

En tal sentido y contrario a lo propuesto en la primera perspectiva señalada anteriormente por Hernández Sampieri (2014), quien indica que existe una metodología específica para desarrollar investigaciones, Grossberg (2012) plantea que «la academia contemporánea muchas veces se obsesiona con las cuestiones metodológicas, porque las considera fuente y garantía de rigor [...] Sospecho de la idea de métodos fuera de contextos específicos; no es muy probable que sean autorreflexivos y, en cambio, es muy probable que se los mistifique» (p. 71).

Es en este último marco, donde se propone el contextualismo radical como propuesta y alternativa metodológica para acercarse a la comprensión de los fenómenos que emergen en la sociedad y de la escuela contemporánea mediada por un conjunto de dispositivos que, si bien hacen posible su funcionamiento, también hacen posible su fraccionamiento. Para efectos de una la propuesta metodológica a contrasentido, los estudios culturales y a su vez el contextualismo radical, aporta elementos estratégicos en la medida que estos:

Describen cómo las vidas cotidianas de las personas están articuladas por la cultura y con ella investiga cómo las estructuras y fuerzas particulares que organizan sus vidas cotidianas de maneras contradictorias empoderan o des empoderan a las personas, y cómo se articulan sus vidas (cotidianas) a las trayectorias del poder político y económico y a través de ellas (Grossberg, 2009, p. 17).

Esta mirada permite identificar cómo los actores del entramado social y para este caso, el entramado escolar, exploran las posibilidades históricas de transformación de las realidades vividas por vía de la detección de las relaciones de poder en las que se construyen dichas realidades y a través de las cuales se perpetúa, no solo un *statu quo* imperante, sino que también se reproducen, de manera incesante, formas determinadas de subjetividad. A través de la búsqueda de otras alternativas metodológicas, se abre la posibilidad de indisciplinar la investigación y con ella las formas de producción contemporánea de comprensiones referidas a las coyunturas que atraviesa la sociedad y la escuela de nuestros días. Una escuela portadora de acontecimientos que se hace necesario desfamiliarizar, nutrida de espacios-otros que conviene identificar para comprender las dinámicas que en ellos emergen y los mensajes que estos pretender enunciar.

3. Contextualismo radical, una apuesta metodológica para leer la arquitectura escolar contemporánea

La escuela como institución moderna y por ende la educación que circula a través de ella (y a pesar de ella) como discurso, práctica, dispositivo o vehículo social, tiene aún hoy una aparente vigencia, relevancia y posición en la dinámica de la sociedad contemporánea, pese a que las circunstancias y condiciones en las cuales esta se despliegan son asumidas como postmodernas.

Hacer una lectura a estos aspectos cobra sentido toda vez que, en la escuela, se siguen entrecruzando variadas tendencias respecto a la concepción de formación, educación, currículo y construcción de subjetividad que ella ha de desplegar. Esto a su vez deviene en una continua tensión derivada de dos dimensiones presentes en su arquitectura², cada una de las cuales está referida a lo que ha de ser estructurado, difundido e instituido como proyecto cultural, educativo o formativo.

La primera dimensión concibe la educación con sus dispositivos, (entiéndase por dispositivo el conjunto de estructuras físicas, teóricas y normativas que determinan un modo de obrar y de actuar alrededor de la escuela) como un vehículo cultural, otros lo asumen como aparato ideológico e ideologizante a través del cual se transmite generación tras generación, un conjunto de «relatos», verdades, planes culturales, formas de representación cultural y cosmovisiones que han sido validadas por comunidades académicas y de especialistas de diversos campos, que en el marco de una relación saber/poder han controlado y regulado la mayor cantidad de manifestaciones aprehensibles del espectro social, económico, político y cultural, cada uno de los cuales pretende asegurar la identidad del sujeto respecto a los parámetros previamente establecidos.

Representa un proyecto cultural homogeneizante de sujeción y control, mediado por las relaciones entre el saber, el poder y el dispositivo curricular,

² Entiéndase por arquitectura, no solo a la organización del espacio para fines educativos, sino a la relevancia que esta tiene para el conjunto de interacciones entre actores, factores y contexto.

produciendo permanentemente los cuerpos, las formas, las arquitecturas y las subjetividades idénticas y si fuere posible, estandarizadas. A partir de una amplia gama de estrategias se ha logrado naturalizar la cultura dominante, así como sus esquemas de representación, alrededor del conocimiento, la verdad, el saber, el género, la positividad de escuela, determinando las normas de actuación, las voces y los discursos autorizados, establecimiento de saberes, sentidos de la acción escolar y silenciamiento a determinadas voces que contrarían la construcción cultural de realidad escolar.

Proyecta a su vez un tipo de relación entre saber, verdad y construcción de subjetividad, que se hace posible a través de la configuración de un dispositivo con capacidad de sujeción y control, este se denominará en adelante, dispositivo curricular. A través de este, establece qué se enseña, y cómo se enseña, plantea una organización de la escuela, de sus horarios y de su distribución de tareas, adecuación de los cuerpos, delimitan los territorios, se marcan las referencias para componer el currículo que se constituiría en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactorio insatisfactorio, la cultura alta y la baja cultura.

Existe evidencia alrededor de la extensión de la primera dimensión cultural que extiende su noción de razón instrumental a las diferentes esferas de actuación educativa en cada uno de los niveles de formación del sistema educativo colombiano, conduciendo de manera particular al desencanto educativo, a la ampliación de las asimetrías y al crecimiento del disciplinamiento del discurso del maestro, así como su reemplazo por la extendida industria cultural.

De hecho, el sistema se ha asegurado de evitar las fisuras y las fracturas a tal status quo imperante a través de esquemas de representación que en múltiples ocasiones pasan desapercibidos, entre ellos, por ejemplo, los referentes de calidad (lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia, derechos básicos de aprendizaje, las pruebas estandarizadas bajo el modelo basado en evidencias, entre otros).

Al respecto, João Paraskewa, en su texto *Desterritorializar: Hacia a una teoría curricular itinerante*, hace un análisis crítico alrededor de la razón

eurocéntrica y su utilización en la teoría del currículum, asumida como una razón dominante, colonialista, fija y homogeneizadora, al plantear que:

Las formas educativas y curriculares dominantes actuales han demostrado una enorme irresponsabilidad epistemológica y social, sin precedentes, al negarse a pensar sistemáticamente la escolaridad al margen o más allá de ciertos tabús. Cuando se piensa en la escolarización erróneamente se aceptan, como dogma, cuestiones como la evaluación, los sujetos, las horas, los manuales y el conocimiento oficial que tiene que ser transmitido. (Paraskewa, 2016, p. 124).

Esta primera dimensión ha cobrado fuerza a través del conjunto de dispositivos (currículo, discursos, arquitecturas, objetos, tecnologías de gestión y esquemas de normalización) que garantiza unas determinadas relaciones de poder, unos esquemas de verdad y unas formas predeterminadas de subjetividad.

En sentido contrario, emerge una segunda dimensión, representada en las prácticas culturales de diversos actores, quienes a través de sus manifestaciones y acontecimientos asumen formas de resistencia estratégica en contextos escolares y escenarios sociales. Tomando alguna distancia frente al modo de operar de la arquitectura de la escuela moderna, esta mirada asume la educación como «vehículo» de liberación, de divergencia y a su vez de escenario de disputa, de acercamiento y construcción permanente, de subjetividad heterogénea, emergencia, tensión, conflicto, espacio donde la cultura en permanente hibridación adquiere formas cada vez más variadas y dinamizadoras donde concretan las preguntas por una práctica de experiencia «propia» de actores periféricos desigualmente involucrados en el proceso educativo.

Se percibe a su vez como la posibilidad de dejar ver nuevas lógicas teóricas y epistémicas, otras narrativas a contrasentido, lo cual permite reforzar a partir del análisis y la reflexión sistemática el valor de la comprensión frente a la exclusividad de determinadas categorías narrativas de explicación respecto al mundo escolarizado.

Al respecto, Mays (2012) problematizando la noción de currículum como herramienta tecno-instrumental orientadora de los procesos de formación

al interior de la cultura escolar, en su texto «El currículo como dispositivo de encierro y fuga: implicaciones para su interpelación política y cultural», anota que «el docente y el estudiante pertenecen a esos dispositivos y obran en ellos en tanto el cumplimiento de parámetros de subjetividad estructura el tipo de experiencias que los convierte en usuarios y productos» (p. 55). Esta segunda dimensión va a estar representada en las prácticas culturales a través de las cuales, actores periféricos aun perteneciendo o siendo producidos por el dispositivo curricular, desarrollan acciones de resistencia que se constituyen en iniciales líneas de fuga que se intencionan hacia la configuración de renovadas formas de apropiación, no-apropiación del contexto que habitan.

Cabe traer a colación las aportaciones de Berger, Galarraga y Valentinuz (2009), quienes hacen una mención a las prácticas alternativas que permiten resistir o alterar el orden hegemónico apelando a la experiencia, a la conciencia práctica, a saberes cotidianos que permiten constituir un nuevo lugar de producción cultural como cultura vivida (p. 39).

La extensión de las formas de homogenización contemporánea a través de la primera dimensión espacial (identidad), acompañada de los obstáculos impuestos para que la segunda dimensión (la diferencia) haga su arribo como un renovado proyecto cultural, hace vislumbrar con más fuerza el desencanto respecto al proyecto educacional moderno. Ante este panorama, amplía el debate no solo sobre el rol del espacio y la escolarización en la época contemporánea, incluso más allá de ello, puede sugerirse el atisbo del deceso, la muerte de su estructura, su institucionalización, su discurso dominante, su régimen de verdad, su arquitectura, sus propósitos de formación o de-formación, su ideario político, sus estrategias de producción de subjetividad seriada a través de perfiles de salida o competencias específicas.

Por los anteriores supuestos y actuado en contrasentido, se hace necesaria la búsqueda de una herramienta metodológica que como espacio entremedio pueda ubicarse en el más allá de la actual coyuntura; cuestione el supuesto carácter inexpugnable, funcional, natural y cuasi universal que posee la escuela contemporánea; suspenda por un momento histórico las funciones que cumple y aquellas que oculta; revele las lógicas o ilógicas resultantes de las tensiones derivadas de dimensiones presentes

en el proyecto cultural institucionalizado; y si fuere del caso, haga posible y enunciable la emergencia del contextualismo radical como alternativa para dinamizar, mirar, leer y comprender las dinámicas resultantes de las colisiones entre el dispositivo curricular y las prácticas culturales que se manifiestan en la arquitectura escolar.

Ante estas cuestiones es necesario postular otras formas de mirar, una manera de pensar los acontecimientos, las contingencias, los contextos, los espacios, los discursos-narrativas de los actores, así como los problemas propios de realidad social y escolar para lo cual el contextualismo radical puede ser una alternativa que revele aspectos y aristas que las tradicionales formas de investigar aún no han contemplado.

A continuación, se describen brevemente cada una de las facetas metodológicas que despliega el contextualismo radical identificado aquí como un prisma (contexto-espacio-acontecimiento-mirada-archivo) a través del cual, pueda acercarse y detectar las diferentes manifestaciones de la arquitectura escolar.

LA CUESTIÓN DEL ARCHIVO: DOCUMENTACIÓN NARRATIVA DE LA EXPERIENCIA

La primera estrategia metodológica para realizar una lectura a la arquitectura escolar contemporánea, consiste en el acercamiento al archivo. Como bien señala Castro (2004) en su texto:

El vocabulario Michel Foucault, el archivo no hace una referencia al conjunto de documentos que son guardados como memoria y testimonio de una época determinada. El archivo consiste en otras palabras en el conjunto de enunciados [que] como acontecimientos poseen una regularidad que les es propia, que rige su formación y sus transformaciones. Por ello, el archivo determina también, de este modo, que los enunciados no se acumulen en una multitud amorfa o se inscriban simplemente en una linealidad sin ruptura (p. 30).

El acercamiento que puede hacerse desde esta perspectiva, busca indagar a través de la lectura a los discursos, narrativas y percepciones de

los actores presentes en la arquitectura escolar, no solo por las interpretaciones que hacen de las prácticas culturales presentes en la escuela, sino alrededor de las tensiones valóricas que se derivan del espacio escolar. Indagar en el archivo exige entonces la identificación de los límites y las formas de la decibilidad, es decir, de qué es posible hablar en la escuela hoy, qué discursos están autorizados para circular en la escuela, qué tipo de discurso ha sido constituido como dominio discursivo propio de actores céntricos o periféricos.

De igual modo, acercarse a la escuela con la óptica del archivo, exige centrar la atención en los límites y las formas en las cuales se conservan dichos enunciados. Es decir, cuáles son los enunciados que la escuela permite ingresar al aula, al descanso, a la biblioteca, en resumen, al espacio escolarizado. Implica a su vez identificar de qué modo las prácticas pedagógicas del maestro y las prácticas de enseñanza extienden en el tiempo-espacios un conjunto de enunciados validados, y excluyen otros por la periferia que estos representan.

Acercarse al archivo en la escuela contemporánea implica la identificación de las formas de la memoria, es decir, qué enunciados son discutibles y circulan por vía de la enseñanza y cuáles incluso no son incluidos en el dispositivo curricular por la extrañeza que ellos representan. Así mismo, existen enunciados que por razones de orden institucional o contrainstitucional, son reactivados pese a que provengan de otras culturas. Respecto a estos enunciados conviene determinar el tipo de transiciones que estos han recibido y los comentarios o análisis que por vía de las prácticas educativas o discusiones al interior de los equipos pedagógicos han surtido efecto. Es de vital importancia que en el acercamiento que se haga al archivo por vía de la documentación narrativa, se identifique la relación del autor con el discurso y del discurso con el autor, identificando por vía de estrategias de lectura e inmersión en el contexto, las formas en que ciertos individuos poseen dominios de ciertos enunciados y otros son excluidos de dichos dominios.

El acercamiento al archivo contribuye a develar respuestas a determinadas problematizaciones presentes en las interacciones dadas en la arquitectura escolar, así ¿Qué hay tras los discursos, las cosas, los enunciados, los

documentos y los acontecimientos? Esta estrategia permite un acercamiento a datos e informaciones que pueden ser de utilidad en la comprensión de las relaciones existentes entre el dispositivo curricular y las prácticas culturales que se despliegan en el espacio-contexto escolar. Acudir por ejemplo a la interpretación de los enunciados que circulan a través del maestro, quien, desde sus prácticas culturales al interior-exterior del aula, delinea una perspectiva del acontecer escolar, permite indagar cómo circula el dispositivo curricular a través de sus actuaciones, sus cuerpos, sus discursos, sus silencios, sus conversaciones, sus clases, sus imaginarios, sus enunciados.

A través de sus narraciones se puede hacer un acercamiento al tipo de acontecimientos que resultan de la tensión entre las prácticas culturales y el dispositivo curricular. Así mismo, detectar las emergencias que podrían configurarse en los encuentros-desencuentros de culturas disímiles, cada vez más asimétricas; y que finalmente permiten identificar la incidencia que el espacio tiene en los aprendizajes, el relacionamiento y la interacción, el encuentro y el desencuentro con los otros.

LOS ESPACIOS-CONTRAESPACIOS: LOS UMBRALES ENTRE LA TOPOGRAFÍA ESPACIAL Y LA HETEROTOPÍA

En el marco de la descripción provisional al prisma metodológico del contextualismo radical, conviene indicar que quien desarrolle procesos de investigación educativa puede hacer un doble acercamiento al contexto escolar. Por un lado, acercarse a lecturas del espacio escolar habitual y abordar las manifestaciones que en este se configuran a través de una topografía espacial. Por otro lado, tomar distancia de lo habitual, desfamiliarizarse y detectar los contraespacios que tensionan y dinamizan la arquitectura escolar por vía de la detección de las heterotopías.

Respecto a las topografías espaciales que indagan por el rol del lugar en la configuración de determinados acontecimientos, cabe señalar que en la actualidad se vienen desarrollando significativos acercamientos a la noción de espacio y en particular al espacio escolar. Por efectos de abordaje se traerán a colación algunas aportaciones que ejemplifican la existencia de un vínculo entre la cuestión espacial y los procesos educativos y formativos.

El espacio escolar ha sido asumido por Runge y Muñoz (2005) como «espacio pedagógico». Según los autores, en la práctica educativa se ha generado un «encausamiento» que mantiene al ser humano dentro de las fronteras establecidas, procurando que no vaya más allá de estas. Esto puede posibilitar la continuidad de un proyecto cultural que perpetúa el statu quo imperante por vía de las relaciones de poder que se han establecido en el espacio escolar. Es así como desarrolla un acercamiento espacial a la escuela, vinculando la antropología pedagógica y la socio-fenomenología a la cuestión del espacio pedagógico, utilizando las categorías de espacio escolar, mundo de la vida y excentricidad humana. Una de sus conclusiones fundamentales gira en torno a las tensiones que actualmente se presentan en el espacio escolar, según se indica:

El reto que se nos impone es el de pensar la tensión entre espacios pedagógicos en los que el ser humano se forma en tanto va más allá, y espacios escolares en los que prima ante todo un control y encausamiento de los individuos. La paradoja desde el punto de vista del carácter formable y excéntrico del ser humano es que se busca su formación, su educación dentro de espacios escolares que procuran, fundamentalmente, que no se vaya más allá de las fronteras establecidas (Runge y Muñoz, 2005, p. 19).

