



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

EN PERSPECTIVA
LATINOAMERICANA

CARLOS ADOLFO RENGIFO CASTAÑEDA
MARIO ALBERTO ÁLVAREZ LÓPEZ

EDITORES ACADÉMICOS

2021

*Educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana:
consideraciones desde las ciencias humanas y sociales*



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI



FONDO EDITORIAL
Universidad César Vallejo

Educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana: consideraciones desde las ciencias humanas y sociales

EDITORES ACADÉMICOS
Carlos Adolfo Rengifo Castañeda
Mario Alberto Álvarez López

2021

Educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana: consideraciones desde las Ciencias Humanas y Sociales

Educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana: consideraciones desde las Ciencias Humanas y Sociales / Editores. Carlos Adolfo Rengifo Castañeda; Mario Alberto Álvarez López.--Cali : Editorial Bonaventuriana, 2021

432 p.

ISBN: 978-958-5415-79-9

1. Educación -América Latina 2. Desarrollo humano 3. Ciencias sociales 4. Ciencias sociales -América Latina 5. Formación profesional 6. Pedagogía intercultural 7. Investigación interdisciplinaria 8. Modernidad- Aspectos sociales 9. Cultura de paz 10. Movimientos sociales
I. Carlos Adolfo Rengifo Castañeda, editor II. Mario Alberto Álvarez López, editor III. Redipe. Red Iberoamericana de Pedagogía IV. Fondo Editorial Universidad Cesar Vallejo V. Tít

370.112 (D 23)

E24

© Universidad de San Buenaventura Cali



Editorial Bonaventuriana

Educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana: consideraciones desde las ciencias humanas y sociales

© Editores académicos: Carlos Adolfo Rengifo Castañeda
Mario Alberto Álvarez López

Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano
Maestría en Educación: Desarrollo Humano

© Universidad de San Buenaventura

© Editorial Bonaventuriana, 2021

Dirección Editorial Cali

Carrera 122 # 6-65

PBX: 57 (2) 318 22 00 - 488 22 22

e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co

Colombia, Suramérica

Dirección editorial: Claudio Valencia Estrada

Corrección de estilo: Carlos Jaime Castilla Peláez

Diagramación: Silvier Oscar Robledo Ocampo

Diseño de carátula: Cárlos Cárdenas Moreno

Los editores académicos son responsables del contenido de la presente obra.

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de los editores.

ISBN: 978-958-5415-79-9

Edición digital

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, decreto 460 de 1995 y decreto 358 de 2000)

Impreso en Colombia - *Printed in Colombia*

2021

Contenido

Presentación.....	13
Prólogo	23
La persistencia de lo humano: primera oportunidad	24
La perspectiva multi e interdisciplinaria: segunda oportunidad.....	26
La visión desde el sur: tercera oportunidad.....	27
Migración, interculturalidad y educación en el mundo contemporáneo.....	29
Observación preliminar	29
Breve aproximación crítica a lo que se llama mundo contemporáneo, en su configuración hegemónica.....	31
El mundo contemporáneo como un desafío para la interculturalidad y la educación crítica intercultural	34
Notas sobre las posibilidades de corrección u orientación de la interculturalidad en el mundo contemporáneo	37
Observación final.....	38
Un bosquejo de proyecto para las ciencias sociales y las humanidades.....	39
Resumen.....	39
Introducción.....	40
Tesis.....	40

La crisis del proyecto de la modernidad y sus promesas de emancipación, es la crisis de las ciencias sociales	42
De la era de la desinformación y de los mass media a las social media	44
Los movimientos sociales y la sociedad civil en América Latina.....	45
La necesaria ecologización del pensamiento.....	48
Las interpretaciones que ameritan hacer las ciencias sociales en América Latina	48
Sobre la interdisciplinariedad	48
Sobre la intersubjetividad	49
Sobre la interculturalidad	50
Sobre la internacionalización.....	51
Educación o formación terciaria para el desarrollo humano integral de la juventud.....	55
Primera parte. Un recorrido histórico-filosófico sobre la pregunta central.....	56
La extinción de la formación ética y moral en las universidades y escuelas profesionales laicas	56
Una primera identificación preocupante: confundir la ética con la moral religiosa.....	59
Una segunda identificación preocupante: confundir el enfoque de derechos y deberes con el respeto a mis derechos	61
La disociación entre la moral y la academia. Tercera disociación que parece irreversible	63
Las peculiaridades de este distanciamiento en algunas profesiones: el derecho	65
La carrera de psicología y de otras afines.....	66
Otras carreras de las ciencias sociales y humanas	69
Hacia una antroponomía del futuro	72
¿Será por la vía de las ciencias ecológicas y ambientales?	74
El regreso de la ética como bioética en las carreras de Medicina.....	76
La reintegración de la ética y la moral como componentes intrínsecos al buen desempeño profesional	78
La lenta reconfiguración de las concepciones sobre formación integral del estudiante universitario	80
Un giro inesperado sobre el desarrollo humano del estudiante en la educación terciaria	84

Segunda parte. Tres estrategias que bien articuladas, podrían dar una respuesta afirmativa y práctica a la pregunta sobre el “cómo”	86
La estrategia epistemológica: el aspecto más amplio o de nivel meta sobre la integración de todas las ciencias y saberes	88
La estrategia curricular: el aspecto interno o curricular de la discusión continuada de los problemas y dilemas ético-políticos.....	98
La estrategia extracurricular: el aspecto externo del trabajo o práctica comunitaria	103
Conclusión	107
Autorrealización personal y conversión íntima.....	109
Resumen.....	109
Autorrealización.....	109
Conversión	112
Coimplicación	117
Raíces autóctonas de la educación en América Latina: la civilización del Anáhuac	119
Conclusión	127
La vinculación con la sociedad como eje integrador de la calidad de las funciones sustantivas de la educación superior.....	129
Educación, finitud y contingencia. La tragedia como oportunidad (en tiempos de pandemia)	143
Aceptar la finitud.....	146
Admitir la contingencia (o los males injustificados del destino)	147
Pensar las relaciones educación y desarrollo desde América Latina.....	151
La concepción de desarrollo determina la educación.....	152
El buen vivir o el vivir bien, una búsqueda desde lo profundo de nuestros pueblos originarios (<i>Abya Yala</i>)	154
El buen vivir del mundo originario indígena	155
El buen vivir como paradigma crítico	156
Desarrollos nuestroamericanos	157
Las pedagogías de <i>Abya Yala</i>	157
En un horizonte de pedagogías críticas	158

Educación popular, una construcción social y cultural desde el sur y para todas las educaciones	160
Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta	161
Un fundamento práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio	162
Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el sur, fundadas en el buen vivir/vivir bien	164
Con desarrollos pedagógicos específicos	164
La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica	165
Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinar desde lo pluriverso	167
En búsqueda de las pedagogías decoloniales/descolonizadoras	168
También educación propia	172
Educación del campo	175
Diálogo con el sistema internacional educativo	178
Las pedagogías de <i>Abya Yala</i> propugnan una construcción integral de lo humano	179
Bien común, solidaridad y desarrollo humano.....	185
Introducción.....	185
El contexto latinoamericano: despertar de la democracia y del reconocimiento.....	186
Aclarando conceptos	187
De la noción misma de desarrollo (humano)	187
Ética y bien común	189
Solidaridad	190
Bien común, solidaridad y desarrollo humano.....	191
Hacia una enseñanza-aprendizaje de los sentidos para la libertad religiosa	195
Una ausencia al fin presente	198
Saber de... sabores	202
Ignacio de Loyola	205
Teresa de Jesús	207
A manera de conclusión	211

Educación para la felicidad y su inclusión en las políticas públicas. Enfoques sobre felicidad responsable, educación y desarrollo humano.....	213
Introducción.....	213
Felicidad responsable en el marco de la educación para la felicidad.....	214
La educación para la felicidad desde un enfoque intercultural.....	217
Educación para la felicidad desde un enfoque bioético.....	219
El aprendizaje de la felicidad desde el enfoque del bien común.....	220
Enfoques de la dinámica educativa como aprendizaje de humanización.....	221
El aprendizaje de la felicidad como oportunidad.....	223
La educación para la felicidad: proceso energizador de lo humano y activador de derechos.....	224
Marco institucional para la inclusión de la educación para la felicidad en las políticas públicas.....	226
La felicidad en las constituciones modernas como base para su inclusión en las políticas públicas.....	228
Reflexiones finales: la educación para la felicidad como impulso a la ciudadanía democrática y la construcción de la paz.....	230
Educación y desarrollo humano desde el sur. Aportes para una <i>paideia</i> suramericana.....	235
<i>Paideia</i> indoafrolatinoamericana.....	235
Horizonte de sentido plural.....	236
Proyectos en conflicto.....	238
<i>Paideia</i> auténtica y proyecto.....	239
¿Qué es la educación? Apuntes para su movilización conceptual.....	243
Introducción.....	243
Desarrollo.....	243
La educación como encuentro experiencial.....	245
La educación como sistema, dispositivo y búsqueda.....	249
Desarrollo de la personalidad humana desde una perspectiva comprensivo–edificadora.....	257
Generalidades del proyecto de vida.....	257

Proyectos de vida y proyectos de muerte.....	257
El proyecto de vida es plural.....	260
El sentido de la vida.....	261
Diseño, implementación y fortalecimiento de proyectos de vida.....	261
Los proyectos de vida en el marco de la pedagogía comprensivo edificadora (PCE).....	263
Proyecto de vida y comprensión edificadora.....	265
A modo de conclusión.....	266
Una mirada al desarrollo local en el norte del Perú: acciones desde la responsabilidad social universitaria y el capital social.....	269
Contexto sociocultural del estudio.....	274
Responsabilidad social universitaria y capital social.....	274
Consideraciones finales.....	279
Agradecimiento.....	280
Desarrollo humano ambientalmente sostenible a partir de la custodia de semillas y la autonomía alimentaria.....	281
Introducción.....	281
Desarrollo.....	282
La custodia de semillas y la autonomía alimentaria.....	283
El desarrollo humano ambientalmente sostenible.....	289
Conclusión.....	290
Horizontes pedagógicos para la intervención educativa durante el desarrollo humano.....	293
Introducción.....	293
Referente teórico conceptual.....	295
El desarrollo humano: conceptualización, características del aprendizaje y sus funciones.....	295
Conclusiones.....	309
Pensar la vida juntos. El porvenir de la escuela.....	311
La educación inclusiva.....	313
Una educación inclusiva para una escuela inclusiva.....	314
El valor de la educación.....	315

El espacio virtual.....	315
El saber sobre la inclusión.....	315
La población.....	316
El otro	316
El sistema global y el sistema local.....	317
La escuela inclusiva, diversa y para todos. Pensar la vida juntos.....	317
Lo común, lo singular, lo diverso. Una pedagogía de la diversidad	319
El desarrollo: desde la noción clásica hasta lo contemporáneo del buen vivir. Pautas para la formulación de una propuesta de educación del y no para el desarrollo.....	323
Introducción.....	323
El desarrollo	323
Primer momento: el desarrollo y términos similares.....	324
Segundo momento: lo sostenible y humano del desarrollo	331
Tercer momento: los enfoques emergentes del desarrollo (1990) posdesarrollo.....	337
Pautas para la formulación de una propuesta de educación del y no para el desarrollo.....	342
Intervención psicosocial en perspectiva del desarrollo humano	345
Introducción.....	345
Desarrollo.....	347
Procesos de intervención social de la FPyB.....	348
La estrategia de intervención: acción comunitaria como red de protección	350
Crear capacidades; construir redes comunitarias	354
Conclusiones.....	355
Educación y cultura de paz en contextos de conflicto.....	357
Una época para aprender a construir la paz.....	357
Redimensionando los conceptos de paz y conflictos	359
Paz imperfecta	362
La filosofía ante el escenario la educación para la paz.....	363

Estado del arte sobre la educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana (2007–2019)	371
Introducción.....	371
Conclusiones	385
Bibliografía	387
Sobre los autores.....	421
Información de los editores académicos	431

Presentación

El presente libro derivado del proyecto de investigación *Pertinencia de las apuestas educativas en relación con los procesos de desarrollo humano en el contexto latinoamericano*, es resultado de los aportes y consideraciones reflexivas, críticas y propositivas, de connotados pensadores, investigadores y académicos,¹ quienes desde sus países de origen o de residencia, como Argentina, México, Cuba, Italia, Venezuela, Ecuador, Perú y Colombia, comprometidos con la educación, contribuyen no solo a la apuesta formativa de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Universidad de San Buenaventura Cali, sino también a las reflexión del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano y de la Red Iberoamericana de Pedagogía (Redipe). Despliegan en dicha obra la emergencia epistémica de horizontes de sentido en torno al importante vínculo entre lo investigativo y lo educativo, con el acontecer humano en sus contextos.

Este libro, tal y como lo propone, por un lado, el proyecto pedagógico de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano y por otro, las líneas de indagación del grupo de investigación, se sitúa en la posibilidad de comprender lo educativo y lo humano mediante el diálogo de saberes y con esto, a su vez, el reconocimiento del otro y de lo Otro, en el hecho educativo. Se trata de fomentar, de este modo, un compromiso con las realidades de hoy, inmersas en problemáticas socioambientales y humanas, ocasionadas por modelos hegemónicos, neocoloniales, totalizantes, los cuales, ignoran la pluridiversidad de los pueblos.

1. Algunos, egresados de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad San Buenaventura Cali, Colombia

Así las cosas, la apuesta investigativa y formativa, tanto de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, como del Grupo de Investigación en Educación: Desarrollo Humano, proyectan procesos educativos, con rigor académico e investigativo y sensibilidad social, en los que se propicie el rescate de las humanidades y el sentido de lo humano en el quehacer educativo, para superar las lógicas y racionalidades propias de los movimientos y tendencias del mundo del mercado y de la globalización económica, demandando para tal fin, posturas y posicionamientos epistémicos en los cuales la indagación y la investigación se sitúen en ambientes de conciencia histórica y cultural, transformando así el sentido de la existencia de los sujetos, grupos y comunidades e impugnando de este modo, las condiciones de injusticia, discriminación, corrupción, deshonestidad y exclusión, que pretenden naturalizarse en algunas sociedades.

En este sentido y como apertura de este libro, tenemos la monografía crítica y sentida, escrita por el maestro Raúl Fornet Betancourt y Reina Saldaña Duque con el capítulo *Migración, interculturalidad y educación en el mundo contemporáneo*. Esta, es una invitación a pensar el fenómeno de la migración y de la interculturalidad a modo de asunto preocupante y de significativa afectación, en un espacio de reflexión que lo denominan “nuestro mundo contemporáneo de hoy”. Se trata de una postura crítica frente a dicha pretensión homogenizante, universalista y eurocentrista, lo mismo que de los retos que se deben asumir, en términos de la educación crítica intercultural.

Ahora bien, en relación con el espíritu de este libro, el investigador Neil Humberto Duque Vargas y la investigadora y académica, Gloria Mercedes Sánchez Cifuentes, a partir del texto *Un bosquejo de proyecto para las ciencias sociales y las humanidades*, dan cuenta de la urgencia de la transformación de la educación superior hacia perspectivas con mayor pertinencia social, en las cuales se promueva una formación con pensamiento crítico que contribuya al cambio social orientado a un proyecto emancipatorio que posibilite escenarios de dignidad para la condición humana y la vida en el planeta, asuntos que, perfectamente, señalan una clara agenda para pensar las ciencias humanas y sociales. Sumado a lo anterior, los autores invitan a una discusión sobre el desarrollo humano a partir del compromiso social y político que favorezca un modelo de desarrollo sostenible, en un diálogo acorde entre los intereses humanos y la vida en general, revirtiendo, de tal manera, la lógica de la racionalidad extractivista y explotadora de la naturaleza, para, en lugar de esto, afincar un proyecto de sociedad verdaderamente humana que posibilite la preservación de las condiciones ambientales.

En este contexto, podríamos mencionar que la apuesta formativa de la maestría está comprometida con el aporte de insumos suficientes para generar ambientes para las enseñanzas y los aprendizajes, propicios para pensar los asuntos educativos que convocan tanto problemáticas sociales como culturales, políticas, económicas, éticas, estéticas, religiosas, entre otras, tal como lo propone el Carlos E. Vasco,

con su escrito sobre *Educación o formación terciaria para el desarrollo humano integral de la juventud*, fruto de años de reflexión. En este capítulo, el maestro Vasco nos invita a pensar sobre la necesidad de que los jóvenes se formen íntegra, integral e integralmente como actores y agentes del desarrollo humano y así descollar frente a la crisis, no solo de humanidad en esta época contemporánea, sino de la responsabilidad que debe asumir la educación superior en este proceso, al constituirse en parte de la extinción de dicha formación ética, por situaciones de disociación con los procesos educativos relacionados con la ciencia y el desarrollo técnico y tecnológico.

Dicha intencionalidad también se reconoce claramente, en el interesante escrito de la mexicana investigadora, doctora Lourdes Velázquez González, con su reflexión *Raíces autóctonas de la educación en América Latina: la civilización del Anáhuac*. En esta monografía, la investigadora plantea la fuerza y el valor simbólico que representó la educación para los grupos humanos asentados a lo largo y ancho del llamado continente americano y expone un florecimiento humano milenario, rico, próspero y avanzado como proyecto de humanidad. Y no podemos pasar por alto, además de muchas importantes consideraciones al respecto de las raíces autóctonas de la educación, una gran contribución de la civilización del Anáhuac, la cual, como afirma la doctora Velázquez, fue la única, entre las seis civilizaciones más antiguas de la humanidad, que creó un sistema educativo público y obligatorio que posibilitó que muchas generaciones de jóvenes fueran educadas e instruidas en valores y conocimientos de carácter moral, ético, científico y artístico. Esto permite justificar, en buenas razones, que se trataba de una sociedad educada, razón por la cual “podemos, con gran orgullo, defender la idea de que las nuestras fueron las primeras sociedades totalmente escolarizadas sin importar el rango social o el poder económico familiar”. Quisiera cerrar la presentación de este capítulo, con unas bellas palabras de la autora:

Necesitamos comprometernos en la investigación y el profundo análisis del pasado Anáhuac, porque constituye el más profundo cimiento de lo que somos en esencia y que podemos ser. Necesitamos comenzar a hacer “arqueología del espíritu” en lo más profundo de nuestro ser.

Por su parte y con el propósito de pensar el desarrollo humano en perspectiva latinoamericana, la doctora Inés Riego, en su capítulo denominado *Autorrealización personal y conversión íntima*, expone con muy buena fundamentación filosófica la estrecha relación con fuerza vinculante y de mutua reciprocidad entre dos ámbitos del desarrollo humano, a saber, la autorrealización de la persona y su conversión íntima, la cual se expresa en una emergencia permanente entre el sentido que se produce en la vida, por parte de las personas como sujetos históricos en el devenir de la existencia que configura, en palabras de la pensadora, los presupuestos de su autodeterminación y conversión interior, en un momento en el que proliferan los

discursos de autoayuda o coaching, con ocasión de modelo de sociedad imperante. Se trata, en efecto, de resignificar la mirada a la persona humana.

En este ejercicio de pensar la educación en relación con el desarrollo humano, el investigador de origen italiano, radicado en Ecuador e investigador de la Flacso, el Mauro Cerbino Arturi, con el escrito *La vinculación con la sociedad como eje integrador de la calidad de las funciones sustantivas de la educación superior*, invita a reflexionar el asunto de las formas de vincular la universidad y la producción del conocimiento ligado con la ciencia en una perspectiva novedosa, para consolidar la calidad en las funciones sustantivas misionales en las instituciones de educación superior, a partir de la estrategia de doble vía del mundo exterior a la universidad y de esta hacia el entorno que la rodea.

Otra contribución significativa es la propuesta por la académica e investigadora del grupo de investigación Paideia, la doctora Bibiana Vélez, quien con su monografía *Educación, finitud y contingencia. La tragedia como oportunidad (en tiempos de pandemia)*, nos invita a reconocer la incertidumbre presente en el proyecto de sociedad y de humanidad, el cual se encuentra mediado por la educación. La teoría del caos como expresión del movimiento y de la incertidumbre son rasgos que ameritan reconocer en la comprensión de la realidad. Desde este capítulo, se pretende pensar en todo aquello que se moviliza en la configuración subjetiva propias de los ámbitos de la educación, la cual continúa enlazada con la emergencia de nuevas situaciones, tal como el caso de la pandemia. Al respecto de esto, pregunta la doctora Vélez: ¿de qué se trata la educación en este tiempo? ¿De seguir administrando contenidos mientras los muertos se agolpan en el sótano de los hospitales? Y agrega a manera de denuncia: “A la educación le cuesta el cambio, le cuesta adaptar sus contenidos a las contingencias del mundo”. De ahí que, en este contexto de incertidumbre, la investigadora nos invite a preguntarnos ¿será posible hallar nuevas maneras de crear un tipo de humanidad más próximo a la vida y a los otros, en toda la magnitud de su horror y su belleza? Pareciera que hubiese una incomunicabilidad entre las condiciones existenciales y las propuestas educativas hoy. Cuestionamiento que se instala como importante desafío pedagógico, que implica la reinención misma del maestro y de sus prácticas, así como la reflexión sobre su propia vida y sobre aquellos aspectos constitutivos de la condición humana. En consecuencia, este escrito es una clara invitación a detenernos y contemplar el devenir de la existencia humana y contrastarla con el devenir de la educación.

Otro invitado de honor en el presente libro es el maestro Marco Raúl Mejía con su monografía *Pensar las relaciones educación y desarrollo desde América Latina*, producto de una ponencia presentada en la mesa de educación en Bolivia con respecto a su relación con el buen vivir. En ella precisa que el desarrollo determina la educación y el vivir bien como presupuesto de búsqueda de los saberes ancestrales de los pueblos originarios, perspectiva que alimenta un paradigma crítico enunciado por el autor como “desarrollos nuestroamericanos”, y de allí proyectar

una educación que se instala y se sitúa en las pedagogías propias y decoloniales/descolonizadoras. Un aporte valioso para pensar y transformar de manera autónoma, nuestro proyecto social, político y cultural de la región conformada por los países de América Latina.

De igual modo y en correspondencia con la finalidad de este libro, la investigadora colombiana radicada en Francia, Angélica Montes, sitúa su propósito sobre la ética del bien común, en diálogo con la educación. Propone, a partir de su monografía *Bien común, solidaridad y desarrollo humano*, plantear estrategias que permitan superar la “tensión-sostenida” de conflictividad presente en el ámbito de los grupos humanos con ocasión de la significativa multiculturalidad generadora, en ocasiones, de conflictos y resistencias en las sociedades latinoamericanas. Situación que acontece, en efecto, al no tener conciencia de la necesidad de pensar en el bien común. Dado lo anterior, la investigadora Montes establece con gran suficiencia argumentativa, un hilo conductor entre las nociones de ética del bien común y desarrollo humano, por medio de la categoría de solidaridad, dando así respuesta a un adecuado y pertinente interrogante: ¿en qué medida educar en la ética del bien común puede ser una clave para la consecución de un desarrollo humano fundado en la solidaridad y el reconocimiento? De este modo posibilita, de manera propositiva, un proceso de recreación de nuevas estrategias pedagógicas para una mejor comprensión de las realidades en los territorios de un Estado.

Una de las dimensiones que hacía falta mencionar aquí para efectos de una apuesta educativa que posibilite el desarrollo humano, es la presentada por el académico e investigador Alberto Echeverri, con su contribución *Hacia una enseñanza-aprendizaje de los sentidos para la libertad religiosa*. En este capítulo se señala la oportunidad de poner al servicio del desarrollo humano, la libertad de formación religiosa, concebida y situada en la potencialidad de los escenarios que reconocen la educación como el cultivo de humanidad, la cual emerge del proceso de imaginar y reencantarse con las apuestas de “saber de sabores”, manera de darles el lugar a los sentidos en torno a la comprensión del mundo y de su agenciamiento educativo, apoyado en la metáfora de la comida, que sin distingo de culto religioso, se comparte como el encuentro con lo divino, con el otro y los otros.

De igual manera, nos acompañan en la presente publicación los investigadores Víctor Martín Fiorino y Jesús Caldera Ynfante con la propuesta *Educación para la felicidad y su inclusión en las políticas públicas. Enfoques sobre felicidad responsable, educación y desarrollo humano*. En este escrito proponen que la educación, por su naturaleza transformadora, es el camino para alcanzar la felicidad. Invitan a buscar la felicidad y a aprender que esta se logra a lo largo de la vida. Por lo tanto, dicha pretensión en un escenario educativo, reconoce la multiplicidad de estados felices cuando se concibe en términos de una política educativa incluyente, lo intercultural, lo bioético y el bien común como presupuestos no negociables de una convivencia y cohabitancia humanas.

El profesor Oliverio Gómez Hernández con su aporte *Educación y desarrollo humano desde el sur. Aportes para una paideia suramericana*, propone construir una *paideia* propia que reconozca la multiculturalidad y la interculturalidad presentes en los grupos humanos suramericanos, a partir de concebir un proyecto pertinente y contextualizado a nuestras realidades, para enfrentar la confluencia de crisis que en esta época contemporánea demanda un proyecto humanizador que atienda los problemas de exclusión, desintegración, pobreza y vulnerabilidad de los pueblos latinoamericanos, con ocasión del actual modelo económico neoliberal y le imprima una conciencia con sentido social, político y cultural frente a dichos desafíos de carácter estructural.

De igual manera, el investigador José Darwin Lenis Mejía comparte la reflexión *¿Qué es la educación? Apuntes para su movilización conceptual* e invita a transitar por la noción polisémica, dinámica y diversa de la educación, planteando un recorrido a modo de campo de saber, su expresión inmanente en la singularidad de cada sujeto y la diversidad comprensiva que se asume dentro de la sociedad, a partir de un rastreo del sentido que asume en el encuentro experiencial de quien lo vive, confrontando una permanente tensión de la teoría y la práctica en un determinado sistema cultural creativo.

En este contexto de lo educativo, Julio César Arboleda con su monografía sobre el asunto del desarrollo del carácter y el sello de la personalidad *Desarrollo de la personalidad humana desde una perspectiva comprensivo-edificadora*, plantea la construcción de los proyectos de vida plurales y en algunos momentos de muerte, cuando se alejan de la condición de proyectar el sentido de la existencia con responsabilidad con el otro y con la naturaleza, reconociendo lo social y humano como la perspectiva de solidaridad y no utilitarista del saber y del conocimiento movilizado al interior de la institucionalidad educativa.

Seguidamente, Eduardo José Campechano Escalona nos convoca a pensar el asunto del desarrollo humano local en el ámbito del capital social y la responsabilidad social universitaria con su artículo *Una mirada al desarrollo local en el norte del Perú: acciones desde la responsabilidad social universitaria y el capital social*. Plantea la necesidad de redireccionar el accionar de las instituciones de educación situadas en los lugares de referencia ya mencionados, para reconocer las condiciones históricas, sociales y culturales con la figura de lo local como contexto para la intervención, en función del desarrollo comunitario y ambientalmente sostenible.

Continúa el desarrollo del libro con la monografía de los investigadores Luz Adriana Bernal López y Carlos Adolfo Rengifo Castañeda, director de la Maestría y líder del Grupo de Investigación Educación y Desarrollo humano, con el capítulo *Desarrollo humano ambientalmente sostenible a partir de la custodia de semillas y la autonomía alimentaria*". Con este escrito, los autores nos invitan a pensar el asunto del desarrollo humano desde una perspectiva que denominan ambientalmente sostenible. Para esto se afincan en las buenas prácticas vinculadas con la protec-

ción de semillas, así como la autonomía, soberanía y seguridad alimentarias como condiciones de posibilidad, para superar el antropocentrismo epistémico y las lógicas de producción, comercialización y consumo derivadas del neoliberalismo. De este modo, transitan hacia una concepción de la producción, comercialización y consumo en armonía con el entorno y propician una concepción ecosistémica, biocéntrica, no solo de la especie humana, sino de todas las expresiones de vida que habitan el planeta Tierra. Se trata, en efecto, de un escrito que contrasta las lógicas del mercado capitalistas representadas en las grandes multinacionales que solo tienen la intención de fomentar una dependencia alimentaria mediante, por ejemplo, la manipulación genética de las semillas. Configurando, a su vez, conductas alimentarias que modelan formas de subjetividad no solo en los campesinos, sino también en los consumidores, a partir de la vigilancia y el control agrícola y alimentario, en el marco de una economía capitalista que, finalmente, termina por constreñir e invisibilizar las buenas prácticas derivadas de los indígenas y campesinos en su relación con el campo y con sus concepciones del desarrollo humano ambientalmente sostenible, en armonía con el medioambiente.

Asimismo, en clave del desarrollo humano, los investigadores Jhon Jaime de la Rosa Bobadilla y Leonardo Iván Quintana Urrea, con su contribución *Horizontes pedagógicos para la intervención educativa durante el desarrollo humano*, proponen que el aprendizaje se moviliza en tres lugares distintos, pero complementarios. El primero son los rasgos característicos del estudiante. En segundo lugar, lo que se aprenderá en términos de cultura, valores, saberes, actitudes y habilidades, entre otros y finalmente, las particularidades que acompañan al educador en las diferentes etapas del desarrollo humano, a saber, infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez, enfatizando en la funciones del aprendizaje.

Nos acompaña igualmente en la presente publicación, la investigadora Martha Lucía Peñalosa T. con el escrito *Pensar la vida juntos. El porvenir de la escuela*, con una significativa provocación en la que la escuela, la educación y el desarrollo humano se piensan en la condición de estar juntos. Alude al tercer momento histórico de la escuela, la cual denomina abierta, diversa o inclusiva y pasa por la escuela tradicional y la escuela nueva, expresiones de formas distintas de comprender la educación en la sociedad actual, presionada por lógicas y racionalidades producto del modelo globalizante y de la emergencia de producciones sociales y culturales diversos, entornos virtuales del aprendizaje y nuevas formas de organización de los saberes, entre otros, en una apuesta por una pedagogía para la diversidad.

En este contexto, la reflexión relacionada con el planteamiento *El desarrollo: desde la noción clásica hasta lo contemporáneo del buen vivir. Pautas para la formulación de una propuesta de educación del y no para el desarrollo*, de Mario Alberto Álvarez López, se presenta de manera descriptiva mediante un recorrido histórico de la noción de desarrollo, utilizando para ello categorías como crecimiento económico, industrialización, modernización y globalización en un primer momento, y lo

sostenible y humano en un segundo momento, para finalizar en lo alternativo y del posdesarrollo en la actualidad, proyectando así una educación que no es el medio sino el fin.

Ahora bien, una mirada en relación a la educación y el desarrollo humano, que evidentemente era necesaria en esta obra, es la presentada por los investigadores Silvia Caicedo Muñoz, Leonardo Solarte Pazos y Carlos A. Sánchez Jaramillo, con el escrito *Intervención psicosocial en perspectiva del desarrollo humano*. Los autores consideran, con buenas razones, que la intervención psicosocial promueve una perspectiva cada vez más trasdisciplinar, toda vez que incluye factores externos con los cuales los distintos colectivos o conglomerados humanos interactúan. Dado esto, plantean el papel de las intervenciones desde un enfoque de desarrollo humano y construcción participativa y les imprimen una importante mirada desde la psicología comunitaria y la teoría del empoderamiento, vinculadas con un contexto de acción comunitario y de apuestas políticas de transformación, en una provocación que le da sentido al desarrollo social, en clave de un crear capacidades. Por ejemplo, en la mujer.

De igual manera, los investigadores, filósofos Jorge Eliécer Molina Zapata, Clara Luz Jaramillo Garzón, Camilo Andrés López Leal y Carlos Mario Fisgativa Sabogal con la monografía *Educación y cultura de paz en contextos de conflicto*, plantean la necesidad de relacionar la educación, la resolución de conflictos y la cultura de paz en las prácticas docentes, como la posibilidad de fundar en perspectiva crítica y filosófica y de participar de una sociedad que supere el pasado violento, pero proyecte en el porvenir un horizonte de esperanza, procurando con ello reconocer que el presente es una época para aprender a construir la paz en Colombia.

Por último, los investigadores Reinaldo Valentín González González y Adonis González Acosta, a partir de su capítulo *Estado del arte sobre la educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana (2007-2019)*, dan cuenta del tránsito en función de la movilidad conceptual que se recoge en nombre del desarrollo humano, el cual se vincula con ámbitos de distinta naturaleza, tales como conceptuales, jurídico-normativo o en términos de los derechos humanos fundamentales. Expresan con fuerza argumentaciones, sugerencias y proposiciones que viabilicen jurídicamente e institucionalicen el derecho y la condición del desarrollo humano en un mismo escenario de posibilidad. Así, esta monografía es de gran importancia para la presente obra, puesto que proporciona una mirada general del problema y, como mencionan los autores, resulta pertinente, pues

(...) después de haber fijado algunas miradas, sobre la concepción de la educación con respecto al desarrollo humano, se puede concluir que aun cuando han pasado muchos años en donde esta se ha concebido como una de las principales configuraciones para transformar el contexto social, no ha sido lo verdaderamente suficiente, por lo que se hace necesario, seguir diseñando estrategias pedagógicas las cuales tengan en cuenta su papel protagónico, a partir directrices educativas, es decir,

una educación que contribuya a fomentar el desarrollo humanista con carácter situado en América Latina.

Esperamos que este libro sea una provocación en relación con los asuntos de la educación y el desarrollo humano propuestos en los ambientes de formación de la maestría, lo mismo que de los campos de investigación del grupo de investigación, de un aporte en la configuración de una postura reflexiva y crítica frente a la triada saberes, educación y contextos. Estos presupuestos posibilitan apuestas que actúan a modo de trayectos de investigación/indagación y expresan las tensiones de la movilidad representacional, imágenes y sentidos que se asumen en los territorios del saber pedagógico, educativo y de desarrollo humano, abordados como lugares de saber en torno al pensamiento pedagógico en el contexto latinoamericano.

Así las cosas, esta obra –a partir de la voz de sus autores– problematiza y resignifica la relación educación y desarrollo humano desde contextos, en los cuales el acto educativo tiene lugar e identifica algunas condiciones que hagan posible apuestas educativas pertinentes no solo en el ámbito del saber, sino también del ser y del obrar humanos.

Mario Alberto Álvarez López

Carlos Adolfo Rengifo Castañeda

Prólogo

Pensando el desarrollo humano en la educación desde latinoamérica: una triple oportunidad

Juan Martín López Calva²

UPAEP (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla)
 juanmartin.lopez@upaep.mx

*...con sus predicadores
 sus gases que envenenan
 su escuela de Chicago
 sus dueños de la tierra
 con sus trapos de lujo
 y su pobre osamenta
 sus defensas gastadas
 sus gastos de defensa
 con sus gesta invasora
 el norte es el que ordena.
 Pero aquí abajo abajo
 cada uno en su escondite
 hay hombres y mujeres
 que saben a qué asirse
 aprovechando el sol
 y también los eclipses
 apartando lo inútil
 y usando lo que sirve
 con su fe veterana
 el sur también existe...³*

-
2. Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ha hecho dos estancias postdoctorales como *Lonergan Fellow* en el *Lonergan Institute de Boston College* (1997- 1998 y 2006-2007) y publicado veintiséis libros, cuarenta y cinco artículos y veinticuatro capítulos de libro. Actualmente es decano de Posgrados en Artes y Humanidades de la UPAEP. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (Reduval) que presidió de 2011 a 2014 y de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE).
 3. Mario Benedetti. El sur también existe.
<https://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-el-sur-tambien-existe.htm>

La obra que tengo el honor y el gusto de presentar a ti, amable lector, es una protesta con propuesta, una expresión de búsqueda creativa y situada en Latinoamérica, como diría el poeta, desde aquí abajo abajo, donde las grandes mayorías de la población han sido objeto más que sujeto de la historia, víctimas más que protagonistas de los predicadores, los gases que envenenan, la escuela de Chicago y todos los intereses de los dueños de la tierra que están, como dice Benedetti, en el norte que ordena en lo económico, en lo político e incluso en el campo de lo pedagógico.

Se trata de una obra polifónica, como lo es el rico mosaico multicultural de nuestro subcontinente. Una obra construida por hombres y mujeres comprometidos con el desarrollo de la educación en y desde nuestra propia realidad latinoamericana. Hombres y mujeres, cada uno en su escondite en el que este año crítico del 2020 nos confinó la enfermedad conocida en la opinión pública como COVID-19, para tratar de escapar de un microorganismo que paralizó y puso en jaque al norte poderoso de las grandes chimeneas y de las corporaciones sin chimeneas y arrastró también en su expansión geométrica a todos los países del sur.

Educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana: consideraciones a partir de las ciencias humanas y sociales es un libro concebido y construido desde ese escondite de cada uno, pero también desde el espacio público y compartido por todos los pueblos latinoamericanos que son, a la vez, diversos y similares; desde la fe veterana de todas estas sociedades que se han cansado de esperar el cambio hacia condiciones de vida más equitativas, justas y fraternas, que rompan por fin esa barrera infranqueable entre norte y sur, pero que siguen luchando día a día sabiendo a qué asirse, aprovechando el sol de los buenos momentos y también los eclipses de las etapas oscuras.

El libro que tienes en tus manos responde a esta fe veterana que incluye de manera indispensable el reconocimiento de las propias identidades y condiciones sociohistóricas y la generación de pensamiento propio sobre los distintos problemas y temas que nos afectan y el desarrollo de planteamientos y propuestas que apunten a la transformación sustentada en la definición desde dentro de todo aquello que nos afecta, como es el caso de la noción de desarrollo humano dentro de la educación.

Es una obra que, desde mi punto de vista personal, es oportuna desde tres ángulos fundamentales que intentaré describir brevemente, pero que, sin duda, pueden ser constatados con una lectura cuidadosa de cada uno de los capítulos que la conforman.

La persistencia de lo humano: primera oportunidad

Podemos caracterizar al posthumanismo como la corriente cultural que asume la insuficiencia radical de los modelos humanistas clásicos y de la propia «condición humana», tal como la conocemos hasta el presente, a la hora de orientar ética y políticamente nuestro cambio tecnológico y social. «Insuficiencia radical» puede

significar obsolescencia, en las versiones más rotundas, o mera penuria en las más moderadas, que seguirían apostando por el cuidado y la protección de la condición humana, pero desde una radical indigencia y, por tanto, desde la necesidad de fundamentarla en otra cosa distinta de sí misma. En cualquiera de sus versiones, lo que prevalece es la idea de que para alumbrar un proyecto humano de vida buena, lo meramente humano –al menos en el sentido de lo humano que determina la biología hasta hoy– ya no basta.⁴

El primer campo o dimensión de oportunidad de esta obra se encuentra en el tema mismo que sus autores y coordinadores decidieron abordar. Mientras en el norte que ordena se ha decretado la muerte –al menos temporal en el mejor de los esenarios– del humanismo y de eso que se llama ser humano, con la consecuente obsolescencia del desarrollo humano como finalidad de los procesos educativos, esta obra hace una apuesta por la pertinencia y la necesidad de seguir pensando el desarrollo humano como un eje esencial de la educación.

El libro nos presenta en sus veinte capítulos un recorrido amplio y diverso, pero a la vez complementario, que intenta definir el desarrollo humano desde distintas perspectivas disciplinares y tradiciones teóricas y relacionándolo también con muy diversos aspectos del hecho educativo, que van desde la visión macro de las relaciones entre la educación y el desarrollo en Latinoamérica o la vinculación de la educación superior y la sociedad, por poner dos ejemplos al azar, hasta las miradas concretas que aterrizan en el aula en trabajos que aportan elementos para repensar la dimensión pedagógica y el papel de la escuela.

Esta apuesta por la persistencia del desarrollo humano en tiempos de posthumanismo se desarrolla también en distintos planos de abstracción, que van desde trabajos de corte estrictamente teórico-filosófico, pedagógico o sociológico, hasta capítulos que plantean reflexiones situadas en contextos geográficos y culturales concretos.

La persistencia de lo humano en tiempos que el norte marca como poshumanos, no es un asunto de anacronismo académico en el que, como ha pasado en muchas épocas de la historia de la educación, los temas, métodos y conceptos llegan al sur cuando en el norte se han debatido, aplicado y muchas veces superado. Se trata más bien, como lo afirmo desde el título de este apartado, de una apuesta por la oportunidad e incluso la urgencia de pensar el tema del desarrollo humano en América Latina desde perspectivas actuales y creo yo, acordes con lo que López Herrerías llama un humanismo metamoderno⁵ como alternativa a las propuestas

4. Ignacio Quintanilla Navarro. "Posthumanismo y educación". En: Igelmo Zaldívar, J. (Ed.). (2019). Ideas educativas en perspectiva filosófica e histórica: circulación, recepción y concreción en la práctica. Salamanca: FahrenHouse, p. 26.

5. López Herrerías, José Angel. "Del yo moderno al yo metamoderno: hacia otra cultura y educación. Bordón". En *Revista de pedagogía*, Vol. 61, Nº 2, 2009, pp. 77-92.

poshumanistas que están en boga en el norte en estos tiempos de confusión, auge tecnológico y cambio de época.

La perspectiva multi e interdisciplinaria: segunda oportunidad

Ciertas nociones circulan y, a menudo, atraviesan clandestinamente las fronteras sin ser detectadas por los aduaneros. Contrariamente a la idea, fuertemente extendida, que una noción no tiene más pertinencia que en el campo disciplinario donde ella ha nacido, ciertas nociones migrantes fecundan un nuevo campo donde ellas van a enraizarse, aun al precio de un contrasentido. B. Mandelbrot llega hasta a decir que “uno de los útiles más poderosos de la ciencia, el único universal, es el contrasentido elaborado por un investigador de talento”.⁶

Un segundo campo de oportunidad de este libro es el del abordaje multi e interdisciplinar de la noción de desarrollo humano. Si bien el término se planteó originalmente dentro del campo de la psicología humanista, llamada “tercera fuerza” dentro de la disciplina y de manera muy relevante a partir de la obra de Carl R. Rogers, uno de los pilares fundamentales de esta corriente y de sus seguidores, resulta cada vez más evidente –aunque no necesariamente se refleja en el terreno de la investigación y la teorización académica– que por la misma complejidad del ser humano no es posible desarrollar una idea suficientemente completa del desarrollo humano si se mira exclusivamente desde el campo psicológico.

Más recientemente, se planteó en el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) el término de desarrollo humano, tomado del enfoque de capacidades desarrollado en el campo de la filosofía por Martha Nussbaum y en el de la economía por el Premio Nobel de origen indio Amartya Sen. Este desarrollo, visto desde la perspectiva del desarrollo económico y los programas de combate a la pobreza, derivó en el llamado índice de desarrollo humano, que intenta hacer mediciones cuantitativas del desarrollo humano a partir de diversas variables relacionadas no solamente con el nivel socioeconómico, sino también con factores de calidad de vida.

Existen, además, aproximaciones filosóficas diversas que si bien no usan el concepto de desarrollo humano se abocan a entender el fenómeno de la realización humana individual y colectivamente visto. Un par de ejemplos se encuentran en la obra de Edgar Morin, considerado el padre del pensamiento complejo, y Bernard Lonergan S. J., un filósofo, teólogo y pensador de la economía menos conocido, pero muy pertinente para el estudio de este tema.

6. Morin, Edgar. *Sobre la interdisciplinarietà*. Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires (CIRET). París, p. 3. Recuperado de: www.pensamiento-complejo.com.ar

Morin ha planteado en múltiples ocasiones –es parte de su batalla intelectual central– la necesidad de reorganizar el conocimiento, de efectuar una reforma del conocimiento humano que sin negar la especialización útil y necesaria para la comprensión de elementos específicos de la vida desde todas las ciencias, revierta el proceso de la hiperespecialización cerrada y ciega, del que ha surgido una nueva ignorancia en esta humanidad en la que cada vez sabemos más acerca de las partes, pero ignoramos más el todo.

La noción de desarrollo humano es una de esas que circulan, como dice el pensador francés, atravesando las fronteras disciplinares sin que los aduaneros se den cuenta. Este libro es un ejemplo de esa transgresión, fecundando nuevos campos disciplinares y nuevas formas de abordaje del fenómeno del ser humano y sus procesos de desarrollo.

La visión desde el sur: tercera oportunidad

La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o a tornarse “casi natural”. Frases como “la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer?” o “el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo” expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de vista de tal ideología, sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia...⁷

Como dice Freire en estas primeras palabras de su obra *Pedagogía de la autonomía*, ese norte que ordena nos ha presentado en las últimas décadas una visión de pensamiento único en la que se normalizan las injusticias y las desigualdades sociales y se produce culturalmente una visión inmovilizadora y desesperanzada de la realidad.

Esta visión social dominante genera una perspectiva educativa que se reduce a la capacitación técnica y laboral de individuos, a fin de que tengan las competencias prácticas necesarias para insertarse en la dinámica de producción-consumismo que mantiene vivo –aunque últimamente en grave agonía– este sistema de globalización meramente económico y productivista.

El docente se vuelve, entonces, un técnico experto en capacitar a las nuevas generaciones para adaptarse acríticamente al sistema injusto y deshumanizante que domina el escenario, de tal forma que se aliena tanto al profesor como al educando, se le vuelve progresivamente ajeno a su aspiración humana fundamental de vivir

7. Freire, Paulo, (2004), *Pedagogía de la autonomía*, Paz e terra SA, Sao Paulo, p. 10. Recuperado de: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

para vivir y se le deja en la condición reduccionista de vivir para sobrevivir. El docente, en este escenario, se asume como un catalizador⁸ del sistema que debe obedecer y seguir reglas para formar educandos que obedezcan y aprendan a seguir reglas.

Este libro es también un producto visible, inteligente y comprometido de resistencia a esa visión inmovilizadora y mecanicista del norte, a partir de un intento multivariado de pensar la noción de desarrollo humano desde el sur, desde ese sur que se niega a asumir esa perspectiva deshumanizante y sigue, con su fe veterana, intentando construir si no el mejor de los mundos, sí, de manera contundente, un mundo mejor.

Se trata de una obra que, como dice Freire, se sustenta en el reconocimiento de que "...la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro...es problemático y no inexorable..."⁹ y que podemos y debemos, a partir de un trabajo colectivo, colaborativo, interdisciplinario y situado, persistir en la intención de construir una educación que sea realmente humanizante.

Me es muy grato por esta triple oportunidad dar la bienvenida y recomendar la lectura de esta obra que muestra que, como dice el poema de Benedetti con el que abrí este prólogo,

*...aquí abajo abajo
cerca de las raíces
es donde la memoria
ningún recuerdo omite
y hay quienes se desmueren
y hay quienes se desviven
y así entre todos logran
lo que era un imposible
que todo el mundo sepa
que el sur también existe.*

8. Hargreaves, Andy, (1988). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata. Madrid.

9. Freire, Paulo, (2004), *Pedagogía de la autonomía*. Paz e terra SA, Sao Paulo, p. 9. Recuperado de: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

Migración, interculturalidad y educación en el mundo contemporáneo

Raúl Fornet Betancourt
Reina Saldaña Duque

Observación preliminar

Basta con repasar la historia de la humanidad para comprender que la migración es un fenómeno tan antiguo como la humanidad misma y constituye, además, un hecho que ilustra como pocos que la historia de la humanidad es una historia marcada por el dolor. Basta leer los informes de la ONU para darse cuenta de que la migración es hoy uno de los grandes desafíos con los que se ven confrontadas nuestras sociedades actuales.¹⁰

Con razón, pues, habla Étienne Balibar de la migración en el sentido de un hecho político mayor¹¹ que pone al desnudo los límites de nuestro orden social, económico, político, jurídico y cultural; en una palabra, las fronteras de exclusión de la democracia liberal imperante. Con lo cual se dice también que es un fenómeno que pone a prueba a escala mundial la capacidad de interculturalidad o la voluntad de convivencia intercultural de la humanidad en el mundo de nuestros días.

10. Ver los distintos informes del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, en especial los de 1995-1998 y de 2000/2001: UNHCR, *Zur Lage der Flüchtlinge in der Welt. UNHCR-Report 1995/96. Die Suche nach Lösungen*, Bonn 1995; UNHCR, *Zur Lage der Flüchtlinge in der Welt. UNHCR-Report 1997/98. Erzwungene Migration: Eine humanitäre Herausforderung*, Bonn 1997; y UNHCR, *Zur Lage der Flüchtlinge in der Welt. UNHCR-Report 2000/2001. 50 Jahre humanitärer Einsatz*, Bonn 2000. Y para el caso de América Latina: Díaz Luz, M./Gómez, A., *Las migraciones laborales de Colombia a Venezuela durante las últimas décadas*, Caracas 1991; Escobar, R., *La iglesia católica y las nuevas migraciones en América Latina y en el mundo*, Ciudad del Vaticano 1991; CELAM (ed.), *Migraciones: Actualidad y pastoral*, Bogotá 1989; *La migración. Aspectos bíblicos, teológicos y pastorales*, Bogotá 1992; y *Derechos humanos y migraciones en América Latina*, Bogotá 1994.

11. Cf. Balibar, E., *Les frontières de la démocratie*, Paris 1992, p. 51.

A la luz de esta apreciación se comprende que tanto el hecho masivo de la migración como el desafío de la interculturalidad son momentos que deben ser vistos como componentes de un contexto mayor que podemos llamar con un título general “nuestro mundo contemporáneo de hoy”. Es ese mundo en el que vivimos y convivimos más mal que bien –y de ahí viene su desafío– el que nos confronta con una constante migratoria y en el que sentimos, como acabo de insinuar, el desafío de la interculturalidad, que es, como conviene añadir ahora, un desafío de convivencia que implica de manera concreta retos específicos en el nivel de la educación. Esto por una parte.

Pero por otra parte indiquemos también en esta nota preliminar que la filosofía intercultural –la perspectiva desde la cual se hacen estas reflexiones– entiende la interculturalidad como un concepto y la vez una experiencia o disposición antropológica, que tiene una función radicalmente *correctiva*, porque la interculturalidad indica un camino de convivencia por el que, precisamente, se quiere corregir el estrechamiento de la humanidad del hombre al que ha llevado la hegemonía de la concepción occidental del hombre. Este estrechamiento de la humanidad del hombre se manifiesta hoy de forma dramática justo en lo que he llamado la constante migratoria, pues esta no se refiere a un libre transitar de seres humanos en seguridad por el mundo contemporáneo, sino a la tragedia de éxodos forzados al precio de dejar la vida en el intento de llegar a algún lugar que prometa mejor vida. El mundo contemporáneo, que cínicamente llamamos “nuestro”, es en realidad el cementerio para miles de migrantes, cementerio en el cual incluso muchos no llegan ni a tener una tumba identificable al morir ahogados en las aguas del Mediterráneo o al “desaparecer” en la frontera entre México y los Estados Unidos.

Por esto, pues, la filosofía intercultural habla de la interculturalidad en el sentido de una práctica *correctiva*. Lo que significa por su parte, que la filosofía intercultural entiende el mundo contemporáneo, y ello no solo por el mal destino que en él espera a la mayoría de los migrantes, sino también por ser una amenaza para los fundamentos de la vida en general, como un mundo adverso a la interculturalidad, entendida ahora de manera más precisa como práctica para *ensanchar* el sentimiento de *humanidad* en cada ser humano y, por consiguiente, los lazos de pertenencia que sostienen la humanidad.

Partiendo de esta comprensión del tema, es decir, de que los desafíos de la interculturalidad y las migraciones están mediados, es más, que no se comprenden sin referirlos a ese contexto mayor que he llamado mundo contemporáneo, estructuraré las consideraciones que quiero compartir en tres pasos siguientes:

1. Una aproximación crítica a lo que se llama mundo contemporáneo, entendido como título de la configuración hoy hegemónica del mundo.
2. El mundo contemporáneo como un desafío para la interculturalidad o para una educación crítica intercultural.

3. Notas sobre las posibilidades de corrección u orientación de la interculturalidad en el mundo contemporáneo.

Breve aproximación crítica a lo que se llama mundo contemporáneo, en su configuración hegemónica

Para nosotros los que vivimos hoy, la expresión mundo contemporáneo hace referencia evidentemente a este período que compartimos como conjunto al “mismo tiempo”, razón por lo cual lo percibimos como “nuestra época”. En este sentido, la expresión mundo contemporáneo nos remite a lo que los antiguos latinos asociaban con el término *saeculum*. Pero en la expresión podemos ver, igualmente, una referencia al orden o estado de cosas que reina en la realidad y la vida de la humanidad hoy. Una referencia que no solo nos remitiría al trasfondo experiencial de otros conceptos de los latinos antiguos, como los de *mundus*, *orbis* o *terra*, sino que nos confrontaría, además, con el sentido de mundo del que habla el papa Francisco en su encíclica *Laudato si* cuando recuerda que el mundo hoy no es únicamente un problema por resolver sino también un misterio¹² que confronta a sus contemporáneos con la tarea de cuidarlo como la casa común”.

De esta breve indicación sobre lo que asociamos nosotros hoy con la expresión mundo contemporáneo, me permito subrayar la idea más importante para la continuación de mi aclaración a la pregunta que nos ocupa en este primer paso.

La idea es la siguiente. La contemporaneidad en un mundo hace de sus habitantes vecinos, prójimos, en el tiempo y en el espacio. Es más, los emparenta temporal y contextualmente. Pero de ahí no se deduce que el sentido y el carácter que acompañan esa edad del mundo que les da el aire de familia de la contemporaneidad, se puedan explicar solamente a partir de las relaciones actuales que configuran el presente de ese tiempo del que se dice que se es contemporáneo. En razón de la historicidad que distingue lo humano, hay que decir más bien que todo presente tiene un fondo histórico; que todo mundo contemporáneo, tenga o no conciencia de ello, lo es porque ha llegado a ser ese presente, porque es heredero. Nuestra contemporaneidad no es la excepción. También ella es herencia, resultado e historia. Por tanto la comprensión de su sentido y de su carácter requiere remontarse más allá de la espectacularidad de las novedades e innovaciones que parecen ser la esencia de nuestra época.

Afirmo lo anterior a sabiendas de que nuestro mundo contemporáneo se suele caracterizar con nombres que buscan resaltar, precisamente, su radical novedad como época o edad singular, cuyos cambios documentarían un corte histórico,

12. Papa Francisco, *Laudato si*, No. 12.

un antes y un después en la historia de la humanidad. Pensemos, por ejemplo, en nombres tan conocidos y repetidos desde muy diferentes perspectivas disciplinares, como los de era atómica, mundo científico-técnico, sociedad de consumo, sociedad del riesgo, sociedad del ocio y de las vivencias, mundo de las sensaciones, mundo postradicional, mundo de la información, mundo virtual, era de la digitalización, era del fin de las certezas, mundo líquido era de la singularización y de las comunidades elegidas, mundo del capitalismo cognitivo y cultural, etc., etc.

Es comprensible, además, que todos estos nombres, justo en razón de que pretenden reflejar de alguna manera la signatura fundamental de la época, insistan en presentarse como indicadores de la novedad radical desde la que tendríamos que comprender nuestra contemporaneidad. Y no hace falta destacar, porque va de suyo, que con todos esos nombres que resaltan la novedad se asocian nuevos horizontes para la tarea de la educación. Pero sigamos con el punto.

Con todo, sobre el trasfondo de mi afirmación anterior y lógicamente sin intención de desconocer o menospreciar la real novedad de los cambios que se indican en esos nombres de nuestra época, creemos legítimo preguntar si esos cambios no encuentran la condición de su posibilidad en fundamentos que ellos mismos no han echado, en fundamentos teóricos y prácticos que son los pilares sobre los que se asienta la civilización hegemónica que nos gobierna desde hace siglos y de la cual, por tanto, los cambios de hoy no serían sino manifestaciones.

Preguntando por los fundamentos que han hecho posible la novedad de nuestra época y permitirán que lo subraye, no quiero negar la importancia ni las consecuencias reales de los giros que se producen a partir de los procesos de innovación que condicionan y perfilan nuestra contemporaneidad. Más bien se trata de historizar nuestra situación, de ver de dónde vienen sus fundamentos y poder así, eventualmente, preguntarnos si hemos edificado sobre una roca o sobre arena movediza; es decir, preguntarnos si hemos errado el camino y dónde, cómo y cuándo. Cuestión fundamental para todo intento de fomentar una educación crítica e intercultural.

Tal es, pues, el sentido y la intención de mi afirmación de que nuestro mundo contemporáneo es resultado y de la consiguiente pregunta anterior por los fundamentos que lo han hecho posible. Pero se me preguntará: ¿resultado de qué exactamente? Resultado, tal sería mi respuesta, de una civilización cuyos fundamentos se remontan por lo menos al cambio de rumbo iniciado por el nominalismo de la filosofía medieval tardía y por el humanismo renacentista, especialmente italiano. Con base en esta precisión trataré a continuación de explicar mi punto de vista enumerando brevemente algunos de los supuestos que me parecen son los fundamentos lejanos de muchos procesos del modelo de civilización del que nuestra contemporaneidad forma parte. Son los siguientes:

Primero, un presupuesto que llamaré presupuesto social-político por el impacto que tiene –i hasta nuestros días!– en la configuración del ideal de las formas de

vida, en los criterios de reconocimiento social, en el acceso a la educación, en las posibilidades de influencia en la política y en la esfera pública en general, así como en la estructuración y jerarquización de la convivencia humana. Hablo de la sustitución de la pobreza como regla de vida e ideal social para habitar el mundo, por la apología de la riqueza material y del trabajo humano, visto ahora no como ordenado a la perfección, sino, justamente, como instrumento para la generación y el aumento de la riqueza material; es decir, del dinero y su acumulación.

Segundo, un presupuesto que llamaré ontológico porque abre el horizonte para una comprensión del orden de lo real y que, en síntesis, se puede resumir en la inversión del antiguo principio del *operari sequitur esse* en el de *esse sequitur operari*. Se manifiesta con esta inversión que el poder del hombre es ahora el verdadero principio de realidad. Pero en esta inversión se nos anuncia ya otro presupuesto.

Tercero, un presupuesto que llamaré antropológico-teológico porque consiste en la contestación de la potencia de Dios con y por el ya mencionado poder del hombre, pero precisando ahora que se trata del poder de un hombre que ha tomado conciencia de sí como sujeto individual, libre y, por tanto, autónomo.

Cuarto –y como condensación de los anteriores– un presupuesto que llamaré presupuesto del antropocentrismo idólatra, porque indica la emergencia de un hombre que busca ser únicamente el producto de su propio poder y que lanza al mundo y a la historia un proyecto de humanización que exige del hombre un protagonismo tal que lo lleva a romper todos los lazos que no sean los que él mismo establece en y por su acción; protagonismo que lleva por eso no sólo a destrascendentalizar, sino también a descosmologizar, desnaturalizar e incluso descomunitarizar la realidad humana. Este tipo de ser humano gana su reino justo en la medida en que cancela vínculos y pierde así a Dios, al cosmos, a la naturaleza y a la comunidad.

Quinto, un presupuesto que llamaré de filosofía o de teología de la historia, porque tiene que ver con lo que en la teología cristiana se podría denominar la usurpación del señorío de Dios sobre el tiempo y la historia; o con lo que en la filosofía podemos calificar como suplantación del tiempo que es resonancia del ritmo del ser (Heidegger, Panikkar) por el “tiempo” programado y calculado del activismo del *homo faber*. Un tiempo este último, que recibe sus contenidos en y por la agenda del activismo humano y que lleva, como consecuencia, a fenómenos como los que hoy se describen bajo el signo del *vaciamiento* del tiempo. Pues este tiempo, que tiene solo la función de servir de medio para el reinado del hombre sobre el mundo, ya no trae nada, ya no está grávido con ninguna promesa de esperanza y salvación, y solo abre a lo que ha sido previsto por las expectativas de los planes del hombre industrial.

Preguntemos un tanto retóricamente: ¿cómo no reconocer el impacto o la huella de esta concepción del tiempo en uno de los conceptos que con más potencia y energía mueve y determina prácticamente todos los contextos de nuestro mundo

contemporáneo, a saber, el concepto o, mejor dicho, la ideología del progreso? Y, de hecho, está de sobra añadir que nos referimos al progreso en su sentido occidental hegemónico de desarrollo material y proceso de enriquecimiento; o sea, a una dinámica que paradójicamente desvaloriza el tiempo al someterlo al compás del dinero y de la acumulación de riquezas. Y observo de nuevo: aquí las consecuencias para la educación o las políticas educativas son evidentes: educar para progresar.

Sexto, un presupuesto que llamaré el presupuesto de la aceptación del ruido como elemento y criterio de realidad y validez de realidades. Este presupuesto no se explica sin la decisión a favor de la técnica como camino regio para la cultura occidental (Heidegger, 2000; 2009). Pero prefiero no llamarlo presupuesto técnico o tecnológico, porque lo que me interesa destacar aquí con él como herencia para nuestro mundo contemporáneo –que, entre otras cosas, nos impele a estar permanentemente conectados– es, precisamente, la sanción social del ruido como forma y signo de participación en la vida. Desde entonces, vamos perdiendo sensibilidad para los silencios que abren a lo sublime del mundo y del alma y estamos más atentos al paso de la máquina y sus sonidos disonantes, como viera ya Hölderlin (Hölderlin, 1992; Nietzsche, 1962). Otra vez aquí la pregunta de cara la formación: ¿qué lugar tiene el silencio en nuestra educación?

Séptimo, y por último, un presupuesto que llamaré epistemológico, porque con él quiero resaltar la importancia del cambio de paradigma cognitivo que significó, en la cultura de la naciente modernidad centroeuropea, el paso de un conocimiento teórico y contemplativo que unía ciencia y sabiduría en su ideal de conocimiento, a un saber positivo y técnico que fragmentaba ciencia y sabiduría, porque su interés cognitivo rector se dirigía al dominio y control de la realidad y no a la perfección del ser humano. ¿Y no se refleja este cambio en nuestros planes de educación?

Hasta aquí la breve enumeración de los presupuestos o de la historia detrás de nuestro mundo contemporáneo. Pasemos, pues, al segundo momento de mis consideraciones.

El mundo contemporáneo como un desafío para la interculturalidad y la educación crítica intercultural

Después de lo expuesto en el apartado anterior, podemos decir, de entrada, que ese mundo contemporáneo hegemónico desafía, es más, se opone a la interculturalidad, porque está informado y formado como parte integrante de la hegemonía de la civilización occidental que traza hoy el contexto mayor de vida de la humanidad. Es, pues, su pertenencia a la civilización hegemónica lo que lo pone en oposición frente a la interculturalidad, ya que la construcción de hegemonía va pareja siempre con la opresión de la pluralidad, que es también opresión de educa-

ción alternativa, y la negación de la comunicación y la convivencia interculturales. Pero veamos más de cerca esta afirmación y tratamos de explicitar su trasfondo para que se comprenda mejor la argumentación que la sostiene.

La oposición manifiesta en la que, según mi interpretación, se encuentra ese mundo contemporáneo frente a la interculturalidad, viene ante todo de las consecuencias teóricas y prácticas que para su concepción y configuración han tenido los supuestos nombrados. Creo que esto resulta fácilmente comprensible a partir de la explicación que he hecho de dichos presupuestos. Por ejemplo, en los que he llamado presupuesto antropológico-teológico y presupuesto del antropocentrismo idólatra se transparenta claramente que son el motor de procesos de estrechamiento del horizonte de la experiencia de la vida y del mundo, en cuanto que, como se indicó, cortan los lazos de unión con lo trascendente, lo cósmico o lo comunitario. Y así conducen, como consecuencia lógica de su dinámica, a la marginación o al desprecio de todos aquellos universos culturales en los que resuena la fuerza vital de las relaciones que encantan y sostiene la vida.

Y con la misma facilidad, por poner otro ejemplo, se puede ver a partir del presupuesto que llamé presupuesto epistemológico, que con él se echan los cimientos para imponer a la humanidad una constelación del saber y sus métodos que en nombre del rigor epistemológico, justificará la desautorización de los conocimientos que se llamarán ahora tradicionales, quiere decir precientíficos, y que será, por tanto, uno de los bastiones de resistencia del mundo contemporáneo contra el diálogo abierto de saberes que reclama un mundo intercultural.

Estos ejemplos hacen ver con claridad que el mundo contemporáneo, en su versión hegemónica, desafía la interculturalidad, pues sus fundamentos y su proyección transpiran, para decirlo con una palabra, eurocentrismo. Lo que quiere decir que es un mundo que no pertenece a toda la humanidad; un mundo en cuya fundamentación y configuración no participan con el mismo derecho todas las culturas. Somos así contemporáneos de un mundo cuyo desafío a la interculturalidad o a la filosofía intercultural nos revela concretamente la situación de expropiación y de destierro que vive gran parte de la humanidad. Y si continuamos la explicación del trasfondo de los presupuestos enumerados, podríamos ilustrar todavía esta situación señalando, por ejemplo, cómo la imposición del tiempo del progreso significa para otras culturas la expropiación de su tiempo propio.

Pero prefiero continuar la explicación de mi respuesta (el mundo contemporáneo desafía la interculturalidad porque es un mundo que no pertenece a toda la humanidad), recurriendo a la caracterización del filósofo y teólogo Ignacio Ellacuría (Ellacuría, 2000) al hablar de nuestro tiempo como una civilización del capital. ¿Por qué este recurso? Porque permite ampliar lo dicho hasta ahora con una indicación fundamental implícita en varias de las afirmaciones anteriores, pero que hay que nombrar explícitamente para saber en un sentido histórico más concreto a qué nos referimos cuando hablamos de mundo contemporáneo. Además, si hablamos de

que vivimos en una civilización del capital, no se puede soslayar la cuestión de los lazos de la educación con el capital.

Ante este recurso se podrá objetar que la caracterización de Ignacio Ellacuría queda ya lejos en el tiempo y que su empleo para nombrar nuestro mundo contemporáneo sería un anacronismo. Pero creo que esta posible objeción no tiene suelo para mantenerse en pie. La realidad la desmiente. Como sistema y cultura mundiales, el capitalismo hoy no solamente ha ganado en extensión sino también en intensidad, justo con los procesos de reconfiguración del mapa del mundo que comenzaron a partir del año de la masacre en El Salvador. De suerte que hay que decir más bien que la caracterización de Ignacio Ellacuría es hoy más certera y actual que cuando la expuso en el año de 1989. Esto es, sin duda, parte de la tragedia de la historia que escribe hoy la humanidad.

Ellacuría hablaba de nuestra civilización en los términos precisos de una “civilización de la riqueza y del capital” (Ellacuría, 2000, p. 273). Con ello da una pista fundamental para comprender de una forma más concreta la génesis y el carácter de los procesos vinculados con los presupuestos presentados como pilares de nuestro mundo contemporáneo. Además, y este es el aspecto de su caracterización que me interesa destacar ahora, la indicación de que vivimos en una civilización capitalista nos ayuda a complementar nuestra afirmación sobre la adversidad de nuestro mundo contemporáneo con el añadido de que nuestro mundo contemporáneo es un desafío para la interculturalidad no solo porque es eurocéntrico sino también por ser *capitalista*.

A la hegemonía europea/norteamericana se une así la hegemonía del capital como componente de nuestro mundo contemporáneo. De aquí se sigue también que la respuesta dada arriba cuando afirmaba que el mundo contemporáneo se opone a la interculturalidad porque no pertenece a la humanidad, se puede complementar y radicalizar ahora añadiendo que ello se da porque pertenece al capital y no a la humanidad.

Se ve así cómo un análisis detenido de las razones por las cuales el mundo contemporáneo es un desafío a la interculturalidad, conduce a la pregunta política posiblemente más impertinente que se pueda hacer hoy: ¿quién manda en el mundo contemporáneo? O preguntando con más claridad todavía: ¿a quién pertenece el mundo contemporáneo?

Para Ellacuría (1976) la respuesta era evidente, como parece deducirse del título de su famoso editorial: *¡A sus órdenes, mi capital!* Y el debate actual de esta cuestión parece darle la razón.¹³ Aquí no entraré en este debate. Solo indicar que, precisamente, para la cuestión de las posibilidades de una educación crítica e intercultural,

13. Ver Hans-Jürgen Jakobs, *Wem gehört die Welt?: Die Machtverhältnisse im globalen Kapitalismus*, Knaus Verlag, München 2017.

es de suma importancia saber quién manda en el mundo y saber qué educación conviene a su poder de mando; esto es, para continuar gobernando la humanidad. Pues de eso depende lo que tratamos en nuestro tercer punto, a continuación.

Notas sobre las posibilidades de corrección u orientación de la interculturalidad en el mundo contemporáneo

Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir se preguntan en una discusión en la década de 1960, sobre la función de la literatura en el mundo de su época y responderían con un llamamiento y un testimonio de compromiso político (Sartre; De Beauvoir, 1996). Acaso nosotros podamos responder de manera similar y esbozar prácticas de compromiso a favor de un mundo realmente equilibrado por la buena convivencia entre las diferencias. Si consideramos las posibilidades de este compromiso a partir del asunto que aquí me ocupa, cabe señalar que la interculturalidad puede y debe ayudar a corregir las pautas educativas hegemónicas con base en el diálogo con los migrantes, mostrando así otro mapa del mundo; es decir, mostrando que el mundo contemporáneo no es su sistema hegemónico y sus márgenes en la periferia, porque las culturas, saberes y costumbres que vienen con los migrantes no son márgenes sino, precisamente, manifestaciones de los otros muchos mundos posibles. Esto es: con la migración se nos ofrece la posibilidad real y concreta de encontrar otros puntos cardinales para la orientación general en nuestro mundo de hoy y por tanto para una renovación de la educación. Así, reconocer la humanidad de los migrantes debería implicar reconocer los nuevos puntos cardinales que se nos abren con su presencia.

Orientar la educación desde esos otros puntos cardinales da a la interculturalidad la posibilidad más concreta todavía de enfocar la educación no desde el desafío de ampliarla para que también quepan en ella elementos de la diversidad del mundo, sino desde el desafío de restituir a la humanidad el peso real de los lugares donde el hombre se ha hecho y se hace humano, por lo cual no solo son herencia, sino también presencia de más humanidad.

En este sentido no se trataría tanto de promover una educación para que la gente sea más tolerante en la civilización actual, sino más bien una educación que prepare para que podamos crecer en humanidad. Pero una educación crítica con esta finalidad tendrá que ser consciente de que en el fondo lo que reclama es liberar la educación de su servilismo a la civilización del capital. ¿Podremos educar para que la gente pida libertad de civilización! y no simplemente un lugar en ella?

Creo que sí, pero a condición de que por la interculturalidad aprendemos también que aunque los muertos no necesitan de educación, sí tienen un lugar en nuestra educación por lo humano acumulado que simbolizan.

Observación final

Termino con una muy breve observación. Se entenderían mal las consideraciones expuestas si se supusiese que apuntan a una transformación cognitiva del hombre actual, pues aunque sí lo examinan, su intención es motivar un cambio afectivo; a un cambio en la orientación afectiva del alma humana. El reto más profundo es hacer de la experiencia de la interculturalidad como disposición para corregir el estrechamiento de la humanidad que sufrimos hoy, el centro de una pedagogía de nuevos afectos. Y por ello la pregunta fundamental sobre la que tenemos que reflexionar en sentido autocrítico es: ¿sentimos como contemporáneos de la humanidad de nuestros días afectivamente la necesidad de vivir la interculturalidad como experiencia de ensanchar lo humano para ser más *enteramente* humanos?

Un bosquejo de proyecto para las ciencias sociales y las humanidades

Neil Humberto Duque Vargas
Gloria Mercedes Sánchez Cifuentes

Resumen

A propósito de la creación de una nueva facultad de ciencias sociales y humanas, se hace oportuno y pertinente abrir el debate sobre su sentido en medio de la crisis del proyecto de la modernidad, crisis misma de la universidad y la ciencia, dados los privilegios de la razón en la configuración del mundo secular moderno.

Este texto se propone bosquejar un posible derrotero de trabajo para las ciencias sociales y las humanidades, nada novedoso, pero sí necesario, que conjuga dos tesis. La primera, el planteamiento de Vattimo sobre una oportunidad para el proyecto emancipatorio de la modernidad en la conjunción entre la generalización de las tecnologías de la información y un repunte de las ciencias sociales en su responsabilidad por dotar a la modernidad de un proyecto ético-político que le dé sentido.

La segunda tesis se esboza a partir de las aportaciones de Boaventura de Sousa Santos, que al igual que Vattimo considera que la modernidad tiene todavía algo que decir como proyecto emancipatorio, con la diferencia de que sitúa la cuestión en el contexto latinoamericano, desde el sur, y lo que ello implica como desafío epistémico para las ciencias sociales y las humanidades.

En consecuencia, un bosquejo de proyecto para las ciencias sociales y las humanidades en Latinoamérica, que desde una perspectiva crítica se orienta a hacer posibles las promesas libertarias de la modernidad, que entiende en la levedad y el estado fluido de la realidad, indefinido e incierto, que ha generado la era de la desinformación, una oportunidad para visibilizar e instalar en el debate público las luchas y las reivindicaciones de los movimientos y las organizaciones sociales, que constituyen el nuevo rostro de la democracia participativa.

Introducción

Tesis

Las ciencias sociales y las humanidades, la generalización de las tecnologías de la información y la comunicación y la sociedad civil organizada y movilizadas: el trípode de un posible chance de un nuevo humanismo en la era planetaria.

Dos décadas después de arribar al nuevo milenio, la humanidad enfrenta un episodio inédito. Por primera vez se presenta una pandemia a escala global, provocada por un agente biológico, un virus conocido ya comúnmente como el coronavirus COVID-19. Este hecho constituye una clara evidencia de que la humanidad transita, cada vez más, hacia una sociedad de riesgo global (Beck, 1998).

Sin demeritar la capacidad de este coronavirus de mutar hacia formas más resistentes que favorecen su rápida propagación, con alta capacidad de daño del organismo humano, que ha provocado el colapso de los sistemas de salud en todos los países (OMS, 2020), generando con ello el escenario dantesco de mortandad que con gran dolor e incertidumbre atraviesa la humanidad en la actualidad, hay condiciones de orden social, económico, cultural y de desarrollo de la ciencia y la tecnología que han jugado y juegan un papel determinante en las causas y las consecuencias lamentables que viene dejando la pandemia, una de las peores por los males que posiblemente traerá en un futuro cercano, como una recesión económica mundial (Banco Mundial, 2020).

Infortunadamente, la fuerte desaceleración de la economía debido al cierre de la industria y el comercio para evitar el contagio y la propagación de la enfermedad, viene generando un aumento considerable del desempleo en el mundo, lo que hará retroceder los avances en la reducción de la pobreza y la desigualdad, a propósito de la agenda de los Objetivos del Milenio, que se trazó la Organización de las Naciones Unidas en el 2000 (PNUD, 2020) y que pese a tener un modelo de desarrollo en contra, inequitativo y depredador (Mayor, Lander), a 2015 había logrado satisfactoriamente la meta de reducir a la mitad la pobreza hasta ese momento existente en el mundo, que sigue siendo escandalosa:

Entre los colectivos que se han dejado más atrás figuran 600 millones de personas que continúan viviendo en situación de pobreza económica extrema; una cifra que se eleva hasta los 1.300 millones cuando se mide a través del Índice de Pobreza Multidimensional. (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2019, p. 8).

Una verdadera pandemia de exclusión e indolencia social que padece el mundo de la democracia moderna, que como plantea Stiglitz (2019), está hecha por el 1 %, con el 1 % para el 1 % (Stiglitz, 2019, p. 14).

Efectivamente, desde antes de la pandemia, quizás desde el fin de la Guerra Fría a finales de la década de los ochenta, momento en que la tensión que significó la lucha por el control económico y político del mundo por parte de los bloques

de países capitalistas frente a los países socialistas y que generó una carrera armamentista de dimensiones nucleares apocalípticas parecía superada y la caída del muro de Berlín representaba el inicio de una época de diálogo, reconciliación, solidaridad y profundización de la democracia en el mundo, muy por el contrario la democracia habría de enfrentar un nuevo enemigo con vocación hegemónica: el modelo neoliberal mercadocéntrico, que impondrá y se impondrá a la fuerza, de nuevo, haciendo primar esta sobre la palabra y la justicia social (Mayor, 2010).

Igualmente, el final del siglo XX, que trae consigo el fin de la utopía socialista, por lo pronto la construida por parte del bloque de repúblicas soviéticas socialistas y los países de Europa Oriental en la otrora denominada “cortina de hierro” y con ello, la absoluta desesperanza respecto de la imposibilidad de hacer realizable el ideal emancipatorio de la modernidad, significará el auge y consolidación hegemónica de la globalización neoliberal del libre mercado, que ha profundizado la desigualdad en el mundo.

De otra parte, no es menos cierto que en las dos primeras décadas de este siglo se han desatado movimientos ciudadanos de escala global en diferentes regiones del mundo, tales como el movimiento de los indignados, la primavera árabe en 2011, las marchas en Chile, Colombia y Bolivia, entre otros países latinoamericanos en el 2019, que expresan la indignación y la frustración por un modelo político-económico depredador, explotador y generador de desigualdad social y que ha debilitado la democracia convirtiéndola en un instrumento de legitimación de una política sin principios, en un poder al servicio del mercado y sumiéndola en una profunda crisis de representatividad y defensa del bien común.

Y en este complejo y convulsionado contexto de la geopolítica mundial contemporánea, 31 años después de su planteamiento, publicado originalmente en italiano en 1989 con el título *La società trasparente*, el mismo año del desmonte del bloque de países socialistas, tres décadas después, nos proponemos retomar la tesis de Vattimo (1990) acerca de que la confluencia afortunada de la generalización de las tecnologías de la información y las comunicaciones con una revaloración de las ciencias sociales y las humanidades, podría representar un nuevo chance (Vattimo, 1990), un nuevo humanismo.

Dado que la primera de sus condiciones se ha venido cumpliendo con creces, el vertiginoso desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, que ha representado el paso de los *mass media* y su concomitante proceso de fabulación de la realidad –recordando a Nietzsche (Vattimo, 1990)–, a las *social media* del siglo XXI, con la absoluta banalización de la verdad en un maremágnum de información y desinformación, que si bien es desconcertante en la medida en que ya no hay asideros ni dioses, obliga a la renuncia de todo ideal de sociedad, lo que constituye una oportunidad de reedición de la realidad, de un nuevo proyecto de sociedad posible, no idealizado y en tal sentido libre de dogmas y fundamentalismos.

Desde una perspectiva crítica, es necesario provocar y orientar el modo como a este contexto que nos pone *ad portas* de la era de la desinformación, confluyen las ciencias sociales y las humanidades como segunda condición para la realización posible del proyecto de emancipación de la modernidad –y en gran medida es esta la contribución de este artículo– que sugiere un posible derrotero de actuación de las ciencias sociales y las humanidades en América Latina, que las compromete a asumir un doble giro en su quehacer, desde el sur con Boaventura de Sousa Santos (2006): 1. en clave de pensamiento latinoamericano que se reafirma en la diversidad y la equidad, y 2. el fomento y consolidación de relaciones estratégicas con las organizaciones y movimientos sociales que representan la reivindicación de sus luchas sociales, que son esfuerzos por el reconocimiento de libertades y derechos democráticos.

Lo que obliga a la transformación de la educación superior hacia perspectivas con mayor pertinencia social, en la cual se promueva una formación con pensamiento crítico que contribuya al cambio social y al cumplimiento del proyecto de la modernidad como proyecto emancipatorio, dignificante de la condición humana y la vida en el planeta, asuntos que, perfectamente, pueden definir una posible agenda para una nueva facultad de ciencias sociales y humanas.

La pandemia la COVID-19, como todo fenómeno de la naturaleza, constituye una amenaza cuyas consecuencias en la población humana serán proporcionales a los recursos y condiciones de calidad de vida de que disponga una sociedad o un país en su momento, para atender la situación. La amenaza del nuevo agente patógeno desnuda las vulnerabilidades, la desprotección, el abandono y las desigualdades en la convivencia de las sociedades humanas y revela la completa ignorancia que ha caracterizado a la humanidad respecto de lo que representa habitar un ecosistema de vida y la relación estrecha y de interdependencia con las demás especies en sus distintas formas.

Vulnerabilidades sociales e ignorancias –cegueras las llama Morin (1984)– de la ciencia y la sociedad, que constituyen los asuntos para una agenda de trabajo para las ciencias sociales y las humanidades, que en el caso latinoamericano pasa por el reconocimiento del contexto histórico desde el que se piensa la realidad y nos enfrenta con un proyecto de ciencia moderna que ha operado como instrumento de dominación y colonialidad.

La crisis del proyecto de la modernidad y sus promesas de emancipación, es la crisis de las ciencias sociales

Los posmodernos debieron resignarse perplejos a su queja, observando cómo el proceso de globalización de la economía del libre mercado extiende su dominio

en el planeta no solo en lo que al comercio se refiere, sino, ciertamente, a la mercantilización de la vida y las relaciones, a lo que Lander llama la atención, pues se trata del paso de una economía de mercado a una sociedad de mercado en la cual el *homo consumers* desplaza al *zoon politikon* aristotélico, en cuyo entorno la democracia no constituye una herramienta de deliberación ciudadana alrededor de un proyecto ético de sociedad, sino un instrumento de alienación y legitimación del mercado. He aquí la razón de la crisis del proyecto de la modernidad como proyecto ético emancipador.

En correspondencia, la crisis que hoy en día enfrenta la educación en general y la educación superior en particular, se anida en el sentido mismo de la institución educativa y su papel en el proyecto de la modernidad, proyecto societario cuyo ideario democrático emancipatorio inspiró las revoluciones y las campañas independentistas de los siglos XVIII y XIX, ante la posibilidad de crear sociedades y naciones fundamentadas en los principios, ciertamente racionales y razonables (Rawls, 2006), de igualdad, libertad y fraternidad, que impulsaran el desarrollo sobre la bases de la dignidad humana y la justicia social (2006). Ese proyecto, su cumplimiento, se ha malogrado, al decir de Santos (1998), por la exacerbación de los procesos de regulación y control que garantizaran la consolidación del proyecto, en desmedro de los procesos emancipatorios garantes de los derechos y las libertades en los que reposa la dignidad de todas las personas.

Del exceso de regulación ha sobrevenido un profundo desequilibrio que se traduce en la configuración de un modelo de desarrollo utilitarista y cosificador de la condición humana, explotador y consumista, que responde más al usufructo del poder en el ejercicio de la gobernabilidad para satisfacer ambiciones particulares, que a las condiciones de una vida buena que resulten de la implementación de un pacto social en el que impere el bien común. Ocurre, entonces, lo que denuncia Lander (2000) respecto de que pareciera que estamos transitando de una economía de mercado a una sociedad de mercado en la cual la racionalidad instrumental y la mercantilización de las relaciones sociales se han impuesto en lo que Habermas denomina el mundo de la vida (Habermas, 1999), dejando en el sinsentido al ejercicio reflexivo y deliberativo (1999) a que convoca la democracia moderna, minando así el carácter libertario de la modernidad como proyecto ético-político.

Es decir, que detrás de las promesas incumplidas de la modernidad, de una humanidad más solidaria, libre e igualitaria, están sus instituciones, una de ellas, —quizás su faro— la educación y la ciencia, que ciertamente se ha configurado como una ciencia sin humanidad y dogmática, idólatra del objetivismo y del método a partir de un pensamiento parametral que ha construido una imagen esquizoide de la realidad a partir de la miopía de una formación indisciplinar (Morin, 1984), carente de integración, en un proceso obsesivamente analítico y desentendidamente sintético, insuficiente para conjugar sentido epistémico de la complejidad inherente a la realidad, que responda y de sentido al para qué se conoce, cuestionamiento que

nos instala en el deber ser del conocimiento y de la universidad como su institución agenciadora. Y, entonces, ¿desde cuáles principios?, ¿fundamentos?, ¿valores? ¿Desde dónde pararnos para responder al desafío de transformación que exigen los tiempos actuales y sus pandemias presentes y futuras?

Para procurar dar respuesta a estos interrogantes, la universidad latinoamericana se enfrenta a un doble dilema. Por un lado, en cuanto universidad, su lugar en el proyecto inacabado de la modernidad, ciertamente, en su realización como proyecto emancipatorio, en relación con lo cual quizás abrazar la tesis de Vattimo (1990) alrededor de que la confluencia afortunada de la generalización de las tecnologías de la información y las comunicaciones con una revaloración de las ciencias sociales y las humanidades, en un nuevo chance de un nuevo humanismo. En correspondencia, con ello, la justificación de Nussbaum (2010) al porqué de que siga vigente enseñar humanidades en la universidad, orientadas al estímulo de la razonabilidad que favorezca el autoexamen ético y generador de conciencia crítica.

De otra parte, la universidad latinoamericana, en cuanto latinoamericana, se enfrenta al desafío de construir una versión contextualizada, situada, del conocimiento científico que de especificidad sociohistórica al proyecto emancipatorio de la modernidad, según lo sugiere Santos (2006) y Dussel (1988). Desafío que la pone en la misma discusión sobre la pertinencia social de la universidad de hace cien años en Córdoba (Argentina), que inspiraron un ambicioso programa reformista latinoamericano del que, entre otras cosas, aún no se han valorado sus alcances.

De la era de la desinformación y de los *mass media* a las *social media*

La generalización de las tecnologías de la información y las comunicaciones constituye las condiciones de lo que algunos han denominado la era de la información, pero que más bien pareciera ser de la desinformación por la cantidad de contenidos y formas comunicativas que faltan a la verdad, lo que se tiene que ver con el papel de los *mass media* en la configuración de la realidad social y la opinión pública, el posicionamiento en la opinión pública y la agenda política de reivindicaciones de grupos y colectivos sociales históricamente excluidos que apuntan hacia la transformación social o, por el contrario, en la medida en que pertenecen a los grandes grupos económicos, buscan reproducir el *statu quo* que conviene a sus dueños. Esta es una primera tensión, en relación con la posibilidad de legitimarse en la gente que ofrecen los *mass media*, cuyo espacio y tiempos se disputan continuamente las tendencias alternativas frente a las reaccionarias. Se trata del debate de siempre respecto de la alienación de los *mass media* como instrumentos de manipulación ideológica por parte de los sectores dominantes.

La era de la desinformación, de igual forma, se complejiza con la llegada del internet y los *social media* (redes sociales), que generarán una explosión de la parti-

cipación y vinculación a comunidades virtuales y plataformas de interacción social que vienen transformando significativamente las formas de hacer en el trabajo, la educación y la vida social en general; el uso cotidiano y habitual de aparatos tecnológicos al punto de que parecieran una extensión de nuestra corporeidad; celulares, tabletas, portátiles y sus aplicaciones, que usamos para estudiar, trabajar, escuchar música, hacer ejercicio, comprar, solicitar domicilios, hacer pagos, enviar flores y presentes; en fin, una vida en la *techné*, que, entre otras cosas, privilegia la imagen, la forma, y el significante, sobre el contenido y lo significado, lo que deja a la elaboración de sentido un escenario regido por lo imaginario.

Esta subordinación del sentido a la imagen por fuera de la significación, de la palabra en cuanto experiencia social y relacional, refiere una vida en contextos tecnológicos que supedita las relaciones y la comunicación entre las personas y se ha dado a la manera de una banalización de la realidad, en la cual se pierde toda estima del sujeto trascendente y la crisis de los grandes relatos en los que se funda la identidad de la cultura de Occidente, lo que Derrida (1993) denomina la retirada de la metáfora de Occidente, de su lugar privilegiado como significante de la verdad, lo que ha representado un desencanto de los ideales de la modernidad como proyecto ético-político y la amenaza de la hegemonía de un pensamiento único o, más precisamente, la hegemonía de una práctica única, desencarnada de la historia del sujeto, en la que reafirma su singularidad reducida al prestigio de una marca, en la que su valor radica en la capacidad de compra.

Una desidealización del proyecto de la modernidad que, contrario a todo movimiento secular progresista, pareciera indicar una vuelta a la mitificación de la realidad en un escenario comunicativo incontrolable donde todo discurso tiene lugar y adeptos y donde el acontecer humano, literalmente, constituye una versión cuya veracidad será relativa al contexto de significación. Por ello, lo local, lo micro, adquieren un sentido orientador.

Lo local encierra un ejercicio de reconocimiento y apropiación del territorio que devuelve el rostro a la democracia, que se ha perdido en un sistema de representatividad política irresponsable y deslegitimado. El rostro del ciudadano que aparece en la participación democrática se expresa, por lo general, a partir de organizaciones sociales de la sociedad civil desde donde luchan por el reconocimiento de los derechos.

Los movimientos sociales y la sociedad civil en América Latina

El paulatino proceso de modernización de las sociedades latinoamericanas, sus instituciones y sus organizaciones, se ha fraguado en la tensión dialéctica que enfrenta a obreros de la industria y la minería con sus patrones a partir del movimiento sindical, por lo general militante de partidos comunistas y socialistas. De igual forma, la organización campesina, que ha crecido en la espera de una reforma

agraria que avance en la democratización de la tenencia de la tierra, se acercará ideológicamente a las corrientes bolcheviques.

En un contexto de enunciación signado por una historia de sometimiento y esclavitud que caracteriza la colonialidad, las comunidades indígenas y afrodescendientes –quizás más las primeras que las segundas– han librado verdaderas luchas de resistencia y reivindicación de su cultura y sus formas de existencia nativas, así como el derecho a su territorio ancestral.

Estos actores, a los que habría que agregar los movimientos estudiantiles, sus causas y sus formas de organización, caracterizarán la movilización social hasta la década de los setenta del siglo XX, como se mencionó, en tensión con el sistema estatal capitalista y sus poderes.

No obstante, la imposición y globalización del modelo de desarrollo neoliberal que ha profundizado las desigualdades sociales y el vacío de liderazgo y gobernabilidad que ha dejado la crisis de la democracia representativa, por la falta de legitimidad de los partidos políticos y los sectores gobernantes tradicionales, sientan las bases para que a finales del siglo XX y lo que va del nuevo, asistamos a la transformación del movimiento social, al que se agregan nuevos actores, nuevas causas y lo que es más interesante, nuevas formas de actuación con gran capacidad de convocatoria ciudadana y potencial de cambio.

Se trata de un proceso de movilización social organizada alrededor de asociaciones, sindicatos, ONG de naturaleza diversa, ambientalistas, vivendistas, desterrados, desempleados, indignados, de género, que reivindican derechos de sectores específicos a través de la protesta social y la participación en la definición de políticas sociales, asunto que cada vez más toma la tonalidad de un legítimo reclamo ciudadano y deja de ser una expresión panfletaria de inclinación ideológica, pese a la persistencia de algunos sectores retardatarios detractores que ven en las transformaciones sociales una amenaza a sus intereses.

A excepción de la situación de persecución y asesinato de los líderes sociales en Colombia, los presos políticos de la oposición al régimen socialista de Maduro en Venezuela y el exceso de fuerza en el control de la protesta en Nicaragua y Guatemala, la región, luego de la Guerra Fría y adentrándose al nuevo milenio, ha logrado configurar un escenario de debate político relativamente tranquilo y garantista del derecho al disenso, como lo plantean Almeida y Cordero (2017):

(...) el nuevo terreno democrático ha cambiado las estrategias de los movimientos sociales debido a que las instituciones del Estado están relativamente más abiertas a las demandas populares, y el Gobierno debe tolerar ciertos niveles de disidencia para conservar la legitimidad política y mantener la competitividad en futuras contiendas electorales. (p. 16)

Si reconocemos con Foucault (2001) que la lucha que damos en la cotidianidad es en oposición a un poder con vocación dominante, de acuerdo con Almeida y

Cordero es el proyecto hegemónico neoliberal de la globalización del mercado, el saber dominante de nuestros tiempos, que, ciertamente, en la misma medida que constituye la causa de las amenazas socioambientales y económicas frente a las cuales se enfrentan los movimientos sociales en América Latina, de igual forma, es en la globalización misma que se dan las garantías democráticas para la expresión del disenso (Almeida & Cordero U., 2017), e incluso, avanzar en un proyecto de transformación que no desafía la estructura, sino que busca modificar las formas de la convivencia y la vida política hacia una cultura democrática.

Proceso sociopolítico que parece indicar que pese al control político y económico que mantienen los sectores y las clases gobernantes, ya sea la clase política y su burocracia estatal o los emporios económicos globales y su ambición desmedida, el ejercicio del poder se ha deslocalizado. Ya no reside en el Estado, cada vez más alejado de su mejor versión en los otrora gobiernos socialdemócratas del siglo XX, como tampoco sucumbió definitivamente a la fascinación fetichista de la mercancía propia del modelo neoliberal del libre mercado.

En la incertidumbre que acompaña el tiempo presente, es la sociedad civil organizada la que en las últimas décadas viene abriendo espacios a la democracia movilizandolos intereses y voluntades de manera estratégica a partir del trabajo en red, articulado y coordinado alrededor de la reivindicación de los derechos sociales, económicos, culturales y ambientales.

Se trata de la acción colectiva (Revilla, 2010), que puede ser de diferentes modalidades que van desde la marcha o movilización pacífica, hasta brotes de violencia que reflejan el descontento contenido por décadas de miles de ciudadanos excluidos de las bondades del progreso. Según Revilla, la acción colectiva de los movimientos sociales ha logrado producir rupturas institucionales en los últimos treinta años en América Latina y han significado verdaderos espacios de solidaridad y construcción de ciudadanía (Revilla, 2010).

La voluminosa bibliografía que respecto de los movimientos sociales, sus organizaciones y dinámicas, logra reunir Murga (2006), deja ver la riqueza y diversidad de acciones e iniciativas organizativas comunitarias, barriales, sectoriales, que han configurado lo que el autor denomina, no sin razón, el *boom* de análisis y estudios sobre este tema, de cuyo análisis, que debe hacerse a partir de un pensamiento rizomático, permite valorar sus alcances en alianzas y asociaciones entre sectores y entidades de naturaleza diversa, que coinciden al punto de configurar, en ocasiones, redes de política con gran incidencia en la opinión pública y la formulación de políticas sociales.

Es el trabajo en red estratégica de alianzas y colaboraciones la forma de la movilización social que en la actualidad potencia el capital social y sus elementos constitutivos, la capacidad de asociación y la confianza en las instituciones. Ello, al costo de saber comunicarse en un medio donde pulula la desinformación y la información no validada.

La necesaria ecologización del pensamiento

En el momento actual, las complejidades del mundo contemporáneo exigen transformaciones profundas en las formas de relación que hemos establecido con los demás y con la naturaleza. Esto atañe de manera directa a la ciencia en general, pero de manera particular a las ciencias sociales.

El estilo de vida de las sociedades modernas, la dinámica de la demografía, la expansión de las fronteras urbanas de las ciudades, la movilización en medios masivos de transporte, la acelerada migración mundial, los hábitos excesivos de consumo de bienes y servicios y su inequidad en la distribución y disfrute; las prácticas depredadoras, de extracción, manipulación genética, fumigación, tala, quema y extensión de monocultivos, la potrerización, así como la expansión de las fronteras de los asentamientos humanos en el proceso de urbanización y la contaminación industrial, vienen socavando profundamente las condiciones de vida de los ecosistemas que hacen posible la vida en el planeta. Ello significa no solo la desaparición de una gran diversidad de especies, en riesgo de extinción a otras tantas y la necesidad de mutar de muchas otras para adaptarse a los cambios que el calentamiento global viene generando en el medioambiente, sino que en el proceso, el sistema arruma en los rincones y las cloacas urbanas donde acumula sus desechos, en condiciones de miseria, a un gran sector de la población que no se beneficia del progreso.

En efecto, es en este siglo que se han presentado los años más calientes del planeta. El aumento de la temperatura desde que se tienen registros, ha provocado el deshielo de los casquetes polares, que consecuentemente se refleja en un aumento del nivel del mar y en la Tierra las temporadas estacionarias de verano e invierno son más inclementes. En los últimos años nos ha tocado ver, impotentes, pero con una gran carga de responsabilidad, cómo las llamas consumieron durante varias semanas la selva amazónica y los bosques australianos, aniquilando toda forma de vida animal y vegetal, contribuyendo así considerablemente al proceso creciente de desertificación y erosión de la capa vegetal del planeta.

Las interpretaciones que ameritan hacer las ciencias sociales en América Latina

Sobre la interdisciplinariedad

Una de las cegueras de la ciencia que denuncia Édgar Morin (1984), tiene que ver con la gestión del conocimiento en la universidad, la fragmentación que genera la formación unidisciplinar y la superespecialización del conocimiento.

Cierto es, antes de cualquier diatriba sobre las disciplinas, vale decir, que más allá de favorecer la clasificación y la organización del conocimiento científico, han

significado un ejercicio epistemológico y ontológico muy valioso en términos de la delimitación de un campo o área del conocimiento y la definición de su objeto de estudio y que las especialidades, además de significar una actitud de humildad frente a la imposibilidad de conocer en su totalidad la complejidad de la realidad, han aportado lo suyo al desarrollo metódico y tecnológico. La organización disciplinar de la ciencia se ha traducido o ha condicionado la manera como la universidad, desde el siglo XIX ha gestionado el conocimiento, esto es, su diseño organizacional.

No obstante, el estado de cosas actual revela las insuficiencias y los reduccionismos a los que ha conducido el agenciamiento unidisciplinar de las ciencias, que ha empobrecido el sentido filosófico humanístico de la ciencia. La experiencia está demostrando que tal diseño ha generado rupturas en el conocimiento como un ejercicio universal. Hoy día, se requiere de ambientes y procesos que permitan superar el dogmatismo y los reduccionismos y abrir las ciencias y las disciplinas, como lo propone Wallerstein (1996), para favorecer relaciones significantes que obliguen recomposiciones de sentido en el discurso científico.

La interdisciplinariedad desde la complejidad. En consecuencia, el percatarse de una realidad irreductible e inseparable que acontece en el *plexus* y *complexus*, pliegues y repliegues de imaginarios, significados y significantes, en tiempos sin memoria y espacios cada vez más ligeros.

En la formación disciplinar se da preeminencia al campo del conocimiento, definir la mirada y los instrumentos para su registro, asuntos concernientes a la epistemológico y lo metodológico. Pero propiamente lo ontológico, lo que corresponde con la esencia de su objeto de estudio, la realidad, excede la disciplina y urge una reflexión inter y transdisciplinar.

Sobre la intersubjetividad

La intersubjetividad constituye la experiencia misma de la sociabilidad humana. Es la interacción social una vivencia intersubjetiva, en tensión dialéctica entre uno y otro, montada sobre la escenificación de papeles sociales establecidos por la normalidad cultural. En la dialéctica interioridad y exterioridad, se reafirman el uno y el otro. Pero se trata del desafío de la singularidad ante los papeles homogenizantes y del desafío de la colectividad ante el narcisismo individualista.

El discurso sobre la subjetividad o el subjetivismo en la ciencia gira en un doble sentido, en relación con la ciencia en general y en tal caso, la discusión va del develamiento de los intereses intrateóricos que Habermas expone tan espléndidamente en su obra *Conocimiento e interés* (1973). Reflexión de la cual resultan tres estilos de hacer ciencia, que responden a tres tipos diferentes de interés (Vasco, 1990): 1. el interés de predicción y control de las variables o condiciones de aparición de un fenómeno natural o social propio de las ciencias positivistas empírico-analíticas; 2. el interés de ubicación histórica y orientación social de las ciencias histórico-

hermenéuticas, y 3. el interés emancipatorio que constituye el resorte de las ciencias crítico- sociales.

En los paradigmas científicos formulados, si se sigue cualquiera de estos tres tipos de interés, se constituye una comunidad científica que continuamente, en procesos a veces pretendidamente sistemáticos y otras respondiendo a momentos disruptivos en circunstancias contingentes, figura, configura y reconfigura sus asuntos epistemológicos, ontológicos, metodológicos, y luego de la discusión habermasiana sobre la libertad de valores, sus asuntos ethopolíticos.

En consecuencia, el discurso científico constituye un sistema simbólico que se forma y se consolida en el diálogo sostenido dentro de una comunidad científica que, por su parte y en la medida que pretende constituirse en referente de veracidad, opera como un aparato legitimador de sentidos (Berger & Luckmann, 2001).

De otra parte, dado que esta disertación se hace desde la orilla de las ciencias sociales y las humanidades, la apuesta por la intersubjetividad no solo implica al sujeto de la ciencia en su comunidad académica, sino que también reconoce la necesidad de dar un lugar y un estatuto epistémico al saber cotidiano, en lo que algunos denominan diálogo de saberes o el desafío de buscar la complementariedad entre ciencia, tecnología y cultura (Hoyos Vásquez, 2020), cuyo reconocimiento tiene como fundamento la pertinencia e identidad de valores y principios de sus postulados para el mejoramiento de la condición humana y de la vida en el planeta.

Desde aquí se observa un escenario de ejercicio de las ciencias sociales y de las humanidades como proyecto societal, que además de ser una aventura epistemológica es también un movimiento ethopolítico. Por ello, la praxis es crítica y el conocimiento es la resultante dialéctica del diálogo intersubjetivo entre el sujeto cognoscente y el sujeto (otro) individual o colectivo con quien se construye un conocimiento que empodera y genera capacidad de agencia y transformación social, que legitima el saber científico y su complementariedad con los otros saberes no seculares.

Una ciencia con humanidad implica superar el objetivismo empirista que insiste en una actitud autista y entender la objetividad como un acuerdo intersubjetivo, construido en el reconocimiento del carácter social del conocimiento (Berger & Luckmann, 2001) y de las multiplicidades de saberes y singularidades que se configuran en la interrelación de las subjetividades, que en diálogo epistémico definen modelos teóricos comprensivos o explicativos que objetivan la realidad.

Sobre la interculturalidad

Responde una perspectiva intercultural al carácter contextual del conocimiento, inscrito en un momento y un lugar situado en condiciones histórico sociales de existencia que lo justifican y le confieren su legitimidad como criterio de verdad (Ander-Egg, 1995). Por ello, la posibilidad del desarrollo y consolidación del pen-

samiento latinoamericano constituye un asunto resultante del quehacer científico en relación epistémica con la realidad de la cual se propone dar cuenta. La constatación de una realidad sociohistórica situada y particular, caracterizada por dos circunstancias fundantes de su ser social, ambas surgidas de las condiciones de vida coloniales y neocoloniales que emergen como consecuencia del descubrimiento de América.

Por un lado, la diversidad etnocultural, en esta suerte de hibridación cultural en medio de tensiones, violencias, discriminaciones, reivindicaciones, comprensiones y solidaridades; y de otra parte, una desigualdad social inaceptable que priva a gran parte de la población de posibilidades de educación, salud y cuidado que favorezcan el desarrollo humano con dignidad y que se convierten en caldo de cultivo propicio para la violencia en todas sus manifestaciones.

Sin duda, es una indagación en un presente en devenir ontológico (Zemelman, 2020), preteórica, ciertamente orgánica, reivindicar la posibilidad de epistemologías regionales en lo que hemos venido entendiendo como el giro poscolonial (Mignolo, 2007) que en términos posmodernos podría entenderse como la retirada o el desmonte crítico de prácticas y discursos neocoloniales o los estudios interculturales (Walsh, 2010) de prácticas de intercambio y dialéctica constructiva de nuevos modos de ser en la sociedad planetaria. De igual forma, la interculturalidad, entendida como posibilidad de discursividad sobre lo diverso, que como plantea Santos de Sousa (2006), debe constituir una categoría en la investigación de las ciencias sociales en América Latina. La interculturalidad a partir del mestizaje, la hibridación cultural y el giro decolonial.

Sobre la internacionalización

Este es un concepto que en ocasiones pueden entenderse como sinónimo de los conceptos de globalización, mundialización o era planetaria. No obstante, en educación superior ha venido constituyéndose en un eje estratégico de su proyección, que involucra desarrollar capacidades para abrirse al mundo y saber integrarse en las comunidades, grupos y redes del conocimiento.

En el proceso de internacionalización, las universidades han sido, a veces quizás sin ser muy conscientes de ello, partícipes activos de la globalización que refiere el proceso de hegemonía del modelo neoliberal del libre mercado, que en términos sociológicos Wallerstein (2005) define como sistema-mundo capitalista o mundialización capitalista.

Esta atmósfera de imposición del pensamiento único obliga a la universidad latinoamericana a asumir el desafío de la inserción crítica en las comunidades y redes académicas del sistema universitario internacional y los organismos internacionales, que se configura en medio de una tensión entre lo global y lo local caracterizada por una profunda asimetría en relación con sus desarrollos y capacidades en ciencia y

tecnología (Vessuri, 2003), pero además, en un momento de profunda incertidumbre respecto del provenir a propósito de los cambios medioambientales y los fenómenos naturales que se vienen desatando en las últimas décadas como consecuencia de la contaminación y la destrucción de la naturaleza, así como la sociedad del riesgo global que la misma ciencia viene gestando en sus prácticas (Beck, 1998).

Por ello, es menester entender la necesidad y pertinencia de un conocimiento en construcción dialéctica situado y en diálogo con otros lugares del mundo, en una dinámica que quizás se entiende, mejor que globalización, como era planetaria, al decir de Morin (1999).

A manera de epílogo y retomando la tesis que inspira esta reflexión, se plantean a continuación algunas ideas que, efectivamente, sugieren un posible derrotero de acción de las ciencias sociales y las humanidades en el incierto panorama de la actualidad, donde confluyen y configuran una compleja amalgama de la realidad, la era de la generalización de las tecnologías de la información y la comunicación y la movilización de la sociedad civil organizada, en un contexto mundial signado por riesgos de todo tipo.

En un momento de instrumentalización de las relaciones sociales y la vida colectiva a partir de habitar una vida en la *techné*, su mayor valor para un proyecto de transformación *societal* radica en su generalización, esto es, la posibilidad de que la ciudadanía, en su conjunto, pueda estar conectada y potencialmente comunicada. Es la paradoja del cumplimiento del derecho a la información en un medio que, por exceso, desinforma. No obstante, hay que insistir. Se abre, se favorece el flujo de la información y se trata a partir de allí, de anteponer a la sociedad de mercado la sociedad de la comunicación.

Hacer de la verdad un asunto que no responda tanto a una presencia como sí a una versión, lo que abre la posibilidad de una realidad en su constitución ontológica diversa. La pluralidad, que reivindica la singularidad y da legitimidad a las diferentes versiones sobre la realidad. En tal sentido, el proyecto científico de las ciencias sociales, que se entiende a partir del giro hermenéutico, apuntala una racionalidad comunicativa en cuya praxis, que constituye un ejercicio democrático dialógico, dialéctico y deliberativo, se realiza el proyecto de la modernidad en su aspiración libertaria.

La relación de la academia con la sociedad mediante la alianza con organizaciones y movimientos sociales, permite, en un ambiente de reconocimiento de saberes, fomentar el pensamiento crítico constructivo como cualidad ciudadana en la discusión razonable sobre los asuntos de ciudad y en la configuración de una cultura democrática que asegure una convivencia en paz y en diversidad y orientada al desarrollo humano. Es, quizás, la confianza uno de los mayores valores que la relación universidad-sociedad civil pueda fortalecer, relación profundamente

horadada en la era de la desinformación por la incertidumbre y la zozobra en la credibilidad.

Es en la era de la información –los *mass media* y las *social media*– que las ciencias sociales y las humanidades, a partir de la racionalidad comunicativa, encuentran en los movimientos y las organizaciones sociales de la sociedad civil, el último bastión de posibilidad al proyecto emancipatorio de la modernidad y constituyen una vía a la superación de la crisis actual de la democracia representativa en el nuevo rostro de la democracia deliberativa: la participación organizada y decidida de la ciudadanía en su movilización y sus organizaciones sociales y solidarias.

En un ejercicio de percatarse del devenir histórico que traza el estar siendo en un territorio y desde un territorio –América Latina–, asumirse en correspondencia con el giro poscolonial en las ciencias sociales, implica el desafío de pensarse en actitud epistémica, en apertura a nuevas y renovadas formas de entendimiento y construcción científica, en unas ciencias sociales y humanas que se reconocen validando su quehacer en la pertinencia social de su saber.