Desde una mirada crítica a la tendencia en investigación referida al espacio escolar, Castro (2015) sostiene que el espacio escolar ha sido una cuestión que ha estado al margen de la investigación en educación. Buscar las condiciones que hacen posible tal marginalidad es una apuesta que la autora emprende en la Universidad de Córdoba, especialmente en la noción de relato y los efectos producidos:

Cuando hablamos de espacio escolar, no nos referimos solo a lo físico, a la materialidad de los edificios, a su arquitectura, sino que incluimos las ideas y los sentidos construidos por los sujetos en relación a los espacios y la espacialidad (p. 8).

Por su parte, haciendo una alusión a «espacios no escolarizados», Cotes (2017) señala cómo otros espacios, incluidos los de ciudad, pueden constituirse en espacios para la formación. Así, a través de un ejercicio narrativo, se aproxima a una reflexión asociada a la constitución de subjetividad alre-

dedor de experiencias en espacios no escolarizados, como lo es el Parque de los Deseos en la ciudad de Medellín. A través de esta investigación se da a conocer, cómo prácticas que no es posible comprender a simple vista, redimensionan la construcción de subjetividad.

La lista de estudios o abordajes conceptuales podría extenderse, pero en este caso solo se exponen como ilustración que convoca a situar un discurso-saber en clave espacial. La elección que se ha hecho en la presente fase de investigación por lo espacial y por lo contra-espacial, nos convoca en el marco de la lectura a la arquitectura escolar, a superar la visión de continuidad, de planeación, de orden y de regulación, para incluir una mirada que se abra a la posible emergencia de discontinuidades en el funcionamiento escolar, a las irregularidades y azares respecto a las dinámicas que se presenten en la escuela, lo cual podría potenciar las prácticas de educación y formación. Esto implica asumir el reto de una renovada lectura del contexto escolar, indicando la presencia de formas diversas referidas a los sentidos que se constituyen en muchas ocasiones de manera imperceptible alrededor de las formas que adquiere el espacio, en relación muchas veces con las prácticas del saber, las prácticas del poder y las prácticas de la subjetividad mediadas o entrecruzadas con las prácticas escolares.

Llama la atención que el tema que nos ocupe al revisar el contexto, no sea la noción de tiempo sino de espacio y en ello hay una intención de suspender la idea de continuidad, elemento característico de la dimensión contextual de temporalidad, para posibilitar la idea de discontinuidad en la conformación de la escuela contemporánea, que invita a revisar el espacio escolar como un espacio-otro, ya no como un topos, sino como una heterotopía que ya no responde a los convencionalismos de programación, planeación, control y obtención de resultados previamente establecidos y rompe con los espacios del poder instaurado como formas situadas de transgresión posible a los órdenes espaciales hegemónicos y tradicionales.

Para rastrear la noción de heterotopía, se hace necesario hacerlo desde cuatro dimensiones: la primera de ellas alrededor del texto «El cuerpo utópico»³; la segunda gira alrededor del texto «Las

³ «El cuerpo utópico», conferencia pronunciada por Michel Foucault en el círculo de estudios arquitectónicos, 14 de marzo de 1967.

heterotopías», conferencia presentada ante el Círculo de Estudios Arquitecturales en marzo de 1967; la tercera puede rastrearse en «De los espacios otros», (conferencia que fue pronunciada en el Círculo de Estudios Arquitectónicos, el día 14 de marzo de 1967)⁴; y finalmente, recurriendo al prefacio de *Las palabras y las cosas*, en cuyas formulaciones Michel Foucault nos deja entrever la posible emergencia de la heterotopía y por ende una ciencia (heterotopología) que tuviera por objeto de estudio esos otros espacios que operan al margen de espacios instituidos y donde podrían estarse generando tácticas o estrategias para la emergencia de la hibridación curricular.

A partir de la lectura que se haga del contexto escolar y a los acontecimientos con sus particularidades, se tendrán datos e informaciones iniciales que permiten dar inicio a la construcción de los mapas heterotópicos y topografías espaciales, con la intención de describir las formas que configuran los actores en espacios normalizados, habituales, regulados, condicionados y las construcciones de contra-espacios, espacios de ruptura, de umbral y de frontera.

En relación a los primeros espacios, escribe Foucault (2010):

Esto es lo que quiero decir: no se vive en un espacio neutro y blanco; no se vive, no se muere, no se ama dentro del rectángulo de una hoja de papel. Se vive, se muere, se ama en un espacio cuadrículado, recortado, abigarrado, con zonas claras y zonas de sombra, diferencias de nivel, escalones, huecos, relieves, regiones duras y otras desmenuzables, penetrables, porosas; están las regiones de paso...están las regiones abiertas... y además están las regiones cerradas del reposo y de la propia casa (p. 20).

La construcción de mapas topográficos busca identificar el tipo de arquitectura escolar cerrada o abierta que podría condicionar y determinar el funcionamiento del dispositivo curricular, así como las prácticas culturales en ellos inscrita. Se busca comprender cómo se manifiesta este dispositivo,

⁴*Architecture, Mouvement, Continuité*, n.º 5, octubre de 1984, pp. 46-49. Texto escrito en Túnez, en 1967, cuya publicación no fue autorizada por M. Foucault sino hasta la primavera de 1984 (traducción de Marie Lourdes).

cómo construye normalizaciones, estrategias de inspección, así como discursos a través de los cuales logra constituir un arquetipo de subjetividad.

Lo anterior implica rastrear el modo en el cual se vinculan estos espacios habituales con determinadas actuaciones y eventos, detectando si replican la estructura de la cual son objetos o por el contrario se construyen formas alternativas de apropiación espacial.

En relación a los segundos espacios, es decir, a los contraespacios o heterotopías, escribe Foucault (2010):

Ahora bien, entre todos esos lugares que se distinguen los unos de los otros, los hay que son absolutamente diferentes; lugares que se oponen a todos los demás y que de alguna manera están destinados a borrarlos, compensarlos, neutralizarlos o purificarlos. Son, en cierto modo, contraespacios. Los niños conocen perfectamente dichos contra-espacios (p. 3).

Leer la arquitectura escolar a la luz del contextualismo radical, implica la necesaria identificación de los no lugares, los contraespacios, espacios diferentes, esos otros lugares, esas impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos, espacios de transición, umbrales que dejan entrever la dimensión adentro-afuera, espacios que se constituyen en respuesta ante las tendencias de control y regulación del espacio y del cuerpo.

Es del espacio del afuera que quisiera hablar ahora. El espacio en el que vivimos, que nos atrae hacia fuera de nosotros mismos, en el que se desarrolla precisamente la erosión de nuestra vida, de nuestro tiempo y de nuestra historia, este espacio que nos carcome y nos agrieta es en sí mismo también un espacio heterogéneo. Dicho de otra manera, no vivimos en una especie de vacío, en el interior del cual podrían situarse individuos y cosas. No vivimos en un vacío diversamente tornasolado, vivimos en un conjunto de relaciones que definen emplazamientos irreductibles los unos a los otros y que no deben superponerse (Foucault, 2010, p. 68).

Foucault, si bien se ocupa del espacio en su doble dimensión: interna y externa, en su exposición aclara que su análisis se va a centrar en los espacios

de afuera, es por ello que cobra relevancia la necesidad de pensar allende de los espacios pedagógicos tradicionales y hacerlos girar hacia una pedagogía del afuera, del contexto, de los espacios otros, una heterotopedagogía que como se expresa Foucault (1968) en el libro *Las palabras y las cosas*, sirva de crítica a los esquemas espaciales a través de los cuales se agencia la educación y se posibilita la formación, de-formación, transformación.

La eventualización: El lugar del *voyeur* (mirada intencionada) y el *flâneur* (no intencionada)

Asumir una perspectiva renovada alrededor de la lectura a la arquitectura escolar contemporánea, implica un ver de otro modo, implica un arte de distanciamiento respecto a lo que habitualmente afecta nuestra comprensión de lo educativo, implica el arte de ver los acontecimientos. En su texto *Mapas y herramientas para conocer la escuela*, Yuni y Urbano (2015) plantean que, para conocer la escuela con sus particulares manifestaciones, conviene introducir la perspectiva metodológica de la eventualización como alternativa para hacer visibles los acontecimientos que pasan desapercibidos y que pueden ser de valiosa importancia para des-familiarizar las acciones que tienen lugar en el entramado escolar. Con ello sacudir su aparente inmovilidad y reintroducir líneas de ruptura frente a la linealidad propia del discurso educativo que ha dejado de ver diversidad, conflictualidad y colisiones permanentes con las formas actuales de agenciar los escenarios educativos.

Para tal efecto, se puede acudir a dos modos de acercamiento a la arquitectura escolar, la primera será la mirada del *voyeur*, en su versión etimológica no peyorativa. *Voyeur* deriva del verbo *voir* (ver) con el sufijo de agente *-eur*, y significa «el que ve» pero ese ver es un arte de ver desde lejos, bien mirando por un resquicio, o utilizando medios técnicos como un espejo, una cámara, de modo tal que sea posible captar aspectos del contexto que no son tan evidentes debido a la continua familiaridad que van adquiriendo determinadas prácticas institucionalizadas. El segundo modo de acercamiento es la mirada del *flâneur* o paseante. Es Walter Benjamin en su escrito «El paseante y la ciudad», quien pone de manifiesto otra opción para ver, mirar, recrear la realidad, lo que hay en los pasajes, lo que pasa en ellos a través de la errancia, falta de objetivos e inmersión en la multitud y sus contextos.

Flâner es ese desvío (*Umweg*) que Benjamín ya había tomado para sí como método de un saber que encuentra en los detalles la exposición más pujante de la verdad. Pero en la percepción de los fenómenos particulares la verdad no aparecía para él como desvelamiento que pudiera reducirla a una sola enunciación tranquilizadora, sino como revelación instantánea que lejos de sosegar al paseante le reclamará justicia (Benjamin, 2006, p. 58).

A través de esta mirada estratégica, se pone de manifiesto la importancia, en una primera instancia, de darnos tiempo para mirar, admirar, repugnar o contemplar, ver lo que acontece a nuestro lado, en frente, en los pasillos, en las aulas, en los baños, allí acontecen las interacciones con los otros, los eventos, las espacializaciones las intervenciones e invenciones del espacio. El «otro», los otros, lo existente, lo aparente, las personas, las edificaciones, los espacios verdes, los no espacios, la apertura o el encierro, será estudiado, conocido caracterizado y, a partir de ello comprender y postular otro modo de ver el contexto situado y sus emergencias, contradicciones y azares.

En su texto *Walter Benjamin, el ángelus novus como alegoría de la Historia*, Melero Martínez y Blanco Mayor (1991) permiten caracterizar el tipo de abordaje que dará el investigador desde la perspectiva del *flâneur*.

Para efectos de esta mirada a la arquitectura, no habrá en el acercamiento colar una intencionalidad, ya que para que este acercamiento sea auténtico, debe ser una clara ruptura con la voluntad de reconocimiento, lo que abunda no son los criterios prefijados, sino la puerta abierta a las manifestaciones que emerjan en el recorrido. En este recorrido el paseante buscará en los instantes y los rostros, experiencias de aura y de choque que le sustraigan de la inmovilidad en la que se puede habitar y pueda despertar una penosa elaboración. Para ello se hace necesario, entre otras particularidades, que quien indague en la arquitectura escolar, procure una ausencia de presión sobre el objeto derivada del sujeto, ya que solo se percibe aquello que se constituye como enigmático.

Foucault, como se cita en Restrepo (2008), afirma que desde esta perspectiva, se trata de «remover una falsa evidencia, de mostrar su precariedad, de hacer aparecer no su arbitrariedad, sino la compleja vinculación

con unos procesos históricos múltiples y, en muchos casos, recientes» (p. 20). Esta toma de distancia implica la necesaria des-familiarización de lo que acontece, la superación de lo obvio, de lo cotidiano, de lo común, lo corriente, lo pasajero que se torna en la actualidad como «cáscara vacía» sin contenido sustancial, haciendo posible la emergencia de los acontecimientos que pasan desapercibidos e inmóviles. El proceso de acercamiento a los acontecimientos (los eventos), dotaría de otros contenidos, otros enunciados, otros discursos referidos a lo que acontece haciendo emerger problemáticas de contexto que habían permanecido opacados, borrados e incluso ocultados.

Asumir esta perspectiva, permite identificar en este «acontecimiento» una crítica a lo que se considera como dado, como linealidad histórica, como estable logrando visibilizar su importancia, su amplitud temporal, su capacidad de producir efectos, irrupciones en otras dinámicas e incluso en otros acontecimientos. Habría que entender el acontecimiento de manera relacional, situarlo, incluso si es posible deshacerlo, rehacerlo y determinar en lo posible las relaciones con otros eventos. Tal análisis implicaría también detectar cómo un determinado acontecimiento se constituye, en qué medida modifica las relaciones entre actores y espacio, contrapone o una fractura a constantes históricas. «Allí donde nos sentimos bastante tentados a una constante histórica una característica antropológica inmediata o también a una evidencia que se impone manera igual para todos se trata de hacer surgir una singularidad» (Foucault, 1982, p. 61, citado por Restrepo, 2008, p. 117).

La forma en que delineamos un acontecimiento definirá en parte las preguntas que ese mismo acontecimiento genere, siendo posible incluso la producción de novedosas problematizaciones dentro de un contexto. Por tal razón, ante la presencia de un acontecimiento, se acudirá a la entrevista de los actores que tuvieron incidencia en su constitución, manifestación o afectación. Restrepo (2008) indica que:

La eventualización como sospecha radical y lucha permanente sobre los conceptos y supuestos que tienden a tomarse como evidentes y que en general se mantienen fuera de examen, implica un procedimiento de acercamiento cauteloso a otros horizontes

de historicidad y a los propios buscando entender en sus singulares amarres un suceso, es decir un acontecimiento o serie de sucesos (111 y ss.).

Comprender la eventualización como alternativa para re- visar esos acontecimientos como parte del contexto, como revitalizador de las relaciones que se constituyen en un determinado escenario, esto es eventualizar, implicaría a su vez descubrir cómo la vida cotidiana del entramado escolar, está íntimamente afectada por las relaciones de poder, por discursos que hacen ver de un modo lo que acontece y por dispositivos que reproducen un estado de cosas.

El contexto: como reconocimiento de lo diverso

Para ampliar un poco la formulación de una metodología que permita incursionar en la arquitectura escolar contemporánea, conviene precisar una de las aristas fundamentales del prisma metodológico del contextualismo radical, es decir, el contexto.

Un contexto aquí no se refiere solo a un fragmento de espacio y tiempo aislado, sino a un complejo y en ocasiones contradictorio conjunto de relaciones existentes entre espacios y contrasespacios en los cuales se constituye la dinámica de lo educativo, discursos céntricos y periféricos, que en relaciones armoniosas y a la vez conflictivas, redefinen los discursos de verdad que tienen su asidero en lo escolar y contra-escolar, actores que desde la frontera y de manera directa en ocasiones, generan tensiones y colisiones respecto a las formas de construcción de subjetividad. Así mismo, este contexto incluye factores de orden simbólico e instituido que hacen posibles las tramas relacionales al interior de la escuela.

En tal sentido, una de las estrategias metodológicas a la hora de hacer una lectura de la dinámica escolar o social, consistirá en realizar un acercamiento cartográfico al contexto en el cual se sitúa la investigación o la reflexión, analizando entre otros aspectos, cómo este se ha constituido; trazar líneas y delinear conexiones; mapear las relaciones entre factores, conceptos, singularidades, realidades, conductas de actores, ubicando históricamente su devenir y las conexiones que de ello se derivan.

Hacer lectura del contexto implica, en palabras de Almanza-Hernández (2008), un modo, una forma de intervenir en el mundo sin perder sus vínculos con la academia. Es decir, ejercer todo el nivel de exigencia y rigor intelectual y académico, «pero tomando distancia de ciertas posturas que asumen la elaboración teórica como “objeto de veneración” en sí misma, es decir, como fin último» (p. 138).

Consiste además en una convocatoria permanente a intervenir desde las tramas derivadas de las relaciones de poder en sus objetos, los sujetos, en la media que su teoría y su método están en cierto grado permeados por las dinámicas y características del contexto y de la coyuntura histórica en que se está produciendo. El contexto no es un marco, es el escenario de múltiples posibilidades y tensiones valóricas, es el terreno de las articulaciones.

Colisiones: zonas de contacto e hibridación

Hacer investigación en educación o al interior de las prácticas sociales, implica no solo el reconocimiento de las particularidades de los contextos, sino a su vez, la identificación de las colisiones generadas en zonas de contacto entre las formas de normalización existentes en dichos escenarios y las anomalías que como dispositivo de fuga hacen resistencia por vía de tácticas y estrategias determinadas en las prácticas que allí se desarrollan.

Al interior de la arquitectura escolar se logra evidenciar no solo un proyecto cultural que busca constituir una determinada subjetividad, sino que acude a uno de sus dispositivos, el currículo para lograr tal propósito.