En términos de la discusión sobre el desarrollo humano y de la sociedad, es menester que las ciencias sociales y humanas asuman compromiso social y político, por un modelo de desarrollo sostenible que aclimate los intereses humanos con la vida, que revierta la primacía de la racionalidad extractivista y explotadora de la naturaleza, a favor de un proyecto de sociedad humana integrado a los ecosistemas que garanticen la preservación de las condiciones ambientales necesarias para el disfrute de las próximas generaciones.

Educación o formación terciaria para el desarrollo humano integral de la juventud

Carlos E. Vasco

Al menos desde mediados del siglo XVII, cuando –con la *Didáctica Magna* y la *Pansofía* de Comenio– la pregunta sobre si las instituciones de educación terciaria deben ocuparse explícitamente de la formación integral, integradora e íntegra de sus estudiantes empezó a adquirir un nuevo sentido en Europa central. Nadie ha puesto nunca en duda que la educación escolar básica primaria y secundaria se debe orientar hacia el desarrollo humano integral de la niñez y la juventud, incluidos en ese desarrollo no solo los aspectos académicos de lectura y escritura y la iniciación a algunas de las ciencias formales y fácticas, sino también todos los aspectos éticos y morales, familiares y étnicos, políticos e ideológicos, filosóficos y religiosos. Sin embargo, respecto a la educación que –para abreviar– llamaremos terciaria (a veces llamada postsecundaria, posbásica, académica o superior), no se llegó a consenso alguno al respecto durante los tres siglos del XVIII al XX.¹⁴

En la primera parte de este capítulo intentaré seguir el recorrido histórico-filosófico de esa pregunta: ¿las instituciones de educación terciaria deben ocuparse explícitamente de la formación integral, integradora e íntegra de sus estudiantes,

14. En el informe de la antigua Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, entregado en julio de 1994, *Colombia, al filo de la oportunidad* (MCED, 1995, pp. 122ss), los comisionados habíamos propuesto organizar simplificadaamente la administración y regulación del macrosistema educativo formal en cinco subsistemas organizados por etapas cronológicas: la educación inicial y preescolar (de 0 a 5 años); la educación básica primaria (de 6 a 10 años); la básica secundaria (de 11 a 16 años); la posbásica, postsecundaria o terciaria (de 18 a 22 años, o hasta concluir la educación profesional de pregrado o la posgraduada que le siguiera inmediatamente) y, finalmente, la educación continuada y permanente (que podría llamarse cuaternaria), en la que se incluirían también los cursos breves, diplomados, especializaciones y maestrías que se iniciaran después de egresar de la educación formal terciaria y de un tiempo de vinculación laboral.

de tal manera que en ella se articulen los aspectos académicos, científicos o disciplinarios con los aspectos ético-políticos y filosóficos (incluida la filosofía de las religiones y otras espiritualidades)?

Si suponemos anticipadamente que la respuesta es *sí*, en la segunda parte propondré tres estrategias que si se logran articular durante toda la carrera profesional, podrían al menos aumentar la probabilidad de que podamos responder afirmativamente la pregunta con contundencia y con diseños concretos de reorganización de las carreras profesionales de las instituciones terciarias, para que ofrezcan oportunidades eficaces a fin de que sus estudiantes, por impredecibles, impertinentes y hasta insolentes que nos parezcan, se formen íntegra, integral e integradamente como actores y agentes –no solo pacientes y sufrientes– de su propia historia.

La historia nuestra ya pasó y no podemos menos que sentirnos avergonzados de ella y de sus resultados actuales y concretos. No hace falta contratar evaluaciones externas por organismos internacionales como la OCDE o el Banco Mundial, ni convocar misiones extranjeras o colombianas de sabios para que nos ratifiquen el alto grado de inequidad, el campeonato de corrupción, la maldición del narcotráfico, el nivel de violencia y el caos institucional en que les dejamos este país y este continente a los jóvenes de hoy. Ni siquiera es necesario tener visión 20-20. Aun al más miope de nosotros le basta leer los titulares de la prensa y ver o oír los noticieros de la radio o la televisión.

Ahora bien, con el propósito de dar cuenta de la pregunta central de este escrito, en una primera parte haré un recorrido histórico sobre la desaparición de la ética y la moral en las carreras universitarias durante el siglo XX, propondré tres identificaciones preocupantes que hacen muy difícil reintroducir su estudio y me centraré en lo que ocurre en algunas de esas carreras. Posteriormente, describiré algunos movimientos filosóficos y políticos que señalan el comienzo de un cambio de actitud. En una segunda parte plantearé tres estrategias que podrían concretar ese cambio en nuestras universidades.

Primera parte. Un recorrido histórico-filosófico sobre la pregunta central

La extinción de la formación ética y moral en las universidades y escuelas profesionales laicas

Como cuando solo quedan unas pocas brasas ocultas entre las cenizas, en Colombia y en Latinoamérica la falta de consenso sobre el papel de las universidades, facultades, institutos y escuelas profesionales –o más abreviadamente, de las instituciones de educación terciaria– en la formación integral, integrada e íntegra de la juventud parecía haber estado latente por dos siglos, mal contados desde nuestras mal llamadas independencias.

Todavía podemos restringirnos solo al siglo XX, pues en él surgieron prácticamente todas las universidades, facultades y escuelas profesionales en Latinoamérica. La función formadora de la educación terciaria en aspectos del desarrollo humano integral del estudiante –distintos de los intrínsecos a cada profesión o disciplina académica– apenas era considerada ocasional y marginalmente durante el siglo XX en Colombia y en otros países latinoamericanos.

Si acaso la discusión se revivía aquí y allá por poco tiempo, con los vendavales de ácidas críticas que venían desde los dos extremos del espectro ideológico contra las universidades regidas por grupos religiosos o contra aquellas en las que algunos profesores de ciertas facultades proponían ideas marxistas a sus estudiantes en sus clases o en grupos de estudio paralelos a ellas.

Pero esas ocasionales llamaradas se extinguían pronto. Las prácticas cotidianas de los profesores y directivos y las actividades curriculares y extracurriculares retomaban su curso normal en el que la mayoría de los profesores y directivos –especialmente en las instituciones oficiales– pensaba que esos aspectos formativos se debían dejar a las familias, a las escuelas y a las iglesias a las que cada familia perteneciera. No eran de incumbencia de las instituciones terciarias públicas.

Esta situación no se dio solo por olvido o negligencia. Por razones políticas y filosóficas, se llegó a excluir explícitamente esos aspectos formativos de la llamada instrucción pública laica para los jóvenes (aunque a veces no para las jóvenes). Se asumía la libertad de cátedra y la libertad de conciencia para los docentes de las instituciones terciarias públicas, pero no para los docentes de primaria y secundaria.¹⁵ Sin embargo, aun en las universidades se consideraba que si los profesores abusaban de la libertad de cátedra para imponer ideas éticas y políticas a la juventud, eso era indoctrinación indebida y si se trataba de exigir el estudio de la moral, identificada con la moral prescrita por alguna institución religiosa, se consideraba proselitismo religioso, lo cual se quería desterrar a toda costa de las universidades públicas.

Esta actitud generalizada de los docentes y directivos de las universidades públicas se extendió también a las privadas que se consideraban laicas, modernas y avanzadas. Muchos de sus docentes y directivos se declaraban anticlericales, unos ateos, otros escépticos; pero también había otros que aunque se consideraban de alguna manera religiosos –muchos de ellos sin afiliación a iglesia institucionalizada alguna– adoptaban una espiritualidad personal no explícitamente religiosa. En cualquier caso, restringían sus creencias religiosas a su vida privada y no pretendían indoctrinar a sus estudiantes ni hacer proselitismo para convertirlos en fieles seguidores de sus convicciones personales.

15. No me estoy refiriendo solamente a ciertas iniciativas recientes de algunos extremos centros antidemocráticos en el Congreso de Colombia. Pero sí creo que refuerzan mi enunciado.

Conceptos como formación integral, formación moral y otros parecidos, se consideraban apropiados solamente para las universidades confesionales, pero inapropiados para la educación terciaria laica. La denominación de confesional produce todavía una especie de alergia a muchos docentes y directivos de la educación terciaria. Para ellos, una universidad confesional ni siquiera debería llamarse universidad, sino más bien seminario conciliar, convento o algo parecido, pues están seguros de que la religión riñe con la ciencia. El caso de Galileo y las historias de la Inquisición parecen proporcionar toda la evidencia necesaria para separar tajantemente la ciencia –campo de lo académico– de la religión –campo del oscurantismo–.

Más recientemente, el papel de las madrasas del islamismo radical sunnita y el de las escuelas de la ultraortodoxia sionista han servido para llamar la atención sobre el peligro de mezclar la formación profesional y científica con la formación moral y religiosa de los jóvenes, a quienes se consideran fácilmente impresionables.

Ahora bien, en relación con lo anterior, agregaría otro caso trágico que parece pasar desapercibido o que se teme denunciar por las posibles represalias: el de las escuelas profesionales terciarias denominadas militares, que logran en unos pocos años deformar y transformar a un alegre, pacífico y despreocupado joven bachiller, recién egresado de un buen colegio en donde se le inculcó el respeto a la vida y a los derechos humanos, para volverlo nada menos que un perro de presa que considera lícito y hasta digno de ascensos y de premios matar a quien se atreva criticar o cuestionar al régimen autoritario de turno. En virtud de lo anterior, me surge un cuestionamiento sobre esas instituciones terciarias: el joven soldado, suboficial o subteniente que ejecuta fuera de combate un falso positivo por darle gusto a su jefe y ganarse una medalla o unas vacaciones, ¿es el mismo bachiller que fue reclutado hace un par de años? ¿O podremos decir más bien que ya no es el mismo, porque recibió una formación que debería llamarse “deformadora” de la ética y la moral? ¿Qué siente el piloto militar cuando bombardea desde su avión a unos muchachos que desertaron de la escuela secundaria y están entrenándose en otra escuela o universidad militar de otro ejército que se cree también libertador o fuerza armada revolucionaria disidente? ¿Será que en ese campamento también están transformando a los jóvenes campesinos en perros de presa para matar militares? ¿No será que están cayendo así los unos en la misma trampa que los otros?

A juzgar por estos casos trágicos que prueban hasta la saciedad que una institución educativa sí puede tener toda la fuerza “deseducativa” necesaria para lograr hacerle el lavado de cerebro a un joven impresionable, no le falta razón a quien concluya que las instituciones encargadas de la educación terciaria no deben inculcar ni hacer proselitismo, ni siquiera intentar formar en la moral, la ética y la ciudadanía a sus estudiantes –tan impresionables, los pobres–. ¿Usted qué dice? ¿Vale esa conclusión?

Una primera identificación preocupante: confundir la ética con la moral religiosa

Consideremos primero tres aforismos frecuentes entre quienes proponen que en la educación terciaria se debe disociar la formación científica y profesional de los estudiantes de la formación ética y moral. Sin todavía rechazar ni darles la razón a los proponentes ni a los críticos, estudiemos tres de estas sentencias a las que les agregaremos un interrogante para ver si hay allí resquicios que permitan avanzar en la discusión:

1. La ciencia por la ciencia y el arte por el arte. (Pero, ¿acaso no eran las profesiones liberales propiamente ni ciencias ni artes, sino actividades normadas y orientadas al servicio de la sociedad?).
2. Nada de moralismos y censuras, que parecen llevar necesariamente a inquisiciones y represiones. (Pero, ¿por qué a nadie le extraña que se censure a los moralistas?).
3. Nada de proselitismo religioso y clerical. (Pero, ¿por qué a nadie le extraña el proselitismo antirreligioso y anticlerical de esas modernas antirreligiones llamadas ateísmos militantes o, peor todavía, ateísmos científicos?).

El problema no detectado en el siglo pasado, que continúa en el presente, consistió en que muchos docentes y directivos de las universidades privadas laicas, modernas y avanzadas, empezaron –con sobradas razones históricas– a compartir la tendencia antirreligiosa y anticlerical predominante en las universidades públicas latinoamericanas y en particular, en las colombianas y dicha tendencia los llevó a identificar la ética y la moral filosóficas con la moral católica.¹⁶

Cualquier pronunciamiento público de la Iglesia católica sobre el ateísmo militante, la discriminación contra su religión, el respeto a las tradiciones religiosas, la familia, el sexo prematrimonial, el control de natalidad, el aborto, la prostitución, el alcohol y la droga, la obscenidad y la pornografía, etc., eran y siguen siendo considerados como moralismos, mojigaterías, intentos de imposición de creencias maniqueas a los demás y otros apelativos descalificadores.

Entre muchos de los científicos y académicos colombianos, como en otros países de Latinoamérica, durante al menos 100 años (150 contados en Colombia desde el

16. De este punto en adelante, utilizo y comparto la conceptualización común entre muchos filósofos de identificar la moral o mejor, lo moral con todo lo relacionado con la descripción y análisis de las costumbres (*mores* en latín), hábitos, deberes y obligaciones compartidas por familias, grupos sociales, etnias y religiones, y la ética o mejor, lo ético con la reflexión crítica de tipo antropológico y filosófico o análisis de segundo orden o de nivel meta sobre esas costumbres, hábitos, deberes y obligaciones.

liberalismo radical de 1870), la religión católica, la moral y la ética se echaban en el mismo saco, que luego se cerraba bien y se tiraba al cajón de la basura.

Apenas ahora, a comienzos del siglo XXI, empezamos a detectar el problema de haber evadido durante tanto tiempo la construcción gradual y paralela de una moral personal y social compartida por aquellas personas que se consideran civilizadas, ciudadanos de un Estado social de derecho y sujetos de derecho. Esa construcción de una moral laica reflexiva y autónoma era y sigue siendo necesaria, independientemente de si uno se considera religioso o no, o de su afiliación a iglesias, congregaciones, movimientos filosóficos, espirituales, gnósticos o agnósticos o de su distanciamiento de toda afiliación a ellos. Pero el hecho es que desde ninguno de estos campos intelectuales y académicos emprendimos esa construcción de tan necesaria reflexión y teorización de los aspectos ético-políticos en la educación terciaria laica, oficial o privada.

Para esa construcción teórica, revisión periódica y ponderación seria de los pros y los contras de las propuestas heterónomas de regulación del comportamiento para ver cuáles adoptaría autónomamente cada uno de nosotros, directivos, docentes y estudiantes, debería bastar nuestra afiliación al género *Homo*, que en latín, a pesar de todo lo que digan las feministas, incluye también a cualquier mujer o *mulier* que se respete o a cualquier persona que rehúse que la incluyan en la dicotomía *vir/mulier*.

Más aún, para esa reflexión teórica debería ser suficiente un sentimiento de afiliación no solo al género *Homo*, sino a la admirable y maravillosa especie bien o mal llamada *sapiens*, por muy salvaje y depredadora que le haya resultado esa hija adolescente a nuestra madre naturaleza. Al menos, debería bastarnos un cierto sentido de pertenencia a una recién aparecida subespecie de esa especie, que, a pesar de todo lo que diga Yuval Noah Harari (Harari, 2011; 2108), incluye mucho más insipientes que sapientes.

Así pues, ahora vale la pena reiterar la afirmación de que la identificación de la ética y la moral filosóficas con la moral católica llevó a que no se cayera en la cuenta de las implicaciones a largo plazo de la descalificación y el descarte inmediato del pronunciamiento moral de cualquier jerarca de la Iglesia católica, desde el papa y el obispo hasta el párroco del barrio, sin preguntarse siquiera si dirigía la atención hacia un problema social y humano cuya discusión pública y abierta rebasara los límites de las creencias religiosas o antirreligiosas de los involucrados y sin discutir siquiera las razones a favor y en contra de esas propuestas de regulación social y autorregulación individual de las conductas personales y sociales de cualquier ser humano, vinieren de donde vinieren.

Ese rechazo automático que se iba volviendo reactivo, casi diríamos instintivo, impidió el debate público de muchos dilemas que todos enfrentamos o evadimos en el curso de la vida cotidiana y retardó la llegada a consensos entre todos los ciudadanos sobre ese amplio y espinoso campo en que lo moral –nótese que no digo

“la moral” para evitar el artículo la– se va extendiendo más y más del ámbito de lo personal y privado al de la vida familiar (que ya es social), al del comportamiento cotidiano en el espacio inmediato del conjunto residencial, el barrio, la institución educativa, la empresa en donde se trabaja, y al amplio espacio de la actuación pública diaria de los ciudadanos gobernantes o súbditos.

Es allí, en ese espacio moral amplio y de reflexión ética seria, el mismo que en la filosofía clásica se llamaba el ámbito de la filosofía práctica y el mismo que Kant llamaba “el terreno de las decisiones de la razón práctica” o “del juicio moral y la crítica del juicio” donde se sitúa lo que –inseparablemente– deberíamos llamar el ámbito de lo ético-político. Se trata del mismo ámbito que en la práctica investigativa en las ciencias sociales y humanas llamaba Jürgen Habermas “el interés práctico” o “práxico” de nivel histórico-hermenéutico¹⁷ y “el interés emancipatorio” de nivel crítico-social.

Una segunda identificación preocupante: confundir el enfoque de derechos y deberes con el respeto a mis derechos

Por no adoptar el punto de vista de lo ético-político nos olvidamos fácilmente de que el Estado de derecho debería llamarse más bien un Estado de derechos y deberes. Nos olvidamos de que cada uno de nosotros como sujeto de derechos, independientemente de la afiliación religiosa propia o de la de los demás, tiene también el deber –otro nombre para la obligación moral– de considerar sus derechos como limitados por los derechos de los demás y el deber u obligación moral de asumir los deberes correspondientes a garantizar cada uno de los derechos, ante todo el de cuidar, proteger y garantizar esos mismos derechos no solo para sí mismo, sino para los demás sujetos de derecho. Nos olvidamos también de que el deber de cumplir las leyes y los acuerdos a los cuales se haya llegado con los procedimientos ajustados al derecho, sentido íntimamente como obligación personal, inmediatamente crea otros muchos deberes que aceptar y qué cumplir.

La reflexión ético-política nos hace caer en la cuenta de que fácilmente leemos la expresión para sí mismo utilizada en el párrafo anterior como si refiriera a los otros

17. Propuse traducir más bien práxico y no práctico para evitar el desliz a hacia el utilitarismo y hacia la facilidad y rapidez técnica que, en español, al menos en Colombia, entendemos por lo más práctico. Ver Vasco, C. E. (1989). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. [Documentos Ocasionales, 54]. Bogotá: CINEP. (Segunda Edición, 1990. Tercera edición, 1994). También en 1990, en el capítulo “Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica”, desde la primera página (p. 107) propuse diferenciar entre la *práctica* pedagógica de los maestros y maestras, en el sentido de su trabajo cotidiano y la *praxis* como práctica reflexionada, intencional, guiada por la teoría (en: M. Díaz y J. Muñoz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-122). Bogotá: Corprodic.

y no a mí mismo, y también nos olvidamos de que los demás son también los demás sujetos de derecho: todos y cada uno de los que nos rodean y viven con nosotros, en particular, los más próximos –o prójimos– como en la célebre parábola, en la que típicamente ni siquiera nos fijamos quién era el judío y quién el samaritano. Con los más cercanos, conocidos y familiares no es tan difícil tener un comportamiento moral. El problema de lo ético-político es cómo lograr que ese comportamiento de cuidado y protección se extienda a todos los próximos y no tan próximos, con los que ya no haya lazos familiares, étnicos o religiosos. No se trata en lo ético-político de amar a los enemigos, ni siquiera de negar que lo son y de llamarlos amigos, sino de tener con ellos la misma actitud de cuidado y de protección de sus derechos que con los más cercanos.

Sin esos imperativos categóricos asumidos interna, individual y personalmente como deberes u obligaciones propios, no hay ética, moral ni ciudadanía. Solo hay comportamientos de sumisión heterónoma por temor al castigo o de sometimiento por la fuerza con violación de los derechos de quienes amenazan los nuestros o de evasión de la ley y de violación de los acuerdos logrados por negociación, sin importarnos si son beneficiosos para las partes involucradas, en particular para las mayorías populares, los menos favorecidos o las otras etnias y naciones que habitan el mismo territorio o las regiones próximas –o prójimas– de los países vecinos.

No haber considerado esa tensión permanente entre derechos y deberes u obligaciones como algo que superaba la moral familiar privada –y también la moral pública proclamada por las religiones cristianas o no cristianas– en aspectos como el consumo recreativo del sexo o de las sustancias psicoactivas, fue un error filosófico, político y ético de consecuencias nefastas. No caímos en la cuenta de que esas consecuencias negativas se extendían a todo el espectro de lo ético-político en la práctica diaria de todos los oficios y profesiones.

Infortunadamente, las distintas iglesias y religiones, en particular la religión católica y la iglesia institucional católico-romana, no solo no ayudaron a despejar ese error histórico, sino que lo acentuaron, especialmente durante el largo pontificado de Juan Pablo II entre los católicos y los largos mandatos de muchos otros clérigos judíos, islámicos sunnitas y chiitas. Los líderes religiosos, al erigirse como árbitros de lo que era bueno o malo moralmente en el ámbito de lo privado y de lo público, no desde el discurso de la ética filosófica sino desde lecturas muy sesgadas y datadas de trozos de sus escrituras –consideradas sagradas– y de los documentos de sus pastores –considerados infalibles– impulsaron más y más a los intelectuales universitarios, a los investigadores, antropólogos, filósofos y escritores más serios y clarividentes a distanciarse de todas las religiones y sus clérigos, sin darse cuenta de las contraproducentes consecuencias a largo plazo de identificar los discursos de la moral y la ética con los discursos religiosos.

Esa identificación del moralismo religioso como si fuera la única reflexión y teorización de lo práctico –o práxico– llevó, a su vez, a abandonar el cultivo de la

filosofía moral y de la ética como reflexión antropológica sobre lo moral y las buenas costumbres en todos los ámbitos de lo privado y de lo público: de lo ético-político.

Cuando fue hundiéndose el soporte religioso de la moral tradicional, su desaparición nos tomó desprevenidos por no haber construido ningún otro soporte teórico-práctico lo suficientemente bien desarrollado para fundar una moral laica y una reflexión ética sobre los derechos y deberes ético-políticos que permitiera resistir los atractivos del dinero fácil, la seducción del poder por el poder y las satisfacciones efímeras pero extáticas del consumo recreativo del sexo y las sustancias psicoactivas. Si se va perdiendo el miedo heterónimo al castigo sin consolidar la propia la autonomía, es apenas natural que impere la anomía en lo privado y en lo público.

La disociación entre la moral y la academia. Tercera disociación que parece irreversible

Esa atribución impulsiva, casi instintiva, de hacer denominaciones verbales cargadas negativamente, como moralismo, mojigatería, maniqueísmo y otras expresiones excluyentes como camanduleros, beatas, comecuentos o rezanderas, sobre las personas que seguían fielmente lo que para ellas eran preceptos morales tradicionales, sabios y profundos –lo que todavía continúa– destruye toda posibilidad de llegar a consensos amplios en el ámbito de lo público. Además, tiene efecto imprevisto. En el campo de la educación terciaria, esa identificación de la reflexión filosófica y antropológica sobre lo ético-político con el moralismo religioso oscureció un problema mucho más profundo de casi 500 años de historia: podríamos llamarlo la disociación teórico-práctica entre la moral y la ciencia, o entre la moral y la academia o entre la moral y la educación terciaria, o entre la formación moral y la formación para el ejercicio profesional, disociación que a lo largo de cuatro siglos fue volviéndose cada vez más amplia y al parecer, irreversible.

Se suele señalar el año de publicación de *El Príncipe* de Maquiavelo, impreso póstumamente en 1532 –aunque había sido escrito hacia 1513– como el comienzo de la disociación entre la moral y el arte de gobernar –hoy diríamos y la ciencia política–. Aunque en ese entonces no existía la distinción moderna entre sabiduría, arte, ciencia o tecnología, durante el siglo XVII se extendió esa disociación a todas las ciencias y a las profesiones liberales, comenzando por la más elevada de todas: la conducción de la nave del Estado.

Por más que muchos estudiosos hayan intentado matizar la condenación generalizada de Maquiavelo por parte de filósofos, moralistas y teólogos (Campbell, 2018), no se puede soslayar el efecto que sobre los gobernantes han tenido frases como las siguientes, durante siglos:

- “Si un príncipe quiere mantener su dominio, debe estar preparado para no ser virtuoso, y hacerlo o no de acuerdo con la necesidad”.

- “Un gobernante prudente no puede, y no debe, cumplir su palabra cuando lo pone en desventaja”.
- “Podemos decir que la crueldad se usa bien (si es permisible hablar así de lo que es malo) cuando se emplea de una vez por todas, y la seguridad depende de ello”.

En honor a Maquiavelo, hay que recordar que esas frases aparecen en contextos que suponen el crudo realismo que formula explícitamente, el cual lo lleva a considerar que la máxima prioridad del gobernante debe ser la de mantener a toda costa la integridad del Estado y que la mayoría de sus súbditos “son criaturas miserables, que prefieren la seguridad a la virtud” e, incluso, llegan a censurar “más la generosidad que la crueldad”. Dicho esto, tampoco podemos negar que esas y otras frases parecidas, tomadas de *El príncipe*, fueron retomadas casi al pie de la letra en el siglo XX por Franco, Mussolini, Hitler y Stalin.¹⁸

Durante toda la llamada Edad Moderna en Europa, de 1600 a 1800, esa disociación entre la ética y la moral con respecto al éxito en la política, en la milicia, en la administración pública y privada, en la empresa, en el comercio y en la profesión, se fue extendiendo a todas las áreas académicas, científicas y profesionales. Podríamos hablar de una maquiavelización del ejercicio exitoso en todas las profesiones, cargos, gerencias, empleos y en todo tipo de gestión, privada o pública. “El fin justifica los medios” se volvió el aforismo de moda en todos los ámbitos, así se refiriera al elevado fin de la solidez del Estado y se extendiera luego al de lograr la elección al cargo público, la adjudicación del contrato, la absolución del cliente culpable, la subida del valor de las acciones en bolsa u otros tantos fines parecidos, que justificaban todos los medios.

Ese problema de la disyunción entre lo bueno en cuanto exitoso y lo moralmente bueno, un problema de la ética desde las filosofías orales de las que nos quedan algunos rastros en las antiguas epopeyas, de las filosofías escritas de los sabios hebreos y arameos en los K'tuvim, en Platón y Aristóteles, en la filosofía clásica medieval, en Kant, en Piaget, Kohlberg y Gilligan, Habermas, Apel y Cortina, es el problema profundo que se oscureció en las universidades desde Maquiavelo hasta el siglo XXI, en las que se distanció cada vez más la formación académica y profesional de la formación moral, ético-política y ciudadana de los estudiantes.

18. En estos primeros 20 años de nuestro siglo, esas mismas frases cobran cada vez mayor actualidad, pues parecen más que suficientes para disculpar las elecciones y las decisiones de Bolsonaro, Duterte, Erdogan, Orban, Netanyahu y muchos otros mandatarios, y para argumentar a favor de la absolución de Donald Trump o de la de Álvaro Uribe Vélez en los juicios públicos que ahora enfrenta.

Las peculiaridades de este distanciamiento en algunas profesiones: el derecho

Comencemos por las profesiones clásicas de la retórica y la abogacía, indistinguibles en la antigüedad, desde la retórica de los sofistas sicilianos, la de Aristóteles, la de Cicerón y Quintiliano y la retórica de Pierre de la Ramée.

La abogacía, aunque nació como carrera universitaria mucho antes de Maquiavelo, en Bolonia, Salamanca y la Sorbona en el siglo XI, inicialmente orientada al derecho civil romano y al derecho canónico *in utroque jure*, fue la primera que se maquiavelizó cada vez más desde el mismo siglo XVI.

A más tardar en el siglo XVII, se erigió como canon o regla indiscutible del derecho penal que la moral no tenía nada que ver con la legalidad y que el buen abogado penalista era aquel que lograba defender exitosamente al inocente y sobre todo al culpable, así fuera con todas las artimañas de obstrucción de la justicia, dilatación de términos, excusas médicas, recusaciones de jueces, invalidación de pruebas, compraventa de testigos y soborno de jueces, sustanciadores y escribientes. El fin de la defensa exitosa era lo único que contaba, fueren lo que fueren los medios, los cuales, si lograban la deseada absolución del culpable o la condenación del inocente, quedaban, *ipso facto*, justificados.

De los medios no se preguntaba en las facultades de derecho si eran morales o no: solo se exigía que fueran legales en el sentido de que el buen abogado aprendiera a caminar con habilidad de equilibrista esa raya gris que separa lo inmoral de lo ilegal. Eso significaba que no debía contravenir abiertamente las leyes vigentes o al menos hacerlo con el suficiente cuidado para —y aquí pido me perdonen el vocabulario los lectores de otros países— no dejarse coger, como decimos en Colombia.

Los honorarios de los buenos abogados penalistas se dispararon astronómicamente y los mejores de ellos llegaron a ser nombrados ministros de gobierno y de justicia, presidentes de la comisión de absoluciones de los Senados y las Cámaras, fiscales y magistrados. Y todo sigue así hasta el día de hoy y seguirá en el de mañana.

Si alguna facultad de Derecho en los últimos años del pregrado —o al menos en las especializaciones y otros posgrados de derecho tributario— no enseña a evadir impuestos en 99 formas diferentes, y no explica minuciosamente a los iniciados cómo encontrar todos los *loopholes* en la última reforma tributaria y las reglas del juego de las inversiones, transferencias, remesas y lavado de dinero en todos los paraísos fiscales, está perdiendo su tiempo. En pocos años esa facultad va a quedarse sin demanda de aspirantes y sus egresados no van a conseguir ni un buen puesto ni una asesoría bien pagada; estarán condenados a terminar como profesores itinerantes,

con taxímetro y datafono, en las facultades de derecho de las muchas y variadas universidades de garaje.¹⁹

La conclusión que se va insinuando ante esta confusa situación no es nada prometedora. Parece que ese distanciamiento maquiavélico de lo legal y lo moral, de lo jurídicamente válido y de lo ético-políticamente apreciable, se va haciendo cada vez más acentuado. Parece ser ya irreversible e insalvable. ¿No nos queda más alternativa que la resignación?

La carrera de psicología y de otras afines

Por haberse iniciado apenas en la década de 1870 a 1880 como disciplina de investigación independiente, como profesión y como carrera universitaria, la psicología nos sirve de fascinante estudio de caso. Nace en la Universidad de Leipzig con Wilhelm Wundt, quien parece haber sido el primer investigador que se auto-denominó psicólogo, y por el mismo tiempo, en 1875, en los Estados Unidos con William James en la Universidad de Harvard en Cambridge, Massachusetts. Poco después, en 1883, llegó el discípulo de Wundt, Stanley Hall, a la Universidad Johns Hopkins en Baltimore, Maryland. James, Wundt y Hall fundaron los tres primeros laboratorios de psicometría en esos años de 1875 a 1885.

Por esa misma época de la segunda parte del siglo XIX, la psiquiatría tampoco era una carrera aparte, sino una especialización de la carrera de Medicina. Hasta el día de hoy, los médicos no aceptan que una persona que no se haya graduado en Medicina pueda ejercer la psiquiatría. Tampoco podemos decir que el psicoanálisis, que apenas nace a finales del siglo XIX, haya sido una profesión, carrera o especialización distinta de la psicología o de la psiquiatría hasta muy entrado el siglo XX. Freud empezó a utilizar hacia 1896 el término *psychoanalyse* en una monografía en francés y luego en alemán en *La interpretación de los sueños* de 1899. Pero el psicoanálisis como disciplina naciente y como práctica específica de algunos médicos psiquiatras especializados, consideró tajantemente desde sus inicios en las obras de Freud, Jung, Adler, Janet y sus seguidores, que la ética y la moral eran producto de la represión de la energía más profunda del ser humano, la libido. Esa represión sería la raíz de todas las neurosis y psicosis. Imposible disociar más la moral y la ciencia, de separar lo moral del estudio de las carreras relacionadas con la psique humana y de su práctica profesional.

En esa disociación teórico-práctica paralela a la maquiavelización en otras profesiones, la naciente psicología norteamericana no se quedó atrás del derecho

19. No descarto que haya muy buenas universidades de garaje –inclusive universidades de élite– para Porsches, Mercedes Benz, Ferraris y Lamborghinis, en las cuales, para guardar las apariencias de legalidad, solo se exige que el auto esté a nombre del conductor o el guardaespaldas. Estos casos muy recientes en Colombia han cambiado en nuestro país el sentido de la frase forense “conocido de autos”.

ni del psicoanálisis. John B. Watson lanzó en la Universidad Johns Hopkins su radical manifiesto sobre el conductismo o behaviorismo en 1913: *Psychology as a Behaviorist views it*, en el que no había lugar teórico ni metodológico alguno para enjuiciar los comportamientos, actividades o hábitos de personas sanas ni enfermas como buenos o malos, morales o inmorales, virtuosos o delictivos. Simplemente se consideraban comportamientos o conductas observables para su descripción objetiva por el psicólogo profesional, quien –valga la paradoja– consideraba inmoral aventurar un juicio moral sobre ellos.

Esta visión de la psicología que Watson no consideraba ya como ciencia de la psique humana sino del comportamiento humano, tuvo su más brillante exponente en el profesor de Harvard Burrhus F. Skinner, quien 25 años más tarde publicó su propio manifiesto: *El comportamiento de los organismos: un análisis experimental* (1938). Skinner desterró de su disciplina favorita hasta el vocablo psicología en el sentido etimológico de la palabra, que remite al alma y al espíritu. Exigió también que no se dijera despectivamente behaviorismo o conductismo, sino que se usara la expresión técnica análisis experimental de la conducta (AEC). Su teoría se cristalizó en la biblia del AEC, *Ciencia y conducta humana* (1953).

Tanto Watson como Skinner, desde sus propias posiciones sobre la conducta humana –que hasta parecían antagónicas con las de los psiquiatras y psicoanalistas– coincidieron plenamente con ellos respecto de la disociación entre la ciencia y la moral. Aunque los conductistas consideraban a los psicoanalistas como mitómanos y anticientíficos, se propusieron también –lo mismo que ellos– alejar todo juicio de valor moral de los estudios del comportamiento.

Esta disociación llegó a su extremo con el libro de Skinner *Más allá de la libertad y la dignidad* (1971). Las tesis centrales anunciadas por el el título son dos. Primera: que para que sea posible una ciencia rigurosa del comportamiento humano, es imposible postular la libertad individual de decisión; y, segunda: que no puede utilizarse la disculpa de la dignidad humana para impedir a los científicos del comportamiento los diseños experimentales necesarios para avanzar en el análisis experimental de la conducta ni el diseño de nuevos experimentos para perfeccionar la ingeniería comportamental.

Tanto desde la visión de Watson como la de Skinner, las carreras de psicología y psicoanálisis y las especializaciones en psiquiatría y psicoanálisis –que luego se independizaron de la medicina– nacieron maquiavelizadas desde sus comienzos a principios del siglo XX. Toda mención de ética, moral, libertad, dignidad, deber u obligación fue rechazada por razones teóricas y en forma poco coherente con la teoría de la nueva ciencia del comportamiento humano, fue demonizada de entrada, a pesar de que los demonizadores decían no creer en los demonios.

Ese paradigma del AEC dominó la psicología durante 50 años, sobre todo en los Estados Unidos y en casi todas las facultades y carreras en los países latinoameri-

canos. Sobrevivían –o languidecían– paralelamente algunas carreras de psicología estructuralista que seguían las teorías de Thorndike, Lewin o Rogers, o las de Binet, Claparède y Piaget. En 1932 Piaget produjo su estudio sobre el juicio moral en los niños *Le jugement moral chez l'enfant*, traducido inmediatamente al inglés como *The Moral Judgment of the Child* (1932). Pero a pesar de haber recibido un doctorado *honoris causa* de la Universidad de Harvard, de los años 30 a 60 las ideas piagetianas sobre la moral no tuvieron eco entre los conductistas ni entre los demás psicólogos, psiquiatras o psicoanalistas.

La excepción parece haber sido Lawrence Kohlberg en Harvard (Kohlberg, 1981), quien empezó a desarrollar su teoría inspirada en Piaget en su tesis doctoral de 1958. Pero sus escritos no se difundieron hasta 1981, cuando publicó sus *Ensayos sobre el desarrollo moral: la filosofía* (vol. I) y la psicología del desarrollo moral (vol. II). Pero, a pesar del título del segundo volumen, esta teoría del desarrollo moral atrajo más la atención de filósofos como Jürgen Habermas y John Rawls –también más filósofo y jurista que economista– que de psicólogos, tal vez descontando algunas afinidades con Jerome Bruner. Fuera de algunas universidades de Nueva Inglaterra, Kohlberg no parece haber tenido impacto alguno para reintroducir en las carreras de psicología los asuntos de la ética y la moral.

Tras la publicación del libro de John H. Flavell *The Developmental Psychology of Jean Piaget* en 1963, algunos psicólogos norteamericanos empezaron a trabajar con paradigmas llamados constructivistas o cognitivos, pero solo con el libro de Ulrich Neisser *Psicología cognitiva*, publicado en 1967 (Neisser, 1967; 1976), se empezaría a liberar la psicología del rígido empirismo del AEC. Sin embargo, también esta psicología cognitiva norteamericana adoptó pronto el modelo de la inteligencia artificial y dejó de lado los aspectos morales, éticos y políticos de la conducta humana.

Solo a comienzos de los años 60 P. F. Strawson (Strawson, 1962) mostró el costo devastador de tratar de evitar, suprimir o incluso reprimir las emociones negativas de indignación por el mal hecho a otros, de resentimiento por el mal recibido de otros y de arrepentimiento, culpa o vergüenza por el mal hecho por uno mismo. Desde la misma psicolingüística quedó claro que si falta o se reprime cualquiera de esas emociones negativas, no es posible el comportamiento moral habitual.

Pero tampoco los profesores de las carreras de psicología, psicoanálisis y psiquiatría se dieron por enterados del desafío que lanzó Strawson contra los psicólogos, consejeros escolares, psicoanalistas y psiquiatras, quienes por la disociación maquiavélica en lo que consideraban científico en la psicología, trataron de eliminar o atenuar en los niños y los jóvenes los sentimientos de culpa, vergüenza, resentimiento e indignación durante cerca de cincuenta años.²⁰

20. Las emociones morales correlativas a las anteriores, o positivas, que son igualmente necesarias para el comportamiento moral habitual, son, entre otras, la admiración por la virtud en otros (ver Immordino-Yang y Sylvan, 2010); el agradecimiento por los favores y donaciones recibi-

También tuvimos en Colombia esa misma tendencia entre muchos psicólogos, consejeros escolares, psicoanalistas y psiquiatras. Será muy difícil evaluar el influjo a largo plazo de los intentos de eliminación de estos sentimientos morales –tan mal llamados negativos– en el comportamiento ético-político de los jóvenes profesionales colombianos después de egresar de una institución educativa terciaria.

Otras carreras de las ciencias sociales y humanas

En la dirección contraria a la maquiavelización de estas carreras profesionales, especialmente influyentes sobre la impresionable psique de los adolescentes y jóvenes, desde la perspectiva de la filosofía moral y la filosofía política en Colombia tuvimos la fortuna de contar con el profesor Guillermo Hoyos Vásquez, quien durante 40 años, de 1973 a 2013, impulsó como ninguno el ejercicio del pensamiento filosófico en sus vertientes epistemológicas, comunicativas, sociales, éticas y políticas en Colombia. En la Universidad Javeriana; en el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep); en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá; en el Centro de Investigación, Educación y Desarrollo Humano (Cinde); en el Centro de Pensamiento y en el Instituto de Bioética de la Javeriana, no solo explicaron y expandieron las teorías epistemológicas del primer Habermas, la teoría de la acción comunicativa del segundo Habermas (o del actuar comunicativamente, como prefería traducirlo) y la teoría política de lo público del tercer Habermas, sino también la ética comunicativa y la ética procedimental de Karl-Otto Apel y del mismo Habermas, así como la teoría de Adela Cortina y Javier Muguerza sobre la ética de mínimos o ética sin moral.

Tras esos cuarenta años de ir a contracorriente de la maquiavelización de las profesiones, Guillermo Hoyos logró desde la visión filosófica que en Colombia se formara una legión de pensadores, escritores, docentes de secundaria y terciaria que enfrentaran la teorización de la moral, la ética y la política tanto desde las torres de marfil de las universidades como desde la prensa, la radio y la televisión, en las conversaciones de paz y en las luchas sindicales. El mejor homenaje que podemos hacerle a Guillermo Hoyos es seguir avanzando decididamente en las formulaciones más finas y precisas de una antropología filosófica y científica inclusiva, incluyente e integrada, con sus variados modelos y teorías acerca de las dos vertientes de lo antrópico, la interioridad y la exterioridad.

A pesar de los esfuerzos y enseñanzas del profesor Guillermo Hoyos, de sus colegas y alumnos, durante el siglo XX muchos filósofos, científicos y profesionales de muchas ramas trataron de eliminar lo subjetivo, lo íntimo, la libertad, la moral, la ética y la política del ámbito de las ciencias sociales y humanas en toda Colombia. En ello coincidían Marx y Freud, tanto a partir del análisis sistémico

das de otros; la satisfacción por el deber cumplido y la satisfacción por donar y regalar a otros (filantropía).

social o socioanálisis como a del individual o psicoanálisis, y –como lo acabamos de anotar– coincidían también Freud y Skinner en sus análisis de la interioridad y de la exterioridad con teorías opuestas que se descalificaban mutuamente, pero que terminaban aliadas cuando de negar la libertad y la dignidad como categorías de las ciencias sociales modernas se trataba, así no se llamaran psicología sino sociología, economía, ciencia política o antropología.

Sin estudios serios y profundos no se pueden descartar las contribuciones de muchas teorías desarrolladas por los científicos sociales y sus métodos de análisis al conocimiento de los grupos de especímenes de nuestra subespecie, sus etnias, poblaciones, comunidades, culturas, territorios y ambientes, pero tampoco pueden adoptarse sin más muchas de sus afirmaciones pretendidamente científicas, pero destructoras de lo más preciado de la sabiduría antigua, medieval, moderna y contemporánea sobre lo humano, sobre el bien y el mal, sobre la dignidad, la justicia, la honorabilidad y honestidad, la vida buena y la buena vida. Se trata más bien de algo más profundo que una teoría, enfoque o metodología de las ciencias sociales y humanas. Se trata de la disociación que ha venido ocurriendo en esas carreras entre los aspectos científicos y técnicos por un lado, y los aspectos morales y ético-políticos del futuro ejercicio profesional, por el otro.

Analicemos en particular las carreras que hoy llamamos ciencias económicas, administrativas, financieras y contables, que apenas se iniciaron como facultades universitarias y escuelas profesionales en el siglo XX. A pesar de los 400 años de distancia de *El príncipe*, ni unas ni otras escaparon a la maquiavelización.

Desde el comienzo de esas facultades, escuelas y carreras, se renuncia a la filosofía práctica (o práxica), se abandonan las reflexiones explícitas sobre lo ético-político y a costa de la proliferación en los currículos de esas carreras profesionales de toda clase de cursos, seminarios, ejercicios, estudios de caso, experiencias y pasantías para lograr el éxito del ejercicio profesional de los egresados, se dejó de lado la formación integral, ético-política y ciudadana de los estudiantes universitarios durante los cinco años de su carrera.

Por otro lado y tal vez como reacción al análisis marxista que en sus versiones más militantes atribuía al empresario capitalista y al rentista ocioso el robo continuado de la plusvalía producida por sus trabajadores, la economía evitó cuidadosamente cualquier juicio moral sobre la fijación de los precios, la distribución y acumulación de las ganancias, las tasas de interés, la oferta y la demanda.

Después de Smith, Ricardo y Marx, se maquiavelizaron profunda –y al parecer, irreversiblemente– las carreras de economía. Aunque con algunas excepciones entre las dos guerras mundiales, ¿a qué buen economista le importaba la moral entre 1945 y 1995? Las derivadas parciales del marginalismo samuelsoniano, la Escuela de Chicago y la regla de Milton Friedman, la omnisciencia del mercado de von

Mises y von Hayek, el neoliberalismo y el consenso de Washington dominaron la economía en esos cincuenta años.

Sobre las carreras de contaduría se podría anotar lo siguiente. Desde que dejaron de ser carreras técnicas para manejar la contabilidad por partida doble y se autodenominaron ciencias contables, sus profesores empezaron a enseñar a llevar una doble contabilidad, una para el empresario y otra para la DIAN, el IRS o su equivalente. Luego se instauró la contabilidad triple: una para el empresario, otra para los socios y accionistas y otra para el estado tildado de alcaballero. Como lo dije arriba respecto al derecho tributario, el contador público que no sepa hacer la triple contabilidad no va a tener un empleo estable ni una asesoría bien remunerada. Así pues, en lugar de escapar de la maquiavelización de la contaduría, se pasó de la doble maquiavelización a la triple.

Sobre las carreras de administración de empresas o de negocios (a menos que se trate del aprendizaje extrauniversitario de cierto tipo –muy exitoso– de la administración de carteles), no tengo mucho qué decir, pues desde su comienzo nacieron maquiavelizadas. Después de las críticas de Marx y sus fallidas predicciones sobre la autodestrucción del capitalismo, los profesores de esas carreras –incluida la llamada ingeniería industrial, así en algunas instituciones no tuviera mucho qué ver con la ingeniería– no podían menos que enseñar infinitas maneras de camuflar y metamorfosear la extracción de plusvalía en las etapas de la cadena de producción, así como las mejores maneras de canalizar y optimizar la acumulación de ese excedente en pocas manos, independientemente del juicio moral con que se sentenciara dicha acumulación.

En ello contribuyeron mucho las carreras de finanzas nacionales e internacionales y de administración bancaria, nacidas maquiavelizadas en los banquitos en los que los publicanos judíos de hace 2000 años negociaban la venta de animales por monedas de plata para sacrificar en el templo (y la venta de personas por monedas de oro para sacrificar en los cadalsos). Los banqueros lo hicieron muy bien. No tienen la culpa, pues no tenían más remedio: no sabían lo que hacían. Lo hicieron tan bien que los banqueros ingleses, franceses y alemanes lograron superar docenas de guerras europeas y la Primera Guerra Mundial con ganancias crecientes acumuladas en Suiza, Mónaco, Andorra, Liechtenstein y Luxemburgo y luego capitalizar la Segunda Guerra Mundial con los bancos norteamericanos y los nuevos paraísos fiscales. Ahora son los bancos de Singapur y Hong Kong y los bancos invisibles de los paraísos fiscales y las criptomonedas los que lograron desacreditar las predicciones de la teoría de la infraestructura, la estructura y la superestructura de los sistemas económico-políticos que comenzó con *El capital* de Marx. Nada más maquiavelizado y alejado de la moral que las finanzas.

Ese es el panorama desolador de la maquiavelización de las carreras llamadas ciencias económicas, administrativas y contables. Solo muy al final del siglo XX, con los trabajos de los últimos Premios Nobel de economía a partir de Amartya

Sen en 1998 y con el estudio profundo y documentado de Thomas Piketty sobre la desigualdad en 2013, volvieron a adquirir estatus académico la valoración negativa de la desigualdad y la valoración positiva de la sensación de equidad y de la exigencia de reconocimiento al estilo de Alex Honneth en el mundo de la economía. Se dio nada menos que una distancia de casi 150 años entre *El capital* de 1867 y *El capital en el siglo XXI* de Piketty de 2013.²¹

Pero ¿será suficiente esa nueva tendencia de los últimos 25 años para cambiar las mentalidades de los profesores de economía, administración, ingeniería industrial y contaduría? ¿Se atreverán a introducir desde el comienzo de cada carrera y en todos los cursos y seminarios el factor ético-político intrínseco a cada asignatura? Muy difícil.

Afortunadamente, cuando parecía que el único camino que nos quedaba era la resignación, la meditación y la serena contemplación de la eterna tragedia humana, llegó otra tragedia inesperada: la pandemia de 2020, que en unos pocos meses empezó a cambiar el panorama. La valoración de cada vida humana, el cuidado de los ancianos y los niños, el valor del trabajo de los campesinos en la producción de alimentos y el de los profesionales de la salud a pesar de los riesgos de contagio, la farsa de las cifras de empleo y desempleo, el engaño de las valoraciones de la bolsa, el robo continuado por los intereses de los préstamos, la inequidad en el acceso a la salud, a las pensiones y al seguro de desempleo, todos los temas éticos y morales que se habían abandonado en el siglo XX, van reapareciendo en todos los países y en todas las profesiones.

Hace poco el presidente de Francia Emmanuel Macron, señaló en una entrevista como lo más natural del mundo, que la economía era una ciencia moral. ¿Cuál economía? ¿Desde cuándo? Parece que por fin se está cambiando la tendencia maquiavelizadora que nos parecía irreversible y estamos viviendo una oportunidad de reintroducir desde dentro las consideraciones ético-políticas en las ciencias económicas, administrativas y contables.

Hacia una antroponomía del futuro

Es necesario, pues, seguir trabajando en nuevas e incluyentes reformulaciones de la teoría y de la práctica a partir de los modelos mentales que produce nuestra creatividad y nuestra fantasía, tanto acerca de ese mundo interior de la psique humana individual y privada desde donde el timonel dirige su nave, según Platón –tenga o no en el siglo XXI piloto automático– como acerca de ese mundo exterior

21. Este libro transcendental fue traducido al inglés y luego al español en 2014 por el Fondo de Cultura Económica, y sus ideas aparecieron radicalizadas en su libro siguiente *Capital e ideología* de 2019 (*Capital et idéologie*, Paris: Ed. du Seuil; en español en Bilbao: Ed. Deusto).

de lo público, lo social y lo comunicativo que Platón llamaba la *polis*, que podríamos llamar también la comunidad, lo comunitario o lo público.²²

Habría que desarrollar esa ciencia antropológica, antropográfica y antropométrica que llamo la antroponomía del futuro, todavía por diseñar, de manera que emerja con facilidad de adentro hacia afuera, del mundo interior de lo privado hacia lo público, hacia la comunicación y la acción comunicativa; y también de regreso: desde el exterior lingüístico, social, político y cultural hacia la soledad del espíritu humano refugiado en su caja craneana, llamémosla –o no– alma, aliento vital o soplo divino, o lo consideremos solo como un epifenómeno emergente de una reacción en cadena de oxidaciones y reducciones bioquímicas y de oscilaciones electromagnéticas neuronales.

Tenemos que echar mano de todas las teorías comportamentales, psicoanalíticas, cognitivas y emotivas, neurocientíficas y de inteligencia artificial, pero también de todas aquellas disciplinas académicas que podamos incluir en una antroponomía general, filosófica, cultural y social que en el próximo futuro estudie de dentro hacia afuera y de afuera hacia adentro, todas las conductas y comportamientos individuales y sociales, privados y públicos, familiares, sociales y económicos, incluido, por supuesto, lo moral y lo ético-político.

Pensando sobre un posible nombre para las dos ramas convergentes de esa disciplina académica que estudie el mundo de lo antrópico –la antroponomía del futuro–, me gustaría llamar a la vertiente que va de dentro hacia afuera la psiconomía del futuro, porque esa ciencia inclusiva, incluyente e integrada de la interioridad tiene que ser a la vez antigua, medieval, moderna y contemporánea, individual y social, biológica y humana, empírico-analítica, histórico-hermenéutica y crítico-social. La psiconomía del futuro sería la ciencia que mejor merecería el nombre de *Geisteswissenschaft* o ciencia del espíritu, en la cual tendría que incluirse la teoría sobre los comportamientos y conductas que llamamos humanas, prácticas o práxicas, morales, ciudadanas o ético-políticas, con las cogniciones, razonamientos, sentimientos y emociones que acompañan, inhiben y promueven esos comportamientos.

Su correlato sería otra ciencia inclusiva, incluyente e integrada, la vertiente que estudie el mundo de lo antrópico de afuera hacia adentro, desde el ambiente, la cultura, el territorio, la etnia, la sociedad, la familia y el lenguaje, que podríamos llamar la siconomía o la *oikonomía* del futuro.²³

22. La palabra *polis* fue traducida luego al latín como *res pública* (acerca de la cosa pública), lo que llevó al extraño híbrido *La república* de Platón, frase que desembocó en la confusión actual de tantos vocablos vaciados de su contenido profundo como república, patria, nación, democracia, Estado, gobierno o peor aún, partido republicano.

23. Publiqué un esbozo de esa posible –aunque implausible– *oikonomía* del futuro en un folleto publicado por la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (UDCA): Vasco, C. E. (2015). *Lección inaugural para la nueva Facultad de Ciencias de la Educación de la UDCA.*

La futura psiconomía se ha venido esbozando, formulando y reformulando hace unos veinte años en la filosofía y en las neurociencias cognitivo-emotivas, iniciadas con la trilogía de Antonio Damasio: *El error de Descartes*, *El sentimiento de lo que sucede* y *En busca de Spinoza*.²⁴

Pero el fracaso de Kant ante la avalancha producida por Darwin, Freud y Nietzsche; el fracaso de Piaget, Kohlberg y Gilligan ante el escepticismo de los psicoanalistas y psiquiatras; el fracaso de Apel, Habermas, Hoyos, Cortina y Murguerra ante la indiferencia del capitalismo y del socialismo y ante el altivo desdén de los antropólogos culturales, no le auguran mucho futuro a una psiconomía que incluya lo ético-político como asunto de reflexión científica, ni a una *oikonomía* que se extiende desde los comportamientos de las manadas y bandas de animales hasta la especificidad de los comportamientos del género *Homo* y su única especie sobreviviente, que atienda a la vez a la inserción en los comportamientos de los peces, reptiles, aves y mamíferos y a la especificidad de lo ético-político en los grupos humanos. Inclusive, tengo que reconocer que lo más probable es que los intentos de recuperar lo ético-político en las neurociencias cognitivo-emotivas en una psiconomía del futuro y en las ciencias sociales y humanas en una *oikonomía* del futuro estén probablemente condenados al fracaso. ¿No nos quedará sino la resignación? ¿Tendremos que volver a las honorables verdades del Buddha, reprimir el deseo de felicidad y dedicarnos a la meditación transcendental en su vigésima primera reencarnación para el siglo XXI?

Afortunadamente, a partir del creciente auge de la ecología y de las ciencias ambientales parece haber un camino abierto hacia la fusión de la ecología y la economía, hasta ahora enfrentadas durante el siglo XXI en una *oikonomía* del futuro.

¿Será por la vía de las ciencias ecológicas y ambientales?

A partir de los ecologistas norteamericanos, como los promotores de parques naturales y la organización Green Peace, con la ideología de la Tierra como or-

Oikonomía. (Colección de Textos Pedagógicos n. 1). Bogotá: UDCA. El esbozo de la posible –aunque implausible– psiconomía del futuro está en preparación en el doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, en la línea de investigación *Praxis cognitivo-emotiva en contextos educativos y sociales*.

24. Esta trilogía que teoriza sobre los afectos, sentimientos, emociones y *feelings* (los dejo así por ser esta palabra intraducible al español), fue resumida y reformulada en los dos últimos libros de Damasio, uno con el mal traducido título de *El cerebro creó al hombre* y el otro, para mí decepcionante, *El extraño orden de las cosas*. Pero hay otras contribuciones de neurocientíficos que han estudiado el cerebro moral, como Gazzaniga, LeDoux, Patricia Churchland, Walter Sinnott-Armstrong, Thalia Wheatley, Jean Decety, S. Matthew Liao, William Hirstein, Katrina L. Sifferd y la mejor discípula de Damasio, Mary Helen Immordino-Yang. Ver, por ejemplo: Immordino-Yang, M. H., y Damasio, A. (2007). *We Feel, therefore we Learn*. Jossey-Bass. Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. WW Norton & Company.

ganismo (*Hypothesis Gaia*) de James Lovelock en 1969, anticipada por Vladimir Vernadsky y por Teilhard de Chardin, S. J., y luego difundida por Lynn Margulis, las consideraciones sobre la conservación de las especies, los derechos de los animales y las obligaciones de los humanos de cuidar de la vida vegetal y animal, con el deber concomitante de reparar los daños hechos a la naturaleza por siglos de explotación, volvió a dar la biología una dimensión global y una dimensión ética.

Cuando llegué a la Universidad Javeriana en 1971, la ecología era una asignatura optativa en el último año de biología. Ahora, la biología es apenas una disciplina más de la larga lista de las ciencias ecológicas y ambientales. Esta visión global y planetaria se empezó a extender a la economía, a la administración de empresas y a la ciencia política, volviendo con ello a contraponer y articular algunos de sus discursos ético-políticos con los científicos más tradicionales, generando así—sobre todo en los jóvenes— una nueva sensación de responsabilidad por el cuidado del planeta y en particular por los derechos de los animales, de las ballenas y de otras especies en vías de extinción.²⁵

Esta manera de vivir en armonía no solo en sino con el planeta Tierra, sin fronteras nacionales, se fue plasmando en muchas formas concretas. Tal vez la más abarcante, difundida a finales del siglo XX en Europa y otros continentes fue el *ethos global* de Hans Küng. Su *ethos global* ha sido a veces equivocadamente presentado en español como ética global o ética mundial, perdiendo así la diferencia entre el *ethos* como actitud permanente y habitual de obrar bien y la ética como reflexión teórica sobre el buen obrar. Pero el poco eco que han tenido los intentos de difundir el *ethos global* propuesto por Hans Küng o la ética de la liberación de Enrique Dussel, nos están reafirmando la aparente irreversibilidad del daño moral que sufre el siglo XXI. Si no aprovechamos esa tendencia de la juventud hacia un nuevo *ethos* y una nueva ética planetaria que incluya lo moral, lo político, lo psicológico, lo económico y lo ecológico en todas las ciencias antrópicas y en todas las profesiones, parece que no nos quede otra alternativa razonable que la resignación.

Desde finales del siglo pasado, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y los problemas de la energía, la emisión de gases y el calentamiento global exigieron con renovado ímpetu el deber de tener en cuenta las teorías sobre los derechos humanos—inclusive de los no nacidos— y hasta los derechos de los animales—contenido impensable en los siglos XVI a XIX— en la preparación a la toma de decisiones gubernamentales y empresariales que pudieran calificarse como social y ecológicamente responsables.

Se expandió en la juventud la visión de largo plazo hacia el bienestar de las futuras generaciones y la magnitud de los daños ecológicos empezó a amenazar la

25. Ver las memorias de un congreso organizado por el Grupo de Epistemología de la Facultad de Ciencias: Vasco Uribe, C. E. (Ed.). (2006). *Ciencias, racionalidades y medio ambiente*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

supervivencia misma de nuestra subespecie. Estas presiones obligaron a los científicos y tecnólogos a abandonar sus torres de marfil y su reclamo de libertad de investigación y experimentación, como su exigencia de practicar la ciencia por la ciencia independientemente de sus usos y sus efectos futuros sin consideraciones de tipo moral, ético-político y ambiental.

¿Podemos tener alguna esperanza fundada de que en este año 2020 o al menos en el 2030, estamos listos para impulsar el cambio de mentalidad que ya empezó a gracias a la sensibilidad ambiental de la juventud y así comenzar a revertir las tendencias que parecían irreversibles? ¿Tendrá la trémula voz de Greta Thunberg alguna oportunidad de propagarse a todos los jóvenes de espíritu contra los vozerones de los trumps, johnsons, putins, erdoganes, orbanes, bolsonaros, uribes y dutertes? ¿Estaremos ya a tiempo de desmaquiavelizar la economía como *oiko'nomía* para que incluya todas las dimensiones globales ético-políticas? ¿Tendremos éxito en este propósito? ¿O será que la maquiavelización se hace cada vez más irreversible y solo nos queda esperar con resignación la autodestrucción del capitalismo y el socialismo con el deshielo polar producido por el calentamiento global y las guerras nucleares desatadas por autócratas nietzschanos?

A pesar de todas esas amenazas, dados los cambios ocurridos en 2020 durante el confinamiento por la pandemia, tengo la firme convicción de que, con la *oiko'nomía* del futuro reformulada alrededor del cuidado del medioambiente y de todas las especies vegetales y animales, inclusive la nuestra, quedará abierta la puerta –o al menos entreabierta– para tener alguna esperanza fundada de que las próximas generaciones van a vivir en la segunda mitad del siglo XXI en un mundo mejor que el que vivimos en la segunda mitad del siglo XX, sin tener que pasar por las guerras mundiales de su primera mitad.

El regreso de la ética como bioética en las carreras de Medicina

Hay otra historia larga y callada de ya casi cincuenta años que me da confianza en que estamos en la aurora de una nueva oportunidad, como los diez antiguos sabios de esa ya arcaica misión de ciencia, educación y desarrollo que esbozamos hace 25 años con la edición de los siete volúmenes de estudios, especialmente en el informe *Colombia, al filo de la oportunidad*. Es una historia improbable y paradójica porque ocurrió en contra de la oleada de maquiavelización de casi todas las profesiones y ocurrió en una sola de ellas: la Medicina.²⁶

26. El lector habrá notado que solo conservo la mayúscula para la carrera de Medicina. Lo hago en honor a Hipócrates y por la contribución de muchas facultades de Medicina a la bioética, pero también por el recuerdo de mi padre, Eduardo Vasco Gutiérrez, de mi tío César Uribe Piedrahíta, de mi hermano Alberto Vasco Uribe y de sus colegas mártires de la Escuela de Salud Pública de Medellín, Héctor Abad Gómez, Leonardo Betancur y Emiro Trujillo. Allí se logró combinar

La trayectoria de los cursos y seminarios de ética profesional fue muy diferente en algunas facultades de Medicina comparadas con las demás facultades y carreras. En las facultades distintas de la de Medicina, como derecho, arquitectura, administración, psicología, periodismo y comunicación social, etc., los cursos y seminarios de ética profesional se reducían al estudio e interpretación de los códigos de ética de cada profesión y del código penal vigente. En dichos cursos y seminarios se privilegiaba el objetivo de no incurrir en conductas ilegales que pudieran llevar a la inhabilitación para la profesión o a la pérdida temporal o permanente de la tarjeta profesional que acredita al egresado para el ejercicio de su profesión. Tal vez con cierta injusticia con los profesores que dirigían esas cátedras, yo definiría esos seminarios de ética profesional como oportunidades de aprender cómo faltar a la ética sin correr el riesgo de ir a la cárcel.

Probablemente, dado el arraigo profundo del juramento hipocrático, en algunas facultades de Medicina sí se mantuvo la articulación de la moral, la filosofía moral, la ética profesional y la toma de decisiones difíciles en el ejercicio diario de la cirugía, la obstetricia, la oncología, la psiquiatría y la geriatría. Las discusiones sobre la eutanasia, el doble efecto en las cirugías que ponen en riesgo la vida de la madre y el feto y el caso particular del aborto, mantuvieron en esas facultades la discusión seria y ponderada sobre la filosofía moral y sobre la Medicina como profesión encargada del cuidado de la vida humana.

De esa tradición de la ética médica resurgió a fines del siglo XX la ética como bioética, que no nació de la filosofía práctica clásica, ni de la psicología, ni del psicoanálisis, sino de los seminarios de ética profesional al final de algunas carreras de Medicina. Así fue el caso de la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá, en donde en los años ochenta se formalizó la cátedra de bioética a partir de la ética médica bajo la orientación del doctor Fernando Sánchez Torres; en la Universidad Javeriana, por Alfonso Llano, Gilberto Cely, Guillermo Hoyos y Alberto Múnera, y en la Universidad El Bosque por el doctor Jaime Escobar Triana. De esas universidades se extendió poco a poco la bioética a muchas otras facultades de medicina, enfermería y otras escuelas del área de la salud. Pero no trascendió a otras facultades y carreras. ¿Será que ahora sí podemos aprovechar en las demás unidades académicas esa tradición de la bioética, extendida de la ética para la vida humana a la de la vida de la especie, de los otros géneros y especies animales, de los bosques y los ecosistemas?

Podríamos decir que regresamos a la reflexión y la reformulación de las ideas-fuerza de la Edad Moderna francesa, que se extendió en el siglo XVIII a toda Europa, a América y especialmente a los padres fundadores de la revolución norteamericana y la francesa: la libertad, la igualdad y la fraternidad, pero hecha ya no solo

los propósitos intrínsecos a la Salud Pública con los aspectos ético-políticos de la profesión del salubrista.

con las ideologías optimistas de la Ilustración. Esa reformulación puede hacerse ya en términos sistémicos, científicos, tecnológicos, económicos y ecológicos, lo que podría aumentar las probabilidades de una vida más larga, más placentera y sostenible para la especie humana como habitante y cuidadora de nuestra casa materna, la gran nave espacial llamada Tierra. Más aún, nuestra casa global ya nos está quedando estrecha, tanto que se plantean abiertamente las colonias lunares y planetarias para escapar del apocalipsis inminente.

La reintegración de la ética y la moral como componentes intrínsecos al buen desempeño profesional

Puede conjeturarse que aquello que a fines del siglo pasado empezó a poner de nuevo en la discusión pública el tema de la formación integral del estudiante fue la amplia difusión por la prensa, la radio y la televisión de los escándalos de corrupción, la complicidad con el narcotráfico y el paramilitarismo, el acoso sexual y laboral que practicaban ocultamente antes –y a veces ostentosamente– en todos los países innumerables políticos, abogados, jueces y otros altos dignatarios civiles, militares y eclesiásticos, incluso presidentes, cardenales, directores de cine y directores técnicos deportivos, muchos de los cuales ostentaban prestigiosos títulos profesionales, maestrías y aun doctorados. Esas denuncias que venían de las investigaciones serias de algunos periodistas valientes, muchos de los cuales terminaron exiliados o asesinados, empezaron a ser ampliamente difundidas en la prensa, la radio y en la televisión. Así se fue preparando el caldo de cultivo para que volviera a considerarse por la opinión pública la necesidad de que, en contra de la maquiavelización reinante, los egresados de las carreras terciarias, además de un alto nivel científico y académico, adquirieran también una sólida formación en los aspectos éticos, políticos y ciudadanos.

Con la llegada de internet, los dispositivos móviles y las redes sociales, todas aquellas desvergonzadas y depredadoras faltas de ética que aparecían todos los días empezaron a atraer la atención de los columnistas de la gran prensa, de los académicos y científicos más prestigiosos y de los directivos y profesores universitarios, independientemente de su afiliación religiosa o partidista o de su distanciamiento explícito de las religiones institucionalizadas y de los partidos políticos y sus dirigentes.

En la televisión, los documentales de la BBC, PBS, Netflix y otros proveedores, los programas de opinión y noticieros, los diarios y revistas más serios con sus columnas y secciones de periodismo investigativo, multiplicados por el correo electrónico y las redes sociales, empezaron a darles voz a las víctimas, a denunciar a los victimarios y a exigir su sometimiento a la justicia.

Para el gran público bien conectado e informado no pareció ya admisible desde ningún punto de vista que fueran precisamente muchos de los pocos afortunados que habían recibido la mejor educación universitaria en instituciones de la más alta calidad los que aparecían una y otra vez como protagonistas en los escándalos de corrupción, las conspiraciones para el asesinato de los activistas sociales, los casos de malversación de dineros públicos, las pirámides y otras estafas financieras, la falsificación de documentos y de títulos y la mentira descarada y repetida aun por fiscales, ministros y presidentes en los medios de comunicación. Los muchos años de educación terciaria y aun posgraduada no parecían haberles servido a esos profesionales, congresistas, empresarios, altos funcionarios y empleados para lograr una formación humana integral, íntegra e integradora que les fortaleciera para no ceder a las seducciones de los sobornos, los negociados y el dinero fácil.

Infortunadamente, los directivos y los docentes universitarios se han venido lavando las manos ante cada escándalo recurrente en el que figuran prominentemente sus colegas y egresados. Tal vez siguen sintiendo sinceramente que la formación ética y moral de sus estudiantes no era tarea que les hubiera correspondido en su momento.

A pesar de que en todas las ceremonias de graduación escuchamos los solemnes juramentos de servir a los demás, a la sociedad y a la patria –ya no es políticamente correcto mencionar a Dios ni con minúscula– y enaltecer a su *alma mater*, y si no, “ellos y ella os lo demanden”, no veo que se haya dado pronunciamientos públicos de los rectores, decanos, consejos académicos o facultades de las cuales hubieran egresado los culpables, aunque hubieran sido ya penalmente condenados en todas las instancias.

No recuerdo que se les hubiera excluido públicamente de sus cargos y cátedras, o revocado sus grados, o reversado sus medallas y sus premios. Más bien, las instituciones, los directivos y los colegas trataban inicialmente de negar los hechos o de ocultar la universidad o la facultad de donde egresaron los culpables o en donde ejercían la docencia, disculpándolos con argumentos irrelevantes como la libertad de cátedra o el libre desarrollo de la personalidad, o por ciertas condiciones de alcoholismo o de enfermedad mental de los acusados. No se les sancionaba por sentimientos de conmiseración por esas condiciones patológicas, sino para evitar problemas laborales y sindicales por la amenaza a la estabilidad en el cargo; en último caso, se les ofrecía una jubilación anticipada. Hasta algún notorio personaje de los escándalos de corrupción en los contratos de obras públicas había desarrollado una tesis de grado sobre la ética profesional con menciones honoríficas. ¿En qué universidad? ¿Qué profesor le dirigió el trabajo? ¿Qué jurados lo leyeron, aprobaron y recomendaron la distinción? ¿Por qué no se le revocó el grado?

Mi convicción personal es que esos momentos difíciles debieron haberle brindado a cada universidad las mejores oportunidades para detener el flujo normal de

los cursos y seminarios, convocando a los profesores y estudiantes de la facultad respectiva a unas jornadas de reflexión sobre lo que había pasado, por qué, y qué se podría hacer para reparar a las víctimas y evitar la repetición de esos escándalos.

Dos posibles influencias nefastas y avasalladoras pudieron influir en esa atracción por el dinero fácil que parecía irresistible a tantos egresados de las mejores facultades de pregrado y posgrado. La primera, indiscutible, fue la acumulación de tierras, empresas y dinero por los grandes capos de los carteles de la droga, que provocó no el rechazo sino la envidia de quienes sentían que el nivel de ingresos era el máximo indicador de éxito personal y social. La segunda, discutible, pero a mi parecer decisiva, fue la repetición incesante de las historias personales de los llamados billonarios que encabezaban la lista de los más ricos del mundo, que se convirtieron en las novelas ejemplares de aquellos superhombres que todo egresado de derecho, economía, administración, ciencia política tomaba como su modelo de identificación. A mi parecer, sin ese culto a las celebridades del dinero y la consecuente desaparición de las narrativas sobre otros héroes, líderes y santos como estándares de una vida buena, propuso más bien como meta para los jóvenes egresados la buena vida de los billonarios.

Por esas u otras influencias, el hecho es que, a pesar de la repetición y la difusión de los escándalos, la inercia de la separación total en todas las universidades y facultades entre la formación profesional, científica y académica orientada al éxito y la formación integral en los aspectos ético-políticos, la responsabilidad personal, política y social, la seriedad y pulcritud en todas sus decisiones y actuaciones siguió siendo natural, tradicional e intocable durante décadas. Que los fiscales acusaran a los corruptos, que los jueces los juzgaran y condenaran, pero las universidades y sus directivas seguían sintiendo que no habían hecho nada malo para que esos casos se dieran, ni podían hacer nada para que no se repitieran. Sus docentes y estudiantes eran ya personas con mayoría de edad, autonomía y libertad, sujetos de derechos más bien que de obligaciones, y los aspectos éticos y morales o ético-políticos eran asunto de la vida privada de cada uno, la cual había que respetar. Ni unos ni otros sospechamos que hasta los mismos fiscales protegían a los corruptos, y que hasta los magistrados de las más altas cortes aceptaban sobornos para no hacer nada malo—como se disculpaba cierto magistrado homónimo—sino para dejar de hacer lo bueno que deberían haber hecho, como no seleccionar esa tutela, o demorar el fallo, o retocar alguna palabra del proyecto de sentencia a conveniencia del acusado.

La lenta reconfiguración de las concepciones sobre formación integral del estudiante universitario

En el año de 1994, cuando los diez comisionados de la antigua misión de ciencia, educación y desarrollo entregamos al presidente César Gaviria el documento

Colombia, al filo de la oportunidad, Rodolfo Llinás propuso en la sección El reto (pp. 59-85) que no bastaba lograr estándares internacionales de excelencia científica si ello no estaba acompañado de “una nueva reestructuración y revolución de la educación que genere un nuevo *ethos* cultural que potencie al máximo las capacidades intelectuales y organizativas de los colombianos” (p. 63). Como norte para esa revolución de la educación, unas páginas más adelante, precisó brillantemente ese *ethos* –esa manera de ser habitualmente ética y reflexiva– así: “La meta del sistema educativo colombiano debe ser el óptimo desarrollo del saber, la dignidad humana, la solidaridad colectiva, la conciencia social y ecológica tanto global como local” (p. 70).

La antigua misión reconceptualizó con cuatro potentes calificativos el desarrollo del país para extenderlo más allá del desarrollismo económico tan de moda en los ochenta, proponiendo que todas las recomendaciones de *Colombia, al filo de la oportunidad* se orientaran hacia un desarrollo humano, integral, equitativo y sostenible. Esa integralidad y su relación con la equidad y la sostenibilidad se propusieron también para todos los niveles de la educación, incluida la terciaria.

Pero esas recomendaciones de la antigua misión quedaron en el olvido en los gobiernos siguientes. Fuera de la Corporación Buinaima, fundada por el profesor José Jairo Giraldo²⁷ en el año 2004, a los diez años de la antigua misión de sabios, para continuar con esos propósitos y promover esas recomendaciones, muy pocas voces se oyeron para proponer el nuevo *ethos* cultural o la armonización de la ciencia con los saberes más amplios de la vida buena, la dignidad, la conciencia social y ecológica.

Desde 1994 hasta la convocatoria de la nueva misión de sabios el año 2019, las preocupaciones de los gobernantes y de los ministros de educación nacional se reducían al cultivo de la ética, la moral y la ciudadanía en las escuelas y colegios, pero no tuvieron nada que decir sobre la formación ético-política en las universidades.

Afortunadamente, en esos oscuros años de Samper, Pastrana y Uribe, el rescoldo empezó de nuevo a husmear desde distintos grupos, y se renovó y difundió esa reconceptualización integral del desarrollo. Se publicó el informe de la comisión sobre universidades dirigida por Enrique Luque Carulla. Recuerdo los libros de Hernando Gómez Buendía *¿Para dónde va Colombia?* (Tercer Mundo, 1999), *El conflicto, callejón sin salida* en 2003, y el informe de desarrollo humano de Bogotá, que provocó un incidente del presidente Uribe con el representante de la ONU, lo que llevó a que Gómez Buendía tuviera que salir de Colombia y que el profesor Jorge Iván González tuviera que asumir el trabajo de edición final en 2008. Recuerdo también la misión de calidad de la educación en Bogotá, dirigida por Alfredo Sar-

27. Ver el URL <https://corporacionbuinaima.org/nosotros>

miento, y la de ruralidad por José Antonio Ocampo. Textos que merecen releerse y ojalá actualizarse periódicamente.

A los veinte años de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, algunos de los comisionados de la antigua misión de sabios publicamos con la ayuda del Instituto de Investigaciones del Ministerio Público y la ACAC: *Misión CED: 20 años después*, en el que analizamos lo logrado y lo pendiente del informe inicial *Colombia, al filo de la oportunidad*. Tenemos ya también el informe de la nueva Misión de Sabios, publicado en diciembre de 2019.

Debo reconocer que muchas de estas ideas de cultivar una conciencia de lo ético-político y promover en las escuelas y colegios las nuevas ciudadanías, se empezaron a impulsar incluso antes del año 2000 por la Secretaría de Educación de Bogotá, Antanas Mockus y Cecilia María Vélez, con un entusiasta equipo de trabajo en el que recuerdo a Rosario Jaramillo, Ángela Bermúdez, Eduardo Escallón y muchos colaboradores, estudiantes y maestros. Bajo el nombre más neutral de competencias ciudadanas, tuvieron amplio apoyo y difusión en muchas escuelas y colegios durante estos veinte años y llegaron a incluirse en los exámenes del Icfes, ahora llamados Saber-Once y Saber-Pro. Ese logro ha venido cambiando poco a poco el lugar de las competencias ciudadanas en los estándares de calidad y los currículos de los colegios y seguirá influyendo en la formación ético-política de los estudiantes de la educación básica primaria y secundaria.

Pero ni siquiera la inclusión de preguntas sobre competencias ciudadanas en los exámenes Saber-Pro al final de las carreras ha logrado que la formación ético-política integral del estudiante universitario se instale explícitamente como propósito central, ni siquiera colateral, a la educación terciaria, ni que aparezca todavía por fuera de los textos grandilocuentes de las misiones y visiones, sin materializarse en los currículos de las instituciones terciarias y, menos todavía, en las universidades públicas.

Una anécdota ilustrativa de la dificultad de extender la experiencia de la introducción de lo ético-político en las carreras y facultades universitarias puede ser el problema de la copia en los exámenes, muy común en todas las universidades públicas y privadas, pero que en algún momento se exacerbó inusualmente en la Universidad de los Andes, hasta hacerse endémico en ese tiempo y preocupar al consejo superior y a las altas directivas. El vicerrector de entonces, Luis Enrique Orozco, me invitó a una reunión de alto nivel sobre el problema. Después de oír a los presentes, tuve que ser muy franco con ellos. Les dije que, con la presión sobre los estudiantes que existe en esa Universidad por la amenaza de la pérdida de matrícula por promedio, no hay ningún remedio posible: por más campañas de ética, *honor systems*, seminarios, cursos y conferencias, con toda seguridad va a haber copia y fraude en cada examen, durante cada semestre y en todos los semestres. No solo es grave que los que tengan éxito en copiarse y no dejarse coger –valga de nuevo mi excusa por el verbo– van a ser los corruptos de mañana. Lo más grave es que

ni siquiera los que se dejaron coger van a ponerse a estudiar más para aprender la materia, sino que van a aprender más astucias para copiarse sin dejarse coger y van a presionar más a sus profesores para que les suban la décima que necesitan para mantener su promedio.

Además, la política usual en las universidades respecto al código de conducta individual en los exámenes parciales y finales parece totalmente contradictoria con la idea de desarrollar las competencias del siglo XXI, entre las cuales está la de trabajo en equipo. ¿Por qué, entonces, se anula el examen al que le “sopla” la respuesta correcta a un amigo o se deja copiar de intento del vecino?

Eso no quita que el asunto de la copia se debe también a un problema de fondo en la redacción de las preguntas y temas de exámenes por parte de los profesores. Hay allí también algo contradictorio: en la era de las TIC, una pregunta de examen que se pueda resolver fácilmente si el profesor permite consultar con Mr. Google o Mrs. Wikipedia o haciendo otras búsquedas en Internet, ya no es una buena pregunta de examen en una carrera profesional para estudiantes que van a desempeñarse competentemente en el siglo XXI.

En matemáticas, por ejemplo, eso ya es para mí muy claro: a pesar de la indignación de muchos de mis colegas, sostengo que, si una pregunta de un examen escrito de álgebra, álgebra lineal, cálculo diferencial e integral, ecuaciones diferenciales o probabilidad y estadística se puede resolver introduciendo la ecuación en la ventana del programa gratuito *Wolfram Alfa Mathematica*, no es una buena pregunta de examen para el siglo XXI. ¿Cuándo un profesional en su trabajo real va a tener que resolver un problema actual, concreto, de verdad, sin poder consultar al vecino –o tal vez mejor a la vecina– o sin poder “googlearlo” en Internet?

Pero sigamos la historia sobre el giro inesperado que me llevó a reformular el tema de la formación integral, integrada e íntegra de los estudiantes de la educación terciaria. Primero un antecedente histórico. Unos años más tarde de las anécdotas anteriores, durante la primera administración del presidente Juan Manuel Santos (2010-2014), entre los rectores de las universidades, los miembros del Consejo de Educación Superior (CESU), la Asociación Colombiana de Universidades y algunos profesores interesados en la reforma de la educación universitaria se empezaron a tocar estos temas de la formación integral, sin llegar a acuerdos específicos sobre muchos de esos temas. Solo indirectamente se plasmaron algunas sugerencias relativas al tema de la formación ética en la universidad en un documento de diez grandes temas y unos cien puntos, denominado *Acuerdo sobre lo superior 2034* que se elaboró con la orientación de la ministra y la viceministra de Educación Superior y la asesoría de muchos expertos, el cual se presentó solemnemente al presidente Santos al final de su mandato. El presidente Santos recibió el documento, pero aprovechó más bien la ocasión para comunicarle a la ministra que ya no iba a seguir en el cargo durante el próximo cuatrienio, y todavía no sabemos si leyó siquiera el documento.

Un giro inesperado sobre el desarrollo humano del estudiante en la educación terciaria

Impensadamente, con las discusiones sobre reforma universitaria durante la campaña presidencial de 2014 y, en especial, durante la elaboración del Plan de Desarrollo para el segundo cuatrienio del presidente Santos de 2015 a 2019, volvió a la palestra pública el tema de la caracterización, delimitación y sistematización de la educación terciaria. El presidente Santos nombró una nueva ministra de Educación, Gina Parodi, quien trajo su equipo de trabajo del SENA y, con un grupo de funcionarios y asesores de sus dos viceministerios, elaboró un plan de desarrollo para la educación básica primaria y secundaria y otro para la terciaria.

Con base en un artículo de la Ley del Plan, la nueva ministra trató de reformar varios aspectos controvertidos de la ley de universidades de 1992 sin someter las reformas al congreso, y difundió (*socializó*, era el eufemismo utilizado) su propuesta de reestructuración de toda la educación terciaria. Incluyó en la educación terciaria el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), los institutos técnicos de nivel local y departamental, los institutos tecnológicos, las instituciones universitarias de distintos tipos y las universidades propiamente dichas. Propuso subdividir el apresuradamente creado sistema de educación terciaria en dos rutas, canales o columnas distintas: la educación universitaria, superior o académica, y la educación técnica y tecnológica o profesional.

Esa homogenización tan extensa e inconsulta, despertó fuertes reacciones entre las universidades que no aceptaban que se considerara educación superior al SENA y a los institutos técnicos y menos todavía, estaban dispuestos a aceptar validaciones y homologaciones de cursos y créditos cursados en esas instituciones.

Para la segunda ruta, la nueva ministra propuso el nombre de Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano. En los documentos que acompañaban los gráficos se confundía con frecuencia educación terciaria con universitaria o superior y se hablaba a veces de educación universitaria para la primera ruta y de educación profesional para la segunda. En las presentaciones públicas de dicha propuesta, muchos de los presentes protestaron por las ambigüedades en que incurría, como la de incorporar a todos los institutos técnicos de nivel municipal y departamental como instituciones de educación superior, o por la confusión que causaba el uso de la palabra profesional para los profesionales técnicos y tecnológicos del Servicio Nacional de Aprendizaje y de otros institutos privados similares y a la vez, para los profesionales de las llamadas profesiones liberales, como Medicina, derecho, arquitectura, ingeniería, economía, administración, contaduría, etc., que en Colombia solo ofrecen las universidades. Se interpretó esta propuesta de aglutinar a todas las instituciones y carreras técnicas y tecnológicas en una sola rama de la educación terciaria como un eufemismo para dorar la píldora a los estudiantes que

no lograban su admisión a las carreras académicas de las universidades acreditadas al terminar su bachillerato.²⁸

Independientemente de este explicable rechazo, mis reservas a la propuesta vinieron más bien desde otro punto de vista. Pensaba que las ambigüedades anteriores podrían corregirse con una redacción cuidadosa, pero que la manzana de la discordia debería ser más bien la expresión “para el Trabajo y el Desarrollo Humano” restringida a la segunda rama. Me sentí obligado a protestar en nombre de todas las universidades en las que he trabajado como profesor durante 50 años por la insinuación ministerial, así fuera involuntaria, de que en las universidades no estábamos contribuyendo al desarrollo humano de nuestros estudiantes ni a prepararlos para el trabajo. Si se excluía a la universidad de la formación para el desarrollo humano y para el trabajo, ¿para qué servía, entonces, la educación universitaria? ¿Para el desempleo y el subdesarrollo?

Infortunadamente, las repetidas ambigüedades y la inapropiada exclusión de las universidades de la tarea de preparar para el trabajo y contribuir al desarrollo humano de sus estudiantes llevaron a desacreditar ante las universidades, los profesores y los estudiantes las reformas propuestas por la ministra de Educación. Llegaron a rechazarlas como inaceptables, y aun a rechazar la denominación de “educación terciaria” como peyorativa.

¿Podremos extender lo aprendido en los seminarios de bioética en las facultades de Medicina a otras facultades y carreras? ¿Podremos aprovechar la sensibilidad ambiental y ecológica de los estudiantes para incitar a la reflexión sobre la actuación privada y pública por el bien común de todo el planeta, el bienestar de nuestra especie y la protección de las demás? ¿Después de todas las lecciones aprendidas durante el confinamiento de la pandemia, podremos ahora sí intentar reintroducir

28. En Colombia, a diferencia de otros países, hay solo cinco grados de educación básica primaria y se llama bachillerato a los seis grados que siguen, del sexto al undécimo; pero se llama básica secundaria solo a los grados sexto, séptimo y octavo (los que podrían ser la educación media o *Middle School* en otros países). Se llama educación media a los dos últimos años de lo que podría ser la secundaria en cualquier país del mundo: el décimo y el undécimo. En otros países, la educación secundaria suele extenderse a doce grados (*High School*), y al diploma o título que correspondería al *High School Diploma* hacia los 17 o 18 años, en Colombia se le llama bachillerato o título de Bachiller. Esto produce un sinnúmero de confusiones con el bachillerato español, el *Abitur* alemán o el *Baccalauréat* francés, y peor aún, con el *Bachelor of Arts* o *Bachelor of Science* de los Estados Unidos, que solo se obtiene al final del *College* de cuatro años, los cuales, en Colombia, se consideran como de educación universitaria. Por ello no puede traducirse *College* como colegio. Estas y muchas otras confusiones y contradicciones me obligaron a decir públicamente, en la instalación de la citada misión de ciencia, educación y desarrollo en 1993, que “desafortunadamente para la racionalidad, pero ojalá afortunadamente para la creatividad, Colombia es un país maravillosamente sorprendente en el que la lógica no tiene ninguna prioridad” (MCED, 1995, p. 22). Sigue siéndolo.

“desde dentro” los aspectos ético-políticos en todas las carreras de la educación terciarias? Y ahora, “la pregunta del millón”: Si la respuesta es *sí*, ¿cómo hacerlo?

Segunda parte. Tres estrategias que bien articuladas, podrían dar una respuesta afirmativa y práctica a la pregunta sobre el “cómo”

Supongo que a lo largo de la primera parte ya he expuesto razones más que suficientes para convencer al lector o lectora de que –por muy difícil y poco plausible que parezca– es muy conveniente, provechoso e inaplazable intentar la reintegración de lo que he llamado “lo ético-político” –la ética, la moral y la ciudadanía– en la formación universitaria de pregrado y de posgrado para lograr una formación integral, integrada e íntegra de los estudiantes de todas las carreras profesionales. No se estaría promoviendo el desarrollo humano de los estudiantes ni se les estaría preparando para las condiciones reales del trabajo profesional en el siglo XXI con tantos y complejos sus desafíos, tentaciones, incentivos perversos y encrucijadas morales, no solo legales.

Propongo en esta segunda parte del capítulo tres propuestas estratégicas para lograr esta reintegración. La primera, más amplia que el espacio de una sola universidad particular, facultad, escuela o carrera, que podríamos llamar “la estrategia epistemológica”, la cual contempla una integración de nivel “meta” de todos los saberes, disciplinas académicas y ciencias formales y fácticas, en donde se incluyan los aspectos histórico-hermenéuticos, práxicos, crítico-sociales, emancipatorios y ético-políticos del comportamiento personal privado y público en los ámbitos familiares, sociales, económicos, políticos y ambientales del ejercicio profesional.

La segunda, más interna a la universidad, facultad, escuela o carrera, hacia el interior del grupo de estudiantes que se están preparando en cada una de ellas para el futuro ejercicio profesional, que podríamos llamar la estrategia curricular, derivada de la anterior, la cual consiste en diseñar sistemas de aprendizaje apropiados que permitan programar toda la carrera, con sus años, semestres o trimestres, distribuyendo los espacios y tiempos de aprendizaje individuales y grupales dentro de los cuales se programen las prácticas de trabajo comunitario y sus revisiones formales que trataré en la tercera estrategia, con sesiones largas, mínimo de dos horas y, ojalá, de toda una mañana o toda una tarde, al menos una vez por semana, para el análisis colectivo de problemas y dilemas ético-políticos del ejercicio profesional y de las prácticas y trabajos comunitarios.

La tercera, más externa a las clases, seminarios y talleres regulares, que podríamos llamar la estrategia extracurricular, mira más hacia el exterior del entorno social y cultural en donde está situada la universidad: sus barrios vecinos, su ciudad y su

región circundante. Esta última trata de orientar las prácticas de trabajo comunitario no solo para optimizar el bienestar de todas las personas del entorno social de la universidad en la ciudad donde se ubique, sino la formación integral, integrada e íntegra de los futuros profesionales, diseñada y distribuida desde la primera estrategia, que incluirían también períodos largos de reflexión sobre esas prácticas, como se propondrá en la segunda estrategia.

Primera anotación. Estas tres estrategias no son para comenzarlas en el penúltimo año o en el penúltimo semestre de la carrera, sino desde el primero, cuando se da a los recién ingresados la introducción al perfil, la historia y la naturaleza de la profesión que van a iniciar. Más aún, las prácticas de trabajo comunitario se organizarían desde el primer año, continuarían en todos los siguientes, y desembocarían sin solución de continuidad en el año de práctica urbana o rural de servicio social y comunitario que ya se exige en algunas carreras y debería exigirse en todas.

Segunda anotación. Estas tres estrategias no son específicas para los directivos, para los decanos de estudiantes, los asesores y consejeros de bienestar estudiantil o para los profesores que dirigen los seminarios de ética profesional o de servicio social o extensión universitaria. Son para que los estamentos y los participantes en la formación profesional los tengan en cuenta en todas las asignaturas, talleres, ejercicios y prácticas semestre por semestre, en las reuniones de profesores y estudiantes y en las comisiones de estatutos y reglamentos o manuales de convivencia como se denominan ahora, y en las comisiones de reformas curriculares.

Tercera anotación. Las enormes dificultades y obstáculos que se van a presentar en la puesta en marcha de estas tres estrategias no son los impredecibles, impertinentes —y hasta insolentes— jóvenes de hoy: el problema somos nosotros los docentes, profesores y nuestros directivos. Reconozcamos realísticamente las dificultades que provienen de la edad, de la situación política actual y de la educación que recibieron nuestros estudiantes en sus colegios, pero no las utilicemos como disculpas para no comenzar la tarea. Tratemos de autoconvencernos de que, aunque es muy difícil podemos lograrlo y de que la tarea en sí es estimulante y rejuvenecedora.

Cuarta anotación. Los lectores habrán notado el paralelo de estas tres estrategias con las tres principales funciones de la universidad: la de investigación y desarrollo, la función docente y la de servicio social o servicio a la comunidad. Con el liderazgo de la rectoría y el consejo superior, serían las vicerrectorías respectivas, la de investigación, la vicerrectoría académica o de docencia, la de investigación y la de proyección social las encargadas de iniciar, desarrollar y cultivar la estrategia respectiva, en asocio con las demás instancias y unidades académicas, en especial si hay un centro de servicios y asesorías docentes, y si no lo hay, esta sería la ocasión para fundarlo y apoyarlo. Los encargados de los servicios y asesorías docentes podrían trabajar la estrategia curricular y ayudar a los profesores a desarrollar el difícil arte de orientar las discusiones sobre dilemas ético-políticos de cada profesión; los grupos de investigación y los grupos de desarrollo curricular podrían trabajar

cíclicamente sobre el tema de la integración de las ciencias y la integración de los aspectos ético-políticos de cada ciencia y profesión; los encargados de los trabajos e intervenciones para el servicio a las comunidades circundantes tendrían el liderazgo en organizar el trabajo comunitario y la preparación de los estudiantes para hacerlo en condiciones óptimas.

La estrategia epistemológica: el aspecto más amplio o de nivel meta sobre la integración de todas las ciencias y saberes

Esta estrategia requiere una reflexión amplia sobre la epistemología de las ciencias naturales y de las ciencias sociales y humanas. Haría falta rediseñar las universidades o al menos las facultades de Ciencias Sociales y Humanas, todavía mejor: de Ciencias Antrópicas, como diría mi maestro Carlo Federici, de tal manera que puedan atender en forma integrada tanto las ciencias de la individualidad y la intimidad: la psicología, el psicoanálisis y la psiquiatría, que para muchos expertos no se consideran ciencias sociales y que con buenas razones le huyen al culturalismo, como las ciencias de la comunidad, la sociedad, la cultura, la *polis*, que con buenas razones le huyen al psicologismo. Es difícil decidir cuál *ismo* es más perjudicial a la formación integral del estudiante de la educación terciaria.

Se ha dicho que el siglo XX fue el siglo de la especialización de los saberes y profesiones hasta llegar a la atomización actual de las disciplinas, subdisciplinas, carreras, títulos y áreas de investigación. Entre las dos guerras mundiales, con la naciente idea de una liga de naciones que aglutinara a todos los países –por más que haya fracasado en detener la segunda– se dio una primera reacción contra la proliferación de las ciencias, y contra la multiplicación de especializaciones que, a fuerza de profundizar, obstaculizaban la mirada sistémica y tomó fuerza el sueño de la unificación, la integración o, al menos, la articulación de las ciencias.

En Estados Unidos, Alvin Johnson logró notables avances en la monumental *Encyclopedia of the Social Sciences* (12 vols., New York, 1933–1937). En Europa, el movimiento de unificación se inició con el Círculo de Viena y los tres congresos de Praga (1934) y París (1935 y 1937). Se acordó diseñar y publicar la *Enciclopedia Internacional de la Ciencia Unificada*, pero solo se publicaron en Chicago los dos primeros volúmenes, con veinte monografías (1938-1969).

Tampoco se logró la pretendida unificación. Más bien podría decirse que la segunda monografía del segundo volumen *La estructura de las revoluciones científicas* de Thomas Kuhn en 1962, acabó con el sueño de la unidad de la ciencia, la cual se dispersó cada vez más en multitud de tradiciones, escuelas y paradigmas, aun dentro de cada especialización. La idea del provincialismo, la trivialidad, la arbitrariedad y la proliferación de los paradigmas kuhnianos, muchos de ellos considerados mu-

tuamente inconmensurables, ofrecía la racionalización ideal para la superficialidad, las modas y los personalismos de los discursos seductores de las *vedettes* de turno en cada minifundio del saber. Infortunadamente, murió el profesor Kuhn sin que se cumpliera su profecía de que los paradigmas perecerían cuando fueran muriendo los viejos profesores que los promovían entre sus seguidores.

Durante la década de los años sesenta en Colombia, el profesor genovés Carlo Federici Casa (quien dirigió mi tesis de filosofía sobre la teoría de la relatividad especial de Einstein de 1960 a 1961), inició un gran proyecto epistemológico que llamó de articulación de las ciencias, en el cual participaron el neurólogo Fernando Rosas, el padre Hernando Silva Mojica, S. J., mi profesor de psicología e iniciador en las ideas de Piaget, y los profesores Germán Zabala, matemático y su hermano Manuel, antropólogo, quien a comienzos de los años setenta me ayudó a prepararme para mis largos años de inserción en un barrio popular de los Cerros Orientales de Bogotá.

El doctor Federici no compartía la idea de la unificación de la ciencia como estado ideal futuro, como la había propuesto el Círculo de Viena. Su proyecto era más bien entender la diversidad y la necesaria pluralidad de las ciencias particulares por sus estilos, métodos y objetos, entendiendo la interdisciplinariedad como articulación –no como unificación– de las ciencias que entraban en contacto en la discusión de los problemas reales y concretos, que por su complejidad y entrelazamiento siempre requerían miradas interdisciplinarias. Decía jocosamente el doctor Federici, moviendo exageradamente su brazo derecho, que el codo era una maravillosa articulación de los huesos del brazo, pero que si un cirujano le unificaba los huesos, el brazo le quedaría tieso e inútil.

Con esta idea de la articulación sistémica de lo disperso, respetando las diferencias entre las distintas tradiciones científicas del siglo XVII en adelante, pero buscando las comunalidades que permitían llamarlas a todas científicas, basó su propuesta epistemológica en una división inicial entre las ciencias fácticas y las formales.

Esta primera distinción se fundamentaba en la relación de la teoría con los hechos, la observación o la realidad empírica. Las ciencias fácticas tratan de sistematizar las regularidades de lo que encontramos y experimentamos en la realidad sensorial, la experiencia cotidiana y los montajes experimentales, mientras que las ciencias formales tratan de sistematizar las estructuras relacionales comunes y las operaciones y transformaciones dinámicas de todos los modelos abstractos y de todas las teorías formuladas en lenguaje técnico que desarrollen las ciencias fácticas, las artes y las tecnologías.

Su caracterización de la diferencia entre las ciencias formales y las fácticas en su relación con la realidad empírica era, para mí, insuperable. Decía que, si en una ciencia fáctica el científico se encontraba con que la realidad concreta no se

regía por los enunciados de una buena teoría, peor para la teoría; pero si en una ciencia formal el científico no encontraba ningún sistema concreto de la realidad que cumpliera los enunciados de una buena teoría, peor para la realidad.

Dentro de las ciencias formales están, pues, la lógica o las lógicas, las matemáticas, las teorías generales de conjuntos, categorías, sistemas y procesos, y las teorías sobre los signos, señales, símbolos y lenguajes naturales y artificiales, la informática y la teoría de la información, que en forma genérica se han venido configurando desde Peirce, de Saussure, Charles Morris, Thomas Sebeok y Umberto Eco con distintos nombres, como la *sígnica* o *signífica* (*significs* en la Enciclopedia Británica, propuesta por Lady Welby), la *sémica*, la *semiología* o, ahora más comúnmente, la *semiótica*.

Aunque Carlo Federici consideraba que las metodologías de procesos y sistemas y sus representaciones gráficas y lingüísticas cualitativas y cuantitativas eran comunes a todas las ciencias fácticas, distinguía en estas últimas dos niveles claramente separados con epistemologías diferentes: las ciencias antrópicas y las preantrópicas.

Las ciencias del nivel antrópico estudian los sistemas individuales de nuestra especie humana y los sistemas sociales o comunitarios conformados por esos sistemas individuales, que a diferencia de los sistemas vivos preantrópicos, mostraban características como libertad, creatividad, lenguaje articulado, sentido de dignidad y responsabilidad. Los sistemas individuales exigen una aproximación psicológica, psíquica o psicoanalítica y los sistemas sociales o comunitarios una aproximación sociocultural o socioanalítica, ambas sistémicas, pero epistemológicamente diferentes.

Para él, la diferencia entre ciencias preantrópicas y antrópicas no era, pues, la misma que entre las ciencias naturales y las sociales o humanas, pues consideraba que la única especie sobreviviente del género *Homo*, la especie *sapiens* era solo una más de la *physis* o la naturaleza. No cayó Federici en la trampa romántica de buscar rasgos y características para declarar a nuestra subespecie como superior o mejor que los otros géneros y especies animales. Más aún, consideraba a la nuestra como la más depredadora y violenta de toda la naturaleza. Su criterio de distinción era claramente neodarwinista: los ejemplares de cualquier género de animales, incluido el género *Homo*, se pueden considerar como todavía no pertenecientes a la especie *sapiens* –esto es, como todavía *insipientes*– si parecen seguir la ley de la supervivencia del más fuerte en la competencia malthusiana radical; pero se pueden ya considerar como miembros de nuestra especie *sapiens* –esto es, como *sapientes*– si son lo suficientemente inteligentes y astutos como para saber que los que sobreviven no son los más fuertes, sino los más inteligentes y astutos, porque pueden inventar herramientas y técnicas para cazar y para domesticar a los más fuertes.

Para mí, después de examinar otros intentos de sistematización de las ciencias, sobre todo el de Edward O. Wilson (1998) *Consiliencia: la unidad del conocimiento* y los refinamientos de esa misma unidad o unificación propuestos por Darío

Valencia Restrepo (2016) en su capítulo *La unidad del conocimiento*,²⁹ considero que la sistematización de todas las actividades científicas lograda por Federici es la más completa y refinada que he encontrado en la literatura epistemológica. Este mapa de las ciencias facilita la aplicación de las herramientas analíticas de las ciencias formales en el estudio, la investigación y la sistematización teórica de todas las ciencias fácticas y en el diseño práctico de facultades y escuelas de estudios interdisciplinarios que integren diversas carreras y posgrados, y en la elaboración de sus respectivos currículos y programas de manera que promuevan el estudio y la práctica profesional e investigativa según este estilo inclusivo de hacer ciencia bien articulada.

Si se compara la sistematización de Federici con los tres estilos de hacer ciencia de Jürgen Habermas, es claro que el estilo empírico-analítico con interés técnico se aplica a todas las ciencias fácticas, tanto antrópicas como preantrópicas; pero los dos estilos siguientes solo se aplican a las ciencias antrópicas. El estilo histórico-hermenéutico con interés práctico o práxico promueve el acercamiento individual de dentro hacia afuera que potencia la acción educativo-formativa, y el estilo crítico-social con interés emancipatorio se presta más al acercamiento social, cultural y lingüístico de afuera hacia adentro que potencia la acción ético-política. De mi propia cosecha, le agregaría al estilo crítico-social una dimensión de nivel metacrítico tanto individual-psicológico como social-ecológico, orientado al actuar comunicativo con interés de optimizar la supervivencia de la persona humana y la de su especie más allá de sobrevivir, para llegar a vivir bien y al buen vivir.³⁰ Pronto volveré sobre este asunto.

Volvamos a la historia de la superespecialización de los saberes en las universidades después de la Segunda Guerra Mundial. Vimos cómo la arremetida kuhniiana de 1962 a la pretendida supremacía y universalidad de la ciencia moderna de 1600 a 1930, que había mostrado sus fauces tenebrosas con las bombas atómicas que arrasaron a Hiroshima y Nagasaki, empezó a producir efectos pulverizadores en las universidades. En Inglaterra comenzaron con el libro *Contra el método* de Paul Feyerabend en 1975 y el surgimiento de los estudios culturales en Birmingham, tendencias que coincidieron con los movimientos que surgieron en la Primavera del 68 en Francia, iniciados por el posestructuralismo de Foucault, Lacan y Derrida, y atizados con los libros de Deleuze y Guattari, *El antiedipo* (1972) y *Rizoma* (1976) que culminaron con el manifiesto *La condición posmoderna* de François Lyotard en 1979 y *Mil mesetas* en 1980. Todo lo peor de la superespecialización de las ciencias

29. Este capítulo forma parte del libro *Ciencia y humanismo: 50 años de la Revista Aleph*, coeditado por la Universidad de Caldas y la Universidad Autónoma de Manizales. Ver el URL www.valenciad.com

30. Como me lo sugirió ingeniosamente Teresa León Pereira, se trata de pasar de “súper vivir” a “vivir-súper”

preantrópicas se combinó admirablemente con lo peor de la hiperfragmentación de las ciencias antrópicas.

No había ya ciencias para unificar, ni disciplinas para articular, sino transdisciplinas, posdisciplinas y antidisciplinas para promover, como las mil flores de Mao Tsé-Tung. No había ya epistemologías que refinar y practicar, pues había llegado para siempre el período posepistemológico de los saberes culturales, populares, juveniles y ancestrales. Se acentuó la proliferación incontenible de los juegos de verdad, que no eran sino juegos de poder, en donde el entusiasmo que provocaban los discursos era directamente proporcional a la oscuridad, la incoherencia, la virulencia y la repugnancia intencionalmente entretejidas en las seductoras obras de arte de la nueva antiestética posestética. ¿Qué podía hacer la universidad? Abrir docenas de carreras profesionales y maestrías con títulos cada vez más largos y confusos en los que se ocultaban las guerras fratricidas entre los docentes de un mismo departamento, escuela o carrera. La misma posibilidad de formación integral de los estudiantes se desintegró ante la desconfianza en la misma palabra formación, el rechazo de los concepto de desarrollo y de progreso, y la denuncia contra cualquier discurso religioso, moral o cívico, detrás de los cuales estaría siempre una conspiración contra la libertad, la creatividad y el disfrute de todas las experiencias placenteras de la música, la danza, el sexo, el alcohol y otras drogas cada vez más estimulantes que reclamaba la juventud.

En Colombia, estos movimientos solo llegaron tardíamente a las élites de las universidades privadas y luego a las públicas, en las cuales apenas hicieron mella en las disputas políticas e ideológicas de profesores y estudiantes, pues esos años de 1962 a 1980 coincidieron con los 16 años de consolidación del bipartidismo con el Frente Nacional de 1958 a 1974, el surgimiento de los movimientos guerrilleros y, luego, la represión militar y paramilitar y la expansión incontenible del dinero y la violencia del narcotráfico. La llamada Primavera del 68 se vivió de manera muy distinta en Colombia y en Francia. Las turbulencias estudiantiles de 1968 a 1970 no tuvieron qué ver con los sucesos y los discursos de París. En la misma Universidad Javeriana ocurrió el fenómeno Luis Carlos Galán, y se extendió la agitación estudiantil a muchas facultades y carreras de las universidades de Bogotá, Medellín, Cali y Bucaramanga.

En la Javeriana, el padre Alfonso Borrero cerró la universidad por unos meses para una reflexión profunda, y convocó a profesores y directivos a preparar y redactar un cambio total de los estatutos de la universidad; además, clausuró la carrera más revoltosa: la de sociología.

Con el argumento astuto e ingenioso de que estudiar filosofía, sociología, antropología, politología o trabajo social ponía a los impresionables jóvenes estudiantes recién salidos de bachillerato en peligro de ilusionarse con el marxismo y unirse al comunismo, reconoció públicamente que en las universidades privadas sí se deberían

tratar a fondo esos temas álgidos y espinosos con la ayuda de todas las disciplinas psicológicas, sociales, económicas y políticas, pero solo a nivel de posgrado.

Con una clarividente visión de futuro y con ideas novedosas sobre los estudios de casos y problemas en equipos multidisciplinarios que habían empezado a circular en la Unesco de París, en Bruselas y en Lovaina, se propuso diseñar una Facultad de Estudios Interdisciplinarios sobre cuatro temas centrales, todos muy claramente interdisciplinarios: los problemas de lo político y de la política, los de la educación y las nuevas tecnologías (desde el año 1971!), los del desarrollo urbano y los del desarrollo rural, sobre los cuales se ofrecerían cuatro maestrías diferentes, pero en las cuales se seguirían varios cursos y seminarios interdisciplinarios en los que participarían estudiantes y profesores de las cuatro maestrías.

Con su equipo de trabajo conformado por el doctor Hernando Arellano, los profesores Agustín Lombana, Alberto Alvarado, Hernando Bernal, Benjamín Álvarez, José Enrique Neira, Luis Enrique Orozco, el doctor Carlo Federici, y yo, se preparó un marco epistemológico sobre la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad y un marco metodológico de seminarios integrados con estudiantes y profesores de las distintas maestrías, y con la asistencia de uno o dos filósofos, metodólogos, abogados, políticos u otros asesores, en los cuales se pudiera debatir conjuntamente los problemas, dilemas, obstáculos y soluciones propuestas con sus razones en pro y en contra en el ámbito de lo socioeconómico, lo político y lo educativo en los ambientes rurales y urbanos.³¹

Con este marco teórico-metodológico, la Facultad de Estudios Interdisciplinarios (FEI) se inauguró en la Universidad Javeriana en 1973 con las cuatro maestrías mencionadas, y tuvo inicialmente mucho éxito. Para mí, fue la pionera en las propuestas de posgrados interdisciplinarios en toda América Latina, los cuales apenas empezaron a configurarse establemente en unas pocas universidades de otros países del año 2000 en adelante.