El dispositivo curricular entendido como la red de saberes, técnicas, discursos y prácticas instauradas en el contexto escolar, busca (a veces lo logra) instaurar un proyecto cultural homogenizante produciendo permanentemente los cuerpos. Así lo plantea Bourdieu (1999) quien, siguiendo la postura de Foucault en relación al cuerpo, indica que el cuerpo es una fuerza de producción que no existe como tal, es decir, como relación bio-material, sino que existe en y a través de relaciones de poder, de un sistema político quien otorga cierto espacio al individuo «un espacio donde comportarse, donde adoptar una postura particular, sentarse de una determinada forma o trabajar continuamente» (p. 26).

La inmersión en la arquitectura escolar implica develar no solo las colisiones referidas al cuerpo, también aquellas que se derivan de las arquitecturas, las formas de subjetivación y las luchas resistencias de diversos actores a dichas formas. Implica a su vez, comprender la amplia gama de estrategias que este, el dispositivo curricular utiliza para naturalizar la cultura dominante, así como sus esquemas de representación alrededor del conocimiento, la verdad, el saber, el género, la positividad de escuela, voces y discursos autorizados, el establecimiento de saberes, sentidos de la acción escolar y las formas de silenciamiento a determinadas voces que contrarían la construcción cultural de realidad escolar.

Este dispositivo curricular establece qué se enseña, y cómo se enseña, plantea una organización de la escuela, de sus horarios y de su distribución de tareas, de la adecuación de los cuerpos; delimita los territorios, marca las referencias para componer el currículo que se constituiría en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactorio insatisfactorio, la cultura alta y la baja cultura. Por este dispositivo curricular se han de hallar:

Las líneas atraviesan los umbrales en función de los cuales son estéticas, científicas, políticas... los dispositivos tienen como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición (Deleuze, 1999, p. 157).

Frente a este esquema de producción y reproducción de subjetividad, surgen formas alternativas que de manera provisional son nombradas como prácticas culturales, que a través de tácticas de lucha y resistencia buscan poner en interrogación las formas, los discursos, y las estrategias propias de la positividad, así como su normalización por vía de un conjunto de tácticas de orden diverso.

En este marco se entenderá táctica bajo la premisa de Michel de Certeau (2000), quien indica:

Llamo «táctica» a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como

una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa, fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia. No dispone de una base donde capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar una independencia en relación con las circunstancias. Lo «propio» es una victoria del lugar sobre el tiempo. Al contrario, debido a su no lugar, la táctica depende del tiempo, atenta a «coger al vuelo» las posibilidades de provecho. Lo que gana no lo conserva. Necesita constantemente jugar con los acontecimientos para hacer de ellos «ocasiones» (p. 50).

El prisma metodológico del contextualismo radical ha de poner su óptica sobre las colisiones derivadas de la red del dispositivo en tensión con las redes de resistencias y de lucha presentes en las prácticas culturales. Este acercamiento podrá tener algunas preguntas que orienten su análisis, entre ellas: ¿Cómo se manifiesta la táctica y la estrategia en los distintos actores de la arquitectura escolar? ¿Qué cruces se dan entre estas? ¿Cómo formula la táctica sus desplazamientos rápidos e inesperados? ¿De qué manera se responde a la creación de sorpresas, cómo logra escabullirse al control? ¿Qué espacios y contraespacios propician las resistencias y cuáles las positividads? ¿Tiene previsto el dispositivo curricular la respuesta frente a la astucia del débil y sus intromisiones sobre el tiempo?

En esta dimensión del contextualismo radical conviene en las lecturas a la arquitectura escolar, descifrar las líneas del dispositivo: líneas de fuerza, visibilidad, enunciación, sedimentación, fisura, ruptura; incursionar en lo previsible, prescrito, lo planeado, normalizado, diseñado y programado y en las tácticas de resistencia como prácticas de contra poder y micro-resistencia, en ocasiones inesperada, imprevisible, fugaz y sorpresiva, lo atemporal, los inasibles, inaccesibles e incapturables.

Asumir la mirada de un renovado contextualismo radical en sí misma, es una perspectiva que inquieta y mina de manera abierta los lenguajes y los discursos que impiden mirar y nominar de otra manera los contextos, las prácticas y los acontecimientos que circulan en la escuela contemporánea. Es una perspectiva que busca romper con los lugares comunes, con las zonas de certeza, con las técnicas de sujeción y reproducción de un tipo de subjetividad útil al status quo, que defina una nueva semántica del proceso

educativo-formativo y desafíe los espacios de confort que puedan estar esterilizando las transformaciones que demandan de formación real de amplios grupos poblacionales a quienes se les ha mantenido en una relación de dominación del hombre por el hombre, y ante la cual la educación solo la ha reproducido. El contextualismo radical es una clara invitación a constituir una mirada pedagógica transformadora (heterotopedagogía), como praxis revolucionaria (Hincapié García, 2016), a través de la cual «se le haga justicia a una idea emancipada del ser humano» haciéndonos responsables de los pasados no dichos y no representados que habitan el presente histórico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almanza-Hernández, R. (2008). Stuart Hall y el descenso a lo «mundano»: Una forma de imaginar y practicar los estudios culturales. *Tabula Rasa*, (8), 133-143.
- Alonso, A. R. (1996). Investigación en la universidad colombiana: Contexto y estrategias. *Nómadas* (5).
- Aquino, A. (2013). La subjetividad a debate. *Sociológica (México)*, 28(80), 259–278.
- Bastar, S. G. (2012). *Metodología de la investigación*. Tlalampantla (México): Red Tercer Milenio.
- Benjamín, W. (2006). *El origen del Trauerspiel alemán*. Madrid.
- Benjamín, W. (2012). *El París de Baudelaire*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Berger, S., Galarraga, G. y Valentinuz, S. (2009). Prácticas culturales productivas en escuelas en contexto de exclusión social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (38), 37–53.
- Caloca Lafont, E. (2015). Significados, identidades y estudios culturales: Una introducción al pensamiento de Stuart Hall. *Razón y Palabra*, 19, 1–32.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Quilmes, Argentina: Prometeo.

- Castro, E. (2015). *Espacio escolar y sujetos políticos y experiencias Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Certeau, M. D. (2000). *La invención de lo cotidiano. El arte de hacer*. México: Cultura Libre.
- Cortés, M. E. y León, M. I. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Ciudad del Carmen (México): Universidad Autónoma del Carmen.
- Cotes, A. M. G. (2017). Formación en espacios no escolares: relatos de jóvenes acerca de sus experiencias en el Parque de los Deseos de Medellín.
- Chawla, D. (2017). Performance y estudios culturales. *Escribanía*, 12(1), 39-43.
- Cruz Vilain, M. A. (2012). Los medios masivos de comunicación y su papel en la construcción y deconstrucción de identidades: apuntes críticos para una reflexión inconclusa. *Bibliotecas: Anales de Investigación*, (8-9), 189-199.
- Deleuze, G. et al. (1999). *Michel Foucault filósofo*. Buenos Aires: Gedisa
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *El cuerpo utópico, las heterotopías*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fuentes, C. (2015). Educación : Praxis & Saber,
- Garzón Martínez, M. T., Cejas, M., Viera, M., Hernández Herse, L. F. y Villegas Mercado, (2014). «Ninguna guerra en mi nombre»: Feminismo y estudios culturales en Latinoamérica. *Nómadas*, 158-173.
- Grossberg, L. (2009). El corazón de los estudios culturales. *Tabula Rasa*, (10), 13-48.
- Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales en tiempos futuros*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grossberg, L. (2016). Los estudios culturales como contextualismo radical. *Intervenciones en Estudios Culturales*, 33-44.
- Häbich, G. (1998). Formación en arte y estudios culturales una apuesta. *Nómadas*, 196.

- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas de los estudios culturales*. Quito: Envión editores.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hincapié García, A. (2014). Revisiones críticas al concepto de género. Apuntes para la teoría social contemporánea. *Universitas Humanística*, 79(79). Recuperado de <https://doi.org/10.11144/javeriana.uh79.rccg>.
- Hincapié García, A. (2016). Formación y praxis pedagógica revolucionaria: Los escritos de juventud de Marx y Benjamin. *Andamios*, 13, 257-279.
- Hincapié García, A. (13 de octubre de 2017). Programa de Línea estudios culturales y lenguajes contemporáneos, s. p. Medellín, Colombia.
- Ibáñez, C. L. y Egoscózábal, A. M. (septiembre-diciembre de 2005). Metodología de la investigación en ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas.
- Melero Martínez, J. M. y Blanco Mayor, C. (1991). Walter Benjamin: El ángelus novus como alegoría de la Historia. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (5), 47-67.
- Mays, T. A. (2012). El currículo como dispositivo de encierro y fuga: implicaciones para su interpelación política y cultural. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias*, (18), 51-66.
- Paraskewa, J. (2016). Desterritorializar: Hacia a una teoría curricular itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación*, 30(1), 121-134.
- Portocarrero y Vich. (2010). *En torno a los estudios culturales. Trayectorias, localidades y disputas*. Santiago de Chile: Editorial Arcis.
- Restrepo, E. (2008). Cuestiones de método: «Eventualización» y problematización en Foucault. *Tábula Rasa*, (8), 111-132.
- Restrepo, E. (2011). Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones. *Revista de investigaciones UNAD*, 10(1), 14.

- Restrepo, E. (2017). Estudios culturales: Derroteros y estilos del trabajo intelectual. *Desacatos*, (57), 176.
- Restrepo, E. (2017). Stuart Hall: derroteros y estilos de trabajo intelectual. *Desacatos*, (53), 170-179.
- Rey, D. A. (2010). *Forma lógica y sensibilidad contextual*. (Tesis para optar por el título de magíster en Filosofía). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado el 28 de mayo de 2018, de <http://www.bdigital.unal.edu.co/2746/1/438291.2010.pdf>
- Runge, A. y Muñoz, D. (2005). Escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas. *Scielo*, 1–20.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Unesco. (2015). Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Recuperado el 30 de mayo de 2018, de <https://es.unesco.org/node/275048>
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2015). *Mapas y herramientas para conocer la escuela*. Córdoba (Argentina): Brujas.





FABER ANDRÉS ALZATE ORTIZ

Decano de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), Bello (Antioquia, Colombia). Investigador adscrito del Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas (GEIEP); doctor en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica de la Universidad de La Salle de Costa Rica; magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales (Caldas, Colombia). Licenciado en Gestión Educativa de la Universidad de San Buenaventura. Correo electrónico: faber.alzate@uniminuto.edu; faberalzate@hotmail.com.

MILTON ESTEBAN SIERRA CADAVID

Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto). Magíster en Gestión de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Universidad de Antioquia, Especialista en Formulación y Evaluación de Proyectos del Instituto Tecnológico Metropolitano y Licenciado en Educación Básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: msierracada@uniminuto.edu.co.

YOLANDA LÓPEZ HERRERA

Vicerrectora Académica y de Investigación, Institución Universitaria Marco Fidel Suárez. Investigadora adscrita al grupo de investigación SIT-MARCO. Magíster en Educación, Licenciada en Matemáticas. vicerrectoriaacademica@iumafis.edu.co; yolohe.72@gmail.com.

MARTHA DANIELA SÁNCHEZ MUÑIZ

Estudiante del programa de Licenciatura en Psicología de la Universidad de Guadalajara. sanchezmunizmarthadaniela@gmail.com.

DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE (SIGNIFICATIVO), UN PROCESO CENTRADO EN EL ESTUDIANTE Y SU CONTEXTO

DIDACTICS AND (SIGNIFICANT) LEARNING, A PROCESS
FOCUSED ON THE STUDENT AND ITS CONTEXT

FABER ANDRÉS ALZATE ORTIZ, MILTON ESTEBAN SIERRA CADAVID,
YOLANDA LÓPEZ HERRERA, MARTHA DANIELA SÁNCHEZ MUÑIZ

Recibido 21 de enero de 2019
Aceptado 8 de febrero de 2019

RESUMEN

El presente artículo de revisión teórica aborda temas relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje como el *aprendizaje significativo de Ausubel* y su relación con el contexto, así como estrategias didácticas que apoyen a dicho proceso, dos de las estrategias desarrolladas son el *aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABPBC)* y el *aprendizaje basado en problemas (ABP)*, el desarrollo de estas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje ayudarán a la formación de aprendizajes significativos debido a la conexión e interacción que tienen con el contexto y las experiencias previamente y posteriormente al proceso didáctico. La teoría sociohistórica-cultural de Vigotsky resalta la importancia de tomar en

cuenta las experiencias previas de un estudiante en el proceso educativo, los estudiantes traen consigo experiencias, expectativas y necesidades que su contexto y la sociedad les han otorgado, estas necesidades pasarán a ser responsabilidad de la educación, el ABP preparará al estudiante para en un futuro afrontar y solucionar esas necesidades. Vigotsky también hace mención de la importancia del contexto educativo y plantea cómo la convivencia e interacción con compañeros y docentes permitirá un intercambio de significados que llevarán al estudiante a modificar o cambiar los significados que él tenía, tomando como referencia la definición de Segura y Bejarano (2003) para lograr un aprendizaje.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje, aprendizaje significativo, contexto, aprendizaje basado en proyectos colaborativos, aprendizaje basado en problemas.

ABSTRACT

This theoretical review article addresses issues related to the teaching-learning process such as Ausubel Significant Learning and its relationship with the context, as well as didactic strategies that support this process, two of the strategies developed are Collaborative Projects Based Learning (CPBL) and Problem Based Learning (PBL), the development of these strategies in the teaching-learning process will help the formation of meaningful learning due to the connection and interaction they have with the context and experiences before and after the didactic process. The socio-historical-cultural theory of Vigotsky highlights the importance of taking into account the previous experiences of a student in the educa-

tional process, students bring with them experiences, expectations and needs that their context and society have granted them, these needs will become the responsibility of education, the PBL will prepare the student to face and solve those needs in the future. Vigotsky also mentions the importance of the educational context and how coexistence and interaction with peers and teachers will allow an exchange of meanings that will lead the students to modify or change the meanings they had, and taking as reference the definition of Segura and Bejarano (2003) achieve learning.

KEYWORDS.

Learning, significant learning, context, learning based on collaborative projects, problem based learning.

INTRODUCCIÓN

La educación desde hace años ha sido un tema polémico que ha tenido lugar en gran cantidad de debates en todo el mundo, pero ¿Qué la hace tan importante? ¿Por qué tenemos que ser educados? La educación será el medio por el cual se educará a la sociedad, determinará los patrones conductuales, sociales, políticos, económicos, emocionales, etc., pero no se le enseña al hombre a ser hombre, se le enseña cómo debe de actuar y cómo no debe hacerlo de acuerdo al contexto en el que se encuentre y para esto no siempre será necesario una institución educativa, todos en algún momento han escuchado que la educación comienza en casa (Kant, 1991) ¿Qué tan cierto es esto? Es en el grupo primario (padres, abuelos, hermanos, cuidadores, vecinos) en el que se obtiene y se enseñan determinados valores y patrones conductuales que determinarán la actitud con la cual tenemos que presentarnos a los demás, sin embargo, también son

necesarias las instituciones educativas, en ocasiones estas serán quienes modifiquen u otorguen, en el caso de ser necesario, estos valores que debieron ser o fueron adquiridos en el grupo primario.

Habría que decir también que la educación trae consigo un proceso en el cual nos centraremos en este artículo: el proceso enseñanza-aprendizaje, aquel que normalmente suele llevarse a cabo en una institución educativa. En la actualidad, el aprendizaje de un estudiante suele ser medido a través de un examen estandarizado aplicado a él o al profesor, pero ¿realmente un examen medirá el aprendizaje de un estudiante? ¿Un examen medirá el nivel de enseñanza del docente? Fuera de sí es lo correcto o no, un examen no asegura un aprendizaje, debido a que el aprendizaje supondrá un cambio en los esquemas empíricos de un estudiante a una estructura significativa, ¿Cómo se logrará eso? Según la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, el aprendizaje significativo tiene lugar cuando un conocimiento logra conectar con la estructura cognitiva de la persona, es decir, un conocimiento previo obtenido del entorno o del contexto en el que se desarrolla. Todo esto parece confirmar la importancia que el contexto tendrá en el proceso de enseñanza aprendizaje, para crear un aprendizaje significativo será necesario tomar en cuenta de dónde viene y en dónde se desenvuelve el estudiante.

Es por esto que este trabajo se centrará en la búsqueda de estrategias que apoyen e implementen el aprendizaje significativo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, considerando la importancia que presenta el contexto y las experiencias previas que se han vivido, sin embargo, a través de estas estrategias también será considerado la aplicación del aprendizaje en el contexto, es decir, las experiencias previas, con el objetivo de que en este proceso exista una relación entre la teoría y la práctica para que el estudiante logre aplicar los conocimientos obtenidos y no solo quede en una estructura cognitiva e intelectual, sino que el estudiante también logre el desarrollo de competencias que le permitan crecer social y personalmente.