Infortunadamente, por la dificultad de encontrar profesores que continuaran esa tradición interdisciplinaria y por los costos de tener varios docentes trabajando simultáneamente en cada seminario, el experimento no duró mucho tiempo. Pero ahora va resurgiendo en muchos países europeos y americanos, con nombres como estudio o trabajo por problemas o por proyectos integrados, inter, multi o transdisciplinarios.

31. Debo agradecer aquí al padre Alfonso Borrero, de quien durante toda la década de los 70 aprendí muchísimo sobre la universidad, su historia y su teoría, que él llamaba "Universitología". Sus admiradores encontrarán muchas ideas en este capítulo que seguramente provienen de él, pero me comprenderán si confieso que me queda imposible dar una referencia precisa sobre cada una de ellas. En el año 2008, la Javeriana publicó muchos de sus escritos en una serie de siete volúmenes, *La Universidad*. Ver el URL <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/41296>.

A pesar de los costos y de las dificultades administrativas y docentes, creo que ya es hora de reiniciar en todos los pregrados y posgrados estos métodos de trabajo por problemas –no por asignaturas o disciplinas– con diálogos abiertos e intensivos entre estudiantes y profesores de distintas carreras y con especialistas y generalistas de distintas proveniencias.

Parece mejor no partir solamente de los aspectos globales, culturales, sociales y comunitarios, sino hacerlo simultáneamente de otros aspectos más personales e individuales, de adentro hacia afuera, que podríamos llamar psíquicos, para así anclar la reflexión y el discurso en las experiencias vividas por cada persona en su vida cotidiana. Ese comienzo del estudio de las ciencias antrópicas por los aspectos personales daría lugar a lo que hoy se entiende por la psicología y la psiquiatría, en un sentido muy amplio de psicoanálisis, incluidas las neurociencias cognitivo-emotivas. Allí se configuraría también una nueva forma de la estética, entendida no desde la belleza, sino como *aesthética* en el sentido antiguo retomado por Kant: una teoría de la sensación y la percepción subjetiva de todos los sentidos extero e introceptivos (recuérdese que el sexto sentido era lo que hoy llamamos percepción), con los aspectos emocionales y afectivos de la vida y la actividad humanas. Ese tipo de psicoanálisis sistémico sería el método que podría llevar a una psicografía, una psicología y una psicometría que posibiliten avanzar hacia una psiconomía del futuro.

Seguirían, ahora sí, entrelazados en formas que habría que diseñar para cada tipo de problema y año o nivel de cada carrera o maestría, los aspectos culturales sociales, económicos y políticos orientados a desarrollar una socioeconomía que incluyera todos los aspectos de nuestra casa global (con la raíz *eco*, *oeko* u *oiko* que alude a la casa, *oikos* o *domus*, el hogar, la vivienda, el hábitat de la *ecología*). Habría que desarrollar un *oikoanálisis* en un sentido muy amplio, como metodología para avanzar en una *oikoogía* y una *oikometría* que posibiliten avanzar hacia una *oikonomía* del futuro, que integraría la sociología, la economía, la ecología, la demografía, la politología, la cual incluiría la *politagoría* y la *politoiatría* o *poliatría* –como la llamó Héctor Abad Gómez en la Escuela de Salud Pública de la Universidad de Antioquia– y, por supuesto, la ecología y la antropología.

En cada una de las disciplinas habría un lugar apropiado para el tratamiento de la ética individual, social y ecosistémica, con las morales personales, familiares, étnicas y transculturales en la antropología como materia de reflexión, y la reflexión ética explícita en la cual se analizan y sistematizan las costumbres (*mores*), el *ethos* cultural local, el étnico, el familiar, el *ethos* de cada una de las profesiones y el *ethos* global.

Si se trabajan los niveles antrópicos y preantrópicos con el riguroso estilo empírico-analítico habermasiano con interés técnico, no se podrán quejar los expertos en este nivel de ciencia, el cual sigue siendo necesario para avanzar a los otros dos estilos de hacer ciencias integradas del nivel antrópico. En ellas, el estilo

histórico-hermenéutico con interés práctico o práxico exige inmediatamente, sin solución de continuidad, el tratamiento explícito de los aspectos ético-políticos desde el punto de vista psiconómico y el estilo crítico-social con interés emancipatorio exige el debate y la discusión de los más agudos dilemas morales individuales y sociales desde el punto de vista *oikonomico*.

Lo más controvertido entre los filósofos de inclinación positivista –que defendían una ciencia libre de valores– acerca de este tercer nivel crítico-social propuesto por Habermas como igualmente científico que los dos anteriores, fue el reclamo de que aquí se abría el boquete para reintroducir las ideologías como si fueran ciencias. Pero, ¿cómo detectar qué es lo ideológico y qué es lo científico? He ahí el problema.

Es cierto que este problema es álgido y el peligro subsiste, pero la práctica real y cotidiana de los profesionales de todos los campos (aunque no tanto en los investigadores en las ciencias formales y preantrópicas) lleva también, sin solución de continuidad, a considerar explícitamente los aspectos emancipatorios o liberadores de las teorías y las prácticas guiadas por ellas y monitoreadas y moderadas por la reflexión, que llamo *praxis*.

Sin embargo, subjetivamente, cada uno de los profesionales considera su obligación moral seguir la teoría más científica disponible para lograr esos avances en la libertad, la igualdad y la fraternidad, y desterrar las ideologías que se oponen a tan nobles ideales. Infortunadamente, ahí no bastan los aspectos crítico-sociales, sin acudir recurrentemente a los aspectos metacríticos desde la *psico*-nomía y la *oikonomía*, comenzando por una constante autocrítica personal y con el difícil ejercicio hermenéutico de “tratar de salvar la proposición del prójimo” que recomienda Ignacio de Loyola en sus ejercicios espirituales (aunque pocos jesuitas actuales parecen practicarlo).

Con ese ejercicio recurrente de los diálogos internos de la autocrítica y de los diálogos, debates y esgrimas verbales que llamo nivel metacrítico es como se aprende a considerar de manera crítica y autocrítica los aspectos esclavizadores y encadenantes de las teorías y de las prácticas guiadas por ellas. La sola crítica, generalmente negativa y no propositiva, que no pasa al nivel meta de la autocrítica y la diacrítica en diálogos, debates y esgrimas verbales internas y externas no logra detectar las sutiles distinciones entre las ideologías y las ciencias, cayendo así fácilmente en la desvalorización de la teoría del adversario para valorizar la propia. Es una de las formas de la falacia del espantapájaros (*Strawman fallacy*).

Más difícil de aceptar todavía es que las proposiciones de todas las ideologías y las de todas las teorías, inclusive las propias, no deben tomarse ni como verdaderas ni como falsas, sino –como su nombre lo indica– como meras proposiciones: tomas de posición controvertibles. Veo que eso es tan difícil, que, desde los escépticos griegos, tal vez con excepción de algún ambiguo pasaje de Allan Bloom en los

ochenta,³² creo ser el único teórico actual que exige, de entrada, que cualquier proposición, afirmación o negación teórica que haya pronunciado y dejado por escrito para examen público, *ipso facto* –por el solo hecho de haberla dejado por escrito– deja de ser verdadera o falsa. Eso significa, al menos para mí, que cualquiera de mis proposiciones, en especial las consignadas en este capítulo, debe tomarse como una pro-puesta para ser debatida y discutida, sin calificarla de antemano ni de verdadera ni de falsa, ni de científica ni de ideológica. Lo único que pretendo es que el que me haga el honor de considerar cualquiera de mis proposiciones escritas aquí, ejerza suficiente vigilancia epistemológica crítica y autocrítica para no tomarla como verdadera; pero le pido el favor de que también le otorgue el principio de oportunidad y no la califique como falsa. Esa es la parte más difícil.

Este es un punto de quiebre epistemológico oscuro y sutil. El impulso interior que todos sentimos, o por lo menos el que siento yo muy agudamente, es el de valorar instintivamente mi teoría como científica y la suya como ideológica. Por ello, el impulso que me llevó a proponer –refinando el tercer estilo habermasiano– un nivel metacrítico y autocrítico, más allá de lo crítico-social emancipatorio, fue el fracaso repetido de los intentos de diálogo entre marxistas y capitalistas, entre economistas neoclásicos y dialécticos, entre filósofos idealistas y materialistas que intentamos repetidamente en la Universidad Nacional y en el Cinep. Siempre fracasaban al poco tiempo, sin que lográramos encontrar la causa común de esos repetidos fracasos de los ejercicios de esgrima verbal que empezamos a llamar diálogos de sordos. Lo único que lográbamos encontrar en común entre los participantes, por críticos que fueran y por mucho que parecieran iniciar los diálogos con toda la buena voluntad de llegar a algún consenso, era que cada uno de ellos estaba incommoviblemente seguro de que su teoría era científica y la del otro era ideológica; que el que hablaba tenía la verdad y que el contrincante estaba sumergido en el error. Con esa actitud

32. Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind. How Higher Education has failed Democracy and impoverished the souls of today's students* (New York: Simon y Schuster. “El estudio de la historia [...] enseña que en el pasado el mundo entero estaba loco; los hombres creían estar en lo correcto y eso condujo a guerras, persecuciones, esclavitud, racismo. [...] De lo que se trata no es de corregir los errores y estar en lo correcto de verdad, sino de no pensar, en absoluto, que tú estás en lo correcto” (pp. 25-26). Puede verse un tratamiento muy fino del escepticismo de Allan Bloom en José M. Torralba (2013). “La educación liberal como misión de la universidad. Introducción bibliográfica al debate sobre la identidad de la universidad”. *Acta Philosophica–Rivista Internazionale di Filosofia* (Roma), (II), 22, 257-276. En la p. 279, Torralba se refiere a la apertura (“openness”) y al relativismo de Allan Bloom. No considero que “la política de escepticismo de Oakeshot” de que hablan Luque-Mengíbar, D. y López-Gómez, E. (2018). *Metáforas de la Educación Universitaria, Teoría de la Educación-Revista Interuniversitaria* (Universidad de Salamanca), 30(2), 247-266, sea comparable con mi propuesta de no atribuir los predicados “es verdadera” ni “es falsa” a ninguna formulación escrita, incluidas todas las escritas por mí en este capítulo. (Ver la p. 255 del artículo de Luque-Mengíbar y López-Gómez en la que se refieren al libro de Oakeshott, M. (2017) *Ser conservador y otros ensayos escépticos* Madrid: Alianza).

hipercrítica del otro, con autocrítica cero, no se podía esperar otra cosa. Después de 2000 años de fracasos, mi maestro de la palabra parece haber perdido su tiempo con su irónica denuncia de los que ven la paja en el ojo ajeno y la viga en el propio.

En los años 70 y 80, el resultado de todos esos fracasos fue más bien que se rechazara cada vez más la idea de Habermas de dialogar para llegar a consensos, y que se proclamara el disenso como la situación óptima para los dialogantes críticos que se consideraban más científicos, quienes salían de cada reunión más seguros todavía de las afirmaciones que hacían al comienzo del diálogo de sordos. El canibalismo de la izquierda colombiana había triunfado, y sigue triunfante, para profunda satisfacción de los que consideran a todas las teorías de la izquierda como puras ideologías anticientíficas.

Algunos de los frustrados dialogantes me llamaban aparte y me decían que no entendían cómo una persona medianamente inteligente no caía en la cuenta de que el materialismo histórico y el materialismo dialéctico eran las únicas ciencias sociales no ideológicas. Luego, otros me llamaban aparte y me decían que no entendían cómo una persona medianamente inteligente podía no caer en la cuenta de que el materialismo histórico y el dialéctico eran las peores ideologías de la historia de la humanidad, de que la ideología económica marxista había fracasado en todos los países que la habían ensayado, y de que ya estaba radicalmente refutada por Samuelson, von Mises, von Hayek, Friedman y una larga lista más. Todavía siento que lo que me querían decir era que en lo único en que ambas partes parecían estar completamente de acuerdo era en que yo no era ni siquiera medianamente inteligente.

El problema de fondo no es el de la evaluación de las teorías científicas o ideológicas como verdaderas ni falsas, que parece muy subjetiva, sino más bien la previsión de los efectos pragmáticos futuros del paso de la teoría a la práctica. No se trata de volver a Lenin, a Marx y Engels o a las tesis de Feuerbach. Es el problema de fondo en Peirce y Dewey en el pragmatismo anglosajón, y el problema de siempre en la filosofía antigua: ¿por qué los que creen que saben tanto no obran consecuentemente con lo que dicen? Durante cien años escuchamos hasta el aburrimiento a los teóricos marxistas hablar y hablar de del problema de pasar de la teoría a la práctica, hasta que les fracasaron ambas.

Para buscar alguna salida, por improbable que sea, desde la década de 1990 he empezado a ensayar la atrevida jugada de agregar el nivel metacrítico y autocrítico al tercer estilo de Habermas para potenciar el actuar comunicativo, con interés de optimizar la supervivencia del individuo y de la especie más allá de sobrevivir, buscando el vivir bien y el buen vivir.

Agregar al estilo crítico-social el nivel metacrítico significa nada menos que el regreso desde dentro de las ciencias antrópicas a la antigua filosofía práctica o praxica o pragmática, en la cual praxis no es cualquier práctica sino aquella

orientada por la teoría y bien planeada, monitoreada, evaluada y reflexionada. Se trata nada menos de regreso a la antigua poética después de la gramática, la retórica y la dialéctica, donde *poiesis* no era un poema en verso sino el *opus*, la obra, el producto concreto de la actuación, del obrar, del actuar que produce una obra de arte hecha con el compromiso de todo el cuerpo, no solo de las manos sino del cerebro, el corazón y las entrañas.

Por algo se decía en las retóricas de Aristóteles, Cicerón y Quintiliano que un buen orador no lograba el éxito solo por la habilidad verbal, el *logos*. El éxito se debía ante todo al *ethos* y al *pathos* del orador, que le daban contundencia a su discurso, el *logos*. Estos dos factores, considerados durante 2000 años como obsoletos y anticientíficos, vuelven a resonar ahora no solo con las voces de la sabiduría antigua oriental y occidental y de los saberes ancestrales de muchas otras etnias despreciadas y olvidadas, y de unos cuantos historiadores, psicólogos, sociólogos y antropólogos que, además de escribir y publicar concienzudamente su *logos*, practicaron el *ethos* más depurado de su profesión y nunca abandonaron el *pathos*, la empatía, la simpatía, la solidaridad y el respeto por sus estudiantes, sus colegas y los grupos de las comunidades vecinas a las que servían sus instituciones. Esa es la combinación de los tres factores que quisiera ver de nuevo en todas las carreras profesionales.

Para este tipo de trabajo integrado y para poder participar en distintos seminarios, discusiones sobre dilemas ético-políticos y trabajos y prácticas comunitarias no puede haber profesores ocasionales, o de cátedra, ni siquiera de medio tiempo, a menos que el otro medio tiempo lo estén dedicando al ejercicio activo de su propia profesión, arte u oficio. Podemos aprender mucho sobre este tipo de docencia de dedicación exclusiva pero repartida de los médicos que orientan las especializaciones o residencias, de los abogados litigantes que orientan cursos y seminarios en la universidad, de los educadores físicos, recreacionistas y entrenadores deportivos y de los artistas de todas las artes. Pero no debe haber disculpa para tener profesores taxímetro en una carrera que pretenda la formación integral de sus estudiantes.

La estrategia curricular: el aspecto interno o curricular de la discusión continuada de los problemas y dilemas ético-políticos

Muchos de los intentos por incorporar en las actividades curriculares ordinarias un espacio de reflexión sobre los aspectos ético-políticos del ejercicio profesional y de las prácticas y trabajos comunitarios de los futuros profesional han surgido en muchos colegios de secundaria, en muchas universidades y escuelas de posgrado, con mayor o menor éxito y duración.

Afortunadamente, a partir de las experiencias de interdisciplinariedad como la Facultad de Estudios Interdisciplinarios (FEI) en la Universidad Javeriana, desde

los seminarios de bioética en muchas universidades colombianas y desde la práctica de los debates sobre dilemas éticos que se propusieron para las competencias ciudadanas en la escuela secundaria, tenemos ya muy buenas y abundantes bases para diseñar esta segunda estrategia.

Vale la pena recordar el ya mencionado nuevo *ethos* cultural propuesto por Rodolfo Llinás en la sección *El reto* del informe *Colombia al filo de la oportunidad* de 1994, y que ha continuado difundiendo y adaptando a la educación el profesor Jairo Giraldo en la Corporación Buinaima.

En otros países también se ha propagado una visión ampliada del *ethos* cultural con la propuesta de Hans Küng sobre el *ethos* global que ha venido impulsando en seminarios y congresos desde Alemania a todo el mundo, y que presentó en Colombia en un seminario en la Universidad Jorge Tadeo Lozano. También mencioné las propuestas de Enrique Dussel sobre la ética de la liberación, ética latinoamericana, de la *poiesis* y de la política, que presentó desde Argentina, México y algunas veces en Colombia en la Universidad de Santo Tomás.

También desde Alemania nos trajo a Colombia su propuesta de enseñanza y evaluación del desarrollo ético el profesor Georg Lind de la Universidad de Konstanz, quien ha venido proponiendo en alemán y en inglés su método de dilemas éticos. El libro *Can ethics be taught?* también se tradujo al español en 2007, confundiendo como es usual la ética con la moral: *La moral puede enseñarse. Manual teórico-práctico de la formación moral y democrática* (México: Editorial Trillas).

Los seminarios sobre estudios de caso de quiebras fraudulentas, corrupción, nepotismo y doble y triple contabilidad están inventados hace cincuenta años en las mejores universidades con facultades de administración y posgrados tipo MBA que se iniciaron en Harvard y se han extendido a muchas universidades de Estados Unidos, de Alemania, Francia, Inglaterra, España y Latinoamérica. No puede olvidarse lo dicho arriba sobre la manera como, infortunadamente, en muchas de esas universidades los seminarios de ética profesional solo han servido para aprender a mantener la corrupción dentro de sus justas proporciones, según el célebre aforismo de unos de nuestros célebres presidentes colombianos. Nada menos que para saber faltar a la ética sin que lo metan a uno a la cárcel. Pero eso no censura dichos seminarios, ni mucho menos, sino que muestra la importancia que tienen y la dificultad de organizarlos y dirigirlos de manera crítica y autocrítica, atinada, abierta y respetuosa.

En la Universidad de Harvard, el profesor Lawrence Kohlberg trabajó sistemáticamente desde los años ochenta los dilemas éticos y propuso una valoración del desarrollo moral en seis estadios, según el tipo de razones dadas por los jóvenes a favor o en contra de una decisión difícil, como el dilema de Heinz sobre una droga necesaria para salvar a su madre, o el del objetor de conciencia para huir del servicio

militar, y muchos otros, para lo cual también ha contribuido con sus dilemas y sus pruebas de desarrollo moral el mencionado profesor alemán Georg Lind.

También en la Universidad de Harvard, el profesor Howard Gardner, autor de la teoría de las inteligencias múltiples (*MI-Theory*) desde 1983, después de haber publicado muchos estudios y libros sobre esa teoría, empezó un nuevo macroproyecto que llamó *GoodWork*, el buen trabajo en el sentido profesional y académico y en el sentido moral y ético-político de los retos y desafíos que enfrentan los jóvenes profesionales recién graduados. Estudió los graduados de bioquímica, los graduados de escuelas de teatro, periodistas y otras profesiones.³³

En cada universidad se podría continuar con este tipo de estudios, aprovechando las asociaciones de egresados y combinándolos con el trabajo permanente en el debate semanal sobre dilemas ético-políticos de cada profesión que se iniciaría desde el primer semestre, con los cursos de iniciación a su carrera que se suelen impartir en el primer año.

Por la experiencia de Kohlberg, de Lind y de Gardner, el principal problema de estos debates sobre dilemas ético-políticos es la dificultad de dirigir las discusiones de manera imparcial y productiva. No está muy claro cómo preparar a los orientadores de la discusión de los dilemas ético-políticos para que no tomen partido anticipadamente; para que generen un clima de confianza y apertura; para que aprendan a hacer preguntas abiertas y a evitar palabras, comentarios y gestos ya cargados de valoraciones subjetivas. Pero hay mucho ya avanzado en distintas universidades y centros de investigación, educación y trabajo con reinsertados, victimarios y víctimas del conflicto armado.

En la medida en que se va avanzando en la estrategia epistemológica del primer punto, se va volviendo a encontrar que en todas las carreras profesionales la mejor manera de trabajar las ciencias formales y fácticas o naturales, especialmente las de nivel antrópico en todas sus dimensiones personales y sociales o comunitarias, es la consideración de su proyección directa hacia la praxis como práctica reflexionada, monitoreada y autodirigida con sentido de responsabilidad, incorporando los aspectos ético-políticos “desde dentro” de la ciencia, disciplina o práctica profesional misma. Mi expectativa es que las consideraciones histórico-hermenéuticas y crítico-sociales lleven por sí mismas al nivel metacrítico, autocrítico y diacrítico y al cultivo del *ethos* y el *pathos* que dan vida al logos de la acción comunicativa.

Como lo muestran Apel, Habermas, Cortina, Mugerza y Hoyos, de las mismas exigencias de la pragmática universal del discurso surgen las preguntas sobre la

33. El libro *Buen trabajo: cuando ética y excelencia convergen* de Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi y William Damon (2002) está traducido al español en la Editorial Paidós, y ya hay múltiples libros y estudios, tipos de preguntas e informes de investigación en la página del proyecto. Ver el URL <http://thegoodproject.org/>

sinceridad, la corrección social y la objetividad intersubjetiva, introduciendo así lo ético-político como ética comunicativa sin introducir moralismos heterónomos en los diálogos y debates.

Algunos de estos aspectos ético-políticos ya se trabajan, discuten, intercalan y reflexionan grupalmente en muchas universidades en el último año de las carreras, pero la estrategia curricular propuesta aquí es que, por las consideraciones ya introducidas en la primera parte, estos seminarios no se tomen como seminarios de ética profesional sino como espacios de debate sobre dilemas ético-políticos de cada profesión y como espacios de reflexión sobre las prácticas y trabajos comunitarios de las que trata la tercera estrategia. Por ello, se comenzarían desde el primer semestre hasta el último de cada año de cada carrera o maestría, en sesiones largas una vez por semana, en las que se combinen el diálogo y la reflexión sobre las prácticas de distintos niveles que se han tenido en la semana anterior y los informes, análisis, planes y proyectos del trabajo comunitario —que se tratará en la tercera estrategia— con la discusión de los dilemas ético-políticos del ejercicio profesional, sobre todo de aquellos que hayan surgido en la práctica misma o en los acontecimientos relacionados con ellos que aparecen en la prensa y la televisión. No se trata de dos seminarios diferentes, uno de prácticas y otro de dilemas éticos, sino de mantener abierto el espacio para esas discusiones y debates, dosificando apropiadamente los debates sobre dilemas ético-políticos con los de reflexión sobre las prácticas de las que hablaré en seguida.

Se puede decir, pues, con toda tranquilidad que este tipo de seminarios de reflexión ya están inventados y que los especialistas en dirigirlos también están ya bien inventados y bien entrenados en la orientación de estos grupos de estudio en Suecia, Noruega, Suiza, Alemania y en los Estados Unidos. Pero los que no estamos inventados somos los no especialistas que podríamos coordinar, moderar y animar esos debates en la cotidianidad de nuestras instituciones terciarias.

Manejar esas discusiones sobre temas espinosos, controvertidos y tabuizados es muy difícil. Los propios miedos y represiones, el temor a los críticos y a los superiores jerárquicos, al fanatismo religioso y al conservadurismo político nos hacen casi imposible recorrer el camino por el filo de la navaja entre la sinceridad y la hipocresía, la denuncia y la capacidad de meternos en el pellejo del otro, la condenación y la absolución implícita hasta en la manera de sentarnos, en los mínimos rictus de las cejas y la frente o en la mirada de aprobación o de censura.

Por parte de los estudiantes también hay riesgos y temores. Las duras experiencias previas de los jóvenes que se atrevieron alguna vez a cuestionar la hipocresía y la mojigatería imperante en sus colegios y universidades, y salieron quemados por haber hablado franca y sinceramente, hacen muy difícil la creación de ambientes de confianza y libertad en medio de las sospechas y los compromisos previos, muchas veces implícitos, por el temor de volver a caer en las trampas en las que ya cayeron.

Ante todo, tenemos que empezar a estudiar y a caracterizar en sus diversas formas las tipologías de este tipo de amedrentamientos y represalias que se dan también en las instituciones terciarias, en donde solo de vez en cuando salen a la luz pública casos sensacionalistas, pero los demás se encubren o soslayan. Los directivos tratan de negarlos u ocultarlos no por complicidad ni mala fe, sino por no tener las herramientas apropiadas para investigarlos, tratarlos y buscarles salidas con tacto y seriedad, y por no saber diseñar y poner a prueba eficazmente distintos mecanismos de prevención, de sanación de heridas morales, de reparación y de no repetición. Esta segunda estrategia curricular permanente, desde el primer semestre hasta el último, no da más espera.

¿Cómo es posible que un maestro se gradúe de normalista o de licenciado o un rector, coordinador o supervisor termine una especialización o maestría en una universidad sin haber tenido un espacio permanente al menos una vez a la semana para discutir abierta y crudamente sobre los casos de matoneo y acoso escolar en su entorno cercano y cómo manejar estas situaciones cuando se presenten en los colegios y escuelas locales en donde laboran o van a laborar? ¿Cómo vamos a tratar por todos los medios de que no se sigan repitiendo?

¿Cómo es posible que una enfermera se gradúe después de cinco años en una universidad sin haber tenido un espacio permanente al menos una vez a la semana para discutir abierta y crudamente las series televisivas sobre médicos y hospitales de la televisión, con las prácticas machistas de acoso sexual de los médicos contra las enfermeras y las prácticas de discriminación y acoso laboral de las enfermeras-jefe contra las auxiliares más blancas y más bonitas que ellas –a quienes envidian– y a las de tez más oscura que ellas –a quienes desprecian– y cómo manejar esas situaciones cuando se presenten en el la institución prestadora de salud o en el hospital local en donde laboran o hacen sus prácticas? ¿Cómo vamos a tratar de evitar que se repitan?

¿Cómo es posible que las enfermeras y enfermeros, los psicólogos orientadores y consejeros escolares y los maestros terminen cinco años en su carrera o su licenciatura sin haber discutido abierta y crudamente en un espacio permanente al menos una vez a la semana temas como por qué en ciertos países la pornografía y la prostitución mejor pagadas son aquellas en las que las *AV idols* ofrecen sus servicios sexuales con uniforme de enfermera y, sobre todo, con uniforme de colegiala, y cómo van a aprender a manejar ese tema del deseo que sienten ellos mismos ante sus mejores y más atractivos aprendices, pacientes y estudiantes, no importa el sexo? ¿De qué nos quejamos después cuando una niña de décimo grado resulte embarazada ya sabremos por quién? ¿Cómo vamos a tratar de evitar que eso se repita?

¿Cómo es posible que un joven aprendiz de maestro o aprendiz de cura esté cinco años en una universidad o un seminario conciliar sin haber discutido abierta y crudamente en un espacio permanente al menos una vez a la semana temas como por qué el amor platónico en el *Fedón* y en el Banquete de Platón o en las cartas

que se le atribuyen no era solo platónico idealizado, sino que era la efebofilia más refinada, como lo muestran los tres tomos de la *Historia de la sexualidad* de Foucault? ¿De qué nos quejamos posteriormente por los problemas de pederastia en las parroquias, colegios y universidades regidas por sacerdotes y religiosos? ¿Cómo vamos a tratar de evitar que se repitan?

¿Cómo es posible que los aspirantes a abogados y juristas, jueces y fiscales de una facultad de derecho no tengan un espacio permanente al menos una vez a la semana en donde puedan discutir abierta y crudamente sobre las incompatibilidades de los ministros de hacienda y los alcaldes sobre los bonos del agua, o sobre las maniobras de un ministro de justicia para quedarse con las acciones de Ecopetrol y no dejarse siquiera notificar, o las de otro para negociar prebendas a cambio de votos para lograr modificar una conciliación en un borrador de una ley o en un articulito de la Constitución en beneficio de su jefe inmediato? ¿Cómo manejaría usted un caso semejante a su nivel cotidiano? ¿Cómo va a tratar de evitar que se repitan?

¿Cómo es posible que los aspirantes a abogados y juristas, jueces y fiscales de una universidad no tengan un grupo de discusión permanente al menos una vez a la semana en donde puedan discutir abiertamente temas espinosos como el análisis crítico de la pirámide kelseniana de la Constitución política, los llamados micos las leyes estatutarias y ordinarias, los decretos y resoluciones, mientras que un presidente y sus ministros están intentando cambiar un artículo de un decreto por una resolución, o un artículo de una ley por un decreto, o –lo que es peor– un artículo de la Constitución por una notaría? ¿Cómo van a tratar de evitar que estos casos se repitan?

¿Cómo es posible que los estudiantes de sociología, trabajo social y ciencia política pasen cinco años en una universidad sin tener un espacio permanente al menos una vez a la semana para analizar las dinámicas de la corrupción, el tráfico de influencias, la compra de votos, las jugaditas procedimentales en el congreso, el acoso sexual y laboral y las mermeladas presidenciales y ministeriales para la toma de las grandes decisiones del gobierno nacional, departamental y municipal? ¿Dónde van a poder comparar y discutir las situaciones semejantes en los niveles más inmediatos del gobierno y la administración pública y privada más cercanos a su propia ciudad y a sus prácticas institucionales cotidianas? ¿Cómo van a tratar de evitar que se repitan?

Así podríamos seguir interminablemente, pero podemos interrumpir aquí para tratar la tercera y última estrategia.

La estrategia extracurricular: el aspecto externo del trabajo o práctica comunitaria

A primera vista, no hay nada de nuevo en esta estrategia. En muchas de las carreras profesionales hay prácticas comunitarias en el último año de la carrera,

como en educación, en derecho con el consultorio jurídico, seguido de la judicatura rural; en Medicina con el internado y luego el año rural, en veterinaria, agronomía y zootecnia, etc.

Pero esta estrategia de trabajo comunitario que sugiero tiene tres aspectos diferentes de las prácticas de este tipo ya bien conocidas. El primero es la introducción de algunas formas de práctica desde el primer semestre de cada carrera hasta el último, y preferiblemente durante un año más después del grado en todas las profesiones, como ocurre ya en Medicina y derecho. El segundo es su articulación permanente con el cambio epistemológico de la primera estrategia: la de aprender, enseñar y ver las asignaturas de nivel antrópico integradas en sus aspectos personales, más cercanos a la psiconomía del futuro, y sus aspectos políticos, económicos, sociales y comunitarios, más cercanos a la sociología, la politología y la *oikonomía* del futuro, practicadas con los tres estilos de Habermas y con el nivel metacrítico y autocrítico que propuse y, tercero, la articulación permanente con los espacios semanales de reflexión sobre la práctica y tratamiento de los dilemas ético-políticos de la vida profesional que sugerí para la segunda estrategia.

La primera característica parecía impensable, pues no se veía qué tipo de práctica podrían hacer los estudiantes de primer semestre, cuando apenas estaban comenzando sus carreras. Afortunadamente, en las licenciaturas en educación llegaban los estudiantes con doce o trece largos años de experiencia en su propia educación. Así, esta estrategia se propuso inicialmente en las carreras de educación hace unos diez años, cuando empezaron a ensayarse por iniciativa de algunos profesores de la licenciatura en educación preescolar de la Universidad Pedagógica. Después de una serie de reuniones entre el Ministerio de Educación y la Asociación de Facultades de Educación (Ascofade), el Ministerio expidió el Decreto 230 de 2002, en el que la pedagogía recobraba su papel central en las licenciaturas en educación, se introducían los conceptos de educabilidad y enseñabilidad propuestos en Colombia por el profesor Rafael Flórez y se recomendaba comenzar las prácticas pedagógicas y didácticas en colegios y escuelas desde los primeros semestres de las licenciaturas, no solo en los dos últimos.

Infortunadamente, como suele suceder en Colombia, todavía no se habían graduado los primeros licenciados que habían iniciado sus carreras con los currículos reformados según el Decreto 230, cuando ya fue derogado por el gobierno de Álvaro Uribe Vélez. Pero las licenciaturas que se lo tomaron en serio mostraron muy pronto la potencia de las prácticas pedagógicas y didácticas bien organizadas y supervisadas desde los primeros semestres, precedidas de seminarios de preparación y acompañadas de sesiones de monitoreo y evaluación de las prácticas.

Las oportunidades de una formación integral del estudiante de educación fueron múltiples. La más impactante tal vez fue su conocimiento de primera mano desde el comienzo de su carrera de la realidad de los colegios y escuelas, muy dura y difícil, pero desconocida antes por los estudiantes de licenciatura hasta que llegaban a ellos

a hacer sus prácticas de último año, y muchas veces desconocida también para sus propios profesores de la universidad, quienes hacía tantos años habían salido de la docencia en la educación básica que ya no sabían cómo eran los colegios actuales y cómo cambiaba año por año el talante, el lenguaje y las actitudes de los grupos de niños que entraban al grado sexto en los colegios oficiales.

Afortunadamente, algunas de esas licenciaturas continuaron con alguna forma de práctica desde el segundo año en adelante, combinándola con seminarios de preparación para esa práctica y con supervisión de los estudiantes por parte de los docentes del colegio en donde iban a hacerla. Este aspecto de la colaboración de los directivos y profesores de los colegios en donde se hacen las prácticas es decisiva para su éxito. Si los docentes locales acompañan y supervisan a los practicantes sintiéndose como corresponsables de su formación con los profesores universitarios, estas prácticas tienen el éxito garantizado. Pero si el docente aprovecha la disponibilidad del practicante para que lo reemplace sin acompañamiento y se retira del aula para hacer otras diligencias, poco se puede esperar de la práctica. Más aún, ¿cómo va a evaluar esa práctica si no ha estado presente? ¿Qué le ha aportado con su saber y su experiencia al principiante?

Cuando se trate de extender las experiencias exitosas de las prácticas en educación a todos los semestres y a todas las carreras, ciertamente se van a crear situaciones difíciles de tipo administrativo, de horarios, transporte para las visitas presenciales, de malentendidos y disgustos, pero muchas de esas experiencias, por momentos molestas, son, precisamente, las que se van a vivir día a día en la práctica profesional de los futuros maestros. Esas dificultades son las que proporcionan desde el comienzo las oportunidades de informar sobre ellas a sus compañeros y maestros, de debatirlas y discutir las, de buscarles soluciones prácticas y de diseñar las estrategias apropiadas para que no se repitan o, al menos, para que cuando se repitan, tengan menos impacto negativo en los practicantes y en los niños del curso en donde hacen sus prácticas.

Estas experiencias se pueden replicar, mejorar y refinar gradualmente en todas las carreras, extendiendo hacia atrás año a año las experiencias exitosas en las prácticas de último año. Los departamentos o vicerrectorías de extensión, de servicio a la comunidad o de proyección social pueden ayudar a cualquier facultad o escuela a diseñar, preparar, acompañar y evaluar distintos tipos de prácticas en los semestres intermedios e ir las extendiendo hasta el primero.

En las facultades de ingeniería y arquitectura, de economía, administración y contaduría se encuentran fácilmente vías permanentes de colaboración con las juntas comunales de barrios vecinos o no muy lejanos de la sede de la universidad, y estas visitas mutuas, trabajos dominicales con los vecinos de los barrios, formación técnica de los trabajadores y miembros de las juntas comunales producen mutuos beneficios y satisfacciones a todos los que participan en ellas. Las experiencias de encuentro y colaboración con los líderes de las acciones comunales de Bogotá

cambiaron mi percepción del trabajo comunitario y no podría ni de lejos describir todo lo que aprendí de tantos personajes inolvidables en los barrios orientales de la capital.

Las mismas dificultades que se presentan por malentendidos culturales y por el uso inapropiado del vocabulario utilizado en la ciudad y el que circula en los barrios aledaños enriquecen mucho la formación de los estudiantes, y si se tratan y debaten en los seminarios de reflexión sobre esas prácticas, preparan a los estudiantes para el trato con los sectores populares y con los niños y adolescentes menores que ellos. En mi propia experiencia, las dificultades de comprensión mutua entre estudiantes practicantes de psicología en la Universidad Javeriana con los jóvenes de los barrios aledaños a lo largo de la Avenida de los Cerros fueron las que proporcionaron iniciativas de investigaciones conjuntas, de cursillos y seminarios de consejería, de psicolingüística y de antropología cultural de las comunidades cercanas a la universidad. Ni profesores ni estudiantes esperaban que con solo cruzar la Carrera 5ª hacia el Oriente de la Javeriana se iban a encontrar con otra cultura, otro lenguaje y otra problemática de los niños y sobre todo de las niñas, de los jóvenes y los ancianos, totalmente desconocida para los estudiantes javerianos.

En los Estados Unidos se ha trabajado desde hace muchos años en los cuatro años de *College* con actividades de trabajo comunitario, en particular, con la atención a los habitantes de la calle, con la recreación y el deporte con inmigrantes y otras poblaciones vulnerables.³⁴

La literatura es abundante, y hay manuales (*Handbooks*) de servicio a la comunidad en universidades como la de Maryland, Purdue y Michigan State, y las Naciones Unidas mantiene asesorías y publicaciones permanentes sobre estos temas.³⁵

Estoy seguro de que los profesores y estudiantes que empiecen a hacer estos trabajos comunitarios y prácticas sociales en los barrios y comunidades de cada ciudad desde semestres cada vez más tempranos, con la medida, planeación, preparación y evaluación permanente, van a coincidir conmigo en que esta estrategia es una oportunidad invaluable para la formación integral de los estudiantes universitarios en todos sus aspectos psicológicos y antropológicos que he llamado ético-políticos de cada profesión.

34. Hay una organización dedicada al compromiso cívico de los estudiantes universitarios: <https://bit.ly/3bmLvzO> Evidence for Community-Based Learning (Compiled by Tonya Kjerland). National Academic Organizations Call for Civic Engagement as a Priority in Higher Education

35. Se pueden consultar palabras clave como “community service”, “community engagement”, “volunteers” u otras que producen muchos enlaces enriquecedores y documentos muy valiosos en formato PDF. Ver por ejemplo el Prep Scholar Blog <https://bit.ly/2yIXDCv> El enlace para consultar el manual de voluntarios de Naciones Unidas es <https://bit.ly/2Vfrvta>

Conclusión

Mi posición actual es que ya no vale la pena discutir más si debemos o no cultivar y mejorar la formación integral del estudiante universitario, académico o técnico o tecnológico desde el primero hasta el último semestre de su educación superior o postsecundaria o terciaria, incluido también hacia el cercano futuro el año de práctica social rural o urbana al terminar cada carrera si todavía no existe. Creo que no vale la pena seguir discutiendo el *sí* o el *no*, sino el *cómo*.

Mi posición actual es que el *sí* ya está suficientemente documentado y fundamentado para no necesitar más discusiones, y que también el *cómo* está ya inventado, así sea parcialmente, en cada una de las tres estrategias que he tratado en esta segunda parte; más aún, creo que cada una de estas estrategias de algún modo o al menos en algunos aspectos ya se está practicando aquí y allá en algunas, tal vez en muchas instituciones de educación terciaria en Colombia y en los países vecinos. Tenemos que mirar a nuestro alrededor y aprender de los que ya han comenzado a desarrollar estas u otras estrategias.

Pero, *¿cómo* hacer efectivas estas estrategias y *cómo* organizarlas, cultivarlas y mejorarlas en concreto en nuestra propia institución y, en particular, con los estudiantes, colegas y directivos que tenemos actualmente (y no con los que querríamos tener)? Eso es lo difícil.

También sé que es más difícil todavía orientar en vivo y en directo una tensa discusión sobre esos temas, problemas y dilemas con los impredecibles e impertinentes –y hasta insolentes– jóvenes universitarios del siglo XXI. Pero ellos no son el obstáculo para lograrlo: somos nosotros mismos con nuestras ambigüedades, dudas, hábitos y tradiciones. Esos aspectos concretos organizativos y personales sí tendremos que inventarlos y reinventarlos permanentemente nosotros mismos a partir de mañana, o mejor, desde esta misma tarde.

Autorrealización personal y conversión íntima³⁶

Inés Riego

Resumen

El propósito de este trabajo es mostrar la estrecha relación de reciprocidad, dentro del complejo y fecundo proyecto del personalismo, entre la autorrealización de la persona y su conversión íntima; es decir, entre el proceso de toda la vida durante el cual las personas nos autodeterminamos hacia la propia autorrealización y la transformación interior continua, o conversión, que dicha decisión conlleva, si la autorrealización quiere ser no solo una dimensión ontológica, axiológica o moral, sino también una consumación o plenificación del ser personal tal como su vocación espiritual y trascendente lo requiere.

Autorrealización

La autorrealización es hoy un asunto de altísimo voltaje en la vida cotidiana de nuestras sociedades globalizadas, en especial en el reconocimiento social de las personas, hasta el punto de que es habitual preguntar a alguien, famoso o no, si se siente “realizado” o si ha podido cumplir con las expectativas o metas que se ha fijado en su vida. Asimismo, si encuestamos a nuestros jóvenes universitarios, todos aspiran a que la carrera elegida los conduzca a la autorrealización personal, lo que significa que se incluye allí una encrucijada de temas muy significativos y cercanos, como los de la vocación, el ser profesional, sus valores y deseos, su vida relacional, su propia identidad personal, etc. Y por supuesto, también pesa todo lo que atenta en el sistema, en los otros o en ellos mismos, contra la posibilidad –y derecho– de autorrealizarse. Esta sola perspectiva ameritaría un extenso estudio aparte.

36. Texto de la conferencia impartida en el V Congreso Iberoamericano de Personalismo. *La autorrealización personal. Personalismo, formación y valores*, AIP (Asociación Iberoamericana de Personalismo) y UCSF (Universidad Católica de Santa Fe, Argentina), agosto 2019.

Además, como todos sabemos, proliferan en la literatura, la web y las redes sociales un sinnúmero de manuales de autoayuda dedicados a “cómo lograr la autorrealización”, “cómo aumentar la autoestima”, “cómo alcanzar la felicidad”, entre otros, siendo la mayoría abordada desde una mirada bastante psicológica o al estilo *coaching*, un claro síntoma del impacto que la cuestión tiene en las sociedades de nuestro tiempo. Será, entre otras numerosas causas, porque estamos en un época en que, exigidos por el mercado laboral, la academia o por nosotros mismos, en nuestro afán de ser reconocidos nos hemos convertido en tiranos y víctimas a la vez de nuestro propio rendimiento, eficiencia, *performance* o éxito, tal como Byung-Chul Han nos lo viene advirtiendo. “Ahora uno se explota a sí mismo figurándose que se está realizando; es la perversa lógica del neoliberalismo que culmina en el síndrome del trabajador quemado” (Han, 2018).

Sin lugar a dudas, estamos frente a un campo de muchísima actualidad –tanto para la cuestión antropológica como la educativa, en especial como desafío para la educación superior– que merece ser estudiado y profundizado en todas sus aristas y consecuencias, porque de las decisiones responsables y prácticas que sepamos advertir, revertir y convertir dependerá nuestro futuro y el de las nuevas generaciones.

Aun reconociendo sus variados y vastos antecedentes en la historia de la autoconciencia humana –que por cuestión de espacio no podemos desarrollar aquí– el problema de la “autorrealización” ha debido su desarrollo sistemático en el pensamiento personalista del siglo XX gracias a la lucidez de Karol Wojtyła, quien supo poner en el escenario filosófico contemporáneo la cuestión de la autorrealización humana al proponer una rigurosa y original hermenéutica, tan fundamental para entender la estructura más profunda de la persona, y, si ampliamos su mirada, hasta para estructurar en torno a ella toda una pedagogía personalista.

Leamos su *Persona y acción*:

Realizar una acción no significa tan solo ser su autor. La realización es algo coordinado con la autodeterminación. (...) El hombre, cuando es autor de una acción, simultáneamente se realiza a sí mismo. Se realiza, o sea, se completa, de algún modo lleva a su propia plenitud la estructura que le corresponde por ser persona, porque es alguien y no algo. Se trata de la estructura de autodomínio y de autoposesión”. Es decir, la realización de sí mismo mediante la acción es lo mismo que la realización del autodomínio y de la autoposesión gracias a la autodeterminación. Solo en este ciclo dinámico es posible la moral como hecho, como realidad. (Wojtyła, 2011, pp. 226-227)

Como vemos, la realización de sí mismo o autorrealización así planteada, es la meta que la persona, mediante su acción –vida personal– consume cuando, a través de la autodeterminación –libertad– se transforma a sí mismo logrando su autodomínio –señorío de sí y autocontrol– y su autoposesión –empoderamiento– autonomía, ser el dueño exclusivo de sí mismo. Conceptualización esta que es reflejo de un proceso y una experiencia personales que constituyen a su vez el

meollo de la “estructura protomoral” de la persona, por la cual afirmamos que no existe una antropología o filosofía de la persona separada de la ética ni una ética sin antropología, así como es impensable ser persona –en la existencia personal concreta– sin estar absolutamente atravesados por el orden moral, tal como nos lo advirtiera Emmanuel Mounier:

El universo personal define al universo moral y coincide con él. No es la inmoralidad lo que de él se excluye, pues falta y pecado son efecto y condición de la libertad, sino el estado de premoralidad. El abandono al automatismo impersonal del instinto o del hábito, a la dispersión, al egocentrismo, a la indiferencia y a la ceguera morales. (...) El mal moral comienza con estas imposturas. (Mounier, EP, 2002)

En idéntico tenor lo ha repetido insistentemente Adela Cortina en la actualidad, afirmándose en las reflexiones de Xavier Zubiri y José Luis López Aranguren (Vid. Cortina, 2000, 331-333). ¿Cómo podría la persona autorrealizarse siendo autónoma y libre sin justificar racionalmente sus decisiones-acciones morales y responsabilizarse por ellas?

Como vemos, la mentada “estructura antropológica protomoral”, aunque con variaciones y acento propio, ya había sido propuesta en 1949 en *El personalismo* de Emmanuel Mounier, padre del personalismo moderno, al menos dos décadas antes que los autores mencionados (Zubiri, Wojtyła, Aranguren, Cortina). Allí, Mounier efectúa un esbozo de lo que llama “las estructuras del universo personal” proponiendo siete estructuras que caracterizan al ser personal: 1. la existencia incorporada; 2. la comunicación; 3. la conversión íntima; 4. el afrontamiento; 5. la libertad bajo condiciones; 6. la eminente dignidad, y 7. el compromiso.

Veamos cómo en esta obra nos habla de “personalización”, una noción muy cercana a la “autorrealización” y me animo a conjeturar, anticipadora de esta:

(La persona) es la única realidad que podemos conocer y que al mismo tiempo hacemos desde dentro. (...) Es una actividad vivida de autocreación, de comunicación y de adhesión, que se aprehende y se conoce en su acto como *movimiento de personalización*. A esta experiencia nadie puede ser condicionado ni obligado. Aquellos que la llevan a sus cimas llaman a los demás a su alrededor, despiertan a los dormidos, y así, de llamada en llamada, la humanidad se libera del pesado sueño vegetativo que todavía la embota. Quien se niega a escuchar la llamada y a comprometerse en la experiencia de la vida personal, pierde el sentido de ella, como se pierde la sensibilidad de un órgano que no funciona. (Mounier, EP, 2002, p. 677)

Ambas nociones –autorrealización y personalización– hablan de consumir, de plenificar, de llevar a su plenitud a la persona misma mediante una acción o proceso donde nos conquistamos a nosotros mismos mediante el uso personalísimo de la libertad, la autocreación, la vocación, el compromiso, la responsabilidad y la conversión, siempre ajustados, pero en libre adhesión, a los valores objetivos de la verdad y el bien. Por eso, la vida personal se constituye en paradoja viviente, porque la existencia es una llamado a ser persona, a ser conquistada incesantemente, pero,

al mismo tiempo, un despertar a la conciencia y a la realización mediante la acción de lo que ya se es, de lo ya inscrito en su más íntimo sí mismo. La autorrealización, entonces, también puede ser entendida como la búsqueda continua de sí cuyo término es la identidad personal de cada cual, el nombre propio que cada uno va construyendo, pero a la vez descubriendo en su más profunda intimidad.

Ahora bien, en el largo camino que ha recorrido la humanidad en esa búsqueda de sí mismo, se destaca no solo el papel fundamental de la filosofía griega y el judeo-cristianismo, sino también el desarrollo de la historia de la espiritualidad occidental que, entretejida con la historia misma del pensar, encontró en las diversas prácticas de salvación y conversión el meollo de su cometido humanizador y salvífico. De este modo, saber de sí, convertirse y salvarse, son verbos-acciones que usamos todavía hoy, aunque cada vez menos en el discurso filosófico no personalista. Pero ellos nos remontan a las prácticas humanas ligadas a la inmemorial búsqueda de la verdad, una verdad siempre verificada y plasmada en la vida. Como ha escrito Miguel de Unamuno, el buscador hispánico por excelencia:

Y he aquí cómo se enlazan la verdad en la vida y la vida en la verdad, y es que aquellos que no se atreven a buscar la vida de las que dicen profesar como verdades, jamás viven con verdad en la vida. (Unamuno, 1969, Tomo III, 268)

Contemos algo de esta historia.

Conversión

Podría decirse que, por esas paradojas de la filosofía, situado en las antípodas de pensamiento personalista, Michel Foucault en su obra *La hermenéutica del sujeto*, ha demostrado magistralmente de qué manera la antigüedad –griegos, romanos, helenos y primera cristiandad– desarrolló una perfecta conciliación entre la reflexión filosófica y las prácticas de la espiritualidad instituidas durante los primeros mil años de búsqueda de sí mismo, de búsqueda espiritual. Este recorrido que se extiende desde el siglo V a. C. al siglo V d. C., aproximadamente, constituyó el momento en que la inquisición de sí se inscribió en los ámbitos confluyentes del conocimiento de sí mismo y la inquietud de sí mismo, como saberes y prácticas íntimamente ligados al cómo el sujeto de la antigüedad se relacionaba con la verdad y, especialmente, con su verdad.

El *gnothi seauton*, la más conocida inscripción del oráculo de Delfos rescatada por Platón en la figura de Sócrates, es el principio que permite a Foucault mostrar la profunda imbricación entre el mandato del “conócete a ti mismo” y la *epimeleia heautou*, que se traduce como “inquietud de sí”, preocupación, cuidado. Diremos más aún, el *gnothi seauton*, reconocido desde siempre como la fórmula fundadora del autoconocimiento humano y rectora de la moral y la espiritualidad, aparece enmarcado en el precepto de la *epimeleia heautou*, como aplicación concreta de la regla general que reza: “Es preciso que cuides de ti mismo”. “La inquietud de sí,

por lo tanto, va a considerarse como el momento del primer despertar. Se sitúa exactamente en el momento en que se abren los ojos, salimos del sueño y tenemos acceso a la primerísima luz...” (Foucault, 2002, p. 23). Con esta metáfora del despertar y de la luz, Foucault postula que la verdad originaria –*alétheia*– se develaba al hombre quitándole sus velos a la realidad, no propiamente en el plano de la episteme sino en el de la praxis humana, en la acción, en ese ejercicio cotidiano que la persona ejecuta sobre sí misma luego de escuchar el imperativo “inquiétate, cuida de ti mismo”. Asimismo, este primer despertar nos remite simbólicamente a los primitivos estertores del alumbrar de la conciencia en cuanto flexión del sujeto sobre sí mismo y primerísimos anticipos de la subjetividad.

Por tanto, la “inquietud de sí” no aparece como una actitud meramente estética, tranquilizadora y liberadora que sacia al sujeto en su deseo de sentirse bien, de estar mejor consigo mismo, sino todo lo contrario:

La inquietud de sí es una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida. (Foucault, 2002, p. 24)

Se podría añadir, completando la cita, que la inquietud de sí actúa en la persona como un principio de conversión, como aquella divina insatisfacción que está permanentemente recordándonos que debemos mejorar, transformarnos, haciéndonos más humanos, más personales; consumando en nosotros ese cambio radical que transformará nuestra vida hacia la personalización y autorrealización en el bien y la verdad a que estamos convocados.

Aquí se inicia el complejo y fecundo camino de la “conversión” occidental, preparado por el cuidado de sí aliado al conocimiento de sí, que no solo se consolidó en esos primeros mil años de búsqueda espiritual, sino que también caracterizó la actitud filosófica predominante imprimiéndole con ello a la cultura antigua, un sello peculiar. La filosofía no era solo *episteme* sino saber salvífico, “camino de salvación”, “saber de lo que salva” en el decir de Platón (*Fedro*, 277e, 278b, 279b). Desde él, pasando por los cínicos, estoicos y epicúreos, hasta los pensadores de los primeros siglos del cristianismo –Filón de Alejandría, Plotino, Metodio de Olimpo, Basilio de Cesarea, Gregorio de Nisa y San Agustín, entre otros– la noción de *epieleia heautou* definió todo un corpus de ideas, representaciones y teorías que se tradujeron en la “historia de las prácticas de la subjetividad”, tradicionalmente conocida como historia de la espiritualidad occidental, absolutamente transida de la necesidad de conversión y salvación que exige respuestas a cada hombre desde su más íntimo sí mismo.

Luego de esos cinco primeros siglos de cristianismo, algo tuvo que ocurrir para que este camino espiritual se perdiera o quedara debilitado y trunco. No fue un acontecimiento puntual, ni tampoco un gran cisma, sino un lento proceso de transformación marcado fundamentalmente por el cariz cada vez más racionalizante

tanto de la filosofía como de la teología, hasta llegar a su momento más conflictivo hacia el final de la Edad Media, cuando la espiritualidad, sobre todo de la mano de los grandes místicos, deja de tener su lugar dentro de la teología y de la misma religión (Vid. Riego, 2007, pp. 71-76). No digamos que la espiritualidad desapareció, pero sin lugar a dudas se modificó fuertemente y en esa modificación-adequación se diluyó su carácter originario y queda reducida a fragmentos de ella en reductos precisos ligados a la silenciosa corriente mística y, por cierto, en las prácticas conventuales de las órdenes religiosas.