Para la realización de este artículo se ha tomado en consideración la teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel y la teoría sociohistórica-cultural de Vigotsky, al mismo tiempo se ha realizado una revisión de artículos científicos que aportarán contenido significativo a este artículo.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

No hay que guiar con voces, cárcel o azotes a la criatura racional, sino con la razón. Si se obra de modo contrario, redundará en injuria a Dios, que puso en ellos igualmente su imagen, y las cosas humanas estarán llenas, como lo están, de violencia e inquietud

J. A. COMENIUS

La línea en que se fundamenta este trabajo es la didáctica, término que actualmente es difícil de definir debido a la diversidad de concepciones, discursos y teorías que los autores construyen para tratar de explicarla, la problemática se presenta en el momento en el que en las diferentes propuestas se tienen similitudes, diferencias y contradicciones. A partir de los años ochenta del siglo xx se tuvo un notable incremento en el interés investigativo, teórico y práctico acerca de la didáctica, esta curiosidad e interés ocasionó que la atracción investigativa alcanzara dimensiones nunca vistas, es decir, día con día se tenía la presencia de nuevas investigaciones y definiciones de este término, así como nuevos autores en este marco histórico causando que el debate antes mencionado incrementara, aunque se buscará que disminuyera o terminara (Abréu, Gallegos, Jácome y Martínez, 2017). Díaz (2001, citado por Abréu *et al.*, 2017) nos dice que «la Didáctica ha experimentado, igual que las demás Ciencias Sociales, las vicisitudes de las indefiniciones epistemológicas, conceptuales y metodológicas» (p. 86).

Comenio (1638, citado por Abréu, Gallegos, Jácome y Martínez, 2017) padre de la didáctica, la define como:

El artificio fundamental para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal modo, que no pueda no obtenerse un buen resultado. Enseñar rápidamente, sin molestias ni tedio ni para el que enseña ni para el que aprende, antes al contrario, con gran atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente, no con meras palabras, sino encaminando al discípulo a las verdaderas, a las suaves costumbres (p. 85).

Nérici (1973, citado por Abréu *et al.*, 2017) menciona que:

La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarle a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable (p. 86).

Mattos (1974, citado por Torres y Girón, 2009) en su *Compendio de didáctica general*, resalta que: «La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y de orientar eficazmente a sus alumnos y alumnas en el aprendizaje» (p. 13).

El pedagogo español Fernández Sarramona (1981, citado por Torres y Girón, 2009) dice que:

La didáctica es la rama de la pedagogía que se ocupa de orientar la acción educadora sistemática, y en el sentido más amplio: «como la dirección total del aprendizaje» es decir, que abarca el estudio de los métodos de enseñanza y los recursos que ha de aplicar el educador o educadora para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los y las educandos (p. 12).

Díaz (2009) define a la didáctica como:

Una disciplina sustantiva del campo de la educación, cuya tarea consiste en establecer elementos que permitan debatir los supuestos subyacentes en los procesos de formación que se promueven en el conjunto del sistema educativo. En un momento en que promueven en el conjunto del sistema educativo. En un momento en que en todo el orbe se impulsan reformas educativas que, bajo la premisa de mejorar la calidad de la educación, persiguen también modificar la práctica docente, esta disciplina constituye un factor fundamental para desentrañar su sentido educativo y pedagógico, y entender cómo se postula, bajo el lema de la calidad, una perspectiva de formación y aprendizaje (p. 314-315).

Sevillano (2005, citado por Abréu *et al.*, 2017) considera la didáctica como «la ciencia teórico-normativa que guía intencionalmente el proceso optimizador de enseñanza-aprendizaje, en un contexto determinado e interactivo y posibilita la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante» (p. 88).

Madrid y Mayorga (2010, citados por Abréu *et al.*, 2017) consideran que la didáctica es «el campo de acción de numerosas investigaciones de proyecciones teóricas y prácticas cuyos aportes han enriquecido el sistema de conocimientos y han determinado su carácter de ciencia en dos dimensiones: la teoría y la práctica» (p. 89).

Habiendo hecho el recorrido histórico por distintos autores y por diferentes definiciones, nos damos cuenta de la problemática anteriormente mencionada. En los últimos 25 años se ha visto una transformación, se ha pasado de ser algo masivo, importante y de gran influencia a quedar en consideraciones marginales y únicamente de interés académico (Zabalza, 2011). Retomando y reflexionando las definiciones anteriores, es posible darse cuenta de que las transformaciones son en algunos casos drásticas, pero en otros no, Comenio señala la importancia de enseñar «todo a todos», pero enseñar con calidad, las definiciones de Mattos, Fernández Sarramona y Díaz presentan una relación, estas hacen mención de la calidad y eficacia educativa a través del uso adecuado de métodos y recursos, por el contrario Nérci y Sevillano dan importancia a lo académico y al contenido, pero también toman en cuenta al estudiante, su contexto y cultura con el objetivo de formarlo integralmente como alguien responsable y participante. Por último, Madrid y Mayorga (2010) mencionan una postura diferente, pero importante, la relación con la teoría y la práctica para que el proceso enseñanza-aprendizaje pueda ser eficaz.

Para poder continuar será necesario definir cuál es el objeto de estudio de la didáctica, Mestre, Fuentes y Álvarez (2004) mencionan que la didáctica tiene como objeto de estudio el proceso docente educativo, definido como aquel que se dirige a la formación integral de un estudiante que instruye y educa, es decir, desarrolla su pensamiento como sus sentimientos. Educar es, en palabras de Martínez (1963, citado por Mestre *et al.*, 2004):

Depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote; es preparar al hombre para la vida (p. 19).

Por su parte, Bruner (1996) menciona que el objeto de conocimiento de la didáctica es la enseñanza, se propone describirla, explicarla y establecer normas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que oriente la acción y señale qué y cómo debemos hacer para que la enseñanza sea efectiva, pero no consiste solo en eso, sino que también buscará establecer un compromiso con la práctica. «La didáctica, en tanto tiene como objeto de conocimiento la enseñanza, y esta se ocupa del aprendizaje de conocimientos, se relaciona con todas las posibles fuentes de conocimiento y, en especial, con todas las disciplinas» (Bruner, 1996, p. 55).

Comenio en su obra *Didáctica magna* hace mención de tres niveles de la didáctica: La matética, la sistemática y la metódica. El primer nivel, la *matética*, hace referencia a quien aprende y sus características, toma en cuenta a quien va a enseñar, hacia dónde debe de dirigir a la persona y su aprendizaje, qué procesos y métodos deben ser utilizados, plantea el estudio y comprensión de la naturaleza y diversidad del estudiante. Comenio consideraba que el ser humano tiene tres aspectos fundamentales por los cuales fue creado; la dicha, el gozo de vivir y la libertad, estos aspectos están presentes desde su nacimiento y se van desarrollando a lo largo de la vida hasta alcanzar un grado de madurez, inteligencia, razón y juicio para la toma de decisiones; en su cuarto libro *De rerum humanarum emendatione* hace mención de la palabra *pampedia*, que significa formación, educación y enseñanza de los hombres; así mismo Comenio establece tres operaciones que ayudaran a la *pampedia*: pensar, obrar y hablar, además establece y menciona el termino *pansofia* «enseñar todo a todos» valores educativos y sociales, siendo necesario recurrir a instrumentos, métodos y recursos para alcanzar los fines y objetivos que se han propuesto. Este nivel se basará en el estudiante y su proceso de enseñanza, así como en todo aquello que influirá en su aprendizaje, los estudiantes del día de hoy se ven sometidos a diversas tensiones que pueden llegar a afectar este proceso y que no solo repercutirán en el momento en que se lleve a cabo

el aprendizaje, sino también en el futuro, algunas de las problemáticas son: el alto costo de la educación superior, poco acceso a materiales de trabajo, planes de estudio inaccesibles e inflexibles, rupturas socio-familiares, entre otras (Herrera, 2005).

Como se ha mencionado, la *matética* será la que se encargue de cómo aprenderá el estudiante y qué quiere o debe aprender. No bastará con tomar en cuenta al estudiante como persona física, sino que será necesario tomar en cuenta su nivel de madurez, sus posibilidades, intereses, motivación, capacidad intelectual y aptitudes, incluso se deben tomar en cuenta las debilidades del estudiante, situación y contexto en el que vive, responsabilidades fuera de la institución, cultura y redes de apoyo con las que cuenta.

La *matética* identificará tres tipos de estudiantes y los clasificará de acuerdo con su actitud y motivación: El neófito, el hiperdidáctico y el desinteresado. El primero se refiere a aquel estudiante que no cuestiona y que se cree todo lo que el profesor le dice sin dudar ni una sola palabra, es por eso por lo que no buscará ir más allá, investigar o indagar del tema visto, este tipo de estudiante regularmente evitará poner en práctica los conocimientos. El segundo hace referencia al estudiante que exigirá tanto al contenido como al docente, retará conocimientos y preparación a través de preguntas constantes que en ocasiones suelen salir del contexto, es decir, hacer preguntas que no se relacionan con el contenido, este estudiante frecuentemente buscará experimentar y poner en práctica los conocimientos e indagar o investigar más, es por esto que será necesario tener modelos educativos que generen una aplicación en el contexto y lograr un aprendizaje significativo. Por último, el tercer tipo de estudiantes serán aquellos que no presentan interés en los contenidos o lo que sucede en el proceso de enseñanza aprendizaje, no encontraran sentido del porqué o para qué están ahí (Martínez, 2014).

El segundo nivel, la *sistemática* tiene que ver con los fines y objetivos de la enseñanza con la intención de alcanzar la formación integral de los estudiantes. De acuerdo con Herrera (2005), desde hace tiempo se ha tenido la presencia de discusiones con respecto a las nociones de formación y docentes y, cómo los dos términos reunidos establecen uno de los más difíciles y complejos temas educativos. Con respecto a la formación

se puede afirmar que su utilización proviene de la postura que plantea la educación como un estado de perfeccionamiento en el cual el estudiante adquiere una nueva forma en un sentido superior y en el desarrollo de su vida, indica que los individuos poseen en sí mismos una ilimitada serie de capacidades y cualidades que son adquiridas a través del proceso educativo. Cuando se genera un proceso educativo, las relaciones entre educador y educando van a transformarlos mutuamente en la construcción de una relación profundamente humana.

Este nivel está relacionado con el objetivo de la enseñanza, qué metas se quieren alcanzar y cómo se alcanzarán, pero tomando en cuenta la formación previa del estudiante y aún más la del docente, es de suma importancia que el docente sea formado con bases suficientes para que su enseñanza pueda ser transmitida de manera adecuada al público al que se va a dirigir, como se mencionó anteriormente, el proceso de enseñanza es un momento y proceso de perfeccionamiento no solo educativo sino personal, es por eso que se debe de tomar en cuenta al estudiante en su presente y en su pasado, saber qué es lo que sabe, que no y cómo estos conocimientos fueron adquiridos.

La sistemática será la estructura y organización de la clase, Comenio propone tres momentos diferentes de la clase, en los cuales se busca que el estudiante se motive e interese y a su vez se obtenga un aprendizaje. El preámbulo es la primera parte de la clase, se preparará al estudiante para recibir el conocimiento, se procura la realización de actividades simples que también ayuden a desarrollar habilidades sociales en el estudiante, como la empatía, espontaneidad, creatividad, entre otras. El tema central será el segundo momento en el que se tendrá la presencia y uso de métodos adaptados al entorno, es decir, el espacio, clima, recursos, número de estudiantes, etc. El último momento será la posmotivación, una actividad a manera de tarea que no será obligatoria, sino que será la invitación a que el estudiante asuma la responsabilidad de poner en práctica lo que se aprendió (Martínez, 2014).

La *metódica*, el tercer nivel se encamina a orientar la puesta en práctica de las teorías didácticas y su real aplicación en el contexto cotidiano, en las comunidades educativas, de los estudiantes y de la educación en general

(Herrera, 2005). Este nivel se refiere al estilo particular que cada docente le dará a su clase siguiendo un enfoque y un modelo en busca de la motivación del estudiante hacia el aprendizaje. Dentro de este nivel se pueden presentar e implementar diferentes ganchos, es decir, acciones que provoquen que el estudiante se mantenga atento; La palabra es la regulación del tono de voz, dentro del proceso se presentará la necesidad de subir el tono para lograr llamar la atención del alumno o resaltar algo importante, así mismo habrá momentos en los que el tono de voz tendrá que bajar para generar reflexión o profundizar; El sonido, la producción de sonidos como el golpe en la mesa, sonidos de animales, objetos o de lo que se esté hablando; La actuación se referirá a la expresión corporal y facial, el movimiento de manos para dar énfasis y el control de la mirada, siempre ver al grupo, pero no a alguien en específico (Martínez, 2014).

Cuando estos niveles sean integrados en el proceso educativo, adquirir un conocimiento y aplicarlo será más fácil para el estudiante, cuando en el proceso de enseñanza el docente aprende a tomar en cuenta al estudiante como una persona profesional y social, tiene una organización y planeación adecuada y además los métodos y recursos utilizados también lo son, se tendrá un aprendizaje y porque no, un aprendizaje significativo. Pero, para que esto suceda será necesario que el contenido de este proceso esté organizado y tenga relación no solo durante el tiempo que dure el proceso, sino también después, es decir, que el contenido y los conocimientos obtenidos también puedan ser aplicados en la vida cotidiana y en el contexto del estudiante, además, ese contenido debe tener coherencia con las necesidades actuales de la sociedad en la que se encuentra.

Mestre *et al.* (2004) hacen mención de dos leyes de la didáctica que deben ser aplicadas para que el objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje sea cumplido:

1. La relación entre la escuela y la vida. Establece la relación del proceso docente-educativo y la sociedad que lo rodea, la cual le planteará a la escuela cuáles son sus necesidades y aspiraciones en este proceso, además, se establecerán las problemáticas y los objetivos y en ese momento se establecerá la relación entre la escuela y la vida, se buscará la solución del problema social a través de la formación del futuro profesional.

2. La relación objetivo-contenido-método. La solución del problema será la formación de las nuevas generaciones en el proceso docente-educativo. El objetivo expresa la habilidad de generalizar que posibilitará la solución de problemas, estando asociado a un sistema de conocimientos, el contenido es lo analítico, estructurado, detallado y dinámico que se enriquece permanentemente; y el método es el modo de desarrollar el proceso docente-educativo, es su estructura y el componente que mejor expresa el proceso (p. 21).

A lo largo de este trabajo se ha estado mencionando de manera constante la importancia del aprendizaje y cómo la didáctica será quien lo dirigirá y orientará, pero ¿Qué es el aprendizaje? Segura y Bejarano (2003) conciben al aprendizaje como:

La reconstrucción de los esquemas de conocimiento del sujeto a partir de las experiencias que este tiene con los objetos –interactividad– y con las personas –intersubjetividad– en situaciones de interacción que sean significativas de acuerdo con su nivel de desarrollo y los contextos sociales que le dan sentido.

Por su parte, Baquero (2002) entiende el aprendizaje como «los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción» (p. 72).

El aprendizaje será fundamental para la vida de las personas, pero a su vez crucial, como lo mencionaron Segura y Bejarano (2003), en su definición el aprendizaje implicará una reconstrucción de los esquemas del sujeto, es decir, el sujeto tendrá que someterse a un proceso en el que aprenderá a crear nuevos esquemas, pero también tendrá que modificar otros. Si lo vemos desde el punto de vista moral, el proceso de educación no solo se encargará del conocimiento científico, sino que habrá momentos en los que se verá involucrado con los valores y creencias que el sujeto trae, es por esto que es necesario que el docente también esté preparado para esto, para saber abordar situaciones y contenidos en los que el estudiante pueda entrar en conflicto por estas situaciones y reestructuraciones de esquemas, Baquero (2002) lo dice en su definición, se debe apropiarse de la cultura del sujeto y de sus experiencias.

Habiendo ya abordado específicamente lo relacionado con el aprendizaje en sentido estricto, es posible pasar a la descripción de otro proceso que también ha tenido mención anteriormente, y es el aprendizaje significativo. Se sabe que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que estar organizado y relacionado con el contexto y la vida cotidiana del estudiante para lograr un aprendizaje significativo, pero ¿por qué?, ¿a qué nos referimos con el aprendizaje significativo? Según Ausubel (1976), es a través del aprendizaje significativo cuando el estudiante relaciona la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas, es decir, que el aprendizaje significativo es aquel que logra unir y relacionar lo que ya sabía con lo que aprendía, por esta razón es importante, la intervención del docente y la manera en la que son implementados los materiales de estudio y contenidos para que se pueda tener dicha conexión no solo con conocimientos previos, sino también con el lugar en donde se obtuvieron, es decir, el contexto.

1. Importancia del contexto en el proceso enseñanza-aprendizaje

El conocimiento que no proviene de la experiencia no es realmente un saber

Lev Vigotsky

La experiencia es una parte esencial del aprendizaje, hay un momento en el proceso de enseñanza-aprendizaje llamado posmotivación, en el que se invita al estudiante a experimentar el conocimiento obtenido y se puede generar una experiencia posterior a la enseñanza que ayude a establecer un aprendizaje, pero, no solo se trata de la experiencia posterior al proceso, sino también a la experiencia previa. Se debe de tomar en cuenta al estudiante como un ser social que proviene de un grupo primario en donde logró aprender muchas cosas antes de llegar a una institución educativa y que se desarrolla en un contexto en el que desempeña un rol como integrante de familia, trabajador, integrante de la comunidad, etc.