De este modo, el conjunto de reglas austeras que conformaban las técnicas ascéticas de la inquietud de sí, se transformó reelaborándose en la moral cristiana y luego en la moral moderna. Lentamente, el ocaso medieval junto a la incipiente modernidad, promovieron la transformación sin retorno de las antiguas técnicas de la inquietud de sí a lo que hoy conocemos y vivimos:

(...) las reaclimatamos, las traspusimos, las transferimos al interior de un contexto que es el de una ética general del no egoísmo, sea en la forma cristiana de una obligación a renunciar a sí mismo, sea en la forma moderna de una obligación para con los otros, ya se trate del prójimo, la colectividad, la clase, la patria, etc. (Foucault, 2002, p. 32)

La consecuencia de todo ello fue que el sujeto moderno –y por ende el posmoderno– ya no pudo más enlazar de modo espontáneo el saber de sí con los temas espirituales del cuidado de sí, enlace concretado en las antiguas prácticas encaminadas hacia su conversión y salvación. Este sujeto que todavía nos caracteriza y que lenta pero firmemente se va consolidando como el hombre del autocontrol de sí y agente de la voluntad de poder por obra de la gran maquinaria racionalista, científico-técnica y nihilista de la modernidad, ha desvinculado definitivamente el pensar filosófico del camino de la espiritualidad, ha perdido su guía y se ha convertido, al fin, en sujeto autónomo y autosuficiente.

El motivo es por todos conocidos los que hacemos filosofía. A partir del momento cartesiano, anticipado por varios siglos de paciente preparación, el ámbito de la verdad –ya convertida en certidumbre más que en verdad– solo logra configurarse y legitimarse a través del conocimiento mismo. La verdad, entendida ahora como certidumbre de la subjetividad, se constituye como la seguridad –*certitudo*–, la justificación de la representación, es decir, del conocimiento. El sujeto, al cerciorarse de su propia certidumbre, se justifica ante la pretensión de justicia impuesta por su propia voluntad, y transforma tanto el saber como el salvar en campos subordinados a la gran cuestión moderna de la seguridad cognoscitiva. Así lo entendió Martín Heidegger:

A comienzos de la Edad Moderna se suscitó de nuevo la cuestión de cómo el hombre puede llegar a cerciorarse y estar seguro de la constancia de sí mismo, es decir, de su salvación, en el conjunto de lo existente, esto es, ante el fundamento más existente

de todo lo existente (Dios). Esta cuestión de la certidumbre de la salvación es la cuestión de la justificación, es decir, de la justicia. (Heidegger, 1960, p. 204)

Así, el drama filosófico central de la modernidad es que ambas certidumbres, la del conocer y la del salvar, son fundadas en la idea de la verdad como certidumbre; es decir, en la idea de la verdad-certeza de la subjetividad, que necesita imperiosamente ser justificada. Por ello, el filósofo o el sabio tienen acceso a la verdad por el mérito que deviene de sus meros actos de conocimiento, únicos actos que se justifican a sí mismos. La verdad se torna subjetiva y se enraiza en el sujeto y en esta subjetivación pierde todo vínculo con la espiritualidad, porque esta supone, de suyo, que el sujeto no puede acceder a la verdad por sus propias capacidades naturales. Tan así es, que la espiritualidad “(...) postula que es preciso que el sujeto se modifique, se transforme, se desplace, se convierta, en cierta medida y hasta cierto punto, en distinto de sí mismo para tener derecho al acceso a la verdad” (Foucault, 2002, p. 33). Hace falta un trabajo sobre sí mismo para que la verdad le sea develada. Hace falta la conversión.

En contraste con ello, el sujeto moderno en el cual nos incluimos, se sabe autosuficiente. Cree que el alcanzar la verdad –siempre entendida como certeza– le es connatural y que ninguna conversión espiritual le impondrá condiciones al camino ilimitado del conocimiento basado en la voluntad de poder. Ya no tiene sentido la patencia de la verdad, esa verdad que ilumina, estremece y transfigura. En definitiva, la verdad ya no puede salvar al ser humano. Los modernos se sienten salvados o bien por su fe (Lutero) o bien por la moralidad de sus actos (Kant), pero nunca por su capacidad de verdad. La sentencia evangélica “La verdad os hará libres” (Juan 8, 32), libres y salvos, pertenecería a una etapa perimida en la historia de las relaciones entre el sujeto y la verdad.

Y es debido a la constatación de esta triste certeza que traspasó el tiempo de la modernidad incluido el siglo XX, que los personalistas cristianos como Mounier necesitaron desesperadamente volver a beber en las fuentes de la espiritualidad y de la mística y extraer de ella inspiraciones fundamentales que se tradujeron en nociones fecundísimas y casi olvidadas como la idea de conversión que, vertida en su discurso sobre la persona, adquiere rango de categoría filosófica por ser considerada una de las estructuras esenciales del ser personal, hasta el punto de que se permitió incluirla en esta cuasi definición de persona, que habla por sí sola:

Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en su ser; mantiene esa subsistencia e independencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una *constante conversión*; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación. (Mounier, MSP, 2002, p. 409)

El concepto de conversión constante designa aquí el movimiento que debe ejercer la persona con esfuerzo para superar su ley gravitacional opuesta, hacia

abajo, ley que ha sido recogida en diversos contextos y formatos por los filósofos preocupados por la distracción de lo humano a lo largo del tiempo: la diversión (Blaise Pascal), el estadio estético (Sören Kierkegaard), la supremacía del ello sobre el tú (Martin Buber), la vida inauténtica (Martin Heidegger), la mala fe (Jean Paul Sartre), la alienación (Karl Marx), etc. Es el hombre confundido en el tumulto de la alteridad sin rostro, de la vida inmediata sin proyecto y sin memoria, quien cae en la plena exterioridad deshumanizante, desplegada pero no conquistada. Es, según Mounier, “el registro humano de la vulgaridad”.

“La vida personal comienza con la capacidad de romper el contacto con el medio, de recobrase, de recuperarse, con miras a recogerse en un centro, a unificarse” (Mounier, EP, 2002, p. 709). Este recogerse implica la conquista activa de uno mismo que no se confía de la ingenua espontaneidad, pero tampoco se fía de encontrarse allí con un algo personal definible o inventariable. El misterio de la libertad nos expone al combate al descubierto sin falsas seguridades ni cómodas conciliaciones.

Pero, a estas alturas podemos preguntarnos: ¿por qué la conversión es íntima para Mounier? Porque para que haya conversión debe haber “recogimiento” en la propia intimidad, donde encontramos una especie de plenitud, ese “sentimiento de intimidad” que expresa la alegría de redescubrir las fuentes interiores, la propia interioridad. Pero quedarse en la tibieza de la intimidad también conlleva sus peligros: “La conciencia íntima no es una antecámara donde enmohece la persona; es, como la luz, una presencia secreta, y sin embargo, irradiadora hacia el universo entero” (Mounier, EP, 2002, p. 712). Por lo tanto, la verdadera conversión no se agota ni en mi más íntimo secreto, ni en mi vida privada, ni en mi reservado pudor, sino que ella me envuelve superando la reflexión en mí y la proyección desde mí, tan proclives a caer en el culto al ego. Porque, finalmente, la persona que se convierte supera este riesgo al hacerse respuesta intencional al llamado singular de su vocación, convirtiéndose ella misma en respuesta para otros, creativa y libremente.

Ciertamente, no es el de la conversión un camino fácil ni una opción sin esfuerzos, ni nunca lo fue. En el peregrinar del hombre y la mujer contemporáneos, la búsqueda interior se torna muchas veces dolorosa, fragmentada, desgarrada, y con frecuencia, prácticamente imposible por los grandes obstáculos morales, psicológicos, sociales y culturales que cada persona encarna.

No hay que olvidar, además, que en nuestro tiempo se han perdido prácticamente los dos grandes modelos de conversión, a saber, la ascética y la mística, que durante siglos constituyeron las prácticas ciertas para la salvación humana. Ambas prácticas espirituales permitían tender el puente tanto entre el conocimiento de sí y la experiencia de sí, como entre el saber de sí y la experiencia del Otro divino, Dios mismo, como fundamento religante al que necesariamente hay que volver para alcanzar la salvación. Mientras la ascética en la antigüedad consistió en una elaboración transformadora del sujeto mediante los ejercicios espirituales como forma de disciplinar el cuerpo y el alma, la mística puso su énfasis en la experiencia

del amor divino, cuya finalidad era la unión entre la persona y Dios, que sería un anticipo terrenal, una pequeña muestra temporal de la salvación eterna.

Coimplicación

En definitiva, la conversión que propone Emmanuel Mounier es una actualización a la medida del siglo XX, y una trasposición en formato filosófico de aquel mandato evangélico en el que Jesús le pide a Nicodemo que se convierta, que nazca de nuevo en el espíritu, porque

(...) el que no naciere de nuevo, no puede ver el reino de Dios. Nicodemo le dijo: ¿cómo puede un hombre nacer siendo viejo? ¿Puede acaso entrar por segunda vez en el vientre de su madre, y nacer? Respondió Jesús: De cierto, de cierto te digo, que el que no naciere de agua y del Espíritu, no puede entrar en el reino de Dios. (Juan 3, 3-5)

Por eso, siendo coherente como filósofo con su fe cristiana, Mounier considera que la acción más profunda y verdadera de la existencia no consiste ni en dejarse vivir, ni perderse en la naturaleza, ni adherir a ciertas ideas, sino en

(...) cambiar el corazón de su corazón (*metanoia*, conversión) a fin de introducir en él y de irradiar sobre el mundo un reino transfigurado. Lo secreto del corazón donde se decide, por la elección personal, esta trasmutación del universo, es un terreno inviolable que nadie puede juzgar y que, salvo Dios, nadie conoce. (Mounier, EP, 2002, p. 680)

De modo análogo, Karol Wojtyła, más cercano intérprete de nuestro tiempo, nos ha legado la noción de autorrealización poniendo en el centro de su discurso el proceso de transformación de la persona como sujeto de autodeterminación en tensión permanente entre el bien y el mal, entre la verdad y la falsedad.

Porque los valores morales son tan esenciales para la persona que una verdadera realización se perpetra no tanto mediante la acción, sino mediante la bondad moral de la acción. (...) La más profunda realidad de la moral se puede ver como realización de sí mismo en el bien, la realización de sí mismo en el mal es, en cambio, una no realización. (...) Pues ella (la persona) no se realiza subordinando la verdad a uno mismo, sino subordinándose a la verdad. La dependencia de la verdad marca los límites de la autonomía propia de la persona humana. (Wojtyła, 2011, 229-230)

También aquí nos habla no solo un filósofo sino un pastor y un santo, que muestra la coherencia entre razón y fe, entre filosofía y cristianismo; que no solo puede pensarse como uno de los méritos excelentes del personalismo en general sino como un testimonio de los valores que nosotros, hombres y mujeres del siglo XXI, debemos honrar y encarnar para colaborar, mediante el ejemplo y la educación en valores y virtudes, en la autorrealización-conversión de nuestros jóvenes y así comenzar a alumbrar la transformación del corazón que nuestras sociedades necesitan con urgencia.

Y, para cerrar, les propongo este texto del Nicodemo unamuniano, que expresa en inmejorable español mucho de lo que no hemos podido decir:

Hay, Nicodemo, en nosotros todos dos hombres, el temporal y el eterno, el que adelanta o atrasa en las cambiantes apariencias y el que crece o mengua en las inmutables realidades. Desde nuestro nacimiento carnal, terreno y temporal, desde que nuestro espíritu, embrión entonces, fue puesto en la matriz del mundo, de donde naceremos con el parto de la muerte a vida espiritual, celestial y eterna, recibimos del mundo, como de placenta, capas que nos van envolviendo, capas de pasiones, de impurezas, de iniquidades, de egoísmo, pugnando por desplegar en sí vida de virtud y de amor divinos. Hay un crecimiento de dentro a fuera, crecimiento que nos viene de Dios, que habita dentro nuestro, y hay otro de fuera a dentro que nos viene de esas capas de aluvión que el mundo deposita en torno de nuestro núcleo eterno intentando ahogarle en el tiempo. (Unamuno, *Nicodemo el fariseo*, 1969, Tomo VII, 373).

Raíces autóctonas de la educación en América Latina: la civilización del Anáhuac

Lourdes Velázquez G.

Profesora e investigadora
Universidad Panamericana (México)
Vicepresidente de la Federación Internacional de
Sociedades de Filosofía

Educación para el futuro con la sabiduría del pasado
GUILLERMO MARÍN

México es un país privilegiado: asiento de grandes culturas como la tolteca, olmeca, teotihuacana, maya, zapoteca, tarasca y mixteca entre otras, que formaban parte de la civilización del Anáhuac, una de las seis más antiguas y con origen autónomo que han existido en la historia de la humanidad. Comprendía territorialmente desde Nicaragua hasta el sur de Canadá incluidas las islas del Caribe.

Tan antigua como Egipto, India, China o Mesopotamia y en la que ser conocedores de la interioridad psicológica y estar en armonía con los buenos sentimientos alojados en el corazón era primordial.

La Tlacahuapahualiztli (arte de criar y educar hombres) no se limitaba a la capacitación de un oficio o de un arte, sino a la enseñanza de los valores morales y éticos de la comunidad. Si bien se les enseñaba el cultivo, también se les infundían el amor por la tierra, la gratitud a los dioses, el gusto por el trabajo, el deseo de compartir el sustento con los suyos y con los necesitados. En toda actividad se les inculcaba un gran sentido de la familia y del grupo humano porque un rostro y un corazón no andan solos en el mundo, sino cerca, a un lado o enfrente de muchos otros rostros y muchos otros corazones. (Díaz, 1996, pp. 41-42)

La concepción del hombre como señor de un rostro propio y un corazón verdadero tuvo como consecuencia la preocupación de los tlamatinime (los sabios nahuas) por comunicar la sabiduría a los rostros y la firmeza a los corazones, era el ideal supremo de la educación que impartían a los jóvenes. Estas dos acciones educativas eran indicadas con palabras diferentes (respectivamente *ixtlamachilitli* y *yobmelahualiztli*) y por esta formación se preocupaban desde los líderes políticos más altos hasta los padres y las madres de familia, ya que los niños eran muy importantes para esta civilización. De hecho, se les consideraba regalos de los dioses y cuando se referían a ellos, sus padres los llamaban “mis joyas” o bien “mis

plumas preciosas”, en referencia a lo máspreciado que podían poseer y al ser los niños un tesoro invaluable, su educación daba comienzo en casa el día mismo de su nacimiento y terminaba en la escuela, una educación específica según su sexo. Fuentes indígenas atestiguan que los nahuas habían creado un sistema educativo universal y obligatorio, cuyo propósito no era solo la formación individual, sino también la inserción del individuo en el contexto social.

En el *Códice florentino* se hace constar que entre los ritos con los que se acogía al recién nacido estaba el de su consagración a una determinada escuela, la cual lo prepararía específicamente para cumplir su futura misión social. Obviamente, según las diversas épocas y subculturas, este ideal educativo era objeto de importantes articulaciones. Para limitarnos a lo anteriormente mencionado, es suficiente decir que había notables diferencias en la formación que se inspiraba en el ideal místico-guerrero de los mexicas –mal llamados aztecas– o al contrario, en un renacimiento de los antiguos ideales humanistas de los toltecas, simbolizados en Quetzalcóatl. En todo caso, los viejos ideales nunca se perdieron y, al mismo tiempo, la educación siguió siendo muy severa.

La educación básica se llevaba a cabo desde los seis hasta los trece o quince años. En el México antiguo existían tres importantes centros educativos Calmécac (en náhuatl “casa del mecate”, donde mecate simboliza a la vez disciplina y unión; el mecate une, pero también exige), el Cuicacalli (casa de canto) y el Telpochcalli (en náhuatl “casa de los mancebos”). En este último había un anexo destinado a las niñas y a las jóvenes, el Ichpohcalli, a quienes se les impartía una educación semejante a la de los varones, aunque en lo correspondiente a su ser femenino, fundamentalmente moral y se les preparaba a fin de que pudieran cumplir todas sus obligaciones dentro del matrimonio. Además del arte culinario aprendían a coser, bordar, tejer, criar animales y conocer los valores curativos y alimenticios de las plantas, entre otras muchas cosas.

El saber era como dice, León Portilla, “el sustantivo mismo de la vida”. Cuando el niño ingresaba a la educación básica ya tenía conocimiento de muchas cosas que los padres les habían enseñado. Se entendía que el vivir no era otra cosa que el ejercicio de aprender. Todos eran educados porque la ignorancia era concebida como algo vergonzoso, más aún doloroso, que debía ser evitado (Portilla, 1979).

La vida en el Telpochcalli era dura. Vivían como en una especie de internado donde dormían y comían. Comenzaban sus actividades a la madrugada y eran muy extenuantes. Iniciaban el día con un baño helado, seguido de una comida parca y controlada. Solían memorizar los cantares de los hechos relevantes de sus mayores, además de aprender y ejercitarse en el manejo de las armas.

Cada escuela tenía que ser autosuficiente, de modo que el Tlatócan, el consejo supremo de gobierno, les entregaba una considerable extensión de tierra que además de satisfacer su abasto alimentario, constituía una manera de enseñar a los chicos a trabajar la tierra. La educación era de mayor a menor y se hacían cuadrillas que

atendían las necesidades de mantenimiento y construcción no solo de sus casas, sino también de algunos edificios públicos.

Al tramontar del sol, los chicos y chicas se reunían en el Cuicacalli, “la casa del canto”, una especie de centro cultural de nuestra época donde aprendían flor y canto (*in xóchitl, in cuícatl*) concepto de una profunda connotación filosófica-educativa. Se entiende con la metáfora del canto lo referente a la sabiduría y flor a la belleza, pero aplicada a lo que se conoce como educación artística. En el Cuicacalli, socializaban varones con mujeres mediante actividades artísticas de manera conjunta como el baile, las representaciones teatrales, el canto, la ejecución de instrumentos musicales, la poesía, la oratoria, la pintura, el arte plumario y muchas otras según el lugar y tiempo histórico.

Es importante subrayar que hubo de pasar al menos tres milenios para implantar este sistema en las diferentes culturas que conformaban el Anáhuac, y diversos lugares geográficos. Pero en general, la educación tuvo una matriz filosófica cultural que surgió de la Toltecatl, que en el periodo clásico encontró su epicentro en Teotihuacan, siendo así los toltecas los venerables maestros del México Antiguo (Marín, 2012)

Dentro de los llamados tesoros de la educación, se encontraban los conocidos Huehuetlahtolli “la palabra antigua” que se transmitían de generación en generación y contenían la sabiduría milenaria de la civilización del Anáhuac, aunque cabe decir que no se trataba de una educación basada en la transmisión de nociones. Los adolescentes vivían en una comunidad de vida y recibían de sus maestros una formación que abarcaba los conocimientos de tipo intelectual, los contenidos de la tradición y los principios de una vida recta individual y social, transmitidos por maestros que en primer lugar debían ser ejemplos vivos de rectitud, conocimiento y sabiduría. Más que a nuestras instituciones educativas (en las que el aspecto intelectual e informativo prevalece claramente sobre el aspecto formativo y los valores), la escuela en el Anáhuac es comparable a las antiguas escuelas filosóficas en las que, además del conocimiento, se tenía la ambición de conseguir una sabiduría más global. Esta característica queda evidente al considerar las diferentes formas como la figura del *tlamatinime* es especificada en los textos:

- Sabio o filósofo: una luz, una antorcha, una antorcha grande que no produce humo.
- Un espejo pulido en ambos lados.
- Suya es la tinta negra y roja, y a él le pertenecen los códices.
- Él es escritura y sabiduría.
- Es el camino, una guía veraz para los demás.
- Conduce a las personas y las cosas; es una guía en las actividades de los hombres.
- El verdadero sabio, prudente y custodio de la tradición.
- Suya es la sabiduría que se transmite, es él quien la enseña, quien sigue la verdad.

- Maestro de la verdad, no para de amonestar.
- Hace sabios los rostros de los demás, ayuda a los demás a asumir un rostro y desarrollarlo.
- Les abre los oídos, los ilumina.
- Maestro de los guías, les indica el camino.
- Se depende de él.
- Pone ante los demás un espejo, los hace conscientes, prudentes, se asegura de que en ellos aparezca un rostro.
- Asienta las cosas, regula su camino, dispone y ordena.
- Aplica su luz sobre el mundo.
- Conoce lo que está por encima de nosotros, y la región de los muertos.
- Es un hombre serio.
- Cualquiera es confortado por él; recibe correcciones y enseñanzas.
- Gracias a él, las personas humanizan su propia búsqueda y reciben una enseñanza rigurosa.
- Conforta el corazón, consuela a la gente, ayuda, remedia, cura a todos.

El Calmécac o casa del mecate era reservada solo para aquellos que al salir del Telpochcalli no se casaban y decidían seguir estudios superiores. Allí se los preparaba como maestros, tlamatinime, sacerdotes o dirigentes y se instruía a la futura élite en temas como medicina, astronomía, calendarios y religión. Como lo hemos ya mencionado, el mecate une, pero también exige el cumplimiento de nuestros deberes al fortalecer la voluntad de ser un hombre de conocimiento. Un hombre tiene conciencia de sí, de la sociedad y de las fuerzas de la naturaleza, un hombre que fortalece su voluntad y se dota de la potencia creadora de mejorar para la colectividad.

Códice Florentino

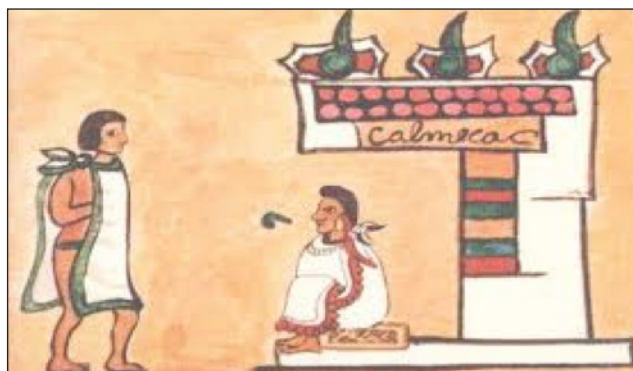


Foto: Códice Florentino

La educación que se impartía en el Calmécac y el Telpochcalli. Era sobre todo una educación moral, basada en los principios del rigor, de la austeridad y del mantener la mente constantemente ocupada. Se articulaba en la enseñanza de una serie de normas de conducta que determinaban lo conveniente y recto. Se inspiraba en algunos principios fundamentales:

- Respetar a las personas.
- Dedicarse únicamente a lo que es conveniente y recto.
- Evitar la maldad, la perversión y la codicia.
- Trabajar (los nahuas no consideraban el trabajo manual como algo vergonzoso).

Fuentes indígenas atestiguan que los nahuas (náhuatl era la lengua del Anáhuac) habían creado un sistema educativo universal y obligatorio, cuyo propósito no era solo la formación individual, sino también la inserción del individuo en el contexto social.

En el Calmécac, el conjunto de doctrinas metafísicas y especialmente antropológicas de una cultura culta, determina de manera natural una cierta *paideia*; es decir, un ideal formativo que inspira las teorías y las prácticas educativas. Esto mismo sucedió en el caso de la civilización del Anáhuac. La ética no es solo aquella que encontramos en los tratados de filosofía moral, sino que también abarca un campo más vasto. Esencialmente consiste en proponer reglas de conducta y de vida buenas con un fin educativo. Por consiguiente, para reconstruir la ética de una cultura un instrumento fundamental es estudiar sus ideales y prácticas educativas.

La educación en la civilización del Anáhuac era parte indispensable de la humanización. El Tollan o la ciudad se concebía a partir de personas educadas que vivían en comunidad, con un objetivo o propósito social muy elevado y compartido por todos los integrantes a partir de un milenarismo proceso educativo en el que el servicio a la comunidad era fundamental. Y es de esta manera como se pueden entender los largos periodos de esfuerzo constructivo del México antiguo, como ocurrió, por ejemplo, en Mitla, Monte Albán y Chichen-itza por citar algunos (Velázquez, 2019).

En su sentido más amplio, la educación estaba totalmente inmersa en el tejido social, en la casa, en los espacios públicos, en los objetivos de la familia, del calpulli y del Estado y se aplica a la organización social. La ética y la moral, entendidos como los juicios de valor de carácter personal y social, son transmitidos-aprendidos a partir de procesos directos e indirectos educativos, formales e informales. Es, entonces, la educación la que permite que el individuo, la familia y la comunidad, puedan alimentarse, mantener la salud, organizarse y vivir en armonía en la sociedad. Pero más aún, la educación concreta el mantenimiento del propósito social y alcanza los más elevados proyectos abstractos de una civilización a través del tiempo.

El patrimonio cultural se divide en dos vertientes:

1. El patrimonio cultural tangible que se refiere a los objetos, como pirámides, estelas, cerámicas, códices, etc.
2. El patrimonio cultural intangible, que se refiere a los sujetos; es decir, a las personas. Este patrimonio se percibe en los conocimientos, sentimientos, tradiciones, usos y costumbres de un pueblo. Es la forma particular de entender el mundo y la vida.

El patrimonio cultural intangible es el más importante en cuanto productor y reproductor del patrimonio tangible. De esta manera, se puede considerar la educación como el bien más importante del patrimonio cultural y en consecuencia, la herencia cultural más valiosa para construir un futuro más humano, justo y armonioso.

De las seis civilizaciones más antiguas de la humanidad, la civilización del Anáhuac fue la única que creó un sistema educativo público, obligatorio, gratuito que desarrollaron por milenios, formando de esta manera sucesivas generaciones de jóvenes educados e instruidos en valores y conocimientos de carácter moral, ético, científico y artístico. Sustenta su sociedad en la educación, razón por la cual podemos, con gran orgullo, defender la idea de que las nuestras fueron las primeras sociedades totalmente escolarizadas sin importar el rango social o el poder económico familiar. Es así un ejemplo para el mundo. Recordemos que en Europa el primer sistema educativo público, obligatorio y gratuito se implantó en Italia en 1597 gracias a José de Calasanz, cuando ya existía en el Anáhuac desde mucho tiempo atrás. El francés Jacques Soustelle en su libro *El universo de los aztecas*, escribía en 1955:

Es admirable que en esa época y en ese continente, un pueblo indígena de América haya practicado la educación obligatoria para todos y que no hubiera un solo niño mexicano del siglo XVI, cualquiera que fuese su origen social, que estuviera privado de escuela. (Soustelle 1955)

Si partimos de que la educación transmite valores y que en el Anáhuac se mantuvo presente con cobertura total por lo menos durante tres mil años consecutivos, se explica el hecho de que en México las personas que tienen generaciones de no ir a la escuela o no tener siquiera la primaria completa, son personas muy educadas, con sólidos valores éticos y morales.

Esta educación en valores (no académica y no escolarizada), transmitida a través de la cultura ancestral, permite que las personas, familias y pueblos tengan mejores hábitos alimentarios y puedan comer “de la nada”, lo mismo en un desierto que en un bosque. Pero también, esta educación transmitida en las tradiciones, usos y costumbres, les permite buenos hábitos higiénicos y conocer métodos curativos que incluyen plantas, insectos, minerales y técnicas ancestrales. Estos conocimientos están implícitos en métodos y técnicas de construcción, siembra, reforestación, organización comunitaria e impartición de justicia.

Es decir que la educación prepara desde la infancia a los individuos de una comunidad a servirla, a obedecer y respetar jerarquías, aprendiendo que es más importante el interés comunitario que el individual y que se manda obedeciendo. Por tal razón, el respeto a los padres y abuelos, así como a los hermanos mayores, la relación con la familia ampliada, es decir tíos, tías, parientes políticos, resultaba fundamental en el desarrollo del niño (Marín, 2012).

Los niños eran integrados, como miembros muy valiosos a la vida social y familiar y en este núcleo se formaban los valores, principios y actitudes que regirían el resto de su vida. La educación en el hogar era práctica y por imitación. El ejemplo del núcleo familiar era básico y comenzaba por los padres, quienes enseñaban a sus hijos a temprana edad a cumplir con todas las obligaciones con el hogar y con la comunidad. Las tareas se daban según la edad y los propios alumnos instruían a los más pequeños, de modo que se alentaba la responsabilidad de los hermanos menores y el trabajo en equipo. He aquí una recapitulación esquemática relativa a la educación doméstica.

- Tres años: se empezaba a dar buenos consejos a los hijos; la ración alimentaria era de media tortilla por comida.
- Cuatro años: se encargaban a los niños algunos servicios sencillos y ligeros; la ración alimentaria seguía siendo de media tortilla.
- Cinco años: se les enseñaba a cumplir algunos servicios, como el traer leña o cargas livianas. A las niñas se les enseñaba a usar el huso y la rueca para hilar. La ración alimentaria subía a una tortilla por comida.
- Seis años: los niños eran empleados en servicios como la cosecha de granos de maíz; las niñas se entrenaban a hilar; la ración alimentaria subía a una tortilla y media.
- Siete años: a los niños se les entregaban redes de pesca; las niñas hilaban; la ración alimentaria seguía siendo una tortilla y media.
- Ocho años: comienza la práctica de los castigos: quien no cumplía con su deber era amenazado con puntas de agave; la ración alimentaria se mantenía igual.
- Nueve años: los castigos se volvían concretos: los niños incorregibles y rebeldes eran atados de manos y pies y picados con puntas de agave en la espalda y en otras partes del cuerpo, mientras que a las chicas se les pinchaban las manos. La ración alimentaria se mantenía igual.
- Diez años: negligencias y desobediencias eran castigadas con severas reprimendas, amenazas e incluso palizas. La ración alimentaria se mantenía igual.
- Once años: se castigaba especialmente a los adolescentes con tendencia al ocio y al vagabundeo obligándolos a inhalar humo de ají (un chile picante). La ración alimentaria era la misma.

- Doce años: en casos graves, el castigo consistía en atar las manos y los pies del niño y dejarlo desnudo en el suelo durante varias horas. A las niñas se les obligaba a trabajar de noche barriendo la casa, las calles y los baños. La ración alimentaria se mantenía igual.
- Trece años: los chicos tenían que recolectar leña en las montañas y llevar en canoas hierbas y verduras para uso doméstico y las chicas tenían que moler el maíz, preparar las tortillas y otros platos para la mesa. La ración alimentaria aumentaba a dos tortillas por comida.
- Catorce años: el chico se dedicaba completamente a la pesca, mientras que la niña tenía que ser capaz de tejer cualquier tipo de tela.
- Quince años: los adolescentes eran llevados a los templos-escuela y encomendados a los tlamatime para recibir una formación completa (Portilla, 1979).

Códice de Mendoza o Mendocino



Foto: Códice de Mendoza

El sentido tolteca de la práctica educativa se sustentaba en valores que se debían trabajar cotidianamente con los estudiantes mediante actividades físicas, mentales y artísticas que desarrollaran hábitos y que estos a lo largo del tiempo, formarían el carácter o como refiere el simbolismo náhuatl de la educación: formar el rostro propio y el corazón verdadero del estudiante. Este rostro, sólido como una piedra y este corazón, firme como un tronco, definirían con el tiempo el destino de sus vidas.

Finalmente, diremos que ante los desafíos que está enfrentando la educación y el maestro del siglo XXI, se requiere repensar la filosofía de la educación en México. Para ello debemos de dejar de buscar afuera lo que en nuestra propia educación familiar y comunitaria y en nuestros valores y principios existe desde hace miles de años.

El futuro de México y la educación reside en su pasado. El maestro debe recobrar la memoria histórica y fortalecer su identidad para despertar la consciencia de sus alumnos. Requiere revalorar y descolonizar su patrimonio cultural, su historia an-

cestral y su cultura madre. Esa cultura madre que ha tenido en el vértice superior de su pirámide de desarrollo la trascendencia espiritual de la existencia. Su propósito social ha sido concebido de manera comunitaria. El ser humano es hijo de la Tierra y ella es entendida como un ser vivo y sagrado. El ser humano tiene como responsabilidad superior decantar su energía espiritual y coadyuvar para mantener el equilibrio del planeta y las misteriosas fuerzas del universo.

La *matria* basa sus fuerzas sustentadoras en la conciencia espiritual del individuo, la unión de la familia en los valores y actitudes ancestrales, el respeto absoluto a la naturaleza, la cohesión de la comunidad y el comunitarismo, por lo que rechaza la propiedad privada, el uso de la moneda, el atesoramiento y la explotación. La organización y dirección, como lo hemos ya mencionado, se basa en el servicio a la comunidad, a través del mandar obedeciendo

La *matria* nos ha legado cinco actitudes ante la vida y el mundo (Marín, 2010):

1. Los valores acendrados que unen a la familia y a la comunidad.
2. Un infatigable espíritu constructor.
3. Un permanente optimismo por la vida.
4. El amor y respeto a la naturaleza.
5. Una visión mística y espiritual ante el mundo y la vida.

Conclusión

El futuro de México es su pasado, como diría Guillermo Marín. La civilización del Anáhuac sigue viva y presente en muchos aspectos de nuestra vida cotidiana. Somos los descendientes de nuestros antepasados, por lo cual debemos saber y dar a conocer su herencia, que es nuestra y constituye nuestra riqueza. Tenemos que recuperar la memoria histórica y conocer la verdad sobre nuestro grandioso pasado (Marín, 2012).

Debemos investigar los valores y principios humanos con los que se constituyó la civilización que logró, a lo largo de muchos siglos, el grado más avanzado de vida en sociedad que ha alcanzado la humanidad.

Necesitamos comprometernos en la investigación y el profundo análisis del pasado anahuac, porque constituye el más profundo cimiento de lo que somos en esencia y que podemos ser. Necesitamos comenzar a hacer “arqueología del espíritu” en lo más profundo de nuestro ser.

La vinculación con la sociedad como eje integrador de la calidad de las funciones sustantivas de la educación superior

Mauro Cerbino Arturi

Discutir y reflexionar sobre la vinculación con la sociedad es un asunto de gran significado que demanda una enorme responsabilidad para la educación superior en el Ecuador y demás países de la región. Es una tarea pendiente de los académicos, por lo cual se hace importante compartir algunos interrogantes. Primero: ¿por qué vincular o por qué la academia debe vincularse con la sociedad? Estas preguntas remiten a otras: ¿qué pasó con la academia?, ¿es parte de la sociedad?, ¿acaso se desvinculó de la sociedad? En otras palabras, si debemos pensar que es nuestra obligación vincularnos y esa es nuestra tarea pendiente, también deberíamos cuestionarnos sobre las razones por las cuales, en algún momento, la universidad o la academia se han desvinculado de la sociedad. Al decir sociedad nos referimos a la sociedad civil, a la de los ciudadanos, de los pueblos y no a toda la sociedad que incluye, por ejemplo, el mundo de las empresas. Con ese sector, la universidad ha estado bastante vinculada y es un lazo de doble vía: las universidades atienden sus demandas y ellas toman las universidades como si fueran instituciones “a la carta” para solicitarles el desarrollo de investigaciones que les resulten provechosas en relación con sus propios intereses. Con el sector productivo en general también ha estado vinculada la universidad. Se trata de no considerarla desde un punto de vista meramente instrumental, sino, por el contrario, de contemplar el interés colectivo.

Para contestar esas preguntas partamos del hecho de que el bien máspreciado de la universidad es la producción y transmisión de conocimiento. Sin embargo, no es un conocimiento cualquiera sino un conocimiento al cual se ha agregado un adjetivo que determinaría una cualidad específica para diferenciarlo de cualquier otro conocimiento: el de ser científico. Entonces, es útil, para efecto de ir contestando las preguntas formuladas, afirmar aquí que lo que pensamos o hemos pensado durante los siglos en los cuales se ha ido formando la noción de

conocimiento científico, estriba en que este tuvo como condición de posibilidad la desvinculación con la sociedad. Así, la universidad nacida en la Edad Media, se consideró desde el primer momento como un espacio aparte y retirado de la sociedad (llama la atención aún hoy que nos refiramos al conjunto de docentes de una universidad en términos de “claustro”, un espacio cerrado dentro de una iglesia y ciertamente separado del afuera). Del mismo modo o incluso con mayor intensidad, en la Modernidad la universidad se configuró como una instancia que pudo producir o generar ese bien precioso (y tal vez considerado escaso para evitar ser redistribuido) llamado conocimiento científico, y mantuvo esa separación o desvinculación con la sociedad (pensemos en la contribución de la investigación científica al desarrollo de la tecnología industrial). Se podría decir que con estos ejemplos no se muestra la separación en todo del conocimiento científico y por tanto de la universidad, en relación con la sociedad, porque especialmente en lo que concierne su realización en la Modernidad esta ha tenido un impacto grande. Al hilo de lo anterior, cabe afirmar, sin equivocarse, que todo lo que se concreta como conocimiento científico tiene que ver de uno o de otro modo con la sociedad o la afecta. Debido a este hecho, autores como Foucault (1991) han mostrado esa relación directa entre conocimiento y poder o el poder del conocimiento. Pero entendámonos: una cosa es indicar que el conocimiento científico afecta a la sociedad (por ejemplo, condiciona nuestros hábitos cotidianos) y otra muy distinta es que la sociedad participe de la definición del conocimiento científico, de sus elecciones (los protocolos que pone en marcha), de sus propósitos o que se le permita a la sociedad discutir sus presupuestos económicos; y ni hablar de los ideológicos que subyacen a toda investigación y que no pueden ser tratados, como si tuvieran un asidero epistemológico, tal como ahora sucede.

Lo anterior indica que para adquirir el carácter de científico el conocimiento tuvo que desligarse de los conocimientos o saberes instalados y que circulaban en la sociedad. Dicho con mayor precisión conceptual, el conocimiento científico fue posible a partir de una ruptura epistemológica que determinó que para ser científico el conocimiento debía separarse o divorciarse y determinar un quiebre fundamental con otros saberes y conocimientos instalados en la sociedad, aquellos que en algunos casos fueron definidos como simple *doxa* (opinión). Es esta ruptura la que sigue ordenando el quehacer científico de la investigación.

En ese sentido, si para poder generar el conocimiento científico se tuvo que caracterizar ese conocimiento como aquello que se distancia de los saberes instalados o pueden estar generándose en las sociedades, ¿cómo hoy se puede plantear que las universidades e instituciones de educación técnica deban asumir el desafío de revincularse con la sociedad? ¿Cómo hacer la escucha activa y el intercambio con la sociedad por parte de la universidad?

La respuesta podría consistir en que el conocimiento que fue posible por desvinculación, ahora tendrá que generar las condiciones de posibilidad para que

las instituciones de educación superior y la sociedad se vinculen. Pero ciertamente no podemos asumir que el conocimiento científico tal y como se ha concebido a lo largo de varios siglos, puede ser pensado de la misma manera para permitir, ahora sí, una revinculación con la sociedad. Está claro que algo debe cambiar en la manera como concebimos el conocimiento científico. Un modo podría ser considerarlo uno entre varios conocimientos y no necesariamente el mejor y para definirlo debe intervenir la sociedad, la cual, de este modo, no vería el conocimiento científico como lo que se desarrolla a sus espaldas, aunque la afecte de frente. En el fondo, se necesita decisión y voluntad y no que ellas dependan del conocimiento científico. Decisión y voluntad asumidas más desde el punto de vista político, desarrollando la conciencia en torno a la pregunta fundamental de si el conocimiento científico ha contribuido a un desarrollo equitativo de las sociedades o si, por el contrario, no ha formado parte de la construcción de un mundo en el que las grandes mayorías viven una vida de sufrimiento y precariedad.

Tal conciencia obligaría a operar una nueva ruptura con respecto al pasado a partir de la cual las universidades y los académicos se piensen como parte de la sociedad y no fuera de ella. Si bien esa ruptura no puede recuperar el tiempo transcurrido, sí ofrece la posibilidad de replantear la importancia, el valor y el significado de la producción de un conocimiento vinculado o en diálogo con otras formas de conocer y de saber instaladas en la sociedad. Ese es el punto de partida. Si no partimos de él, no estaríamos en la capacidad de entender o imaginarnos los problemas que tenemos a la hora de pensar la vinculación con la sociedad en este mundo contemporáneo.

En el caso ecuatoriano es importante destacar que se encuentra a la vanguardia en cuanto a legislación sobre algunas temáticas de la educación superior. Por ejemplo, en la Ley Reformativa de la Ley Orgánica de Educación Superior de 2018 (LOES 2018), se ha consignado, de un modo muy claro, la vinculación del sistema de educación superior con la sociedad, lo cual es, ciertamente, muy problemático en el sentido de que abre el horizonte a un conjunto de desafíos.

Lo anterior se plantea en referencia específica al artículo 93 que se refiere al principio de calidad. Ese artículo tiene contenidos muy distintos respecto al anterior. En la LOES 2010, la calidad se consideró como la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, lo cual suponía la existencia de instituciones excelentes y de otras que no lo eran. Esta idea se pretendió expresar de algún modo con la categorización de las instituciones (A, B, C, D), acción que trajo consigo una serie de distorsiones, entre estas premiar con recursos a las instituciones que estaban en la cúspide de esa clasificación y restarles recursos a las que ocupaban peldaños inferiores. Se trató, en síntesis, de pensar la calidad no como búsqueda de la mejora continua (para lo cual hay que reconocer los méritos alcanzados, pero sostener también aquellas instituciones que se encuentran en dificultad para permitirles mejorar) si no de una excelencia, cuyo pilar era la competencia entre instituciones de educación superior.

Dicho de paso, la categorización de las universidades, que fue eliminada con la reforma del 2018 y reemplazada por la cualificación (un concepto que debemos construir más y que, sin embargo, apunta a reconocer las diferencias sustantivas en términos de fortalezas en cada una de las universidades), representaba un mero espejismo: si se considera que el modelo de evaluación y acreditación que se empleaba para el efecto, posibilitaba que instituciones categorizadas al más alto nivel (con la letra A) podían mostrar serias deficiencias en una o más de las funciones sustantivas.

Esa situación ocurrió debido a que, conceptualmente, la idea de excelencia y de calidad a ella asociada se sostiene en el principio meritocrático o selección por méritos. Para el caso de la educación superior, quiere decir que solo unas pocas instituciones pueden tener calidad y también que solo unas pocas personas pueden alcanzar la excelencia en la educación superior, pese a las políticas públicas que garantizan la ampliación del acceso. Fundamentalmente, la excelencia se conjuga con pequeños números. Por esa razón, es una idea de calidad que no es compatible con un sistema de educación masivo como el que pretendemos construir con la gratuidad hasta el tercer nivel, sino con uno en el que se fomenta la segregación y el elitismo, lo cual va en contravía del principio constitucional de la educación superior como derecho y bien público.

¿Qué encontramos ahora en el principio de calidad? Encontramos una definición de calidad que guarda relación con la idea de la mejora continua. Parafraseando el artículo 93, puede afirmarse que la calidad es la búsqueda permanente de la mejora y de la cultura de la calidad y que esta mejora debe necesariamente estar basada en el equilibrio de las tres funciones sustantivas; es decir, entre la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad. Con diáfana claridad, el artículo señala que no puede haber calidad si las instituciones de educación superior no son capaces de efectuar una articulación entre las tres funciones sustantivas.

Para algunos, comprender la frase equilibrio de las tres funciones es todo un desafío y por ello han querido pensar en términos cuantitativos ofreciendo ponderaciones porcentuales similares entre funciones, lo cual no es adecuado. ¿Qué quiere decir el equilibrio de las tres funciones? Quiere decir que nos vemos obligados como instituciones de educación superior, o más bien, que nos enfrentamos al desafío de no poder operar una de las tres funciones sin contemplar las otras dos y que además debemos encontrar la concurrencia entre unas y otras. Entonces, la figura que tenemos del equilibrio es la figura de un anudamiento. Se trata de una composición compleja por medio de la cual en la docencia debemos encontrar la investigación y la vinculación con la sociedad; en la investigación debemos encontrar la docencia y la vinculación con la sociedad, y en la vinculación con la sociedad debemos encontrar la articulación entre la docencia e investigación (Figura 1). Nótese en la figura que la intersección N está por construirse desde el punto de vista experiencial y empírico y un reto sería ampliarla hasta que esta

superficie sea mayor a cada una de las superficies de las que depende pero no hasta el punto de que se superpongan, so pena de perder lo específico de cada función. Si llegáramos a construir una intersección de esa naturaleza podríamos evaluar la calidad de las instituciones de educación superior refiriéndonos a los modos como se hizo dicha intersección y observar, en términos de vinculación con la sociedad, la ejecución de las otras dos funciones sustantivas. El tamaño de N nos permitiría establecer niveles de calidad.

Figura 1
Equilibrio de las funciones sustantivas



Fuente: elaboración propia

Llevar a cabo esa intersección es también muy importante para consolidar lo que se denomina cultura de la calidad. Como en otras partes del mundo, la noción de calidad en la educación superior ha tenido una gran influencia de la retórica empresarial, por lo cual ha cobrado importancia su entendimiento en términos de atributos o rasgos deseables que obedece a la lógica de la calidad como producto, así como su significación en términos de aplicación de procedimientos guiados por una racionalidad técnica. No se desconoce la contribución de esta racionalidad en los procesos internos de las instituciones, pero no son los únicos o los más importantes para determinar la calidad en la educación superior. También se debe considerar como parte de la calidad el grado de intersección que se logre de las funciones sustantivas, como se mostró en el ejemplo anterior, así como también el involucramiento que las instituciones logren de la comunidad en el quehacer académico. Este argumento nos remite nuevamente al artículo 93, ya que este resalta que la calidad se construye de manera colectiva con la participación de todos los estamentos de las instituciones. Pero se trata de una participación consciente respecto a los propósitos y donde hay un ánimo reflexivo que permite poner en cuestión permanentemente las propias realizaciones con el objetivo de mejorar

continuamente. Ese es un asunto que nos acerca al concepto de cultura de la calidad educativa de la educación superior.

Hasta hace poco, en el Ecuador la apuesta de los modelos de evaluación de la calidad estuvo ligada a la consecución de una serie de atributos.³⁷ En el caso de funciones como la docencia y la investigación, la calidad era valorada en relación con los grados académicos de su planta docente y el desempeño en términos de producción científica de artículos en revistas internacionales consideradas de “prestigio”. En ese sentido, una institución era considerada mejor que otra de acuerdo con el número de doctores en su planta docente y del número de artículos publicados en los cuartiles más altos de un índice de revistas. Ciertamente, tener profesores formados académicamente y que produzcan conocimiento son aspectos deseables, pero detengámonos por un momento y preguntemos ¿qué sucede cuando un profesor que tiene un grado académico de doctor y muchos artículos publicados carece de pedagogías que le permitan interactuar con sus estudiantes? Si se tiene en cuenta que la construcción de conocimientos y desarrollo de capacidades y habilidades depende de una adecuada interacción entre profesores y estudiantes, es claro que se falla en la relación enseñanza-aprendizaje que caracteriza a la docencia, a pesar de que se cumple el atributo planteado en un modelo de evaluación. Ejemplos sobre estas disparidades hay muchos, pero este en específico es útil para mostrar la importancia de este anudamiento de las funciones sustantivas y resaltar que la relación que surge de la puesta en juego de la docencia, investigación y vinculación es tal vez el aspecto más determinante de la calidad. Entonces, la tarea sería pensar en la calidad más como una relación que como un conjunto de atributos *per se*.

Ahora bien, el principio de calidad propone otro desafío. Este consiste en que la búsqueda continua y autorreflexiva del mejoramiento, además de basarse en el equilibrio de las tres funciones sustantivas, debe orientarse por una serie de principios entre los cuales se resaltan la inclusión, la pertinencia y el diálogo de saberes. Se destacan estos tres principios ya que dan cuenta del ejercicio de articulación de la vinculación con la sociedad con las otras dos funciones sustantivas.

Cuando se pretende formalizar la vinculación con la sociedad a partir del primer principio, este plantea el desafío en términos de las dinámicas de la docencia. Eso quiere decir que en la relación enseñanza-aprendizaje, debemos tener claros los mecanismos y metodologías para no reproducir lógicas de exclusión social en la educación superior y permitir y hacer sostenible la adecuada inclusión de esa diversidad.

En cuanto a la pertinencia, se ha insistido muchísimo durante estos años sobre la necesidad de que nuestras instituciones de educación superior deben necesaria-

37. Lo mencionado refiere a los modelos elaborados por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, desde su fundación en 2011 hasta su desaparición en 2018.

mente ser orientadas por ella; es decir, instituciones insertas en las problemáticas y dispuestas a responder a las necesidades sociales. Esta labor se debe ejecutar por medio de la formación y la investigación, así como con el diálogo de saberes. Si anteriormente se definió con N la intersección entre las tres funciones, esa misma intersección puede ser nombrada y conceptualizada como diálogo de saberes.

El diálogo de saberes es el principio más olvidado y la tarea más postergada de nuestro sistema de educación superior. No conocemos experiencias que vayan en este sentido. Lo interesante es que en el diálogo de saberes radica toda la problemática señalada al comienzo, cuando se dijo que aquello que se desvinculó debe poder volver vincularse nuevamente, en alusión al conocimiento científico, pero con características evidentemente distintas que permitan contemplar otros saberes.

Entonces, el desafío respecto al conocimiento científico, en relación con la vinculación con la sociedad, es lograr entender o lograr construir una metodología que permita efectivamente ese diálogo de saberes. En esta parte es necesaria una precisión. Cuando decimos diálogo de saberes no estamos refiriéndonos a aquello que fue la primera versión de la vinculación con la sociedad, la denominada extensión universitaria, que surgió a comienzos del siglo XX con la Reforma de Córdoba de 1918 y que tuvo como base la idea, según la cual, la universidad debía salir de sus ámbitos cerrados para ir a la sociedad a transferir y transmitir el conocimiento científico, aunque no tuviera relación con las demandas sociales o no contara con la capacidad para tratar los problemas sociales que la sociedad planteaba. No. Hoy ya no estamos con esa concepción de extensión universitaria. Y no es solamente cuestión de denominación, sino de una nueva orientación deudora históricamente de aquella y que, sin embargo, se debe reformular. Porque en los sistemas de educación superior que siguen la orientación de la extensión, el vínculo con el conocimiento se da en una sola vía que va desde el sistema de educación superior hacia la sociedad, mas no viceversa. Como sabemos, un gran pedagogo como Freire (2005), estableció una radical distinción que nos puede servir aquí, entre extensión y comunicación. Con la primera se entiende la operación de extender contenidos a otros que no los tienen para que se ocupen de los objetos que dichos contenidos (conocimiento) ubican en sus vidas, sin que estos otros los reconozcan como propios. Con la comunicación, en cambio, el hecho de establecer las condiciones para que el diálogo y la interrelación primen y se construyan objetos comunes como resultado de esa interrelación.

Cuando hablamos de vinculación con la sociedad, se propone a las instituciones de educación superior (IES) pensar esa vinculación en doble vía: de la IES y la academia a la sociedad, pero también de la sociedad a la IES. De esa manera, lo dispuesto por la Constitución del 2008 como diálogo de saberes, adquiere todo su significado y potencial. El significado es evidentemente claro. Sin embargo, no hemos sido capaces de darle concreción. Cuando hablamos de diálogo de saberes nos referimos a que las IES tienen la obligación de escuchar, de encontrar las

metodologías y crear las condiciones epistemológicas adecuadas para poder entender, plantearse y preguntarse cómo referirse a estos otros saberes y establecer un diálogo, el cual en principio es deseable que sea más horizontal y sin coacción. Otra vez con Freire (2005): que los objetos (por ejemplo, de la ciencia y el conocimiento) sean admirados en común (no solo aceptados) por aquellos que con sus saberes han contribuido a construirlos.

Lastimosamente, todavía tenemos una deuda como sistema de educación superior para entender y llegar a un consenso sobre la definición de la vinculación con la sociedad. No obstante, esta función es la puerta de entrada para hacer efectiva la articulación entre las tres funciones de manera anudada, como se señaló anteriormente. Claro está, la resistencia frente a aquello es muy grande. Hay una parte de la academia –y también de las instituciones de educación superior– que se resiste a replantearse la vinculación con la sociedad. De hecho, asistimos a la poca valoración y reconocimiento de esta función. Por ejemplo, ¿por qué no se incluye entre los criterios que perfilan los concursos de profesores investigadores a la vinculación con la sociedad?

Salir del espacio de confort de la academia y poder relacionarse implica otorgarle un papel activo a la sociedad en la producción de conocimientos o de saberes y abandonar la idea de simple receptora de lo que la academia produce. Ciertamente, se deben asumir desafíos políticos, éticos y epistemológicos que a las instituciones de educación superior aún les cuesta, a pesar de que en el Ecuador se cuenta con una legislación de avanzada.

Ahora, vamos a pasar reseña de la experiencia del Ecuador en términos de la evaluación de la vinculación con la sociedad. Para ello se efectuará una reconstrucción histórica de la evaluación de esta función, que al menos formalmente no es nueva. Lo que sí es nuevo es el papel y equilibrio que se le otorga en el principio de calidad de la LOES 2018 frente a las otras dos funciones sustantivas.

La reconstrucción parte desde el 2003 con el modelo de evaluación del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (Conea). Este modelo se aplicó solo a algunas instituciones de educación superior, ya que la acreditación era un proceso voluntario y no obligatorio como lo es ahora.

De ahí tenemos cuatro momentos: evaluación del Conea 2003; evaluación 2008-2009 a partir del Mandato constituyente número 14; evaluación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces), modelos 2013 y 2015. También tenemos el modelo de evaluación con fines de acreditación del Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Caces), que se encuentra en elaboración y que contempla, evidentemente, la evaluación de la función de vinculación con la sociedad.

Dentro de lo que fue el modelo 2003 del Conea se encuentran aspectos interesantes, entre ellos que la vinculación con la sociedad ya era considerada como una

función sustantiva y tenía dos ámbitos: interacción social e impacto institucional. Es curioso, ya que estamos hablando de un modelo de más de quince años. Por si no lo recuerdan, ese modelo tenía más de 170 indicadores y más o menos el 15 % de aquellos pertenecían a la función de vinculación con la sociedad. En esta presentación se muestran nueve indicadores, pero en total eran veinticuatro (Tabla 1).

Tabla 1
La vinculación con la sociedad en el modelo Conea 2003

Organismo	Función	Ámbitos	Indicadores	Peso otorgado
Conea 2003	Vinculación con la colectividad	Interacción social.	12	---
		Impacto institucional.	12	

Elaboración: Comisión de Aseguramiento de la calidad 2019

Fuente: Conea 2003

Centremos el análisis en el ámbito ocho del modelo del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (Conea), llamado impacto institucional, ya que se puede entender que el Conea había comprendido que la vinculación con la sociedad no es unilateral o unívoca, sino de doble vía. Es esa la relación que debe establecer la academia con la sociedad. Se trata de la capacidad de identificar problemas y tratarlos científicamente, pero también la capacidad de la institución de permitirle a la sociedad que la impacte, la modifique o transforme en ese ejercicio de recoger lo que llamamos la producción de saberes y de conocimientos.

En otras palabras, si las instituciones de educación superior tuvieran la capacidad de hacer vinculación con la sociedad del modo como se expresa en este texto, las instituciones jamás serían las mismas. Nuestra institución estaría cambiando y transformándose, precisamente, por los impactos que recibiría de aquello que proviene de la sociedad. En la actualidad se piensa más en términos de extensión que en términos de vinculación, de la universidad o el instituto hacia la sociedad, pero no en términos de doble vía. El Conea había incluido el asunto de la interacción social y del impacto institucional, los cuales eran ciertamente elementos novedosos.

Ahora veamos qué pasó con el famoso Mandato constituyente número 14 que dio origen a la evaluación del Conea 2008-2009.³⁸ En esta evaluación, la vinculación con la sociedad pasa a estar dentro del criterio academia, con lo cual pierde su especificidad de función sustantiva. Se la concibió como parte de la labor docente para efectivizar el nexo entre las IES y el medio social, labor que

38. Esta evaluación se implementó para valorar el desempeño de las instituciones de educación superior y determinar cuáles debían salir del sistema de educación superior, por lo que tuvo un ánimo depurativo.

también incluía a los estudiantes. La evaluación se limitó a recabar información para verificar la presencia de programas de vinculación organizados por las IES y registrar la participación de docentes y estudiantes en estos programas durante el último año (Tabla 2).

Tabla 2
Vinculación con la sociedad en la evaluación del Conea 2009
y del Ceaaces 2013, 2015

Organismo	Criterio	Subcriterio	Indicadores	Peso otorgado
Conea 2009-M14	Academia	Vinculación con la colectividad	–Programas –Participación docente –Participaciones estudiantes	3,9 %
Ceaaces 2013	Organización	Vinculación con la colectividad	–Uso de seguimiento a graduados –Programas de vinculación –Presupuesto de programas de vinculación	2 %
Ceaaces 2015	Vinculación con la sociedad	–Institucionalización de la vinculación –Resultados de la vinculación	–Planificación de la vinculación –Gestión de recursos –Programas y proyectos	3 %

Elaboración: Comisión de Aseguramiento de la calidad 2019

Fuente: Ceaaces 2013; Ceaaces 2014, Ceaaces 2015

En cuanto al Ceaaces, en la evaluación efectuada en el año 2013, la vinculación con la sociedad se traslada del criterio academia al de organización y se combina con otros subcriterios relacionados con la planificación operativa, la rendición de cuentas y el cumplimiento de políticas de acción afirmativa y su aplicación. El modelo del Ceaaces 2013 concibe que los aspectos que abarcan cada uno de esos subcriterios dan cuenta de las formas como la IES interactúa con la sociedad en general. Claro está, una cosa es la interacción que hace la IES al transparentar a la sociedad aspectos como la consecución de sus objetivos institucionales, la calidad del gasto y el cumplimiento en la aplicación de normativas, y otra muy distinta la que se produce con la función de vinculación con la sociedad mediante la generación de capacidades e intercambio de conocimientos. La confusión entre estas dos formas de interacción con la sociedad, presentes en el modelo Ceaaces 2013, da cuenta de una ausencia de entendimiento de la vinculación con la sociedad como un proceso académico complejo y consecuentemente, se dio un empobrecimiento de su significado y valor.

En el modelo Ceaaces 2015, la vinculación con la sociedad se separa del criterio organización y se incorpora en la estructura del modelo de evaluación como uno de los seis macrocriterios. Podemos entender esta operación como un intento de enmendar el anterior error. Como sabemos, la diferencia entre los modelos de evaluación de 2013 y de 2015, es que el último fue elaborado para recategorizar algunas universidades en categoría D. Aunque uno y otro modelo presentaron el mismo número de indicadores de vinculación con la sociedad (tres), en el modelo 2015 los subcriterios prestan atención a aspectos como la institucionalización, la cual tiene que ver con el conjunto de procedimientos, normas y mecanismos que regulan esa función en la IES, así como a la evaluación de los resultados de la vinculación. De igual manera, se sube un poco la ponderación del macrocriterio vinculación con la sociedad, pues pasó del 2 % de 2013 a 3 % en todo el modelo 2015. Es importante resaltar que a partir de estas evaluaciones las IES comienzan a crear unidades dedicadas a la vinculación con la sociedad, aunque se trata de instancias a las que, por un lado, se les otorga menor importancia (con bajos presupuestos asignados), dada la baja ponderación otorgada en los modelos de evaluación, y por el otro, se conforman en muchos casos, con personal de consultoría (técnicos), mas no con profesores investigadores.

Ahora bien ¿qué tenemos hoy en el nuevo modelo institucional 2019? Se ha organizado este modelo en tres ejes que corresponden a las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad, tratando con ello de dar cuenta del espíritu contenido en el artículo 93 de la LOES 2018 y en un eje adicional denominado condiciones institucionales, que se refiere a las condiciones preexistentes sobre las cuales reposan las funciones sustantivas. El modelo introduce también las dimensiones de planificación, ejecución y resultados, para mejorar los aspectos a evaluar de las tres funciones sustantivas.

El modelo Caces 2019 ofrece definiciones amplias de las funciones sustantivas y de la forma como se articulan entre ellas. En el caso de la vinculación con la sociedad, este dice que debe contribuir a la generación de capacidades y conocimientos acordes con los dominios académicos y en respuesta a las necesidades y desafíos del entorno. El modelo establece, además, que la función se desarrolla mediante programas, proyectos planificados, ejecutados, monitoreados y evaluados por las IES. En cuanto a la articulación con la docencia, se resalta que la vinculación con la sociedad debe complementar teoría y práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mediante la promoción de espacios vivenciales y de reflexión crítica. En cuanto a la investigación, la articulación con la vinculación con la sociedad debe posibilitar a la IES la identificación de necesidades y la formulación de las preguntas que alimentan las líneas, programas y proyectos de investigación institucionales.

Aunque el modelo del Caces 2019 exprese claramente la articulación que se espera de la vinculación con la sociedad con las otras dos funciones, no se presenta un equilibrio en cuanto al número de estándares que evalúan cada una de las

funciones sustantivas. Las funciones de docencia e investigación cuentan con siete y cuatro estándares respectivamente, mientras que la vinculación con la sociedad cuenta con solo tres (Tabla 3).

Tabla 3
La vinculación con la sociedad en la evaluación Caces 2019

Organismo	Función	Dimensiones	Nº de estándares	Peso otorgado
Caces 2019	Vinculación con la sociedad	–Planificación –Ejecución –Resultados	3	---

Elaboración: Comisión de Aseguramiento de la calidad 2019

Fuente: Caces 2019

¿Cuál fue la razón por la cual el nuevo modelo de evaluación no le asignó mayor valor o significado a la vinculación con la sociedad? La respuesta es que en el consejo somos conscientes de que el sistema de educación superior ecuatoriano, pese a una normativa de vanguardia, todavía sigue rezagado en relación con esta función. Si el Caces le otorgara un significado más profundo a esa función sustantiva elevando las exigencias, es muy probable que el resultado que se obtenga no sea el esperado y sería deficitario. Tenemos un sistema al que todavía le cuesta salirse de su comodidad, de esa zona de confort, como se señaló, y que se resiste a pensar la docencia e investigación anudadas con la vinculación con la sociedad.

Aunque se deba destacar que algunas universidades, escuelas politécnicas e institutos se encuentran asumiendo el reto de la vinculación, también nos enfrentamos a un conjunto de instituciones que aún evidencian dificultades para poder enrumbarse hacia una efectiva vinculación con la sociedad. De las 60 universidades y escuelas politécnicas del país, la mayoría son miembros de la Red Ecuatoriana de Vinculación con la Colectividad (Reuvic). Ellos conocen muy bien esta realidad. Para guiar el sistema de educación hacia ese deber ser, es menester hacer cambios paulatinamente, por lo que es posible que se planteen mayores exigencias en los próximos modelos de evaluación.

Grosso modo, esa es la forma como la vinculación ha sido concebida y evaluada en estos quince años. A mi modo de entender, hemos tenido un retroceso a partir del modelo del Conea del 2003, que aún no se ha podido resolver –esto lo señalo a nivel personal, no lo digo como representante del consejo– y de alguna manera ese retroceso se mantiene en el nuevo modelo de evaluación con fines de la acreditación 2019 del Caces. Si bien es cierto el consejo le ha dado importancia a la función de vinculación con la sociedad, pues esta se encuentra claramente identificada en el modelo de evaluación, todavía quedan cosas pendientes, entre ellas determinar aquello que se ha señalado aquí, que consiste en dejar de pensar la vinculación solamente en términos de transferencia de conocimiento y que las IES desarrollen

las capacidades para poder ver de qué modo la sociedad también se vincula con ellas. En el modelo de evaluación institucional 2019, los estándares y los elementos fundamentales de cada estándar no dan cuenta de este principio fundamental.

Creo importante resaltar algunos desafíos. El primero es entender que las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de vincularse con la sociedad ya que los recursos económicos provienen de ella, ya sean universidades o institutos públicos o privados. Entonces, es obligación de las instituciones devolver algo de lo que han podido elaborar y construir, gracias a los aportes económicos de la sociedad.

También se debe resaltar que hay áreas del conocimiento en las que el aporte de la sociedad es fundamental para la producción del conocimiento. Por ejemplo, las ciencias sociales no pueden existir sin la sociedad, aunque no hay que caer en el error de pensar que algunas ciencias tienen más capacidad de vincularse que otras. Es también un reto de las instituciones de educación superior pensar en cómo se efectúa la vinculación en las ciencias básicas y cómo se vincula la investigación en matemática con la sociedad.

Otro reto para las instituciones de educación superior es comprender que una efectiva vinculación con la sociedad significa tener la capacidad y la apertura suficientes para dejarse impactar por la sociedad. Es dejar que los saberes que circulan en la sociedad y sus demandas logren también modificar nuestro modo de ser en las aulas y en el desarrollo de la investigación. No hablamos solo de una intervención de la sociedad en los currículos, como una curricularización –si es que la palabra existe– de la vinculación, sino de hacer un cambio radical en nuestra forma de enseñar, capaz de transformar nuestra metodología de enseñanza aprendizaje y nuestras metodologías pedagógicas.

Es parte del mismo reto lograr que la sociedad plantee y permita identificar nuevas realidades. En términos de la función de investigación, esto implica asumir el desafío de operar permanentemente una crítica a las condiciones epistemológicas básicas de producción de conocimiento.

En conclusión, una efectiva vinculación con la sociedad es aquella que puede impactar positivamente al generar transformaciones y cambios en nuestras propias instituciones de educación superior. Ese es el desafío que tenemos. Se debe tener mucho cuidado. No se trata de que la universidad haga beneficencia con la sociedad o que ofrezca servicios asistencialistas a la comunidad. Pongamos algunos ejemplos. No es un ejercicio de vinculación con la sociedad la recolección y entrega de ayuda (provisiones o alimentos) a personas necesitadas cuando son afectadas por catástrofes, porque una acción de esta naturaleza puede (y debe) ser cumplida por instituciones del Estado o de voluntariado de la sociedad civil. Practicada por la universidad, resulta ser una acción muy loable, por cierto, y sin embargo, no puede ser concebida como vinculación con la sociedad porque esta implica un saber

hacer específico de la universidad que otras instituciones no poseen. Tampoco se considera vinculación con la sociedad el hecho de que las IES ofrezcan servicios, como el de ayuda legal mediante la contratación de abogados que no tienen un vínculo con la universidad y mucho menos con sus líneas, programas y proyectos de investigación.

Es de nuestro parecer que las instituciones de educación superior no deben reemplazar a otras instancias. Ellas deben hacer vinculación con lo que tienen y saben hacer, pero sin que esto sea definido solamente dentro de las instituciones. La invitación consiste en que mediante la labor de vinculación con la sociedad, las instituciones se dejen impactar y construyan una vinculación de doble vía: de la IES hacia la sociedad y viceversa. Sobre ello, en la actualidad se tiene muy poco que mostrar y esta es, entonces, la gran deuda pendiente que el país universitario tiene con su sociedad.

- Caces. (2019). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019*. Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Ceaaces. (2013). *Modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas*. Quito: Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Ceaaces. (2014). *La evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana. La experiencia del Mandato 14*. Quito: Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Ceaaces. (2015). *Modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas*. Quito: Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Conea. (2003). *Guía de autoevaluación con fines de acreditación para las universidades y escuelas politécnicas*. Quito: Asistencia Técnica Unesco/Iesalc.
- Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. D.F.: Siglo XXI Editores

Educación, finitud y contingencia. La tragedia como oportunidad (en tiempos de pandemia)

Bibiana Vélez Medina

Si somos finitos es porque vivimos siempre en despedida y no podemos controlar los deseos, recuerdos y olvidos, porque el nuestro es un mundo que nunca nos pertenece del todo, ni será plenamente cósmico, ordenado o paradisiaco. Somos el resultado del azar y de la contingencia y no tenemos más remedio que elegir en medio de una terrible y dolorosa incertidumbre. Una vida finita no conseguirá eludir la amenaza del caos, ni estará capacitada para cruzar las puertas del paraíso. Ser finito significa que no podemos crear a voluntad nuestra existencia, porque, querámoslo o no, recibimos una herencia que nos obliga a resituarnos a cada instante.
(MÉLICH, 2012, CONTRAPORTADA)

Desde Nietzsche en adelante, diversos pensadores han venido anunciando el fin de todas las certezas, la ruptura de los condicionamientos y la decadencia del paradigma que prometía un mundo ordenado y predecible. La educación ha sido el escenario que ha posibilitado la multiplicación de estos modelos filosóficos, científicos y económicos que se fundamentan en el exceso de confianza en la razón. No obstante, desde finales del año 2019, cuando la pandemia del coronavirus ha invadido las grandes potencias y ha tocado todos los rincones del planeta, desde los ricos y poderosos, hasta los más pobres y vulnerables, ya no solo podemos decir que se ha doblado la arrogancia de creer que tenemos control sobre la naturaleza, sino que, además, toda la especie se ha visto obligada a aceptar la fragilidad, la contingencia y la finitud, en medio de un mundo que nos recuerda la temporalidad de todo cuanto existe.

Algunos gobernantes han tenido que ceder a soberbias posiciones para reconocer que el avance del virus es superior a los pronósticos. Las grandes corporaciones, además de aceptar las pérdidas económicas, han tomado decisiones solidarias, poco convencionales para sus derroteros de productividad y los ejecutivos en casa,

atienden sus agendas intentando conciliar con los oficios del hogar. Por su parte, los científicos han reconocido que no tienen la cura ni el antídoto contra este mal que agobia a la humanidad. El personal de salud se ha enfrentado con valentía, pero su vulnerabilidad ha quedado expuesta en lágrimas de impotencia. Los noticieros se alimentan de los estadistas que cuentan sin parar, números de infectados, fallecidos y recuperados. El mundo es otro: encerrado, distante, temeroso, incierto y trágico, pero, esperanzador, a la vez. Al menos, mientras dure el confinamiento, la pandemia tendrá la capacidad de recordarnos que no podemos dominarlo todo, que el exceso de confianza en el poder es peligroso y que por más que nos esforcemos por eliminarla, la incertidumbre forma parte de nuestra existencia.

No es esta la primera pandemia que ha atravesado la humanidad, ni es tampoco la única tragedia que ha llevado a la especie a resurgir. Las catástrofes siempre han estado presentes, aunque la modernidad industrial, pasando por el auge científico hasta la sociedad del hiperconsumo, hubieran pretendido minimizarlas. Pensadores esporádicos de todos los siglos han reiterado la importancia de los desastres y han hecho un llamado para volver la mirada sobre el conflicto trágico de la antigua Grecia. Pero no como un simple hecho literario, sino como la manifestación más precisa sobre un modo realista de comprender la vida y la relación contingente con el destino. Una y otra vez la historia ha sido marcada por grandes colapsos y tragedias, por los dramas que advertían los poetas, pero que los metafísicos y positivistas han intentado eliminar.

En efecto, más allá de un estilo poético o metafórico utilizado para relatar los múltiples y cambiantes fenómenos del mundo, la tragedia griega encierra un tipo de sabiduría muy poco explorada por la basta tradición filosófica, científica y económica de corte triunfalista. No obstante, las obras de Esquilo o Sófocles, también los poemas de Heráclito, mostraban la impredecible vulnerabilidad y finitud a las que se enfrenta el hombre en su destino. El coro en las tragedias entonaba reiteradas alusiones a la inseguridad de la fortuna, a la insuficiencia de la razón o a la inestabilidad de la felicidad, sobre todo cuando los personajes que se exponían a desastres de proporciones inesperadas intentaban resolver el conflicto confiados en su propia fuerza, habilidad o inteligencia.

Lo trágico lleva implícito una extraña sátira por las paradojas del destino. Con frecuencia observamos que lo fuerte se hace débil, que las riquezas materiales se vuelven irrelevantes, que en las pérdidas prosperan los bienes internos y que la vida cobra sentido a partir de la conciencia de la muerte. Nada diferente a las circunstancias del mundo actual a pesar de veintiséis siglos que nos separan de los poetas trágicos. Tal como en Creonte y Antígona, la vida cotidiana sigue demostrando la fragilidad de nuestras capacidades y la impotencia humana para enfrentar las circunstancias impredecibles del mañana. Ningún gobierno, científico o banquero, por más poderoso que fueran, lograron prever la magnitud de la pandemia que hoy azota a millones de personas, ni vio venir la inestabilidad que amenaza al mundo en

todos los ámbitos y esferas. A pesar de tantos desarrollos de la ciencia, no hemos alcanzado la prudencia que proclamaban los trágicos. En medio de la pandemia, ha sido claro que la confianza extrema de algunos mandatarios ha cobrado la vida de miles de personas.

Sin embargo, por el conflicto que provoca y la obligación de elegir el destino a que nos conduce, la fragilidad de nuestra condición trágica constituye una oportunidad para reivindicarnos en el futuro y transformarnos en mejores personas. Son esas dificultades inexplicables las que permiten potenciar el sentido de la existencia, tal como ocurrió con Antígona, Creonte o con Edipo, inclusive. Visto de esta manera, los infortunios injustificados sirven como medio para valorizar nuestra vida. Al respecto, diría Serna:

Porque vista desde las antípodas, la creación es también destrucción; porque toda revolución implica la redistribución del poder, la alteración del orden; porque pensar es repensar, a riesgo de socavar nuestro confort metafísico; porque no es posible una auténtica transformación espiritual sin antes morir en lo que se es y renacer otro, la dinámica del cambio, por su propia inercia, se traduce en la transgresión de los prejuicios, las presunciones, los presupuestos preexistentes, y ello no acontece sin dolor, sin nostalgia. (Serna, 2002, pp. 25-26)

La educación no ha escapado a la alteración de las circunstancias y aunque ha apostado por formar en las certezas de la razón y por transmitir la supuesta seguridad del conocimiento, ahora necesita recuperar el contacto con el mundo tal como es, despojarse del intelectualismo y ayudar a comprender el valor que esconde la condición contingente y vulnerable de la existencia. Los antiguos griegos insistían en una educación que buscara los valores interiores y la necesidad de avanzar hacia el florecimiento de lo humano (*eudaimonía*) a pesar y a partir de las situaciones inesperadas del destino. Se trataba de una educación que no solo procuraba el desarrollo academicista, sino que, ante todo, buscaba la transformación de los individuos al confrontarlos con sus más íntimas oscuridades. Por ejemplo, Heráclito afirmaba que la grandeza de la vida consistía en investigarse a sí mismo y en entender que todas las cosas están sujetas al devenir constante. Por tanto, es infructuoso intentar la predicción certera o el control sobre los fenómenos, pues sería suficiente con la comprensión de que el mundo carece de armonía y estabilidad.

Entonces, ¿de qué se trata la educación en este tiempo? ¿De seguir administrando contenidos mientras los muertos se agolpan en el sótano de los hospitales? Las últimas semanas los colegios y universidades han procurado continuar con los planes preestablecidos antes de la Covid-19, mientras tanto, el mundo es otro y ni siquiera sabemos si aquello que enseñamos será útil para las generaciones venideras. Hace poco, incluso, podía verse el afán azaroso con el que miles de estudiantes intentaban responder a las evaluaciones del periodo, a la vez que ignoraban el dolor de sus vecinos. A la educación le cuesta el cambio, le cuesta adaptar sus contenidos a las contingencias del mundo. Pero, en esta época no puede darse el

lujo de seguir escondida detrás de sus cartillas. Este es el momento propicio para que los maestros desplacen los contenidos a un segundo plano y pregunten con valentía en las aulas: ¿podremos repensarnos?

Aceptar la finitud

La vida es breve, afirmaba Hipócrates en el siglo V a. C. El centro de todas las tragedias griegas estaba en el conflicto que genera la conciencia de la finitud, por el dolor que trae al hombre la cercanía de la muerte. Esta conciencia, real e ineludible, oprimía a los personajes de los dramas antiguos a la vez que los precipitaba a la introspección. Justo allí, cuando sufrían el destino de todos los mortales, lograban apreciar la vida y reconfigurar las prioridades de sus deseos. Los poetas reiteraban una y otra vez, que la vida se valoriza justamente en su cercanía ante la muerte. En esto consistía la ironía del conflicto trágico, en saber que aunque la brevedad todo lo quita, es el sentido de finitud el que nos aferra a un amor por la existencia y a un anhelo por el mañana:

Aunque suene paradójico, Esquilo y Sófocles enseñan que la belleza de la vida reside, precisamente, en la discordia que el hombre sostiene con el Hades; porque en esta lucha por prolongar el instante sobre la Tierra es posible reconocer que nuestra humanidad es temporal, pero a la vez, sometida a una ansiedad aciaga de eternidad. Convencidos de que la vida es demasiado corta y que la razón puede hacernos suponer inmunes frente al abismo de la muerte, los trágicos insisten en sus obras que toda actuación deliberada debe percatarse de esa fragilidad irremediable y por tanto en cada instante los individuos deben aspirar por el máximo sentido de pasión y virtud que puede otorgarles la oportunidad de estar en el presente. (Vélez, 2016, p. 91).

Ignorar la muerte ha sido una de las mejores estrategias del mundo moderno para tranquilizar la cotidianidad. Por el contrario, abrazar la finitud trae consigo la inquietante zozobra de saberse mortal y escaso de tiempo en un mundo que no nos pertenece del todo, aunque queramos dominarlo. Crisis mundiales como la actual, necesariamente hacen que la brevedad de la vida se sienta muy cerca. Es difícil mirar hacia otro lado cuando miles pierden la vida y cuando la única forma de salvaguardarla ha sido el confinamiento de gran parte de la población. Ya no es posible ignorar la muerte cuando todo el ruido del hiperconsumo, la moda, la fama, la política o el deporte se han silenciado y nos han dejado sin el adormecimiento al que nos acostumbramos. No hay más remedio que enfrentar lo irremediable y ver al desnudo el rostro de lo efímero. Las noticias nos recuerdan el único tema que ha importado desde la aparición del hombre en la Tierra: la supervivencia como especie.

A juicio de Miguel De Unamuno (1983), evitar o desconocer el evidente destino no solo es inútil, sino que lleva a vivir un sueño irreal en el cual el hombre se cree y vive soberbio, arrogante y abstraído, como si gozara de inmortalidad. Entonces, negándose a perecer, tanto los poetas, como De Unamuno, aluden a

que la estructura del hombre es incomprensible y agónica, en cuanto vive como si lo real fuera lo que es irrealizable; como si lo inevitable pudiera evadirse; como si a través de la razón lograra deshacerse del destino; como si los avances de la ciencia, la técnica y los instrumentos, fueran capaces de liberarlo de la irremediable despedida. Recordemos, diría Serna (2002), que el conflicto trágico se produce porque la razón, empeñada en demostrar la inmortalidad, en realidad no es capaz de ofrecer pruebas convincentes.

Ahora bien, también es cierto que solo en la aceptación de la finitud emerge la fuerza para engrandecer el espíritu. Solo cuando la conciencia de la transitoriedad nos abruma, surge del vacío esa belleza indescriptible que a pesar de conocer los límites de la existencia no para de avanzar, de buscar las formas de sobrevivir en medio de la adversidad, de intentar trascender y sobreponerse, pero ante todo, de enseñarse y transformarse mientras dura su corta estancia en la Tierra. Así pues, en medio de las desgracias, no puede desperdiciarse la oportunidad para aprender. Por eso mismo, los poetas no cesaban de provocar al público expectante para que examinara su condición mortal y para ello no escatimaban en utilizar los dramas más aterradores, vistos en el espejo de los protagonistas: porque una vida que no se somete al examen de su existencia es una vida que carece de auténtica transformación.

Esperemos que esta pandemia que hoy nos aterra sirva también para hacer que valga la pena vivir la vida que tenemos. La crisis de salubridad ha puesto de relieve la necesidad de una nueva ética de la convivencia, que surge del fondo mismo de la angustia y que se encuentra solidaria con el sufrimiento compartido con el otro. Se trata de un vínculo de compasión que se convierte en la fuente de la moral y que comprende el carácter transitorio del ser humano, el cual nos une, nos conmueve y nos vincula con los demás. Como diría De Unamuno: “la común desdicha impulsa a los sentimientos de humanidad y solidaridad” (De Unamuno, 1989).

De igual manera, esta conciencia de la muerte nos sitúa frente al valor relativo de los bienes externos que han sido el motor y el símbolo del progreso. Sin lugar a dudas, las prioridades se transforman cuando el hombre se siente cercano a su final: ¿de qué sirve acumular objetos cuando lo que hace falta es tiempo? Por tanto, una pedagogía de la finitud no sería otra distinta a la apuesta por la adquisición de bienes internos, la aceptación del destino, la gratitud por el instante, la búsqueda del propósito y la ética del cuidado por quienes comparten el mismo final.

Admitir la contingencia (o los males injustificados del destino)

Otro eje principal del teatro trágico es el restablecimiento del orden por la vía del sufrimiento y el nacimiento del deber por el camino de la consternación. El drama trágico expone a los protagonistas ante una serie de circunstancias externas

sobre las cuales tienen un dominio bastante limitado. En este sentido, Nussbaum (2004) recuerda que el ser humano es agente activo, pero también un ser pasivo, como el del poema de Píndaro: un ser enfrentado a situaciones que simplemente suceden, casi siempre sin su consentimiento, las cuales pueden llegar a transformar los cimientos sobre los cuales ha edificado toda su existencia. Y es que, en efecto, no hay vida que no haya sido expuesta a los males injustificados del destino; incluso, sociedades completas, que han quedado postradas frente al drama de lo contingente. La condición mundial de esta pandemia es un claro ejemplo de este tipo de eventualidades.

Esquilo afirma que solo a partir de la conmoción que causa el sufrimiento es posible que el hombre empiece a percibir el mundo de una manera más justa y piadosa. Esto ocurre porque las contingencias que se presentan de modo inevitable, pueden causar un impacto tan profundo y aterrador, que obligan a la resignificación de los valores. “El solo hecho de sufrir la pérdida irreparable de alguno de los bienes que consideramos más preciados [familia, posesiones, creencias...], conduce a las personas a prestar una especial atención frente aquellos aspectos de la vida que antes no recibían el cuidado que requerían” (Vélez, 2016, p. 111).

Sófocles, por su parte, insiste en que la verdadera grandeza y la nobleza más alta a la que pueda aspirar el ser humano, es posible no solo a través del sufrimiento en sí sino, ante todo, a partir de la valentía que emerge en las condiciones dolorosas de la vida, aquellas en las que el hombre logra enfrentar sus más densas oscuridades. Los males injustificados del destino no pueden evitarse, mucho menos eliminarse y eso lo estamos viviendo como protagonistas del ahora, por tanto la realización de la belleza del ser, ocurrirá en la medida en que logremos aceptar, con una actitud favorable, las contingencias ineludibles de esta crisis mundial. La única alternativa que tenía el héroe de las tragedias de Sófocles, era encarar el fondo sustantivo de su ser, hasta que lograba entender el valor de la tragedia y la fuerza que ella posee para revelarle [hacerle descubrir] su auténtica naturaleza interior.

Es evidente que, durante los periodos cíclicos del dolor, la vida misma se lentifica, se inmoviliza y en últimas, se hace más intensa. Es innegable que, por más educación que se reciba o más racionalidad que se ejercite, ninguna intelectualidad será suficiente para enfrentar la vida tal como es. Pero, educar contra el dolor y solo para la felicidad puede ser tan ineficaz, como peligroso. De modo reiterado, y absolutamente comprensible, la educación ha procurado ayudar a los individuos para que construyan toda clase de defensas contra los males injustificados del destino que intentan arrebatarse sus posesiones, las relaciones o su propia vida. Para Richard Smith (2006), el problema de este tipo de programas educativos es que estimula a los estudiantes a desechar toda clase de emociones infructuosas que no les permiten acceder a una racionalidad más pura y más limpia. No es extraño que los estudiantes de este sueño racionalista parezcan tener el poder de situarse elevados ante todas las corrientes literarias, culturales, históricas o sociales, sin

que ellas logren impactar o conmover el centro de sus vidas. Por supuesto, sería lamentable que la pandemia se analizara solo desde la objetividad del observador que no se impregna de sufrimiento. Sería un riesgo volcar la confianza solo en la fría racionalidad, porque nuestra existencia está irremisiblemente ligada al azar, a las pasiones, al dolor y a todo tipo de eventualidades sobre las que tenemos muy poco control.

Lejos de ser una fábula de la mitología o un simple episodio de la literatura occidental, los conflictos trágicos representados por los poetas constituían una condición irrenunciable de la vida cotidiana, por tanto no está en nuestras manos suprimirlos. Si bien la ciencia clásica, la filosofía, la política e incluso, la educación, han obviado de sus agendas el sentido de finitud y contingencia, no podemos seguir construyendo un falso mundo sin tragedia. La excesiva confianza en la razón generó un cierto tipo de insensibilidad frente al conflicto, hasta el punto de hacernos creer inmunes frente a la desgracia: lo trágico es impensable, diría Maffesoli, y debemos sin embargo, pensarlo (Maffesoli, 2001). Entonces, cuando la finitud es inminente necesitamos superar cómo hacernos invulnerables frente al destino para afrontar por fin la pregunta *¿cómo valorizar la existencia, a pesar y a partir, de la brevedad y la contingencia?*

Este desafío pedagógico debe partir, en principio, de la reinención misma del maestro, de la reflexión sobre su propia vida y sobre aquellos aspectos a los cuales ha prestado poca o ninguna atención. En efecto, el docente tampoco escapa al panorama del mundo actual, es un individuo que también habita inseguro en el mundo, desconoce el devenir de las circunstancias y está a la espera de la incertidumbre que pueda golpear a la puerta de su casa. Es un ser, como todos, temeroso de la pérdida de sus bienes más preciados y afligido por la conciencia de su finitud. Pero no puede seguir, simplemente, aferrado a la certeza de los contenidos, las guías y los métodos que le han sido encomendados; porque tanto él, como sus alumnos, necesitan encontrar la esperanza que emerge de la catástrofe y la pérdida. A partir de la contingencia, del asombro y del aturdimiento al que nos hemos visto expuestos, *¿será posible hallar nuevas maneras de crear un tipo de humanidad más próximo a la vida y a los otros, en toda la magnitud de su horror y su belleza?* En esto radica la posible esperanza que surge de la pandemia.

Pensar las relaciones educación y desarrollo desde América Latina³⁹

Marco Raúl Mejía J.

Planeta Paz

Expedición Pedagógica Nacional

Cuando se plantea como alternativa la concepción del vivir bien, se cuestionan la idea misma y los modelos de desarrollo y los supuestos que han configurado la denominada “civilización del progreso”, que se sostienen en el colonialismo y el neoliberalismo. Por lo tanto, no estamos refiriéndonos a un cambio de un elemento teórico, menos de unas simples denominaciones, estamos hablando de concepciones de vida.

NOEL AGUIRRE

(Ibáñez y Aguirre, 2003).

La cita anterior me sirve bien para posicionar y dejar claro el lugar desde el cual interlocutaré en estas conversaciones sobre el desarrollo, el buen vivir, la educación y el derecho a la educación. Hago énfasis en que es una reflexión como educador popular. Ella marca el lugar social desde el cual hemos construido sentidos, prácticas y procesos educativos en nuestras realidades y por ello considero que sigo hablando a partir de sus acumulados presentes en una propuesta que en América Latina busca construir pedagogías críticas en estos tiempos.

Este texto pretende organizar algunos de los ejes centrales de la problematización que se hizo por los diferentes viceministerios adscritos al Ministerio de Educación de Bolivia (educación regular, alternativa y especial, universitaria, de ciencia, tecnología e innovación, así como con el equipo de investigación del Ministerio. En esta perspectiva, el presente documento es una especie de memoria intelectual de las diferentes reuniones, seminarios, talleres desarrollados durante esa semana en

39. Reelaboración de la ponencia presentada por el autor en la mesa Educación Boliviana sobre la Educación y el Buen Vivir, llevada a cabo en La Paz el 6 y 7 de diciembre de 2012.

el diálogo e interpelación con los fundamentos de la educación popular presentes en la IEP y el proyecto educativo boliviano consignado en la ley 070, la cual busca en su formulación, en el acápite de *Bases, fines y objetivos* "...la construcción del estado plurinacional y el buen vivir".⁴⁰

La concepción de desarrollo determina la educación⁴¹

Nunca antes como hoy son tan explícitas las relaciones entre educación y propuesta de país, de sociedad y de desarrollo. Es decir, la propuesta de sociedad va en forma de currículo, estándares, competencias, pedagogías al hecho educativo, no como una simple reproducción, sino bajo su especificidad. Por ello se hace tan importante aprender a desentrañar de nuestras prácticas las formas de sociedad y de ser humano que construimos en el día a día de la institucionalidad, en cuanto el discurso dominante hace tanta insistencia en que los asuntos de la escuela y la pedagogía son técnico-objetivos. Por ello, estándares, competencias, evaluaciones y conocimiento, se van llenando de ese objetivismo que exige ser develado por los pensamientos críticos, para poner en esas palabras que se han hecho polisémicas, el sentido que quiere darle ese actor de práctica e iniciar el camino de reconfiguración de la educación de la escuela, desde su concepción y sus intereses.

A la vez que se hace ese ejercicio, se requiere un educador que en coherencia con las preguntas de la pertinencia, se pregunte los porqués de la educación, para qué, dónde y a quién, antes de abordar los qué y los cómo y en un ejercicio de individuación aclare las apuestas sociales, económicas y políticas que hace en el accionar político y pedagógico. Es decir, la pregunta por la manera como él o ella construye sociedad a través del acto educativo y pedagógico que hace cotidianamente.

Lo anterior hace necesario una revisión a esos aspectos correlacionados con la construcción de la educación en la sociedad y que están a la base del accionar de toda persona educadora y por lo tanto el educador los reproduce o recrea todo el tiempo en forma consciente o inconsciente, y qué mejor lugar para entrar que la idea de desarrollo que enmarca hoy en día cualquier discusión por el sentido de las sociedades y entrega parte de las claves de por qué las orientaciones políticas de turno toman uno u otro camino, muy visible en la manera como hacen determinadas opciones en educación, ya que el entendimiento y comprensión de muchas de las categorías, términos y prácticas en educación están marcadas por la concepción

40. Ley de educación Avelino Siñañi-Elizardo Pérez No. 070, Estado plurinacional de Bolivia. La Paz. Diciembre de 2010, p. 4. Artículo 3, numeral 1.

41. Esta sección es una recuperación de apartes de mi texto *Las escuelas de la globalización II. Entre el uso técnico instrumental y las educaciones*. Bogotá. Ediciones Desde abajo. 2012. pp. 87-89.

de desarrollo que se tienen. Allí las tecnologías, como un componente clave del mundo que emerge, introducen en toda la discusión un elemento nuevo del impacto que esta tiene en la manera como se ha constituido en la cultura la relación del ser humano con un sistema de objetos tecnológicos y la manera como lo humano es parte de ella. Estos artefactos vienen en medio de la actual revolución científico-técnica a reordenar el desarrollo y los impactos de él sobre la construcción de la sociedad en este tiempo.

La década del 90 sorprende al mundo con una crisis del socialismo real y un capitalismo que toma para sí las transformaciones en el conocimiento y la tecnología y hace de la globalización su proyecto de control. Para adecuarse a estas nuevas realidades, en la esfera de la educación la alerta la enciende en Estados Unidos el informe *Una nación en riesgo* (*A nation at risk*), de 1983, elaborado por la Comisión Nacional de la Calidad Educativa, que centra esta en tres competencias: leer, escribir y matemáticas, que irían a impregnar las políticas educativas a nivel mundial en una educación al servicio de la economía del conocimiento, la cual a nivel de contenidos construyen la sigla STEM, como acrónimo para hablar de los estudios en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, que el Banco Mundial carga con su asesoría a las reformas educativas en el mundo. En algunas de sus corrientes ha generado lo que se ha venido denominando el pensamiento computacional y del déficit, y del reduccionismo cognitivo. Este planteamiento, con su influencia en políticos y economistas, marcará su influencia en educación y su orientación a las competencias y estándares.

De igual manera, la construcción de un discurso sobre la sustentabilidad y el desarrollo para tratar de paliar sus efectos muestra cómo esta adjetivación también se vuelve profundamente polisémica en cuanto a través de él se muestran las orientaciones no solo acerca del impacto ambiental, sino también de los intereses de los diferentes grupos que en la sociedad disputan por el poder. Como bien lo dice Ángel (1999):

Creo que deberíamos partir del presupuesto de que alcanzar el desarrollo sostenible no es un proceso que funciona automáticamente. Por el contrario, es necesario readaptar el desarrollo en una dimensión tal, que no sabemos si las fuerzas sociales en juego están dispuestas a aceptarlo. (p. 103)

Tocar este asunto significa, ante todo, hacernos la pregunta por la manera como desarrollo y crecimiento han ido de la mano, generando así un mundo en el cual el desarrollo capitalista –visto como un crecimiento material de bienes y servicios ilimitado– ha venido creando una serie de desequilibrios básicos primero entre las personas, luego entre los países y el más profundo con la naturaleza (Daly y Cobb, 1997), luego entre los géneros⁴² y por último, de ruptura con la biodiversidad.

42. Recordemos cómo todo el fundamento de la ciencia moderna (Bacon, Galileo, Descartes, Newton), base del conocimiento escolar actual, tiene como punto de partida el dominio de la

Esto ha construido una lógica en la cual se acrecienta la desigualdad y el beneficio individual y la apropiación de esos bienes en forma privada termina con una dirección en la cual tener y saber conforman el nuevo poder de los propietarios privados de la sociedad.

En ese sentido, la idea de desarrollo que se tiene va a ser definitiva para trabajar el acto educativo. Por ello, pudiéramos afirmar que quien practica educación sin trabajar los asuntos de la pertinencia está ejecutando las concepciones y las organizaciones de sociedad que en muchas ocasiones no corresponden al ejecutor de educación.⁴³ Por ello, en interlocución con esas formas dominantes del desarrollo intentamos situar el buen vivir como un lugar desde el cual hoy en América Latina se interpela el contenido de las ideas de desarrollo en sus múltiples variables y que reta la práctica de los educadores de cualquier latitud del planeta.

El buen vivir o el vivir bien, una búsqueda desde lo profundo de nuestros pueblos originarios (*Abya Yala*)

Esta visión del mundo se plantea como una concepción oculta durante mucho tiempo que en múltiples pueblos tuvo características de resistencia. Hoy encuentra una expresión pública en movimientos sociales como en el caso colombiano del Congreso de los Pueblos y organizaciones indígenas como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y en el caso de gobiernos de origen popular como son los de Bolivia y Ecuador.

En ese sentido, es un cuestionamiento a las hegemonías políticas e intelectuales de este tiempo a partir de nuestras particularidades culturales y territoriales (sur), cuestionando formas epistémicas y del poder con base en acumulados culturales diferentes al eurocéntrico, otras cosmogonías y otros entendimientos éticos.

Pudiésemos decir que es una ruptura con la mirada androcéntrica y antropocéntrica que hemos venido cuestionando, con la mirada dominante del desarrollo en el capitalismo fundada en la separación ser humano-naturaleza, base del pensamiento

naturaleza por el hombre en cuanto este con su razón la conoce y la domina. Ese domino era de hombres, ya que las mujeres estaban bajo el control de ellos y reducidas a la esfera privada y no estaban incluidas en las actividades de la ciencia y menos en la esfera pública, por ello la llegada de las mujeres a esta esfera se da solo a fines del siglo XIX y comienzos del XX.

43. Para una ampliación de esas concepciones remito al segundo capítulo de mi libro *Las escuelas de las globalizaciones. Entre el uso técnico-instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo. 2011.

del racionalismo lógico y del control del capital a través del mercado, aquella que Vandana Shiva llamó “los monocultivos mentales”.⁴⁴

El buen vivir del mundo originario indígena

Este vivir bien y buen vivir que se diferencia de la buena vida keynesiana⁴⁵ toma como fundamento nuestras culturas ancestrales localizadas en cinco tradiciones: en el mundo quechua ecuatoriano la idea de *sumak kawsay* (la vida en plenitud y armonía); en el mundo kuna *baluwaba* (la unidad de la naturaleza); en el aymara el *suma qamaña* (el bienestar de tu fuerza interna); en los pueblos mayas (Chiapas) el *lekil kuxlay* y la *lekilaltik*, así como el *küme moguen* del pueblo mapuche, todas referidas a un mundo en el cual en la esfera del lenguaje se da una categoría que hace visibles sus planes de vida fundados en la unidad del mundo, sin separaciones ni dicotomías.

En ese sentido, nos encontramos frente a una concepción de la vida y organización de ella desde una integralidad anterior a la del desarrollo en Occidente, por lo tanto se presenta como un proyecto en la organización de sus sociedades en *Abya Yala*, que luego los colonizadores llamarían América, en el cual busca convivir en la unidad de la madre tierra y los seres humanos. Aguirre (2012) sintetiza lo que, según esta versión, es la unidad de las cuatro dimensiones que guían y organizan la vida (Santi, 2006):

- Producción material (tener) como acceso, creación y disfrute de los bienes.
- Producción espiritual (ser), la realización afectiva, subjetiva, de las fiestas y el ocio.
- El saber (como conocer), reconocimiento de que toda cultura tiene su sistema propio de categorías y lenguajes.

44. Este debe ser considerado proponiendo un nuevo orden fundado en la democracia ecológica, cuyos presupuestos básicos serían:

- a. Valorar especies y personas por ellos mismos, no por sus posibilidades económicas.
- b. La diversidad en la naturaleza y la cultura que enfrente la homogeneización.
- c. Una economía viviente construida a partir de lo local.
- d. Una democracia viva basada en la inclusión y la diversidad, a partir de lo local y comunitario.
- e. Un conocimiento vivo elaborado por las comunidades construido colectivamente.
- f. Reemplazar la competencia por un mundo basado en el cuidado y la compasión.
- g. Globalizar la paz.

45. Para Keynes, la buena vida estaría garantizada por el crecimiento económico y la equitativa distribución de la riqueza, lo cual traería, hacia el año 2030, un nivel de bienestar que le permitiría a la gente un disfrute de una buena vida caracterizada por menos horas de trabajo, más tiempo con la familia, más tiempo para disfrutar el arte, la música, los amigos, el deporte, la cultura y las actividades del espíritu. Pero esto significaría que no se basara el sentido de la economía en la cada vez mayor acumulación.

- Decidir el espacio en el que la comunidad traza la convivencia y no se puede vivir bien sin los demás o si alguien vive mal.

Nos encontramos frente a una visión holística que en el mundo andino estaría configurada por:

- *Sumak kawsay* (buen vivir).
- *Sumak allpa* (tierra fértil sin mal).
- *Sacha runa yachay* (todo el conocimiento ancestral).

En esta perspectiva, nos encontramos con una mirada que construye en el lenguaje la categoría que reconoce cómo el mundo está organizado por el principio de complementariedad, que le garantiza su unidad a partir de la diferencia y singularidad. Ello hace que esta visión y sus enunciados terminen por interpelar las formas occidentales de comprender el desarrollo y las relaciones de lo humano con la naturaleza y nos propongan otra manera de organizar la vida a partir de los pueblos originarios, dentro de cuyos componentes se destacan:

- La naturaleza es entendida como un sujeto, por lo tanto, como un ser vivo. Por ello se habla de los derechos de la *Pacha Mama* en un cíclico (todo es vida).
- La relación humano-naturaleza es una unidad y forma parte de la sociabilidad entre seres vivos (todo es uno y uno es todo).
- Las construcciones de saber y conocimiento son de toda cultura se hacen desde otros lugares, donde se integra conocimiento, ética, espiritualidad, producción, en una mirada integradora, dando así forma a un proceso indivisible de estos asuntos.
- Existe un sentido profundo de lo estético, dada la capacidad de construir en armonía con la naturaleza y los otros humanos, y por ello se plantea la vida hermosa (Esterman, 1998), (somos unidad).

El buen vivir como paradigma crítico

En esta perspectiva podemos decir que se tiene un soporte propio que cuestiona en su propuesta la forma del desarrollo y dota de un proyecto de sentido y alternativo incluso a la alternatividad clásica eurocéntrica: jacobinismo (liberal), marxismo crítico y democracia norteamericana, ya que rompe muchos de esos postulados políticos al construir un proyecto centrado sobre la comunidad, los territorios y la autonomía; unos procesos basados en la relación de los diferentes y en la armonía con la naturaleza.

Al decir de Ibáñez y Aguirre:

Hay que subrayar la relación amorosa del indígena con la naturaleza, la madre tierra. Como lo recuerda Macas, Descartes pensaba que “el hombre es amo y señor de la

naturaleza”. Se da así una separación de oposición entre sujeto y objeto dentro de una concepción antropocéntrica que se ha convertido en “mercadotecnia”. Por lo cual agregó que “es la visión del capital, el crecimiento económico, que rompe la relación del ser humano con la naturaleza y la ve como recurso, como mercado y privatizable. En cambio el [texto atribuido al] jefe indígena de Seattle, EE. UU., dice algo hermoso: ‘La humanidad no hizo el tejido de la vida, es solo una hebra y lo que hace con la tierra se lo hace a sí mismo’”. (Ibáñez y Aguirre, 2012, pp. 29-30)

Esta visión permite leer que la crisis es de la idea de desarrollo misma y se cuestiona la imagen de desarrollo sustentable y sostenible, ya que son formas que no tocan la revalorización del capital en cuanto la naturaleza desaparece y se reemplaza por la categoría de ambiente, que ahora nos es vendida bajo la idea de capital verde. El buen vivir nos establece una alerta y mantiene una desconfianza desmedida en la ciencia y la tecnología encubierta actualmente en un discurso ambiental y humano que sigue fundado en la idea de progreso material que se nos ofrece ahora en su forma política como proyectos en las localidades.

Desde la mirada ambiental, para esta apropiación se produce una delegación de la autoridad en el desarrollo local en cuanto se le reconoce como legítimos dueños de esos recursos, siempre y cuando lo consideren como capital que debe situarse en la dinámica del tipo de acumulación que se hace, convirtiendo así a las comunidades en vigilantes de ese capital social.

Por ello, algunos autores (Escobar, 2012) hablan de que esta idea del buen vivir inaugura las teorías del posdesarrollo desde el pensamiento propio, mostrando cómo la crisis ambiental no es solucionable con el mercado—entendido como acumulación de bienes y la monetarización de la vida—y plantean la necesidad de salvaguardar la naturaleza como patrimonio de la unidad del mundo y esto no es posible sin un proyecto anticapitalista que enfrente su individualismo, su deshumanización y su interés privado y de ganancia, regulando las acciones entre los humanos. Por ello, el fundamento de una nueva sociedad no es posible sin la comunidad soberana y autosuficiente (Acosta, 2009).

Desarrollos nuestroamericanos⁴⁶

Las pedagogías de *Abya Yala*

En educación, en la perspectiva de las rebeldías latinoamericanas, el buen vivir/vivir bien ha venido a darle fundamento y consistencia a su accionar, en cuanto se ha convertido en uno de los soportes de algunas de las leyes de educación de cuarta generación, como la de Bolivia, y ha acompañado el pensamiento crítico en

46. Este numeral se ha extraído de mi libro de próxima aparición en Ediciones desde Abajo (Bogotá), *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la IV revolución industrial desde nuestra América*.

el desarrollo de algunas de ellas, por ejemplo, en algunas de las posiciones críticas al intento de abrogación de la ley educativa de Peña Nieto (México) del 2013, por parte del gobierno de AMLO (Andrés Manuel López Obrador) en el 2018.

De igual manera, en este último período coincidente con el de los gobiernos progresistas se fueron madurando concepciones educativas que incluyeron el buen vivir/vivir bien en su fundamento, como los planteamientos de la educación popular, la cual se vio enriquecida y fortalecida con esta influencia. Asimismo, el desarrollo de la pedagogía descolonizadora usó bastante esta concepción para ir soportando su cada vez mayor arraigo en la tradición de la identidad de nuestra América. La educación propia, con su múltiple institucionalidad de educación inicial, básica, media y universitaria, fue mostrando cómo uno de sus pilares fundamentales estaba dado en el “adelante es atrás”, que al soportarse en la ley de origen hace del buen vivir/vivir bien principio y fundamento de su propuesta educativa, de la misma manera que las muchas otras en que la educación intercultural bilingüe que se soportaron en muchas de las organizaciones y movimientos (Rengifo, 2001).

También muchas de las elaboraciones de las pedagogías críticas de influencia norteamericana y europea fueron incorporando en su discurso y en su práctica el buen vivir/vivir bien, mostrando con ello caminos metodológicos con otros sentidos y orientaciones en las búsquedas de sus pedagogías para este tiempo, así como algunos de los grupos más representativos de la educación del campo de los movimientos campesinos de nuestra América, han ido incorporando poco a poco aspectos de estas concepciones que les permiten enfrentar el discurso académico de la nueva ruralidad. En algunos lugares de Centroamérica se ha ido abriendo paso una concepción que nos habla de pedagogías insumisas que tienen su matriz básica en el buen vivir/vivir bien, así como otros en diferentes latitudes han venido hablando de la pedagogía de la madre tierra.

Como podemos apreciar, el buen vivir/vivir bien ha permitido fortalecer las propuestas educativas y darles un contenido propio que traza hoy caminos propios para ser integradas, disputadas o contrastadas frente a las propuestas que se mueven internacionalmente sobre cómo construir la educación de la globalización. Es decir, también se abre en educación un campo en disputa que al presente tiene más soportes propios que hace unos años para abrir un diálogo fecundo con las concepciones educativas de las más variadas concepciones y comprensiones.

En un horizonte de pedagogías críticas

En América Latina se ha desarrollado un pensamiento educativo y pedagógico que bebe en las teorías de la izquierda crítica en sus múltiples versiones: marxista, frankfurtiana, posestructuralista, posmoderna, del pensamiento complejo, teorías de la decolonización y en ocasiones de la filosofía clásica kantiana, en muchos casos mezclando aspectos de varias de las corrientes, de igual manera con algunos de los desarrollos propios que se han venido dando en nuestra América. Desde mi punto

de vista, nadie o muy pocos se mueven en una sola posición. Las particularidades de las rebeldías de nuestro contexto han hecho que estas concepciones, al animar prácticas y dinámicas de transformación, dejen de ser pensamientos monolíticos y se adecúen a las condiciones de los contextos.

El hecho de que el ejercicio educativo y pedagógico siempre tenga que tener consecuencias prácticas, ha llevado a que en nuestro continente esas formas no sean puras en ningún lugar más allá de los manuales o de los textos que buscan trazar taxonomías para ser comprendidas, lo cual hace que infinidad de nombres vayan poblando ese ejercicio educativo y pedagógico en una mezcla que al revisarlas conforman un híbrido de múltiples influencias. Por ello, es común encontrar conversaciones que dan cuenta de dinámicas específicas en las cuales se citan autores como Makarenko y Krupskaya, que vienen del socialismo real, entremezclados con pedagogías críticas de origen norteamericano como Giroux, Maclaren, Apple o en las corrientes europeas como Freinet, Bordieus, Paseron, Gramsci, Berstein y otros.

La centralidad de estas diferentes posiciones que hace referencia al control político y económico y la manera como este se manifiesta en la vida de la educación y de las escuelas, y en lo que los pensadores de Frankfurt al mostrar el poder y los intereses en la ciencia, el conocimiento y la tecnología que requieren ser develados en su aparente objetividad, es retomada por diferentes posiciones en América Latina, que bajo esta influencia intentan leer a la luz de ellos el impacto que tienen la tercera y la cuarta revolución industrial en los aspectos educativos, escolares y pedagógicos.

Pudiéramos afirmar que a todas las posiciones las acompaña la obsesión por la manera como hoy el poder transnacional y sus organismos multilaterales toman forma educativa y pedagógica y la manera como dichas posiciones prefiguran con especificidad las resistencias y las reexistencias con las cuales se quieren construir otros mundos, sin dejar de reconocer posiciones que vienen también de estas corrientes clásicas que señalan que intentar entrar a la esfera de la pedagogía, son desviaciones de los caminos de la revolución y acercamientos a un reformismo modernizador que olvida que solo transformando el sistema se transformarán los aparatos ideológicos y políticos que sostienen el capitalismo.