Albert Bandura (1977) en su teoría de aprendizaje social, o también llamada teoría del aprendizaje por observación, investiga cómo se forma y se modifica la conducta en un contexto social, además resalta que la adquisición de nuevas conductas o respuestas pueden darse a través del

aprendizaje vicario, el cual entenderemos como aquel aprendizaje o fortalecimiento de una conducta por medio de la observación de esa conducta en otras personas, que pueden o no tener un lazo o relación con el individuo, así mismo observa las consecuencias de dichas conductas (Schultz y Schultz, 2010, p.400).

Bandura (1977) refuerza la idea de que en el grupo primario, pudiendo ser la familia, el barrio e incluso una institución, es donde se aprende gran parte de lo que actualmente se sabe, pero no son conocimientos científicos, sino que el aprendizaje vicario se encargará del aprendizaje social y ético de la persona, es decir, de los valores, el comportamiento y las habilidades sociales.

La teoría sociocultural de Lev Vigotsky es una de las más representativas en la relación contexto-aprendizaje, siempre se interesó en:

Las funciones psíquicas superiores del ser humano (memoria, atención, razonamiento, solución de problemas) y a finales de los años veinte formuló una teoría en la que plantea que el desarrollo de la psiquis del hombre estará determinada por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura (Chaves, 2001, p. 60).

Se debe tener en cuenta que un sujeto siempre vendrá cargando una historia tanto personal como social y cultural, cuando una persona llega a una institución educativa trae consigo una personalidad, un carácter y un temperamento, fortalezas, debilidades y una historia de vida que de una manera u otra interferirán en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe tenerse presente que las diferencias individuales de las personas pueden llegar a afectar el proceso, sin embargo, no significa que vaya a ser un fracaso o que no se tenga que llevar a cabo, las particularidades de cada individuo deben ser tomadas en cuenta para que pueda realizarse correctamente (Alzate, López y Loaiza, 2019).

De acuerdo con Moll (1993), se tiene la presencia de dos instrumentos socioculturales en el proceso de conocimiento: las herramientas y los signos, las primeras se utilizarán para producir cambios en los objetos, es decir, los conocimientos o contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje, y

los segundos para transformar internamente al sujeto que está ejecutando la acción, en este caso el estudiante (Moll, citado por Chaves, 2001, p. 60).

Vigotsky (1978, citado por Chaves, 2001) indica: «El signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo» (p. 60).

Durkheim y Georg Simmel, en su teoría de interacción social, mencionan que el ser humano es un ser cultural gracias a la interacción que tiene con otros, esto llevará a un interaccionismo simbólico, es decir, un intercambio de signos y significados que posteriormente llevará a la reconstrucción o construcción de unos nuevos como consecuencia de la relación e interacción con otros. Llevando esto a un ámbito educativo sucede lo mismo, el estudiante trae consigo conocimientos que ha obtenido de experiencias previas y del contexto al llegar a una institución educativa y formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje los modifica e incluso puede llegar a crear nuevos. Tomando en cuenta la perspectiva de Vigotsky, un signo jugaría el papel de aquel conector que llevará a un aprendizaje a interiorizarse, es decir, hacerlo personal, apropiándose de él.

En palabras de Moll (1993), los procesos psicológicos superiores se desarrollarán a través de una enculturación de las prácticas sociales, es decir, a través del intercambio y adquisición de los signos y herramientas de la sociedad y de la educación (Moll, 1993, citado por Chaves, 2001, p. 60).

Jerome Bruner (citado por Chaves, 2001) señala que:

La concepción de Vygotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación [...] su teoría educacional es una teoría de transmisión cultural como también una teoría de desarrollo. Ya que «educación» no solo implica para Vygotsky el desarrollo del potencial del individuo sino la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el Hombre (p. 62).

La educación desde este punto de vista es aquel proceso de enculturación y humanización, en el que se busca que el individuo crezca como persona y busque hacer algo con ese aprendizaje, es decir, implementar en el estudiante una constante preocupación por las cosas, personas y sucesos

que estén aconteciendo a su alrededor y así el estudiante no solo aumente su intelecto y conocimientos de la asignatura, sino que crece como persona social (Alzate, Henao, Pacheco y Sierra, 2019).

Uno de los conceptos más relevantes en la teoría de Vigotsky es la zona de desarrollo próximo (ZDP). Según Mattos (1996, citado por Chaves, 2001) esta zona «designa las acciones del individuo que al inicio él puede realizar exitosamente solo en interrelación con otras personas, en la comunicación con estas y con su ayuda, pero que luego puede cumplir en forma totalmente autónoma y voluntaria» (p. 62).

Al respecto Vigotsky (1988, citado por Baquero, 2002) nos dice que la zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia:

Entre un nivel de desarrollo real o actual (definido por lo que los sujetos son capaces de resolver de forma autónoma) y un nivel de desarrollo potencial o proximal (definido por lo que un sujeto es capaz de hacer en colaboración con un adulto un par más capaz) (p. 68).

Para que se pueda tener la presencia de una ZDP es necesario tener un grupo o un maestro que pueda intervenir en el proceso, la relación e interacción con otros individuos que tengan menores o mayores conocimientos de un tema ayudará a este proceso, habrá momentos en el que él sea quien brinde la asesoría y ayuda, pero también habrá momentos en el que tenga que recibirla. El implementar una ZDP fomentará que el proceso de enseñanza-aprendizaje no vaya en un solo sentido, es decir, se tendrá la oportunidad de que el estudiante intervenga en este proceso a través de preguntas, participaciones o comentarios del tema que se esté desarrollando, además también ayudará a que se tenga una interacción e intercambio de los conocimientos previos y las experiencias de cada uno de ellos, buscando que sea capaz no solo de conocer las situaciones de otros, sino que se cree un sentimiento de empatía con los compañeros.

Según lo mencionado por Moll (1993, citado por Chaves, 2001, p. 62), para Vigotsky lo esencial no es la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos, sino es el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido. La enseñanza debe ser constantemente exigente con las y los estudiantes y ponerlos

ante situaciones que les obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y de actuación.

2. Aprendizaje significativo y su relación con la teoría y la práctica docente

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo con ello.

David Paul Ausubel

En palabras de Díaz Barriga (1989, citado por Díaz y Hernández, 2002), Ausubel y otros teóricos cognoscitivistas postulan que el aprendizaje implicará una constante y activa reestructuración de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el estudiante posee en su estructura cognitiva compuesta por antecedentes y conocimientos previos, un vocabulario y un marco de referencia personal obtenida a través de la experiencia. Esta postura puede clasificarse como constructivista, en donde el aprendizaje no será solo una asimilación, sino que el sujeto la transformará y estructurará, también puede ser considerada como internacionista, debido a que los materiales de estudio y la información interactuarán con los conocimientos previos y las características personales de cada sujeto.

Al igual que Vigotsky, Ausubel considera la experiencia obtenida del contexto importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, el hace referencia a una «estructura cognitiva», que nos refiere a todo lo que el estudiante trae consigo antes de llegar a la institución educativa, pero ¿Cómo se formó esa estructura? Tomando como base la teoría de Vigotsky anteriormente mencionada, puede decirse que esta estructura se da gracias a la interacción que el estudiante tuvo previamente, y no necesariamente una interacción educativa-formal, sino una interacción con las personas que lo rodean y con las que día a día tiene contacto, a partir de esto surge una problemática ¿Qué hacer con esa estructura cognitiva del estudiante?

Ausubel en su teoría nos dice que «la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas

de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe» (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 1). Se entenderá por relación sustancial y no arbitraria a aquellas ideas que tienen relación con algo relevante de la estructura cognitiva del estudiante, como un símbolo, una imagen, un concepto, entre otras cosas (Ausubel *et al.*, 1983).

Un aprendizaje significativo ocurrirá cuando información nueva conecta con un concepto, signo, símbolo, relevante para el estudiante, por ejemplo, estando en el salón de clases se habla de figuras geométricas (triángulos, cuadrados, círculos, rectángulos), mientras el profesor hablaba sobre cada una de ellas se vino a su mente una casa de juguete con la que él y su hermana jugaban en casa todos los días, cuando veía esa casa observaba esas figuras, pero él no sabía cómo eran llamadas ni qué podía hacer con ellas por separado, solo las recordaba en esa casa, a partir de este objeto y la imagen que recordaba, es como logró aprender y recordar cada una de las figuras geométricas. En este ejemplo, la estructura cognitiva es la imagen de la casa de la hermana, es decir, las figuras geométricas en conjunto que logró apreciar y ayudó a que el estudiante logrará aprenderlas e identificarlas.

Es importante mencionar que el aprendizaje significativo se produce a través de la interacción de los conocimientos relevantes existentes y la información nueva que es transmitida a través de la interacción con el profesor y los compañeros, en la cual se genera un intercambio de ideas, para posteriormente adquirir un significado y ser integradas a la estructura cognitiva.

El alumno debe manifestar una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (Ausubel *et al.*, 1983).

El estudiante deberá estar dispuesto a formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje para que la nueva información pueda reconfigurarse con las experiencias previas y así integrar la información y darle un sentido o significado, cuando el estudiante no esté dispuesto será difícil hacerlo participe del proceso. Dentro del salón de clases es común tener la presen-

cia de estudiantes que coloquialmente dicho «solo calientan la banca», es decir, estudiantes que asisten a la clase pero que no participan o interactúan con el docente o con los compañeros.

El estudiante debe ser tomado como un ser humano que piensa, siente y actúa, en este proceso no será suficiente tomar en cuenta solo su capacidad intelectual, sino que será necesario tomar en cuenta sus emociones, pensamientos, situaciones, experiencias, con el objetivo de que el proceso no esté centrado en el contenido, sino en el estudiante.

Para que realmente sea significativo el aprendizaje, este debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de este por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje (Díaz y Hernández, 2002, p. 41).

Como se mencionó anteriormente, es necesario tomar en cuenta no solo al estudiante, que, aunque es el centro de este proceso, habrá otros aspectos que tendrán que ser tomados en cuenta para su motivación y actitud; los materiales y contenidos serán la base y el punto de partida del estudiante para su aprendizaje, se debe tomar en cuenta y por lo tanto planear qué se va a enseñar, basándose en las necesidades de la sociedad y los objetivos que se tengan y aún más importante, cómo se va a hacer.

Shuell (1990) postula que el aprendizaje significativo ocurre en una serie de fases que dan cuenta de una complejidad y profundidad. Distingue tres fases.

Fase inicial de aprendizaje:

- El aprendiz percibe a la información como constituida por piezas o partes aisladas sin conexión conceptual.
- El aprendiz tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas, y para ello usa su conocimiento esquemático.
- El procesamiento de la información es global y este se basa en:

escaso conocimiento sobre el dominio a aprender, estrategias generales independientes de dominio, uso de conocimientos de otro dominio para interpretar la información (para comparar y usar analogías).

- La información aprendida es concreta (más abstracta) y vinculada al contexto específico.
- Uso predominante de estrategias de repaso para prender la información.
- Gradualmente el aprendiz va construyendo un panorama global del dominio o del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático, establece analogías (con otros dominios que conoce mejor) para representarse ese nuevo dominio, construye suposiciones basadas en experiencias previas, etcétera.

Fase intermedia de aprendizaje:

- El aprendiz empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognoscitivos, sobre el material y el dominio de aprendizaje en forma progresiva. Sin embargo, estos esquemas no permiten aún que el aprendiz se conduzca en forma automática u autónoma.
- Se va realizando de manera paulatina un procesamiento más profundo del material. El conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos.
- Hay más oportunidad para reflexionar sobre la situación, material y dominio.
- El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.
- Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas, tales como: mapas conceptuales y redes semánticas (para realizar conductas metacognitivas), así como para usar la información en la solución de tareas-problema, donde se requiere la información a aprender.

Fase terminal del aprendizaje:

- Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior, llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía.
- Como consecuencia de ello, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente.
- Igualmente, las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias específicas del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etcétera.
- Existe mayor énfasis en esta fase sobre la ejecución que en el aprendizaje, dado que los cambios en la ejecución que ocurren se debe a variaciones provocadas por la tarea, más que a rearrreglos o ajustes internos.
- El aprendizaje que ocurre durante esta fase probablemente consiste en: a) la acumulación de información a los esquemas preexistentes y b) aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas (Shuell, 1990, citado por Díaz y Hernández, 2002, p. 45-47).

Se debe tomar en cuenta que el cumplimiento de estas fases no será inmediato, es decir, no se tiene un tiempo estipulado para cada fase, se tiene que tomar en cuenta que cada estudiante llevará a cabo este proceso de manera diferente y en diferentes tiempos, además el contexto será un factor más por tomar en cuenta a la hora de este proceso, sobre todo en las últimas dos etapas en las que se busca que el estudiante relacione los conocimientos en contextos específicos y diferentes. El docente en este proceso jugará un rol de guía, se encargará de dirigir y acompañar al estudiante en el proceso, dispuesto a ayudar cuando se le requiera y resolver dudas que puedan surgir (Díaz y Hernández, 2002).

Será importante cuestionarse tanto como estudiante como docente, ¿basta ser solo un guía? A pesar de que el tiempo pase y las estrategias educativas cambien o evolucionen, el docente seguirá formando un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es cierto que ya no le corresponderá dar un discurso de dos horas de un tema, sino que su reto actual será lograr que el estudiante integre la teoría y la práctica, es decir, invitar y motivar a los estudiantes a que lo visto en el salón de clase pueda

ser aplicado en su contexto (familia, comunidad, iglesia, trabajo, etc.) con el objetivo de que no solo se tengan conocimientos teóricos, sino que esos conocimientos puedan ser transmitidos y compartidos a través de las nuevas experiencias y así lograr un aprendizaje significativo.

Como se ha mencionado la sociedad tiene necesidades que solo pueden ser cubiertas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que un aprendizaje sea significativo el contenido y la práctica deben relacionarse con esas necesidades, el objetivo de plantear dichas necesidades es que el estudiante pueda tomar conciencia de su contexto y cuáles son las problemáticas por las que pasa para que en el momento de la ejecución, a través de diversas estrategias como las basadas en problemas y la basada en proyectos, el estudiante tenga los conocimientos necesarios para poder realizarlas y relacionar y aplicar los conocimientos teóricos en la práctica.

Maudsley y Strivens (2000, citados por Mendoza y Bernabéu, 2006) nos dicen que:

Para poder afrontar las demandas de la sociedad es preciso utilizar estrategias educativas que promuevan la curiosidad por medio del autoaprendizaje, la integración de la teoría con la práctica, la habilidad de buscar información, el trabajo en equipo y la habilidad de la autoevaluación de lo aprendido (p. 3).

Tanto la sociedad como la educación están demandando algo bastante claro: un cambio en el paradigma de la enseñanza, que históricamente ha estado centrada en el docente y lo que él sabe, no lo que la sociedad necesita saber, un paradigma en el que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es nada más que un discurso de parte de él en el que la participación del estudiante es inexistente, en el que se tiene una evaluación basada en exámenes de conocimientos y se evalúa al profesor con base en lo que conoce. En la actualidad nuestra sociedad necesita un paradigma educativo en el que el estudiante sea el centro de este proceso, en el que se evalúe el aprendizaje teórico y práctico, y en donde el docente también juegue un rol importante, pero no como el protagonista sino como el guía y vigilante del proceso y del estudiante, además deben de tomarse en cuenta la interacción y la relación que hay entre el alumno-docente y el alumno-alumno (Mendoza y Bernabéu, 2006).

Conforme vaya cambiando el mundo, la educación también lo ira haciendo, es por eso por lo que en la actualidad se requieren profesionales con actitudes que solo pueden ser formadas y empleadas dentro de un aula educativa. Pero, no bastará con tener la presencia de un profesor, sino que serán necesarias estrategias y metodologías que le ayuden a la relación de la teoría y la práctica y a la consolidación del aprendizaje.

A continuación se abordarán dos estrategias que desde hace tiempo se han ido implementando en el sistema educativo, pero en muchas de las ocasiones no se ha sabido hacer de la manera correcta o la manera en la que se han implementado por parte de los docentes o la interpretación por parte de los estudiantes no ha sido la correcta: el *Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos* (ABPC) y el *Aprendizaje Basado en Problemas* (ABP). El ABPC es una estrategia educativa integral. Por el contrario, el ABP es una estrategia complementaria. Es importante tomar en cuenta a cada uno de los estudiantes y sus diferentes estilos de aprendizaje, sus antecedentes étnicos y culturales y los niveles de habilidad de cada uno de ellos (Maldonado, 2008).

Aprendizaje basado en proyectos colaborativos (ABPC)

Mantener a los estudiantes comprometidos y motivados constituye un reto muy grande aún para los docentes más experimentados. [...]Existen prácticas que estimulan una mayor participación de los estudiantes. Estas prácticas implican dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para enfocarse en un trabajo más retador y complejo; utilizar un enfoque interdisciplinario en lugar de uno por área o asignatura y estimular el trabajo colaborativo (Maldonado, 2008, p. 163).

Para poder hablar de proyectos colaborativos es necesario definir que es un trabajo colaborativo. Según Guitert y Jiménez (2000, citados por Maldonado, 2008) un trabajo colaborativo «es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, producto de la interacción de los integrantes del equipo» (p. 164).

De acuerdo con lo que dice Cros (2000, citado por Maldonado, 2008):

Trabajar colaborativamente implicara compartir experiencias y conocimientos y tener una clara meta grupal. Así mismo plantea

que lo que debe ser aprendido solo se puede lograr si el trabajo del grupo es realizado en colaboración y es el grupo el que decide cómo realizar la tarea, los procedimientos a emplear y como cómo distribuir el trabajo y las responsabilidades (p.164).

En el ABPC el aprendizaje del estudiante será su responsabilidad y la del grupo, ellos serán los responsables de guiar su aprendizaje y de organizar y administrar el tiempo en el que se realizará el trabajo colaborativo. Es importante que el docente establezca de manera clara y específica la estructura del trabajo y los objetivos, para que en la elaboración del trabajo lo puedan hacer de manera eficaz, así mismo, el docente será quien guíe el proceso y en caso de que se encuentre alguna traba o conflicto, puede intervenir.

Es importante que el grupo en el que se va a implementar esta estrategia, tanto los estudiantes como el docente, cuenten con habilidades sociales para que la comunicación en el momento de elaborar el trabajo sea adecuada, en caso de que exista un conflicto entre los estudiantes o entre el docente será necesario intervenir para buscar una solución, ya que, si no se hace el trabajo colaborativo, no podrá realizarse o se puede ver interrumpido e intervenido por los conflictos. El docente tendrá que prestar atención a cada uno de los estudiantes, sus relaciones y vínculos con los compañeros, así como los conflictos que se puedan llegar a presentar entre ellos.

El Aprendizaje Basado en Proyectos [...] Colaborativo (ABPC) es más que el simple trabajo en equipo por parte de los estudiantes. [...] Dentro de cada equipo los estudiantes intercambian información y trabajan en una tarea, hasta que todos sus miembros la han entendido y terminado, aprendiendo a través de la colaboración. La clase se convierte en un foro abierto al diálogo entre estudiantes-estudiantes y estudiantes-profesores, los estudiantes tienen un rol activo, dentro de su equipo, aprenden a recibir ayuda de sus compañeros de clase y también a ayudarse mutuamente [...]. Además, el ABPC conduce a la creación de una verdadera comunidad de aprendizaje. Cuando el trabajo se está desarrollando, los estudiantes están intensa y auténticamente sumergidos en él, y continuamente ellos se encuentran interactuando y colaborándose unos a otros. Se genera un clima espontáneo de dar y recibir (Maldonado, 2008, p. 167-168).

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Barrows (1986, citado por Morales y Landa, 2004) define al ABP como «un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos» (p. 147).

El aprendizaje basado en problemas, como todas las estrategias y metodologías, tiene efectos tanto positivos como negativos, pero en este caso, si se sabe emplear de la manera adecuada, los efectos en su mayoría serán positivos. El ABP parte de la premisa de que nadie desconoce y que a partir de un conflicto es como se aprenderá, además únicamente cuando una persona ajena a nosotros o nuestro equipo de trabajo conozca el conflicto, este será realidad (Mendoza y Bernabéu, 2006).

En el ABP los estudiantes serán los protagonistas al momento de resolver un problema, el docente, habiendo ya cumplido su parte en la teoría, únicamente se dedicará a la guía y tutoría, El estudiante deberá establecer una relación empática con la situación y lo que está ocurriendo. En este momento, se busca que el estudiante no crezca únicamente como ser intelectual sino también como ser social y ser humano, al momento en el que es se situé en la situación del otro, vea por lo que pasa, las dificultades que tiene e incluso las fortalezas, se espera que de alguna u otra manera impacte en su pensamiento y comportamiento. El ABP también fomentara la actitud positiva hacia el aprendizaje, respetando la autonomía del estudiante y su participación (Morales y Landa, 2004).

En palabras de Rogers y Freiberg (1991, citados en Mendoza y Bernabéu, 2006):

El maestro comienza a crear el clima de investigación planteando problemas, creando un ambiente sensible para el estudiante y ayudándolo en las operaciones de investigación. Ello permite que logren descubrimientos autónomos y emprendan un aprendizaje autodirigido. Se convierten por sí mismos en científicos, en un nivel simple, buscando respuestas a preguntas reales, descubriendo las penurias y placeres de la búsqueda científica (p. 6-7).

Si lo pensamos como lo propone el autor, suena maravilloso y fácil plantear y desarrollar un ABP; pero, ¿qué tan eficaz es en nuestra actualidad? Es necesario tomar en cuenta que a pesar de que el docente pasa a ser un guía, no significa que su preparación y su dedicación al proceso tenga que disminuir o en el peor de los casos frenar, para que esta estrategia pueda ser desarrollada adecuadamente es necesario que tanto los estudiantes como los docentes sean conscientes de la situación actual de la sociedad, para que los problemas que sean planteados sean situaciones reales y no ficticias, puedan llegar a una solución real y alcanzable. Además, el docente deberá crear las condiciones necesarias y en caso de la existencia de un conflicto interno entre compañeros, sepa mediarlos y solucionarlos. Será necesario que el docente esté en constante preparación y actualización para que esta estrategia y muchas otras puedan llevarse a cabo adecuadamente.

El ABP seguirá tres principios básicos:

1. La comprensión de una situación real surge de las interacciones con el medio ambiente.
2. El conflicto cognitivo al afrontar cada nueva situación estimula el aprendizaje.
3. El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno (Mendoza y Bernabéu, 2006, p. 5-6).

El ABP se iniciará con un problema real, para el cual los estudiantes, generalmente reunidos en un equipo, busquen una solución. El problema debe plantear un conflicto cognitivo, esto no quiere decir que tenga que ser exclusivamente un problema relacionado con ciencias exactas como ingenierías o matemáticas, por el contrario, el problema también puede ir relacionado a las ciencias sociales, problemas que enfrente el estudiante día a día en la escuela, la comunidad, el trabajo, etc. El problema por plantear dependerá del tema y la asignatura que se esté tratando en ese momento y deberá estar relacionado con los objetivos del curso. Se buscará retar al estudiante, interesarle y motivarlo y así comprometerlo a buscar una solución, además, debe de ser complejo y debe invitar a todos los partici-

pantes a colaborar en la solución. La elaboración y complejidad debe estar controlada por el profesor para evitar que el trabajo sea dividido (Morales y Landa, 2004).

Uno de los aspectos más importantes e indispensables de esta estrategia es la vigilancia y la retroalimentación, que el docente este vigilando será de suma importancia para asegurar que el estudiante esté trabajando y participando críticamente en la solución del problema, además su observación constante será necesaria para que, en momentos posteriores, al conformar nuevamente los equipos, la información obtenida pueda ser utilizada adecuadamente. En cuanto a la retroalimentación, es el punto cumbre de la aprobación o rechazo de la estrategia, para que la estrategia pueda ser aprobada y sus objetivos sean cumplidos, será necesaria una retroalimentación por parte del docente y del estudiante, se deberá hacer un análisis grupal de lo que se hizo y si es necesario hacer correcciones, hacerlas. Esto ayudará al mejoramiento de la estrategia con el paso del tiempo, pero lo más importante, esto dará a los estudiantes habilidades y competencias que con el tiempo serán mejoradas y desarrolladas. Cuando no se tienen una retroalimentación o una vigilancia se corre el riesgo de que la estrategia fracase debido a que puede llegar a ocasionar que los estudiantes pierdan la motivación, y conforme vaya pasando el tiempo, la actividad se volverá monótona, provocando que se pierda el interés y, en consecuencia, que lo hagan de manera incorrecta.

El ABP motivará a los estudiantes a aprender de manera autónoma y les permitirá seleccionar los temas de interés e importancia para sus vidas, así como aumentar el compromiso y la motivación, posibilitando el alcance de los logros más importantes (Maldonado, 2008).

El propósito tanto del ABPC y el ABP es acercar y preparar al estudiante para la vida, es por eso por lo que tanto los proyectos como los problemas planteados en estas estrategias deben estar fundamentados y basados en la realidad, y a su vez en las necesidades de la sociedad, para lograr formar personas de integridad, con valores y habilidades que los ayuden a desarrollar las competencias necesarias en retos futuros.

CONCLUSIONES

El contexto por todos los tiempos jugará un papel importante en la educación, el aplicar estrategias como las que fueron mencionadas ayudarán al estudiante al desarrollo de competencias como la empatía, la responsabilidad y el trabajo en equipo. Como se manifestó a lo largo de este artículo, el aprendizaje significativo está centrado en el estudiante y para eso debe ser tomado en cuenta. Así como el mundo y las tecnologías evolucionan y sufren de grandes y notables cambios, el ser humano también, como personas se está sometido a cambios no solo físicos sino también emocionales, cambios que en gran mayoría se generan dentro del contexto, cambios que el docente no puede prever ni evitar, pero si puede hacer algo. A lo largo de la historia la educación se ha centrado únicamente en el conocimiento histórico-científico, pero en la actualidad es posible una educación integral, en la que no solo se enseñe de ciencias, sino que también se enseñe a enfrentar esos cambios y así poder aplicar el conocimiento.

La importancia del contexto del que viene el estudiante es importante, pero ¿qué pasa con el contexto educativo? Un contexto adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje determinará que el intercambio de conocimientos, signos y significados de los que se habló sea posible, por contexto no solo debemos entender el lugar, es decir, el salón, los materiales, el ruido, etc., sino que también se referirá a la comunicación que se tiene entre docentes y estudiantes y también a la confianza; el estudiante debe tener confianza de que si en algún momento no entiende algo o necesita ayuda, el docente o los mismos compañeros podrán ayudarlo, y que a su vez estos, en algún momento también podrán necesitar de su ayuda.

En este punto lo difícil será la correcta aplicación de estas estrategias y su vinculación con la realidad de cada estudiante y de la sociedad. Una de las principales problemáticas y dificultades aparecerá en el momento del desarrollo, todos en algún momento del recorrido académico han realizado un trabajo en equipo y lamentablemente la mayoría ha dividido el trabajo o ha dejado el trabajo a un solo integrante, pero, ¿por qué sucede esto? Para que estas estrategias funcionen se requerirá la vigilancia y guía del docente, aún en este punto su rol sigue siendo importante. Muchas de

las veces las técnicas son mal empleadas por el docente y muchas otras mal interpretadas por los estudiantes, en la normalidad de un salón de clases estas actividades suelen quedar al aire, es decir, se da la indicación de qué se hará, se forman los equipos, se plantea el problema y el docente desaparece, los estudiantes intentan hacerlo a su manera, dividen el trabajo para evitar el organizarse o simplemente dejan el trabajo por un lado obligando a un compañero a hacerlo. A partir de esto se puede decir que lo que en este momento nos hace falta será la preparación y profundización de las estrategias que vayan a ser empleadas, la formación del docente determinará, en gran medida, la eficacia de cualquier estrategia, cuando un docente esté capacitado, las estrategias mostraran resultados, no solo en los resultados académicos, también en el mejoramiento del desarrollo y aplicación de las actividades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abréu, O., Gallegos, M., Jácome, J. y Martínez, R. (2017). La didáctica: epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81–92. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v10n3/art09.pdf>
- Alzate O., F. A., Henao E., M., Pacheco H., J. P. y Sierra G., J. M. (2019). El recreo escolar como espacio potenciador de habilidades sociales. *Paradigma: Revista del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma*, 30(1), 190-207. Recuperado de <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/650>
- Alzate O., F. A., López L., Á. V. y Loaiza C., D. C. (2019). Incidencia del modelo pedagógico en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de educación media rural. *El Ágora USB*, 19(1), 95-114. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.21500/16578031.3494>.

- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian. H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v24n97-98/v24n97_98a5.pdf
- Bruner, J. (1996). *Folk Pedagogy, The Culture of Education*. Cambridge (EE. UU.): Harvard University.
- Chaves, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigostky. *Revista Educación*, 25(2). 59-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>.
- Díaz, A., (2009). Pensar la didáctica. *Cuadernos de Educación*, (8). 311-316. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/815/768>
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (2.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Herrera, R. (2005). El genio pedagógico de Comenio y las vicisitudes de la educación de hoy. *Praxis Pedagógica*, 5(6), 94-105. Recuperado de <http://revistas.unimnuto.edu/index.php/praxis/article/view/923/864>
- Kant, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28). 158-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Martínez, H. (2014, 18 de junio). *Clase de didáctica Hernán Javier Martínez* [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=bHaBgS5dYaQ>
- Mendoza, X. y Bernabéu, M. (2006). Aprendizaje basado en problemas: Competencias del profesional de la salud. *Innovación educativa*, 6(35), 1-12. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179420847008.pdf>

- Mestre, U., Fuentes, H. y Álvarez, I. (2004). Didáctica como ciencia: una necesidad de la educación superior en nuestros tiempos. *Praxis Educativa*, (8), 18–23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153126089003>
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. Problem Based - Learning. *Theoria*, (13), 145–157. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>
- Schultz, D. P. y Schultz, S. E. (2010). *Teorías de la personalidad* (9.ª ed.). México: Cengage Learning.
- Segura, S. y Bejarano, A. (2003). Modelo pedagógico de la educación a distancia apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación en la Corporación Universitaria Autónoma de Occidente. Santiago de Cali: *Memorias del Encuentro educación a distancia y entornos virtuales en la educación superior calidad, acreditación, experiencias y retos*.
- Torres, H. y Girón, D. (2009). *Didáctica general*. San José (Costa Rica): Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29(2), 387–416. Doi: 10.5007/2175-795X.2011v29n2p387



BERTA LUCILA HENAO SIERRA

Doctora en Educación en Ciencias. Docente de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Investigadora del grupo Unipluridiversidad, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: lucila.henao@udea.edu.co.

LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS: UN ESPACIO PARA LA CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDAD ÉTICA-POLÍTICA

EDUCATION IN SCIENCES: A SPACE FOR THE CONFIGURATION
OF ETHICAL-POLITICAL SUBJECTIVITY

| BERTA LUCILA HENAO SIERRA |

Recibido 3 de abril de 2019
Aceptado 30 de junio de 2019

RESUMEN

Este escrito presenta consideraciones acerca de los desafíos y posibilidades que hoy tiene la educación en ciencias, como campo de conocimiento y práctica cultural. En este horizonte, dirigimos la mirada a la formación de sujetos críticos comprometidos con la construcción de alternativas de solución a problemáticas inherentes a un mundo caracterizado por la presencia de las tecno-ciencias y sus implicaciones socioculturales. Aludimos a una formación en ciencias, inseparable de la configuración de subjetividad ético-política; opción formativa que concretamos en una propuesta pedagógica centrada en discusiones y acciones en torno a problemas sociocientíficos (PSC). Al respecto, transitamos por algunas preguntas inherentes a dicha propuesta: la primera, relacionada con las problemáticas que pretenden atender al por qué de la misma; la segunda, referida a los propósitos que conlleva, es decir, el para qué; la tercera y cuarta, aluden a qué cuestiones

conviene trabajar y cómo tratar pedagógicamente asuntos que permitan a los estudiantes aprender ciencias, al tiempo que se configuran como sujetos políticos en resistencia a los dogmatismos, al antropocentrismo y al consumismo.

PALABRAS CLAVE:

Sujetos críticos, subjetividad ético-política, problemas sociocientíficos, ciencia-aprendizaje.

ABSTRACT

This paper presents considerations about the challenges and possibilities that Science Education has today, as a field of knowledge and cultural practice. On this horizon, we look at the formation of critical subjects committed to the construction of alternative solutions to problems inherent in a world characterized by the presence of techno-sciences and their sociocultural implications. We refer to a training in science, inseparable from the configuration of ethical-political subjectivity; a formative option that we specify in a pedagogical proposal focused on discussions and actions around socio-scientific issues –SSI–. In this regard, we go through some questions inherent in this proposal: the first, related to the problems it intends to address, in other words, why them; the second, referring to the purposes involved, that is, what for; the third and fourth, allude to what issues should it work and how to pedagogically address issues that allow students to learn science, while being configured as political subjects in resistance to dogmatism, anthropocentrism and consumerism.

KEYWORDS:

Critical subjects, ethical political subjectivity, socio-scientific problems, learning of science.

LA POSVERDAD Y EL CIENTIFICISMO COMO PROBLEMAS VIGENTES: IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN EN CIENCIAS

Como punto de partida reconocemos que las ciencias, la política, la ética y la educación son actividades culturales y como tales están fuertemente relacionadas entre sí y con otras prácticas sociales, entre las que se tejen complejas e inocultables implicaciones e incidencias. En coherencia con ello, señalamos que estos vínculos se invisibilizan bajo el manto de «objetividad» y «neutralidad» que, desde una visión *cientificista*, se atribuye a las ciencias naturales y a la educación.

En una somera aproximación, nos referimos al *cientificismo* como perspectiva epistemológica que considera al conocimiento científico como forma superior de saber; supremacía cimentada en su «método», en tanto este se considera garante del descubrimiento de verdades universales, objetivas y asépticas. Como veremos, esta perspectiva es hegemónica y se perpetúa mediante prácticas educativas que fomentan la enseñanza dogmática y transmisionista que, aunque muy cuestionada, sigue vigente.

Por otro lado, en relación con el rasgo «objetividad», ligado al concepto «verdad», hoy se posiciona un problema, que aunque de vieja data y larga trayectoria, es de reciente conceptualización y nominación; hablamos de la *posverdad* o lo *posfactual*, un asunto que nos interesa no solo por sus implicaciones ético-políticas, sino porque emerge entrelazado en la red de relaciones planteada en la consideración inicial: entra en contradicción con lo asumido generalmente como científico, fructifica en condiciones de ignorancia, contradice perspectivas éticas y hace presencia, aunque no exclusivamente en el ámbito de lo *político*, con fines ideológicos de tipo fundamentalista.

La *posverdad* hace referencia a informaciones o aseveraciones que no se basan en hechos objetivos, sino que apelan a las emociones, creencias o deseos de las personas¹, con el fin de convertir en verdad aquello

¹ La Real Academia Española –RAE– propone este significado al anunciar la inclusión del término en su diccionario. Recuperado de: <http://www.rae.es/noticias/dario-villanueva-el-termino-posverdad-entrara-este-ano-en-el-diccionario>.

que es falso, imaginario o que carece de todo sustento. Aludimos a un fenómeno que se expresa en discursos para los cuales no importa el valor de «verdad» que puede tener un enunciado si este convence y satisface emocionalmente a los sujetos a quienes va dirigido, sin que interesen las «pruebas» o «evidencias» que lo soporten.

Se trata de un tipo de discurso que busca despertar prejuicios, alimentar esperanzas o exacerbar a las personas menos instruidas, aprovechando que «la ignorancia y el olvido son los lodos en los que germina la mentira política» (Rubio, 2017, p. 67) con la pretensión del imponer intereses particulares². Son prácticas discursivas que menosprecian las capacidades críticas y la libertad de las personas, en tanto coartan acciones ético-políticas que pudieran favorecer el bien común.

Paradójicamente, aunque contrario a lo «factual» u «objetivo», lo pos-factual se posiciona en la era del conocimiento y la información, en el auge de las tecno-ciencias. En relación con estas cuestiones, es importante considerar que internet favorece un enorme flujo de información de la cual una parte, disfrazada de conocimientos, propicia la difusión de las mentiras; de igual manera, como lo señala Diego Rubio (2017), mediante sus algoritmos esta red facilita nuestra disposición a evadir consideraciones que contradicen las nuestras, dando lugar a «un extraño vórtice de ceguera en el que, cuanta más información consume una persona, más atrapada queda en sus propios prejuicios y sesgos cognitivos» (p. 68), de modo que cierra espacio a la posibilidad de análisis y por ende, acentúan la ignorancia requerida para la manipulación.

Considerando el carácter eminentemente racional que se atribuye al conocimiento científico y en relación con ello, la posibilidad de ser antídoto

² Ejemplos ilustrativos son las aseveraciones que niegan el *cambio climático* o que lo hacen ver como un fenómeno natural desligado de la industrialización y el consumismo; naturalización que conlleva descuido e irresponsabilidad en nuestras acciones. Así mismo, señalamos el reconocimiento de un dirigente político sobre manipulación a los votantes mediante la estrategia de generar odio, envidia y desesperanza; en sus palabras: “Estábamos buscando que la gente saliera a votar verraca”. Recuperado de: <http://www.elcolombiano.com/colombia/acuerdos-de-gobierno-y-farc/entrevista-a-juan-carlos-vez-sobre-la-estrategia-de-la-campana-del-no-en-el-plebiscito-CE5116400>.

de la ignorancia, las supersticiones y la barbarie, parece que la apropiación de conocimiento científico se convierte en una posibilidad de enfrentar fenómenos como la posverdad. Contra los dogmatismos ideológicos y el oscurantismo, irrumpe *la verdad científica* objetiva, racional, neutral y universalmente válida que se posiciona en un nivel de superioridad respecto a otras formas de conocimiento, a otras maneras de construir y comprender el mundo ¿Conviene asumir esta postura?

Como lo planteamos, esta confianza absoluta en la superioridad del conocimiento científico, sus logros y sus métodos, configuran el denominado *cientificismo*. Respecto al mismo, es importante anotar que estudios filosóficos, epistemológicos y socio-históricos contemporáneos³ muestran que el dogmatismo científico es insostenible y que, como lo plantea Michel Foucault (2007), son inocultables los vínculos saber-poder.

Estos vínculos son inherentes a las dinámicas de producción, discusión y divulgación de saber científico. Las investigaciones sobre la naturaleza de las ciencias muestran que los conceptos, modelos, metodologías e instrumentos, así como los criterios de cientificidad, cambian con el tiempo, devienen, se transforman a la vez que transforman nuestras maneras de vivir, pensar y actuar.

Es posible decir que, por un lado, grandes imperios políticos y económicos apoyan el auge y orientan el rumbo de la investigación científica, con inmensos beneficios y funestas incidencias. Así mismo, investigaciones como las relacionadas con la manipulación genética cuestionan los significados tradicionales de conceptos como vida y muerte, lo que conlleva nuevas consideraciones filosóficas y éticas respecto a problemáticas relacionadas con estos conceptos. Todo esto devela el carácter provisorio, falible y no neutral de los conocimientos. ¿Se derrumba el manto de «objetividad», se afecta la deificación de las ciencias?

³ Trabajos como los de Paul Feyerabend, Thomas Kuhn, Stephen Toulmin y B. Latour y S. Woolgar entre otros, aportan elementos clave para desmitificar las ciencias y mostrar su carácter cultural. La *educación en ciencias* como campo de saber, se posiciona en relación con dichos aportes, al tiempo que en este campo emerge la línea de investigación centrada en el estudio de las relaciones Ciencias, Tecnología y Sociedad (CTS).

Estas cuestiones no son tan simples. Las tecno-ciencias ocupan un lugar de privilegio y el conocimiento científico occidental o eurocéntrico, claramente hegemónico, se perpetúan mediante discursos y prácticas como las educativas. Esta superioridad epistémica sustentada en visiones positivistas y racionalistas, aunque cuestionada desde hace décadas⁴, se muestra firme e indesligable de conceptos como *progreso* y *desarrollo*, que se erigen como propósitos clave, no solo para los asuntos socioeconómicos, sino para las ciencias mismas y para la educación.

Bajo la premisa de superioridad científica, solo el dominio de las tecno-ciencias abre posibilidades para salir del «subdesarrollo»⁵ y en concordancia con ello se prioriza la instrucción en este campo de conocimientos, en detrimento de otros, apostando a una tendencia eficientista y de competitividad fuertemente relacionada con el consumismo como dinámica económica vertebradora de la sociedad contemporánea. En este juego de relaciones saber-poder, en el que se impone el *modo-de-ser-trabajo*⁶ sobre el *modo-de-ser-cuidado* (Boff, 2002), participa la educación en ciencias.

A estos vínculos alude Paulo Freire (1993/2002), desde el campo de las pedagogías críticas, al afirmar que «no hay ni ha habido jamás una práctica educativa, en ningún espacio-tiempo, comprometida únicamente con ideas preponderantemente abstractas e intocables» (p. 95). Por su parte, desde el campo de la didáctica de las ciencias, Dereck Hodson (2003) hace duras críticas a la aparente neutralidad política de la educación en ciencias y hace un llamado a trabajar en la politización explícita de las prácticas de enseñanza.

⁴ Desde la década de los setenta del siglo xx, con base en diversos acontecimientos ligados al desarrollismo científico, emergen discursos que alertan de peligros como la contaminación ambiental y el uso de armas de tipo atómico y nuclear, entre otros, que muestran la confluencia de intereses económicos, sociales y políticos en el trabajo científico (Porlán, 1998).

⁵ Para Marco Raúl Mejía J. (2011) este concepto se entiende en el sentido eurocéntrico, es decir asociado a un «modelo que subalterniza pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer, en tanto proponen un imaginario social, donde unos están adelante y otros atrás en el camino de la historia» (p. 24).

⁶ Esta dimensión es necesaria, no obstante, la prioridad dada al trabajo en términos de productividad económica, ligada a la codicia y al consumismo, conlleva ineludiblemente el descuido y el deterioro socioambiental que hoy nos agobian.

Para este investigador, las instituciones educativas fomentan el industrialismo, el transnacionalismo competitivo, el individualismo y el patriarcalismo, al tiempo que privilegian una alfabetización científica acrítica que busca la creación de una gran masa de ciudadanos que se preparan para ser trabajadores leales y consumidores insaciables e incondicionales de ciencia y tecnología; sujetos para los cuales el progreso es sinónimo de producción tecnológica desmedida, el dinero se equipara con trabajo y la excelencia se confunde con la competición. Una tendencia que, para este autor, pone en riesgo las libertades de las personas, el bienestar espiritual de las sociedades y el futuro del planeta.

Desde su punto de vista, estos peligros están vinculados a que, eludiendo dilemas éticos, las tecno-ciencias muchas veces ponen sus procesos y logros al servicio de potentes sistemas políticos y económicos, mediante el privilegio a la adquisición y concentración de riquezas, en detrimento del bien común y con el consecuente menoscabo de la supervivencia de los más desfavorecidos; asuntos que se hacen visibles, por ejemplo, en el deterioro de la naturaleza y las contribuciones a la guerra. Denuncias que coinciden con las de Leonardo Boff (2008), quien expresa:

Un pequeño grupo de naciones opulentas e individuos sumidos en el consumo material, ponen todos los beneficios de la tecno-ciencia a su servicio; en tanto, otras naciones y personas son «barbarizadas» y convertidas en combustible para la máquina productivista, condenadas a morir antes de tiempo, víctimas del hambre crónica, de las enfermedades de los pobres y de la degradación generalizada de la Tierra (p. 35).

Como lo expresan estas reflexiones, las visiones científicistas que sustentan las políticas educativas centradas en incentivar la productividad económica, encarnan riesgos que, sin caer en satanizaciones, conviene visibilizar porque no son ajenos a nuestro contexto, dado que en Colombia la educación en ciencias está orientada por políticas que propenden por la globalización económica y la competición; y en concordancia, se privilegia un sistema regido por mediciones y comparaciones. Ejemplo de ello son los *Estándares Básicos de Competencia* (MEN, 2006) que abogan prioritariamente por una formación que posibilite el «desarrollo» y la «productividad»; y en la misma línea competitiva se proyecta que para el año 2025

«Colombia sea la más educada» con respecto al resto de la región latinoamericana, teniendo como parámetros los resultados de las pruebas PISA.

En relación con lo anterior, destacamos la existencia y el valor de políticas y proyectos gubernamentales que ponen énfasis en aspectos formativos vinculados con la construcción de paz, convivencia y democracia. Sin embargo, nos parece conveniente hacer notar la presencia de un enfoque educativo de tipo técnico, desde el cual se da enorme relevancia a la adquisición y medición de conocimientos, con la correlativa invisibilidad u oscurecimiento de aspectos de orden formativo del ámbito ético-político.

Para precisar estos cuestionamientos, son interesantes las críticas que hace el editorialista de uno de los periódicos de mayor circulación en nuestro país, quien afirma: «lo que este enfoque provocará es que nuestra educación se dedique a cómo tener éxito en la prueba internacional, pues allí es donde se han puesto los objetivos y los incentivos» (El Espectador, 2015); con la consecuente pérdida de énfasis en la urgente formación ética y política de los estudiantes. En sus palabras:

Sin desconocer la importancia y el derecho que tienen nuestros jóvenes a adquirir los conocimientos técnicos, científicos y lingüísticos que les permitan competir en el mundo globalizado de hoy, vale preguntarse si un país en guerra, en proceso de transformación hacia la reconciliación, azotado por la corrupción y la cultura mafiosa, donde la vida vale tan poco, puede darse el lujo de apostar todo por esa sola instrucción y esperar que una variable tan gaseosa como el «ambiente escolar» cumpla con la formación en las competencias éticas y cívicas (El Espectador, 2015).

La indiferencia ante cuestiones del ámbito ético-político forma parte del enfoque educativo de tipo técnico, centrado en propósitos de progreso y desarrollo económico y tecno-científico, desde el cual se apalanca una perspectiva dogmática y cientificista. Desde una mirada alternativa, Alberto Maturana (2001) invita a construir un mundo que privilegie la colaboración y no la competencia, la co-inspiración y no la disputa. Por su parte, Leonardo Boff (2008) nos recuerda que el propósito de una sociedad es el intercambio y no la competición que obliga a eliminar o destruir al adversario.

Enfrentar problemas como los relativos al dogmatismo cientificista, el desarrollismo tecnológico y el auge del consumismo, el individualismo y la competitividad, así como, afrontar la manipulación ideológica y emocional inherente al desprecio por lo «factual», implica dirigir la mirada a propósitos alternativos que buscan orientar la enseñanza en una perspectiva pluralista, crítica y constructiva; horizontes de larga trayectoria que conviene retomar.

Acerca de propósitos alternativos para la educación en ciencias: la configuración de subjetividad ético-política como horizonte pedagógico

Son profundas las diferencias entre los problemas que hemos señalado. Destacamos que el cientificismo, además de invocar la «objetividad» sienta sus bases en el racionalismo radical y en consecuencia demerita e invisibiliza el papel de lo afectivo y de intuiciones en la construcción de conocimiento; y que, al contrario, el fenómeno de la posverdad se cimienta en la apelación a las emociones, para conseguir la sumisión a intereses 'particulares'. El primero, afincado al interior de prácticas de enseñanza; y el segundo, instalado en dinámicas sociales, ambos exigen atención urgente.

Por su vigencia, sus implicaciones para la educación, su convergencia en el carácter dogmático y autoritario, y por los peligros que implican, estas problemáticas requieren ser analizadas y confrontadas. Reto pedagógico que, desde nuestro punto de vista, requiere dirigir la mirada a una perspectiva ético-política con una clara orientación crítica, pluralista y emancipadora. Aludimos a una tendencia epistemológica y pedagógica que, sin demeritar el papel de la razón, reconozca el valor de las experiencias, intuiciones y emociones en la construcción de conocimientos, al tiempo que visibilice y proponga alternativas al carácter hegemónico, patriarcal y antropocéntrico de las ciencias.

Hablamos de una perspectiva que favorezca la aceptación de nuestras diferencias, pluralidades y diversidades, que permita desplegar nuestra *razonabilidad* (Toulmin, 2003) y posibilite reconocernos como seres *sentipensantes*⁷; es decir, que incentive la flexibilidad intelectual, la apertura

⁷ En el sentido que lo propone Orlando Fals Borda en <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>

al cambio y la aceptación de pluralidad de explicaciones, saberes, puntos de vista y en general, de nuestra diversidad cultural. Se trata de poner en práctica la *razón amable y cordial* (Boff, 2002), para que sin deponer el modo-de-ser-trabajo, demos privilegio al modo-de-ser-cuidado.

Como lo sugiere Freire (1993/2002), conviene desplegar proyectos educativos dirigidos a construir un pensamiento crítico que impulse prácticas emancipatorias, transformadoras. Un llamado concordante con el de Marco A. Moreira (2005) quien, en su propuesta de aprendizaje significativo crítico, reclama una enseñanza que, insubordinada a las políticas y cánones vigentes, permita apropiarse de manera crítica los desarrollos científicos y tecnológicos, haciendo uso de estrategias intelectuales y valores como flexibilidad intelectual, la creatividad y la tolerancia a la incertidumbre.

En la misma línea, Hodson (2003, 2013) propone que de forma deliberada los profesores(as) asumamos una posición política que nos permita aportar a la formación de ciudadanos que puedan valorar razonablemente los aportes científicos y tecnológicos, identificar los riesgos que conllevan y contribuir a la superación de los mismos; propuesta que concuerda con las pertinentes recomendaciones que nos hace Leonardo Boff (2002, 2012) sobre la necesidad del *cuidado* como nuestro modo-de-ser-esencial.

Propósitos afines con lo que sugiere la Unesco (2015) en el texto *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, en el cual, siguiendo la línea de trabajos precedentes⁸ y con la firme esperanza en la fuerza transformadora de la educación, propone ir más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias básicas para buscar enfoques que propicien un desarrollo sostenible y armónico, el respeto de la diversidad, la equidad, la solidaridad internacional y la responsabilidad compartida.

En relación con estos llamados, recordamos que desde su emergencia la educación en ciencias y específicamente el enfoque *Ciencias, Tecnologías y Sociedad* (CTS), que posteriormente se amplía a *Ciencias, Tecnologías, Sociedad*

⁸ Aprender a ser: la educación del futuro –Informe Faure de 1972– <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf> y La educación encierra un tesoro –Informe Delors de 1996– <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

y *Ambiente* (CTS/A), investigan y elaboran propuestas centradas en una enseñanza que promueva el aprendizaje de las ciencias para el ejercicio de una ciudadanía responsable y bien informada. Se pretende que los estudiantes puedan tomar decisiones éticas en relación con las problemáticas del mundo contemporáneo, teniendo en cuenta los conocimientos que aprenden.

Siguiendo la ruta construida por los enfoques CTS y CTS/A, y con el fin de favorecer una enseñanza para el desarrollo de un pensamiento crítico y la formación ético-política de los estudiantes, emerge la propuesta de una enseñanza basada en la discusión de *Asuntos Sociocientíficos* (ASC)⁹ (Sadler y Zeidler, 2005; Solbes, 2013). Una perspectiva que privilegia procesos argumentativos relacionados con los dilemas éticos que se generan en torno a procedimientos y productos de las tecno-ciencias. Por la prioridad dada a los debates, esta propuesta entra en confluencia con la línea que resalta el potencial pedagógico de la enseñanza y el aprendizaje basados en la argumentación (Jiménez-Aleixandre, 2008, 2010).

Respecto a los propósitos formativos de la línea centrada en debates de ASC, para Zeidler, Sadler, Simmons y Howes (2005) «hace falta explorar el poder pedagógico inherente al discurso, a la argumentación razonada, a las consideraciones explícitas sobre la naturaleza de las ciencias, a las conexiones emotivas, de desarrollo, culturales, epistemológico» (p. 359). Pretensiones altamente deseables; no obstante, como lo señala Hodson (2013), son insuficientes porque hoy se requiere posibilitar la participación en prácticas sociopolíticas que sean auténticas, no simuladas y no restringidas al aula.

En coherencia con estos propósitos, consideramos que en nuestro contexto la educación en ciencias está llamada a transitar horizontes pedagógicos que, más allá de una formación para la ciudadanía, se dirigen a lo que Susana Villavicencio (2007) caracteriza como *civilidad*; una opción política cimentada en prácticas de resistencia. Aludimos el no sometimiento al orden dominante, la transgresión a los límites impuestos por la institucionalidad y la construcción de alternativas a las prácticas de sumisión, a lo establecido, naturalizado y no cuestionado.

⁹ Algunos investigadores hablan de asuntos sociocientíficos (ASC). En textos recientes, Hodson (2013) alude a problemas o cuestiones sociocientíficas (PSC) y habla del enfoque educativo basado en este tipo de problemas.

Hacemos referencia a la reivindicación del derecho a tener derechos, a reclamar lo no reconocido, a indignarse y dejar de formar parte del silencio y de las acciones de descuido que atropellan y socaban la existencia y la dignidad de todos los seres. Como alternativa a las políticas científicas, autoritarias, patriarcales y antropocéntricas, buscamos la construcción de resistencia como opción ligada al cuidado y a la compasión por el otro y lo otro.

Este es un llamado a la recuperación de la razón sensible y cordial que conecta cuerpo, mente y corazón, sin desconocer el valor de la razón científica, formal. Se trata de construir espacios que permitan desplegar buenas razones y poner en acción nuestra naturaleza matrística y amorosa (Maturana, 2001) para buscar la armonía y la complementariedad entre el modo-de-ser-trabajo y el modo-de-ser-cuidado (Boff, 2008); entre el *bien-estar* y el *bienser* (Cortina, 2010). Desde este punto de vista, compete a la educación en ciencias abrir espacios a prácticas de resistencia coherentes con una ética planetaria del cuidado, no normativa; una ética en-acción (Varela, 1996).

Por lo anterior, los propósitos que pretendemos privilegiar van en la línea de aportar a la formación sociopolítica que plantea Hodson (2003, 2013), sin embargo, consideramos que esta formación no se puede quedar en un genérico¹⁰, dado que como hemos dicho, tiene orientaciones específicamente caracterizadas por la construcción de resistencia a posturas dogmáticas, acríicas y de sumisión a las dinámicas económicas que prevalecen.

Como lo dice este investigador, se trata de propuestas educativas que desafíen el determinismo tecnológico y que en consecuencia posibiliten el control de las tecnologías y su impacto social y ambiental. En sus palabras, «podemos controlar a los controladores y re-direccionar la tecnología de modo que el impacto ambiental adverso sea substancialmente reducido –si no completamente eliminado–, y que las cuestiones de libertad, igualdad y justicia sean priorizadas a la hora de definir políticas públicas» (Hodson, 2013, p. 9).

¹⁰ Creemos que la propuesta de Hodson (2003, 2013) de apostar por la *politización de la educación*, esto es por una formación política, requiere especificar a qué tipo de formación política nos referimos. Desde nuestro punto de vista, se trata de una formación para la crítica propositiva y las acciones ético políticas que propenden hacia el bien común, por una ética planetaria.

Con estos propósitos en el horizonte, es necesario hacer referencia a las posibles rutas a transitar para alcanzarlos. Se trata de analizar y elegir qué y cómo enseñar para potenciar el aprendizaje de las ciencias y favorecer la configuración de subjetividad ético-política en el sentido que hemos propuesto. Hablamos de travesías complejas y de largo aliento que pueden ser transitadas, entre otras opciones, mediante propuestas pedagógicas que conlleven, no solo la argumentación crítica de problemas sociocientíficos (PSC), sino la puesta en práctica de acciones de cuidado socioambiental en relación con estas problemáticas.

El enfoque basado en problemas sociocientíficos: una opción para el despliegue de la argumentación crítica y las acciones ético-políticas de cuidado y sostenibilidad socioambiental

En concordancia con los propósitos planteados, identificamos propuestas pedagógicas que por su trayectoria se constituyen en condiciones de posibilidad para el logro de los mismos. Entre estas propuestas, son especialmente pertinentes las relacionadas con estudios y experiencias en torno a la argumentación en el aula, en tanto procesos necesarios para una formación anti dogmática, en la crítica y la flexibilidad intelectual; y porque, como lo señala Osborne (2010), la argumentación y el debate son procesos inherentes a la construcción de conocimientos y, por tanto, deben ser privilegiados en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

Al hablar de argumentación hacemos referencia al discurso que implica la confluencia de procesos epistémicos de orden cognitivo y metacognitivo, intrapersonal e interpersonal (Leitão, 2011); así como a las prácticas socioculturales relacionadas con la construcción de consensos, disensos, negociaciones, refutaciones, justificaciones, críticas, juicios de valor, validaciones, discusiones, entre otros.

Es de aclarar que nos referimos a la argumentación sustantiva, no formal, que pone en acción nuestra razonabilidad. A diferencia de la argumentación formal que pretende demostrar una «verdad», esta argumentación demanda que ante una determinada cuestión es importante tomar postura, es decir, elegir un *punto de vista* apelando a las *buenas razones* que lo apoyan o sustentan; una elección que se debe hacer teniendo en

cuenta la *pluralidad* de modos de ver o de resolver dicho asunto, así como el *contexto* en el que se argumenta y el *campo* al que pertenecen las razones a las que recurrimos¹¹ (Toulmin, 2006).

El carácter sustantivo, no dogmático, está ligado también a la presencia de *matizadores* o cualificadores modales que acompañan una aseveración o punto de vista, para indicar sus limitaciones o restricciones —por ejemplo, probablemente, presumiblemente, en este caso, desde mi punto de vista...—; así como, al requisito de incluir posibles *refutaciones* al punto de vista elegido y la exigencia de *respaldos* a las razones que apoyan el mismo.

No se trata de la estructura o algoritmo para elaborar argumentos, aludimos a elementos cuya presencia hacen de este la expresión de nuestra razonabilidad y, por tanto, ponen en acción la flexibilidad intelectual, la apertura al cambio; así como, la tolerancia a las incertidumbres, la pluralidad y las diferencias, al tiempo que exigen rigurosidad.

Si bien nuestras formas de razonar no se rigen por modelos estructurales cerrados, conviene que nuestras intervenciones en procesos argumentativos tengan en cuenta no solo los elementos propuestos, sino los requisitos que garantizan su calidad; por ejemplo, coherencia entre los componentes del argumento, pertinencia de cada elemento, necesidad y suficiencia en las informaciones usadas como datos y como justificaciones, credibilidad en los respaldos, entre otros criterios.

Las exigencias y elementos enunciados pueden hacer parte de argumentos sencillos —como los requeridos para proponer la solución a un problema de lápiz y papel, sustentar por escrito la respuesta a una pregunta o para justificar una solicitud o una protesta—; y también son útiles para preparar y apoyar intervenciones en procesos argumentativos complejos que ponen en acción secuencias de argumentos, contraargumentos y respuestas, como sucede en los debates o discusiones.

¹¹ La argumentación sustantiva es dependiente del campo, es decir, las razones varían si se argumenta en el campo de la ética, la física, la genética o las religiones. También es necesario considerar los contextos de argumentación, por ejemplo, el contexto académico disciplinar exige razones que puede ser que no vengan al caso en un debate en el aula de clase.

En relación con la posibilidad de desplegar y favorecer la argumentación crítica en los procesos de enseñanza de las ciencias, acogemos la propuesta curricular y pedagógica del enfoque por problemas, específicamente los de tipo problemas sociocientífico (PSC). Recordamos que se trata de problemas relacionados con conocimientos, procedimientos o productos tecno-científicos, vinculados con dilemas éticos y con implicaciones en lo sociopolítico y económico; por tanto, su debate abarca campos como el científico y de otros saberes; así como lo axiológico y lo afectivo.

Se trata de cuestiones de carácter controversial o polémico que interesan a todas las personas —por ejemplo, los relacionados con ingeniería genética, biotecnología, energía nuclear, la elaboración y ensayo de medicamentos, entre otros—. Por estas características y por estudios que muestran logros (ver por ejemplo los citados en Henao y Palacio, 2013), podemos decir que el uso pedagógico de los PSC tiene gran potencial formativo.

Conviene anotar que este potencial se desperdicia si se atiende solo a la argumentación crítica, con el riesgo de quedarse en formar «críticos de sillón», «preocupados por»; razón por la cual Hodson (2013) exhorta al compromiso ético y sociopolítico de profesores y estudiantes para participar en acciones concretas que propendan por el «cuidado de», en relación con problemas socioambientales de orden local o global.

En aras del equilibrio necesario, para evitar caer en activismos, este investigador privilegia un trabajo pedagógico *basado en problemas* que, a modo de Investigación Acción Participativa (IAP), transite por momentos de reflexión conducente a las acciones y por espacios de profundo examen reflexivo de estas.

La propuesta curricular y pedagógica de Hodson (2003, 2013), implica prácticas reflexivas y, por tanto, sugiere rutas de trabajo que paulatinamente permitan a los estudiantes acercamiento a cuestiones de interés, reflexión sobre estos asuntos para asumir posturas críticas y propositivas así como, la elaboración de compromisos y la puesta en práctica de acciones sociopolíticas y éticas relevantes, enfocadas a las posibles soluciones o modos de afrontar dichas cuestiones.

Este autor propone recorrer niveles de sofisticación o etapas que buscan fortalecer y sustentar adecuadamente las decisiones tomadas y las actuaciones que les dan vida. Teniendo en cuenta que están fuertemente relacionadas y en muchos casos se superponen e incluso puede invertirse el orden, en nuestra propuesta hablamos de fases o momentos que pueden ser transitados paulatinamente, aunque no en estricto orden, hacia el logro de los propósitos pedagógicos planteados y teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes

Así, en un primer momento conviene hacer una aproximación a un asunto que permita a los estudiantes, identificar relaciones entre las ciencias, las tecnologías, la sociedad y el medioambiente (CTS/A). El énfasis pedagógico se pone en la valoración de algunas investigaciones científicas y tecnológicas, y por ende a la comprensión de las formas como la ciencia y la tecnología transforman el mundo y a los sujetos que lo habitamos; y a su vez, cómo los diversos intereses humanos orientan los desarrollos científicos en ciertos campos. En esta fase se pueden trabajar asuntos como el impacto social de grandes inventos técnicos y tecnológicos, así como las ampliaciones de teorías como las de Galileo, Darwin o los estudios sobre genoma humano, entre muchos otros; todo ello acorde con el grado y la edad de los estudiantes.

Una segunda fase está relacionada con la profundización en el análisis sobre un determinado asunto para reconocer y comprender los vínculos entre el desarrollo científico y tecnológico y la distribución de poderes y riqueza en la sociedad. Se busca que los estudiantes identifiquen cómo las decisiones científicas y tecnológicas muchas veces se toman teniendo en cuenta los intereses privados de quienes ostentan poder económico o político en la sociedad. Problemas como el racismo ambiental, el auge de la industria farmacéutica y cosmética, el uso de plaguicidas y la sostenibilidad alimentaria, entre otros, son adecuados para estas reflexiones.

El tercer momento busca favorecer la toma de postura crítica y la elaboración de conclusiones argumentadas de manera adecuada y convincente. Esta fase exige apoyo pedagógico para que los estudiantes construyan conocimiento y desarrollen habilidades y actitudes que les permitan identificar y evaluar, mediante un examen razonable y cordial, las posibles in-

consistencias, contradicciones y debilidades de los diversos puntos de vista, incluido el propio; al tiempo que, desde una postura ética, privilegian lo que es adecuado en términos del bien común, en un contexto y situación dada. Esta fase está relacionada, por ejemplo, con debates argumentados en torno las denominadas energías limpias o al consumismo. En esta fase vienen bien los análisis de aseveraciones del tipo posverdad, como es el caso de «teorías» sobre el cambio climático.

La cuarta fase alude al despliegue de actuaciones responsables y deliberadamente analizadas y elegidas, de modo que de la palabra y la crítica se pase a la acción cooperadora para la protección y el cuidado de todos los seres, la equidad, el respeto y la dignidad, en coherencia con una ética planetaria. Problemas como la explotación minera del oro y otros minerales en nuestras regiones, la privatización de las fuentes de agua y el envenenamiento del aire que respiramos, ameritan prácticas de resistencia política que tengan resonancia y acogida fuera del aula y de la escuela, es decir, que involucren a los estudiantes en iniciativas de comunidades y grupos que, en sinergia con las propuestas pedagógicas, trabajen por la protección de los más desfavorecidos y el cuidado ambiental.

Con el fin de evitar el activismo, es indispensable que las acciones sean planeadas y consensuadas, previendo su urgencia, viabilidad, pertinencia, limitaciones, obstáculos y posible distribución de tareas a realizar. Igualmente, se sugiere una valoración crítica de las prácticas realizadas y elaboración de bases de datos, orientación o rutas de actuación que puedan servir para nuevas experiencias.

A MODO DE CIERRE

La formación crítica en las que están competidas las instituciones educativas, exige que la enseñanza de las disciplinas científicas esté orientada a que los estudiantes, como ciudadanos del presente, apropien y construyan conocimientos que les permitan: contribuciones al cuidado del planeta, cooperación solidaria con sus 'otros', respeto por la pluralidad y la diversidad, y el fortalecimiento de su bienestar.

Propuestas como las centradas en cuestiones sociocientíficas son ejemplos de rutas pedagógicas que pueden ser transitadas en la perspectiva de horizontes formativos que orienten las contribuciones de la enseñanza a la configuración de una subjetividad política con orientación crítica, pluralista y emancipadora. Hablamos de travesías posibles, aunque complejas y con limitaciones; procesos que exigen compromiso ético-político y pedagógico de quienes se arriesguen a asumir con sus estudiantes la co-construcción de un mundo propicio y amable para todos los seres con quienes compartimos nuestra existencia y nuestro devenir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2008). *La opción – tierra, la solución para la tierra no cae del cielo*. Bilbao: Sal Terrae.
- Boff, L. (2012) *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta.
- Cortina, A. (2010) *Por una ética del consumo*. Madrid: Taurus.
- El Espectador. (2015, 9 de abril). La educación que medimos. Recuperado en julio de 2017 de <http://www.elespectador.com/opinion/editorial/educacion-medimos-articulo-554187>.
- Freire, P. (1993/2002) *Pedagogía de la esperanza: un reencontro con la pedagogía del oprimido* (5.ª ed.). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Henao B. L. y Palacio L.V. (2013) Formación científica en y para la civilidad: un propósito ineludible de la Educación en Ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9 (1), 134-161.
- Henao, B. L. y Stipcich, S. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos con-

- temporáneos para la enseñanza de las ciencias experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 47-63.
- Hodson, Dereck (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, (25), 645-670.
- Hodson, Dereck (2013). La educación en ciencias como un llamado a la acción. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 7(7), 1-15.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. (2008). Designing argumentation learning environments. En: S. Erduran y M. P. Jiménez-Aleixandre (eds.), *Argumentation in science education: perspectives from classroom-based*. Dordrecht (Países Bajos): Springer.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. (2010) *10 ideas clave: Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona: Graó.
- Leitão, S. (2011). O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. En: S. Leitao y M. C. Damianovic (Orgs.). *La argumentación en la escuela*. Campinas: Pontes Editores.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguajes en educación política. *Revista Psikolibro*. Recuperado de: <http://www.systac.cl/emociones.pdf>
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur: Cartografías de la educación popular*. Lima: Tarea.
- MEN (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. *Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102.
- Osborne, J. (2010). Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science*, (328), 463-466.
- Porlán, R. (1998) Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(1), 175-185,

- Rubio, D. (2017). La política de la posverdad. *Política Exterior*, 31(176), 58-67. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/347008913/La-poli-tica-de-la-posverdad>
- Sadler, T. y Zeidler, D. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making journal of research. *Journal of Research Science Teaching*, 42(1), 112-138.
- Solbes, J. (2013). Contribución de las cuestiones sociocientíficas al desarrollo del pensamiento crítico (I): Introducción. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(1), 1-10.
- Toulmin, S. (2003). *Regreso a la razón*. Barcelona: Península.
- Toulmin, S. (2006). *Os usos do Argumento*. São Paulo: Martins Fontes.
- Unesco. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: Ediciones Unesco.
- Varela, F. (1996). *Ética y acción*. Dolmen. Recuperado de http://www.manuelugarte.org/modulos/teoria_sistemica/etica_y_accion.pdf
- Villavicencio, S. (2007). Ciudadanía y civilidad: acerca del derecho a tener derechos. *Colombia Internacional*, (66), 36-51.
- Zeidler, D., Sadler, T., Simmons, M. y Howes, E. (2005). Beyond STS: research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357-377.