Por eso decimos que en nuestra América al presente se escribe en forma teórico-práctica un capítulo por hacer real la reconfiguración con formas propias no solo de las concepciones críticas en educación, sino también de un pensamiento transformador que interpela la tradición política y le da forma a partir de nuestras particularidades contextuales y marcados en una tradición por construir lo nuestro, lo cual da origen a unos tipos de subjetividad rebelde que para el campo específico de la educación, se inician desde los tiempos de la conquista en las luchas contra las colonias y desde luego, contra las élites republicanas que instauraron el eurocentrismo como una única manera de darles forma a estos territorios.

En esta tradición, que tiene múltiples vertientes, muchos nos reconocemos herederos de Simón Rodríguez,⁴⁷ el maestro de Simón Bolívar, dando forma en su peculiar manera de construir su propuesta de educación popular a una tradición que se sigue y hace de nosotros educadores críticos de múltiples visiones y tipos, en un pensamiento que hoy debe ser actualizado para dar respuesta al cambio de época y a los esfuerzos del capitalismo cognitivo por apoderarse de ello, con una praxis que se sigue haciendo en múltiples territorios y nos hace nómadas en cuanto aprendemos todos los días.

El camino recorrido por las pedagogías críticas en nuestros contextos nos permiten apuntar que no son un campo unificado ni en el mundo ni en nuestra América, pero en las dinámicas sociales específicas marcadas por los diferentes ámbitos, actores, movimientos, grupos de impugnación, van tomando forma posiciones que hacen los énfasis en algún aspecto y reciben diferentes denominaciones. Pero lo importante es la manera como se hacen complementarias esas múltiples entradas para construir los nuevos territorios de la impugnación y la emancipación. Entre las principales tendríamos: la educación intercultural, la comunitaria, la del campo, la de la madre tierra, las insumisas, las corporeidades rebeldes, las de la resistencia, las de la reexistencia, la popular, las situadas y contextuales, las decoloniales, las rebeldes emergentes, las propias, las críticas y didácticas no parametrales, y muchas otras que muestran la riqueza y la atomización de sus desarrollos. En ese sentido, las que se presentan a continuación corresponden más a una cercanía y particular conocimiento del autor y a los límites del espacio.⁴⁸

Revisemos algunas de esas concepciones que hemos señalado anteriormente y que nos permiten reconocer, en la especificidad de lo educativo, cómo hoy desde estas tierras se ha comenzado a construir propuestas en este campo que disputan la orientación de la educación, sus sentidos y sus propuestas metodológicas, abriendo así un nuevo campo en configuración, pero también en disputa frente a las nuevas concepciones del eurocentrismo y el euronorteamericanismo.

Educación popular, una construcción social y cultural desde el sur y para todas las educaciones

El acumulado decantado permitió afirmar que la educación popular es hoy una propuesta educativa con un acumulado propio que la amplía de ser solo una acción

47. Mejía, M. R. *Contemporaneidad de Simón Rodríguez en el siglo XXI. En la reinención de la educación y la escuela*. De próxima publicación en la revista Laboratorio Educativo. Bogotá.

48. Un buen ejercicio para reconocer esos caminos múltiples en educación y pedagogía para trabajar con grupos, es mirar el video *La educación en movimiento*, película completa. [Archivo de video]. 4 de abril de 2019. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FNsli3lzhg>

intencionada en, con y desde los grupos sociales populares, para convertirla en una actuación educativa intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales con base en los intereses y los proyectos históricos de los grupos populares. En este sentido, es una propuesta para toda la sociedad y para ser trabajada por todos los educadores y todas las educaciones en sus múltiples dinámicas de actuación, siempre y cuando en su horizonte ético esté la apuesta por la transformación de las condiciones de opresión en esta sociedad.

Por ello, hoy esa construcción recupera la tesis muchas veces planteada en la *Pedagogía del oprimido* que recupera y reelabora una idea de Fanon⁴⁹ que Freire (2005) enuncia así:

(...) lucha que solo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealistamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores, sino en restauradores de la realidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (p. 41).

En este sentido, hemos planteado que la educación popular es un paradigma indiciario que ha ido consolidando un cuerpo práctico teórico que lo dota de una organización conceptual y metodológica, cuyos indicios principales generadores de pensamiento serían:

- Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta.
- Un fundamento práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio.
- Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el sur.
- Unos desarrollos pedagógicos específicos.
- La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica.
- Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinar a partir de lo pluriverso.

Unos antecedentes históricos que dan forma a su propuesta

Es posible reconocer una visión eurocéntrica de la educación popular asociada a la modernidad, y es el esfuerzo de la reforma de dotar a cada lugar con un espacio de culto y en él una escuela para aprender a leer como posibilidad de relacionarse

49. Fanon, Franz, nació en la colonia francesa de Martinica. Estudió psiquiatría y filosofía. Participó en las luchas de resistencia francesa de la Segunda Guerra Mundial. Luego se rebeló contra el “blanqueamiento” francés. Escribe uno de los libros pioneros para mostrar la colonialidad cultural *Piel negra, máscaras blancas*. Participa en las luchas de liberación en Argelia y otros lugares de África. Su obra *Los condenados de la tierra* es publicada después de su muerte.

directamente con Dios, fundamento del pensamiento protestante, y para algunos pensadores de la subjetividad moderna (Jaramillo, 1998). Esta se lleva a cabo mediante la lectura del libro sagrado, la Biblia, por cada fiel. Este ideal transformado se convirtió en la escuela de la Revolución Francesa, plan Condorcet, de abril de 1792, del cual surge la escuela única, laica, gratuita y obligatoria que da forma a la educación pública para hombres –no para mujeres–.

Esta educación se convertiría en el fundamento de la igualdad y la democracia. Esa inclusión y la institucionalización de la escuela se denominarán Proyecto de Educación Popular de la Ilustración, el cual se riega por América como ideal y acompaña a muchos de nuestros padres fundadores de las nacientes repúblicas. Por ello, Sarmiento (Argentina) va a plantear que la civilización nos viene por el Río de la Plata y la barbarie les llega de la Pampa.

De igual manera, Simón Rodríguez da forma a una propuesta diferente que va a llamar de educación popular, en una carta de 1804 dirigida al Concejo de Caracas. Luego insistirá en que debemos darle forma a una educación que nos haga americanos y no europeos y anticipándose en muchos años a las concepciones de la poscolonialidad, afirma: “La sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar en América Latina” (Rodríguez, 1975, p. 133). Ese antecedente no es único. Tiene continuidad con Artigas, Martí y muy diversos exponentes que la investigación futura irá haciendo emerger. En un seminario reciente en La Habana, mencionaban en esta perspectiva histórica a Caballero, Mea, Maceo y otros, en el contexto cubano.

A lo largo del siglo XX, ese rastro de la educación popular toma múltiples formas por diferentes caminos: las universidades populares, las luchas de los grupos originarios, los proyectos de grupos cristianos antes de Freire, y por múltiples caminos posteriores a él (Mejía, 2015).

Un fundamento práctico conceptual que lo dota de un acumulado propio

- Su punto de partida es la realidad y la lectura crítica de ella, para reconocer los intereses presentes en el actuar y en la producción de la vida material y simbólica de los diferentes actores para la construcción de nueva humanidad desde una perspectiva de capacidades.
- Implica una opción básica de transformación de las condiciones que producen la opresión, injusticia, explotación, dominación y exclusión de la sociedad.
- Exige una opción ético-política para los intereses de los grupos excluidos y dominados y para la pervivencia de la madre tierra.

- Construye el empoderamiento de excluidos y desiguales y propicia su participación y organización para transformar la actual sociedad en una más igualitaria que reconozca las diferencias y la diversidad.
- Construye mediaciones educativas con una propuesta pedagógica basada en procesos de negociación cultural, confrontación y diálogo de saberes.
- Considera la cultura de los participantes como el escenario en el cual se dan las dinámicas de intraculturalidad, interculturalidad y transculturalidad, de los diferentes grupos humanos y sus relaciones con la naturaleza.
- Propicia procesos de autoafirmación y construcción de subjetividades críticas y rebeldes.
- Se comprende como un proceso y un saber práctico-teórico que se construye a partir de las resistencias y la búsqueda de alternativas a las diferentes dinámicas de control en estas sociedades.
- Genera procesos de producción de conocimientos, saberes y vida, con sentido para la emancipación humana y social.
- Reconoce dimensiones diferentes en la producción de conocimientos y saberes, en coherencia con las particularidades de los actores y la luchas en las cuales se inscriben.
- Reconstruye entidades para hacer de las reexistencias propuestas de transformación de la sociedad.
- Su apuesta por la transformación implica cambiar la manera de vivir en los territorios que habitamos y en las organizaciones donde militamos.

En este sentido, también ha reconfigurado la idea de lo popular del viejo entendimiento liberal que lo asocia a la masa y la educación para ella (todos) y de la contestación del discurso crítico que lo asocia a clase social y que hoy ha sido enriquecida por la infinidad de dinámicas de mediación como las diversidades, las múltiples maneras de habitar los territorios en las globalizaciones, las múltiples cosmogonías con sus epistemologías, las miradas más biocéntricas que replantean el antropocentrismo básico con sus consecuencias en la manera de constituir la individuación y las subjetividades, el camino por construir lo común y la comunidad con sus referentes éticos, es decir, lo popular se enuncia hoy desde múltiples complementariedades que hacen del concepto algo más complejo en cuanto enuncia esas diferentes maneras del ser, el estar, el convivir, el luchar, el resistir, el reexistir y, ante todo, el transformar.

Hoy, la educación popular sigue jalonando una construcción que se hace nueva cada día y que desde los más variados lugares, lee y hace visibles unos troncos comunes que leen en la diferencia y la diversidad con énfasis específicos en coherencia con los lugares sociales desde donde se enuncia, que a la vez que muestra

la riqueza teórico-práctica de ella y hace visible la vitalidad de una propuesta que no es sino que está siendo, y muestra diferentes enfoques, entradas, como parte de su respuesta a las realidades (Di Maio, 2016).

Una propuesta de epistemologías de la diversidad y desde el sur, fundadas en el buen vivir/vivir bien

En el desarrollo práctico, la educación popular se fue encontrando esos mundos propios que daban forma a unas existencias de humanos diferentes, culturalmente diversos en una naturaleza única en la cual lo humano se reconoce como parte de ella. Constatar esto significó reconocer una historia de negación que al descubrirse permite la emergencia de la diversidad como fundamento de las nuevas opresiones que ampliaban las de clase. Allí, emerge un sur más allá de lo geográfico como una apuesta contextual, epistémica, política y conceptual.

En esta perspectiva, en las dinámicas de lo que hemos llamado las rebeldías del continente, se han ido generando esos caminos conceptuales de acción y de vida que han permitido que esas múltiples expresiones sociales, culturales, invisibilizadas por las formas “universales” de la investigación y de las ciencias sociales, se expresen para dar voz a los relatos de esos mundos pluriversos soportados en otras cosmogonías y epistemologías, que a medida que se avanza en su conocimiento y se visibilizan sus procedimientos y sentidos con resultados y valor en sus contextos, nos permitan acercarnos a reconocer otras formas de ciencia y la necesidad de la pluralización de ella para dar cuenta de esas otras formas de saber y conocer que posibilitan la emergencia de otras cosmogonías, conocimientos, saberes y epistemologías diferentes a las de la ciencia clásica (Kusch, 2000).

Los territorios son constituidos en sus múltiples aspectos, no solo por las narrativas del poder sino también por las de sus habitantes, los cuales la viven, la explican y la transforman desde sus comprensiones, que la mayoría de las veces son diferentes a las de la academia clásica, en cuanto son sus luchas y resistencias las que otorgan sentidos e identidades. En esta perspectiva, la idea de praxis que reelabora desde ese sentido común y de los saberes no académicos, le van a servir como horizonte de ruptura epistemológica que lo llevará a la formulación de que, si miramos la vida de la gente, es posible distanciarse del positivismo como única manera de explicarla (Fals-Borda, 1981).

Con desarrollos pedagógicos específicos

Los antecedentes históricos de la educación popular muestran con claridad que una particularidad de su desarrollo consiste en que fruto de los retos de las especificidades contextuales, culturales y de actores, se abre una variedad de propuestas metodológicas que desbordan cualesquiera de los paradigmas educativos de Occidente y de los enfoques clásicos de la pedagogía en la educación formal,

generándose así en muchos casos, propuestas inéditas y en otras recuperando aspectos de las pedagogías críticas, lo cual le ha permitido una construcción propia de ellas a partir de las especificidades de estos territorios y en coherencia con las dinámicas sociales y los ámbitos de individuación, socialización, vinculación a lo público, articulación a movimientos, procesos gubernamentales de masividad y nuevas tecnologías.

En ese sentido, el diálogo de saberes freireano fue reelaborado con base en la confrontación de saberes y la negociación cultural, como nos las muestra Ghiso (Ghiso, 2015), al señalar: “Cuando hablamos de diálogo de saberes no estamos proponiendo una práctica romántica o populista; estamos planteando una ecología, una dinámica en la que los saberes y conocimientos tienen que ser recuperados, deconstruidos, resignificados y recreados sin ingenuidad” (p. 32).

Es muy visible ese paso de la intraculturalidad propiciada por el diálogo de saberes a la interculturalidad, dinamizada por la confrontación de saberes en el momento en el que lo otro es negado a nombre de lo universal, los saberes a nombre de la ciencia, lo comunitario a nombre del individuo y lo personal, lo multicultural a nombre de lo monocultural, los sentidos a nombre de la razón y muchos otros dualismos que el poder ha instituido para negar o invisibilizar lo otro y forjar redes invisibles de interlocución y negación, construyendo exclusiones sobre otras epistemologías que no responden a su universalidad, generando lo que algunos han denominado “epistemicidios” (de Sousa, 2009)

Como dice Ghiso (2015):

Cuando hablamos de negociación cultural, estamos yendo un poco más allá en el contenido de los diálogos, estamos tramitando la desigualdad de poderes, la diversidad de configuraciones y la diferencia de conocimientos y formas de conocer: mediante la negociación cultural se transita a nuevos aprendizajes, conocimientos y acciones. (...) Pregunta, ¿sobre qué es necesario dialogar y negociar culturalmente? La lista puede ser amplia, pero podríamos señalar los aspectos más críticos y pertinentes al ámbito en que situamos la reflexión. Estos pueden ser: los lenguajes, códigos y símbolos; sentidos, mediaciones, imágenes y representaciones, saberes técnicos, saberes histórico-culturales, aplicaciones tecnológicas e innovaciones, nuevas institucionalidades, otras lógicas del conocer, múltiples formas de expresar el conocer, diferentes opciones ético-políticas, múltiples procesos de socialización y divulgación del conocimiento, el conocimiento, sus aplicaciones, acciones colectivas y comunitarias informadas. (pp. 34-35)

La emergencia de procesos investigativos a partir de la práctica

Uno de los elementos más importantes de la propuesta de la educación popular consistió en darle lugar a la diferencia y a la diversidad y al enfrentar las opresiones en los territorios, esta propuesta se vio abocada a diseñar procesos concretos

para darles voz a los actores y a las dinámicas silenciadas, permitiendo con ello sus emergencias como procesos no solo de luchas por sus derechos o resistencias, sino también visibilizando formas de reexistencia que a la vez que dignificó, permitió construir identidades a partir de esa intraculturalidad basada en su pedagogía.

Estas dinámicas exigieron, en el sentido freireano, reconocer que “(...) la investigación de la temática, repetimos, envuelve la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni en un solo hombre solo, ni en el vacío, sino entre los hombres y entre los hombres referidos a la realidad” (Freire, 2005, p. 135). Ese ir a lo concreto de la vida de las personas como ese lugar donde se concretan las relaciones sociales y se cristalizan las múltiples determinaciones haciendo que la práctica se convierta en un lugar epistemológico por ser investigado, permitió impugnar el extractivismo académico que instrumentalizó comunidades, grupos y movimientos, ahora a partir una nueva construcción de los actores sociales que se reconocen como productores de saber y conocimiento con base en otras lógicas, lo cual ayuda a la ampliación de la teoría investigativa en estos lares

Para resolver este asunto, se propone la investigación-acción participante como ruta para ver de qué manera los grupos populares no academizados organizan un conocimiento que parta de su quehacer, mostrando cómo ese saber a veces desdeñado como folclor, tiene su propia racionalidad y su propia estructura de causalidad. En ese sentido, va a tener validez científica, así esté por fuera del edificio formal de la ciencia clásica (Fals Borda, 1981).

La sistematización como propuesta (Jara, 2014), se ha convertido en el soporte de un doble ejercicio de resistencia y reexistencia, pues al buscar lo subyugado en la esfera del conocimiento le exige dar cuenta de la manera como lo es en la esfera de lo cultural y lo social y las preformatividades de lo normal y lo anormal en Occidente. Ello permite develar las opresiones que se ocultan en los rangos no solo de la clase, sino también de etnia, género, sexualidad, edades, discapacidades, religiones y de una lógica que leyendo a partir de lo universal, hace de ella otra forma de sometimiento a la diferencia que conlleva profundos caminos de inequidad y que la investigación, ligada a los procesos de lucha, va a constituir en un nuevo espacio donde se hacen posibles caminos alternativos en sus múltiples aspectos (Barragán y Torres, 2017).

De igual manera, se fueron tomando otras experiencias investigativas que hacían su énfasis en las epistemologías de la práctica y habían desarrollado en otros ámbitos críticos de las diferentes ciencias y en ocasiones, haciendo ejercicios de endogenización de ellas. Allí encontramos: la investigación del lenguaje oral, las etnometodologías y las narrativas y las reautorías, las cuales potenciaron y desarrollaron la educación popular a nuevos niveles teórico prácticos (Brandão; Berlanga; Mejía; Rodríguez; Suárez y Gómez, (2017).

Una búsqueda identitaria de corte interdisciplinar desde lo pluriverso

El camino del reflatar de la problemática de la educación popular en este tiempo de influencia freireana, se dio paralelo a las emergencias de otras interpretaciones y explicaciones que intentaban dar cuenta a partir de nuestros contextos, de elementos que también en múltiples disciplinas tenían una mirada eurocéntrica del mundo, la cual fue interpelada permitiendo con ello el emerger de unos contenidos propios de ellas en estos lares. Ello significó no solo diferencias y explicaciones diversas, sino también confrontaciones y descalificaciones a esta manera de explicar y comprender el mundo.

Pudiéramos afirmar que esas otras maneras de explicar significaron una rebeldía en el orden del saber, del conocimiento, las epistemologías, las metodologías de las formas universales en las formas de producir la vida y la cultura, dando lugar así a planteamientos que mostraban otros mapas para explicar estas nuevas realidades que debían legitimarse en el debate con los conocimientos dominantes en las esferas académicas y de la institucionalidad científica (Freire y Orlando Fals Borda, 2017).

Estos múltiples desarrollos permitieron construir una serie de sinergias en la cual se encontraban, rizomáticamente, la teología de la liberación, la comunicación popular, la filosofía de la liberación, el teatro del oprimido, la psicología social latinoamericana, la teoría de la dependencia, el desarrollo a escala humana, el realismo mágico, el marxismo indoamericano, la investigación-acción participante, la ética de la tierra, el buen vivir/vivir bien, la colonialidad del saber y del conocimiento, y muchas otras. El entrecruce de ellas fue generando concepciones y prácticas que tocaron y permitieron erigir otras maneras de las presencias de las fuerzas de las reexistencias que tomaron forma conceptual y académica, estableciendo así un conocimiento de frontera que les significó hacer de sus vidas espacios de lucha por levantar el mundo a partir de la especificidad de su práctica y su enunciación como mundos en conflicto.

Estas múltiples expresiones lograron abrir un amplio campo que ha introducido discusiones y elaboraciones propias a las que, de igual manera, se les fue exigiendo una cierta rigurosidad en el tratamiento de sus asuntos, lo cual permitió reconocer que esas rebeldías no solo ocurrían al mismo tiempo en variados territorios, sino que también habían sido desarrolladas desde tiempo atrás y tenían antecedentes que debían ser buscados en las luchas populares del pasado y en grupos intelectuales que acompañaron esas luchas y búsquedas en apoyo constante de ellas y planteamientos que comenzaron a sostener la existencia de campos propios (Cabaluz, 2016).

Dos casos emblemáticos a nivel de movimiento, antecedente importante de la educación propia, es la experiencia de Warisata en Bolivia (Pérez, 1985) y a nivel de saberes y conocimientos populares, las elaboraciones de Rodolfo Kush, y muchos otros casos que nos haríamos largo mencionar, los cuales abrieron puertas

y permitieron ver la necesidad del encuentro de lo pluriverso para construir lo común en las encrucijadas que, en cada época, la historia le abre a los caminos de transformación.

Como podemos ver en esta apretada síntesis, la educación popular como expresión centenaria de rebeldía frente al patrón eurocéntrico, ha construido unas dinámicas movimentistas en el continente americano con incidencia en otros lares. Por ejemplo, los institutos Paulo Freire de Europa y Norteamérica, que se hermanan con organizaciones y movimientos a nivel mundial, buscan transformar la sociedad para hacer real que otra educación y otros mundos son posibles.

En ese sentido, la educación popular en su constitución ha ido generando un cuerpo teórico-práctico que arropa en su interior a diferentes actores y sus concepciones, visibilizando la amplitud de su comprensión y la variedad de comprensiones que sobre ella se vienen dando por las particularidades en que están los actores, así como sus propuestas sobre la emancipación social, como puede verse en el texto de Zibechi (Zibechi, 2017).

En búsqueda de las pedagogías decoloniales/descolonizadoras

Las pedagogías decoloniales se dan como un encuentro de diferentes procesos en marcha que en nuestros países se han venido configurando desde los movimientos sociales para darle un lugar a la educación en sus plataformas y dinámicas que generan cambios en la manera de asumir la educación no simplemente como un aparato de reproducción del sistema, sino como un espacio donde la contrahegemonía cultural se daba en el mundo concreto de los territorios y en la especificidad de estos movimientos, asumiendo así con particular interés la larga tradición de pervivencia de las culturas originarias y afroamericanas que comenzaron a poner en sus agendas su carácter de estados plurinacionales fundados en la interculturalidad y el reconocimiento de la naturaleza en una relación de complementariedad con lo humano.

Desde luego que estas entradas se efectuaban desde las múltiples rebeldías latinoamericanas, que ahora tomaban otras especificidades y bebían de esos múltiples procesos de resistencia que se habían ido decantando y consolidando en el continente. Configuraban grupos teórico-prácticos que trabajaban en y desde los sectores populares, que en su accionar configuraron un escenario en el cual anidaban en sus propuestas no solo las resistencias contra los diferentes órdenes del poder y las opresiones, sino también la necesidad de construir proyectos alternativos de vida con propuestas específicas que fueran capaces de cuestionar y proponer caminos diferentes a los del monoculturalismo y el liberalismo económico que se generaban desde la mirada eurocéntrica-norteamericana del mundo.

Esta visión parte del concepto de colonialidad del poder que había trabajado desde la década del 90 el peruano Aníbal Quijano (Quijano, 2014), en el cual muestra cómo las categorías de raza, estado y producción del conocimiento, dan forma en nuestros contextos a una modernidad eurocéntrica, la cual sitúa conceptualmente una forma de nombrar que va a construir un proyecto civilizatorio en el cual se forjan epistemológicamente sus controles sobre lo humano y la sociedad. Para ello, su ruta conceptual va a negar y ocultar lo diferente; es decir, un patrón de poder que naturaliza territorios, culturas, epistemes y deseos, haciendo así posibles las relaciones de dominación que se dan tanto en el ser como en el saber.

Por ello, a esta colonialidad se le plantea la decolonialidad como esa mirada que lee y vive críticamente la modernidad, propiciando con ello un diálogo entre los sujetos para producir un proyecto transformador que profundiza en las lógicas, prácticas y significados que se instalan en la experiencia humana y en sus dimensiones económica, política, social, epistémica, subjetiva y personal, las cuales deben ser reconocidas por quienes han vivido esa manera de la colonialidad en sus vidas, para poder salir de ellas y proponer mundos alternativos.

Estas corrientes tomaron un impulso propio con la llegada de gobiernos alternativos populares en algunos países, lo que permitió que muchos de esos principios que orientaban aspectos de esos trabajos, se fueran incorporando en los principios de la política pública de esos países. Por ello, fue posible encontrar que se reconocían como estados plurinacionales e interculturales y en algunos de ellos se posiciona el buen vivir/vivir bien presente en múltiples tradiciones de los pueblos originarios, entendida como vida en armonía de todos los seres vivos, y en algunos lugares se alcanza a legislar sobre los derechos de la madre tierra, aspectos retomados poco a poco por luchadores de diferentes lugares para comenzar a hablar de los derechos de los ríos y de lugares específicos, como sitios sagrados y de espiritualidad.

Paralelamente se va desarrollando un movimiento decolonial propiciado por latinoamericanos en centros del pensamiento europeo y norteamericano, que avanzan sobre diferentes conceptualizaciones que se cruzan con procesos de algunas universidades latinoamericanas y van constituyendo un campo de conocimiento que toma bastante importancia en la segunda década del siglo XXI (Castro, 2012), y muestra cómo esa reconfiguración del poder moderno colonial funcionaba a través del colonialismo interno y la educación como la gran institución (dispositivo de aculturación de Occidente), por medio del cual se controlan cuerpos, corazones y mentes. Ello ha significado que las instituciones educativas y de socialización, al quedar patronizadas por el eurocentrismo, se conviertan en los agentes que han producido un etnocidio cultural y un epistemicidio de las cosmogonías, a la vez que las subalterniza con un discurso de ciudadanía que integra lo occidental folclorizando e integrando a los grupos originarios y afrodescendientes.

La resistencia sobre la que construye el proceso decolonial busca poner en el centro la ética la crítica de las formas monoculturales, lo cual significa luchar

para enfrentar un poder que en nuestros contextos se visibiliza como capitalista, extractivista, patriarcal, moderno-colonial, antropocéntrico y heteronormativo. Al enfrentarlo, busca hacer un reordenamiento en coherencia con sus intereses y para ello debe enfrentar la violencia física, sexogenérica, lingüística, epistémica y territorial. Por ello, su propuesta educativa y pedagógica se construye a partir de las grietas de este sistema a través de procesos, proyectos y prácticas que van tomando forma en lugares que dan pauta, espacio, causa, posición, realización y razón a las prácticas pedagógicas decoloniales, para enfrentar la manera como se han apoderado, según Arturo Escobar (Escobar, 2017), de la formulación y conceptualización del “vivir, estar, ser, saber, sentir, pensar y actuar”.

En la perspectiva anterior, va a ser una de las institucionalidades centrales sobre las cuales se construye la colonialidad, en cuanto sus paradigmas (alemán, francés, anglosajón) han construido una institucionalidad que con dispositivos muy precisos ha logrado instaurar una episteme única sobre el conocimiento y la homogeneización de la ciencia moderna mediante la idea de ciencia y pedagogía y demás dispositivos metodológicos del trabajo educativo, negando con ello lo diferente y lo diverso e instaurando un control de lo humano sobre la naturaleza, forjando así un paradigma antropocéntrico que da forma a una institucionalidad que en sus diferentes niveles produce la homogeneización cultural por vía de lo universal, lo cual excluye lo pluriverso, legitima su narrativa eurocéntrica y naturaliza los sistemas de desigualdad epistémica, lingüística e histórica, de los cuerpos y los conocimientos (Díaz, 2010).

En este sentido, la mirada decolonial en educación apela a la historia para leer sus contextos en clave de posicionar otras narrativas a las oficiales y dominantes, para visibilizar esas otras que han estado subsumidas y que muestran otros relatos y narrativas que constituyen en sus identidades y en la vida de sus sujetos y comunidades las bases de unas resistencias, las cuales comienzan a hacer visible cómo se debe interpelar la mirada que sigue, haciendo posible que se mantenga la segregación, la exclusión y el control en lo cotidiano en el escenario macro de globalización. Por ello apela a hacer visibles prácticas, relatos y memorias, en las cuales se soportan esos otros códigos culturales. En ese sentido, significa preguntarse por la modernidad misma como un gran dispositivo de poder sobre sus bases de universalidad, objetividad y abstracción, en el cual el conocimiento es un producto histórico, como lo señala Walsh (2003):

La búsqueda del conocimiento y el estudio de lo sociocultural no son prácticas histórica y políticamente neutras, sino profundamente imbricadas y comprometidas con las trayectorias coloniales e imperiales pasadas y presentes y en los proyectos de organización y control que forman parte de ellas. (pp. 11-28)

Las pedagogías decoloniales establecen una distancia con la organización del saber de las disciplinas, en cuanto estas buscan entender y comprender el funcionamiento y los mecanismos de la colonialidad. En ese sentido, no es la transmisión

de esa información la que mantiene la separación de esos estancos y los ve en las relaciones humanas. Es el reconocimiento de la manera como esa disciplina, cuando se trabaja, ha sido parte de la constitución de la colonialidad del saber. Por ello, la pedagogía decolonial busca pensar y emocionar sobre nosotros viendo cómo esa matriz está en nuestra vida y cómo se debe trabajar para desaprenderla y volver a aprender para iniciar una dinámica en la cual se piensa y se actúa decolonialmente.

En esta perspectiva, la pedagogía decolonial va a dar un lugar a aquello olvidado: las historias personales, la emoción desde la cual se hace un replanteamiento de la geografía de la razón en Occidente. Podemos afirmar que es también en la constitución de ese sujeto cognoscente, racionalizado y occidental, que siempre permanece en la abstracción y desde allí nombra el mundo. Es una masculinidad de ese saber moderno a partir de lo cognitivo. Por ello, percibir el mundo con base en el propio cuerpo da otra perspectiva. Uno es mundo y al reconocer esa vulnerabilidad se hace no como concepto, sino como cuerpo.

La pedagogía decolonial busca estar más allá de las instancias académicas y llega a todas las maneras de vivir, lo cual para ellos lleva a hacer una relación profunda entre enseñanza y saber en el sentido de Illich (1996) de que la educación es una industria. Por ello, se propone un desenganche de la escolaridad para no ser diseño de la modernidad y de ese tipo de desarrollo que nos proponen para construir una mirada propia que les dé cabida a los saberes emergentes que nos obligan a pensarnos desde el lugar de enunciación.

En algunas experiencias en ámbitos barriales urbanos, se comienza a ver cómo el discurso de la modernidad se ha colado en la vida de los pobladores, produciendo así un híbrido de lógica de sobrevivencia del día a día y a su vez el afianzamiento en sus identidades, lo que llevó a postular que se hace necesario repensar la colonización y no solo la colonialidad, lo cual implica pensarlas como procesos no concluidos y trabajar también desde la mirada de pedagogías descolonizadoras que den cuenta de ese nuevo abigarramiento de formaciones sociales, según la propuesta de Zabaleta referida en páginas anteriores.

Esta relación colonialidad-descolonialidad en la vida de los habitantes urbanos, exige a la vez pensar cómo son apropiadas en las luchas esas emergencias del buen vivir/vivir bien, la despatriarcalización, las plurinacionalidades y las resistencias-reexistencias, lo cual implica que los grupos subalternos integren los elementos del cambio de época y de los procesos de revoluciones industriales en sus prácticas cotidianas. Por ejemplo, las economías populares y de lo comunitario desde sus lógicas, le exigen constituir los movimientos de otra manera como sujetos políticos. Ello, a su vez, según lo plantean Guelman y Palimbo (2018), implica descolonizar la mirada de los movimientos sobre sí mismos y sobre los sujetos del mundo académico que los interpretan.

El trabajo entre estos sectores, según los autores mencionados, al reconocer sus saberes y conocimientos presentes en los emprendimientos, hace visible una reconfiguración epistémica en la cual esos saberes del sur son puestos en la práctica y valorados. También el trabajo se convierte en un lugar articulador de los saberes sobre la naturaleza y la sociedad y es creador de nuevas relaciones sociales que enfrentan la colonialidad de la naturaleza, tan consustancial al capitalismo, a la vez que permite superar el encerramiento de la educación al proceso escolar. Allí el trabajo autogestionario y comunitario muestra pistas de esos nuevos caminos en los cuales el territorio se hace central a estas pedagogías descolonizadoras.

Estos procesos urbanos muestran, asimismo, la emergencia de una intersubjetividad que recrea el sentido de lo sentir-pensante trabajado por Fals Borda y producen un nuevo tipo de subjetividades rebeldes que se integran a ese colectivo y construyen mundos que siguen luchando por enfrentar la separación trabajo manual-trabajo intelectual en la práctica pedagógica (Escobar, 2003).

También educación propia⁵⁰

Vivir bien es diálogo con y desde nuestras culturas. Es una concepción de vida, es una cultura de la vida. (Estado plurinacional de Bolivia. Plan de Desarrollo, 2006) (Ibáñez, 2015).

Desde las luchas mismas, la educación propia nos muestra cómo no basta luchar por los derechos, resistir para lograrlos, sino que también es necesario ir más allá y descubrir cómo a partir de la subalternización e invisibilización se ha producido un epistemicidio, que tiene como uno de los ejes centrales para lograrlo la educación y la escuela.

En ese sentido, construir educación propia nos emerge como un profundo ejercicio de reexistencia, que da ser a las identidades negadas orientados por el “adelante es atrás”, como bello principio y fundamento que ha permitido romper con la etnoeducación y construir la posibilidad de nombrarse por sí mismos haciendo así concreta en educación la lucha contra la subalternización de los otros mundos que el capital ha construido en estos cinco siglos de modernidad.

Emerge en toda su potencia, cómo la relación con el aparato educativo lleva a una serie de conflictos que develan los fundamentos del eurocentrismo y realiza ese otro principio de la educación popular de estos tiempos de que no hay protesta sin propuesta, en cuyo núcleo para la educación propia la desuniversalización constituye un fundamento que da lugar a lo pluriverso de los saberes, los contextos, la memoria, los conocimientos que dan forma a lo propio y les permite a las

50. Este texto es una síntesis de la presentación escrita conjuntamente con Stella Cárdenas, de Movilización Social para la Educación, para el texto *La educación propia de los resguardos indígenas de Riosucio, Caldas*. Bogotá. Cridec-Planeta Paz-Oxfam. 2016.

comunidades disputar una escuela propia que enfrente ese gran dispositivo de aculturación eurocéntrica.

En la educación propia están inmersos todos los estamentos de la comunidad y nos muestra la escuela como lugar de disputa que hace real una nueva propuesta en la que se integra la vida de la comunidad, en donde los maestros de la educación propia, en un esfuerzo por reconstruir la historia, cuestionar y posicionar su educación, como una manera de superar la fragmentación y el despojo, dan forma en su propuesta a sus identidades colectivas.

La educación propia que dinamizan distintos pueblos, es considerada proyecto de resistencia y reexistencia al modelo educativo homogeneizante que el MEN impone a la sociedad, con unos parámetros mercantilistas, descontextualizados, alejados de la realidad, de los territorios, de las necesidades y sueños de las comunidades, sin importar la cosmogonía, los usos y costumbres, convirtiendo así a su escuela en la institución a través de la cual se tramita el olvido y se produce una homogeneización racializada, masculinizada y racionalista, que da fundamento al antropocentrismo como parte del capitalismo de este tiempo.

La educación propia en nuestras realidades se muestra para enfrentar, en la vida de los territorios, un multiculturalismo que niega la integralidad de las apuestas y se queda en un culturalismo que no toca las demandas de fondo sobre la redistribución, propiciando con ello políticas neoliberales de focalización y de discriminación positiva.

En la educación propia emerge la escuela como un espacio en disputa y la manera como ella enfrenta, en las comunidades originarias, las formas liberales de modernización que han pretendido aculturar dichas comunidades produciendo así su subalternación e invisibilización, lo que hace posible esas subjetividades sometidas. Nos encontramos, en esta propuesta, la riqueza de las geopedagogías de la singularidad, la diferencia y la diversidad, que en estos contextos devuelve cuerpos, mentes y espíritus a los territorios para romper el monoculturalismo del proyecto educativo de la globalización, a la vez que convalida ese saber ancestral que fortalece la identidad y permite el reconocimiento y la autonomía que por siglos ha estado invisibilizada, haciendo de la educación propia hoy una propuesta práctica para el ejercicio de descolonización.

En la actualidad, la educación propia se convierte en infinidad de propuestas en múltiples lugares, que hacen visible en educación cómo dirigen sus luchas para recuperar su cosmogonía, su lengua, sus costumbres, fortaleciendo de esta manera su sentido de pertenencia y su identidad de ser pueblo originario. Es así como al narrar todo este proceso de lucha en el ejercicio educativo, se producen saberes y empoderamientos que nos muestra un pasado con un futuro en el presente, que reformulan, cambian y transforman los sentidos y contenidos de la escuela.

Es importante reconocer otras maneras de llegar al conocimiento y es necesario utilizarlas y recuperarlas. En este sentido, es ineludible reconocer la integralidad del movimiento social para la vida, en la que la unidad con la naturaleza nos permite descubrir esos nuevos lugares epistémicos que rompen los muros de la escolaridad clásica para el disfrute y la felicidad; avanzar hacia la sabiduría relacionada con las formas de vida, en unidad con la Pacha Mama, con toda la búsqueda de una cultura de vida en todo sentido para un buen vivir y la paz.

La educación propia es un proceso de lucha por transformar las imposiciones curriculares, los textos y los modelos pedagógicos tradicionales fundados en la subalternización. Formula propuestas integrales que surgen del diálogo con las comunidades educativas y los gobiernos propios, con el fin de garantizar el disfrute de sus proyectos de vida y establecer acciones diferentes a las orientadas por el eurocentrismo y las fuerzas dominantes que desconocen lo ancestral, incluido en este aspecto la lengua, los usos y la costumbre, la cosmogonía, los saberes y conocimiento y el respeto por la madre tierra que los orienta por el camino del buen vivir, vivir bien.

De esta manera, se ha llegado en el ejercicio de la educación propia a un proceso de confrontación de saberes que ha permitido problematizar el sentido de la educación eurocentrista y la necesidad de mirar el territorio como el mayor pedagogo, valorar el saber de los ancianos y sabedores, fortalecer las tradiciones culturales, la música, las danzas, la medicina ancestral; buscar maneras de juzgar a los ciudadanos con su justicia propia y tener educadores de la misma comunidad y forjar la propia voz del pueblo originario sobre estos asuntos, refundando el lugar de la comunidad para los tiempos que corren desde la reexistencia.

Todo esto ha llevado a transformar la educación por una más dialógica y contextualizada, mediante un proceso de negociación cultural en el que están presentes todos los estamentos de la comunidad indígena para pensar el tipo de educación que se requiere para consolidar su plan de vida. Un proyecto que valore al indígena, sus saberes y reconozca el territorio como lo fundamental para continuar con la pervivencia de los pueblos.

En este sentido, la educación propia es considerada un factor de reexistencia a las actuales políticas públicas en educación. La educación propia cuestiona la occidentalización y hace el ejercicio de respetar los lenguajes, los usos y costumbres; los temas de la comunidad, las manifestaciones culturales propias tales como las danzas, los bailes, las artes y pinturas; las formas organizativas donde se vive la democracia con los cabildos estudiantiles, la guardia indígena y la noción de un poder más horizontal; las fiestas tradicionales donde se recrean las tradiciones y se conoce la historia y los líderes que han hecho posible este cambio.

La educación propia valora lo ancestral como una forma de ponderar lo que permite la pervivencia del pueblo a través de la identidad y el respeto por la sabiduría

y los saberes ancestrales que residen en los sabedores, en la medicina tradicional, en la forma como se siembra y en otras formas de comercialización, como el uso del trueque y el intercambio de semillas autóctonas. Aspecto fundamental en la educación propia es el relacionado con la espiritualidad, que se hace vida con las armonizaciones, se vive el respeto a cada uno de los elementos y se aprende a reconocer la diferencia y enriquecerla como parte del proyecto común.

Hay muchos asuntos de la educación propia que permiten destacar la diversidad y la singularidad de todo lo que se hace, se piensa y dice en un sistema sentipensante-actuante, en el que la pedagogía se hace mostrando cómo en educación toman forma las concepciones de la vida y de la sociedad a través de las metodologías y dispositivos que se desarrollan en cualquier actividad educativa formal, no formal o informal en el espacio educativo seleccionado.

Estos aspectos aparecen con mayor profundidad en los textos del presente libro y son expresiones de los maestros y sus comunidades. Son elementos que dejan ver

la creatividad de los docentes en los diferentes espacios educativos y construyen un proyecto de plurinación basado en la identidad, la pertinencia y la pertenencia.

En síntesis, el modelo de educación propia es un ejemplo de cómo se resuelve, en el terreno de educación, el ser humanamente diferente, culturalmente diverso que vive en sociedades desiguales.

Educación del campo

Los movimientos campesinos del sur, en muy diversas organizaciones, han venido cuestionando las políticas que el capitalismo ha implementado para el campo y muestran cómo a medida que la globalización va imponiendo unos mecanismos al servicio de un proyecto homogeneizador, ha logrado que el capital financiero comience también a controlar su mundo a través de las bolsas de valores internacionales, mediante las compras a futuro. De igual manera, por medio de los organismos multilaterales se ha venido privilegiando la producción que se desarrolla a partir de semillas y alimentos transgénicos, los cuales generan una serie de imposiciones tecnológicas de la tercera y la cuarta revolución industrial en sus territorios, a la vez que atentan contra la megadiversidad biológica, cultural y humana.

La producción de agrocombustibles, que según uno de esos movimientos lo que ha hecho es “llenar tanques y vaciar territorios”, ha venido generando a nivel internacional un modelo de producción agrario basado en la revolución verde, en la cual toda su tecnología tenía como principio el petróleo y los químicos. Asimismo, generó una dinámica internacional que prioriza los cultivos usados para la alimentación de animales, sacrificando así el autoabastecimiento local y regional y también humano en los mercados más amplios. Estas políticas han contado con una patente que se ha

venido estableciendo para la constitución de políticas transnacionalizadas a partir de los tratados de libre comercio, lectura acompañada por los grandes tanques del pensamiento que legitiman esta manera de disolver el campesinado como fuerza y organización social y que desde el mundo de la academia ha introducido, como gran novedad explicativa para estos tiempos, el discurso de “nueva ruralidad”.

En ese sentido, se plantea que todo el discurso de la educación rural promovido por las agencias multilaterales está permeado por las concepciones señaladas en los dos párrafos anteriores; es decir, así se discuta de procesos educativos y de metodologías, los caminos que han asumido los ministerios de educación que toman la educación global del STEM, tienen como soporte para el mundo rural una visión de campesinado que cuando se trabaja a nivel educativo termina por asumir los estándares, las competencias y los derechos básicos de aprendizaje que homogenizan la educación, trasladados con pequeñas variantes para el mundo de la escuela rural.

Una de las grandes críticas a este proyecto es la manera como desconoce la complejidad del campo, donde hoy todavía viven 1.400 millones de personas en el planeta, es decir, un cuarto de la población mundial, y la mayoría en el sur geográfico. El campo se manifiesta como una diversidad que no solo reta ética y políticamente a la sociedad, sino a los sistemas educativos en cuanto se manifiesta como una cantera de saberes propios, asociado a sus particulares formas de producir y el tipo de cultivos, lo que hace que sea imposible pensarlos sin relacionarlo con sus ecosistemas naturales, culturales y humanos. Ello, para cualquier educador, hace visible la interculturalidad que reta y enfrenta el monoculturalismo que le propone la escuela. Para lograrlo, el primer ejercicio de alguien que trabaje educación en el mundo rural, debe ser abandonar la idea de ruralidad asociada al desarrollo del capitalismo cognitivo y a un derecho de la educación entendido como dádivas a sectores premodernos y atrasados.

Muchos movimientos en sus reflexiones internas y en las redes que establecen, han comenzado a proponer la educación del campo construida a partir de las luchas que disputan, con el capitalismo, el entendimiento de ellos y por lo tanto buscan invertir la lógica con la cual el poder ha hecho posible su hegemonía, homogenizando a su vez esa diversidad a partir de la idea de lo rural y negando la variedad de pueblos con identidades diferentes, las cuales interpelan ese proyecto general para todos los rurales. Ello significa comenzar a construir nuevos lugares paradigmáticos y darnos cuenta de que la tierra es lugar de trabajo y productora de vida, de sentido, de cultura, de individuación y subjetividades diferenciadas.

Si se profundiza en esa mirada, nos encontramos con una identidad del campo que debe permitir un proyecto soportado en la autoafirmación. Ese fundamento les va a permitir reescribir su imagen social, lo cual incidiría en sus formas de organizarse y en la propuesta educativa y pedagógica que le sirve para construir su identidad como reexistencia, y a la vez enfrentar la imagen de modernidad construida por la

separación de lo urbano-rural como desarrollo-atraso, además de restituir el lugar propio de lo campesino en la sociedad, lo cual significa un replanteamiento institucional profundo, porque trae aparejada otra manera de lo público con base en su protesta-propuesta, organizando de otras maneras sus resistencias en la esfera de lo educativo para construir a partir de la reexistencia, propuestas que muestran otra educación y otra escuela en las realidades del campo (Caldart y Benjamín, 2000).

En esta perspectiva, el campo se convierte en un territorio social, cultural y vivo, que al hacerlo proceso educativo dota de construcción de sentido y de proyecto de vida a quienes han decidido enfrentar esa única manera como el capitalismo quiere resolver estos territorios. Por ello, la madre tierra se convierte en educadora y pedagoga y los movimientos que la reivindican en sus derechos, su vida y su diversidad, son los encargados de elaborar colectivamente las propuestas educativas y pedagógicas para dar cuenta de ello.

En razón de esto, la educación del campo surge de los movimientos populares que hacen una reelaboración del entendimiento de su territorio y en esa manera de comprenderlo plantea procesos educativos con base en otros principios epistemológicos y políticos. Busca ser una educación para toda la sociedad en cuanto también construye en los territorios a los habitantes como sujetos políticos, y de allí se expande a las dinámicas regionales, nacionales y de la globalidad. En esa perspectiva, han comenzado a construir coordinaciones de los del mundo del sur para impugnar esa educación en el sentido de cómo se practica en el mundo del norte. Pudiéramos decir que en esa vía se hermana, en muchos otros aspectos, con las pedagogías de la comunalidad y las insumisas (Medina, 2017).

El principio educativo de las escuelas del campo es el trabajo de la tierra. En ese sentido, recuperan y reelaboran parte de la tradición de Makarenko y Krupskaya, ahora hecho movimiento pedagógico desde la tierra y el ejercicio de subjetividades rebeldes colectivas que les disputan a los agronegocios la manera como disuelven las economías campesinas. Por ello, este principio pedagógico le permite redefinir la pedagogía para concretarla desde los modos de articular escuela y producción, los campesinos, su familia y su entorno en una relación integral con el mundo urbano.

Por ello, el análisis del conflicto del campo busca formar pedagógicamente desde las tensiones de la sociedad, convirtiendo a estas en los ejes de su proyecto y ello significa un ejercicio donde se aprende, se desaprende y se reaprende desde el movimiento que revalorizando el lugar del campesino, enfrenta los modelos educativos basados en la tradición y la pasividad del estudiante, reconociendo el saber y conocimiento vivo derivado de la madre tierra que deben ser incorporados como elemento transversal en todo el proceso educativo.

Se plantean como unas escuelas arraigadas en la madre tierra y en la cultura campesina, por ello bosquejan otra manera de ser sujetos plenos de derechos, en cuanto proponen que la educación del campo debe formar parte del derecho

universal, humano, social, político, cultural, de la naturaleza, la madre tierra y los animales. Y es a partir de esa unidad que confronta la lógica mercantil de una producción solo para el mercado y el consumo. Por ello, es un arraigo que enfrenta un desarraigo que ha establecido la educación rural en el mundo y allí sobre esos nuevos principios sitúa la escuela de los movimientos para hacer de niños sujetos arraigados en su ser campesinos.

Desde todos estos principios, la educación del campo es una especificidad político-pedagógica por construir lo público popular, como un campo en lucha y con base en intereses diferentes que para ellos significa no solo construir otras educaciones y otras pedagogías, sino también que en la esfera de los estados extraer la educación de la disputa de intereses entre políticos y académicos y poner a los movimientos populares su disputa como un ejercicio de devolverle la ética a la política pública (De Souza, 2012).

La educación del campo se convierte en un referente de sus procedimientos para lograr que los movimientos en lucha disputen el espacio de la educación como política pública en los niveles micro, meso y macro, porque a la vez que crean sus escuelas en sus asentamientos, desarrollan las pedagogías de la madre tierra con sus procedimientos metodológicos y los materiales para hacerlo posible a partir del reconocimiento a sus saberes y tradiciones, mostrando así cómo la forma de entender el derecho universal a la educación en su formulación liberal los excluye a ellos, a sus cosmogonías, sus epistemes, sus saberes y conocimientos y ahora al situarse con una propuesta concreta, tensiona los entendimientos euronorteamericanos de la vida y la educación, construido sobre las homogeneizaciones biótica y cultural que han terminado en este último período por edificar un monoculturalismo que se ha tomado la escuela en sus múltiples versiones en Occidente.

Diálogo con el sistema internacional educativo

Lograr generar capacidad en el sistema educativo de los países que han incluido el buen vivir en su legislación (Bolivia y Ecuador) con base en los nuevos fundamentos que le dan identidad al Estado plurinacional con logros específicos en los diferentes aspectos de la actividad educativa, le va a permitir constituir una perspectiva para iniciar un relacionamiento diferente y propositivo con la educación formal occidental, los organismos multilaterales, la academia eurocéntrica en el sentido del camino recorrido en este texto, el cual nos abre en forma conflictiva no solo la visibilización de esas formas singulares y específicas, sino que plantea un nuevo momento de relacionalidad y complementariedad y de preguntarle a la educación occidental eurocéntrica si está en condiciones de hacer negociación cultural y está dispuesta a transformarse desde ese nuevo principio de relacionalidad y complementariedad en su forma hegemónica y liberal. Para ello sería importante plantearle las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es su capacidad de construir una educación fundada en la diferencia y en la equivalencia de las culturas?
- ¿Cuál es la capacidad de pensar la ciencia y sus sistemas de conocer en un mundo pluricultural con sus consecuentes consecuencias para darles un lugar a saberes diferentes a la hegemonía eurocéntrica?
- ¿Cómo construir una política de relativización de lo universal bajo el principio de complementariedad que dé lugar en el currículo a lo pluriverso en su entendimiento de múltiples maneras de conocer, no solo la racional?
- ¿Cómo darle lugar en la escuela a la confrontación epistémico-cultural que nos descentre de las formas políticas liberales y nos lleve más allá de la modernidad capitalista negociando su matriz civilizatoria?

El buen vivir, en cuanto recoge eso otro epistémico, ontológico, relacional, pluriverso, hace un llamado a relaborar desde su perspectiva la idea, el contenido y las formas del derecho a la educación, el cual debe ser territorializado en esa nueva geometría del espacio. Entonces, ¿de qué manera lo común, construido desde la singularidad y la diversidad epistémica y plurinacional nos lleva a replantear la idea de lo público?

Recoger estos planteamientos trae consecuencias en la esfera de lo pedagógico, para que los tiempos y espacios y sus dispositivos metodológicos se hagan concretos en la experiencia de los procesos de lo intra, lo inter y lo transcultural.

Las pedagogías de *Abya Yala* propugnan una construcción integral de lo humano

El capitalismo de este nuevo siglo se ha transformado y es organizado de acuerdo con las leyes del mercado en el sentido de que ha cambiado sus formas de control, pero no ha renunciado a sus leyes, que a su vez se convierten en grandes reguladoras de la vida económica y social a las que están sometidos individuos, grupos, sociedades y culturas, en las cuales competitividad, eficiencia y rentabilidad se convierten en centrales, y como bien dice Petrella (1997), organiza unas nuevas “tablas de la ley” para el funcionamiento del mundo. Ellas son:

- Mundialización. Deberás adaptarte a la globalización actual de los capitales, mercados y empresas.
- Innovación tecnológica. Deberás innovar sin cesar para reducir gastos.
- Liberalización. Apertura total de todos los mercados, que el mundo sea un único mercado.
- Desreglamentación. Darás el poder al mercado a favor de un Estado notario.

- Privatización. Eliminarás cualquier forma de propiedad pública y de servicios públicos. Dejarás el gobierno de la sociedad a la empresa privada.
- Competitividad. Deberás ser el más fuerte si quieres sobrevivir en la competición mundial.

Por ello, el principio y fundamento de una nueva propuesta del desarrollo basado en el buen vivir nos devuelve a un asunto central a la educación popular y es el de la solidaridad y la reciprocidad con su pregunta por el ser humano y sus condiciones de existencia sobre la Tierra. Pudiéramos decir que la pregunta de la globalización por la interdependencia entre los seres humanos, en el planteamiento de la solidaridad de este nuevo siglo adquiere su lugar cuando la reciprocidad construye una interdependencia más allá del fenómeno cultural y pregunta por la manera como el otro entra en la esfera de mis relaciones. Y ese otro significa no solo el otro como individuo del proyecto capitalista de final de siglo, sino el otro como ser humano en la visión integral del buen vivir como un nuevo punto de partida desde el cual se construye la igualdad básica y la fuente de derechos y deberes fundamentales.

Y allí emergen los otros diferentes como pueblos, comunidades, inscritos en procesos interculturales que se convierten en fuente de toda pregunta moral (acciones y comportamientos) y base ética (principios orientadores) de construcción de convivencia. Por eso emergen no como individuos aislados sino como parte de un todo en donde la comunidad de personas que comparten esfuerzos responden a los aspectos negativos de la globalización, en donde el lado de la vida anuncia nueva humanidad. Por ello, la solidaridad está enclavada en el respeto con el otro (comprensión), el sentir con el otro (empatía), sufrir con el otro (compasión), responsabilidad con el otro (compromiso), y acción con el otro (organización).

En ese sentido, aparece claramente que la solidaridad no es un acto individual con el prójimo y que opera en el mundo de lo micro, sino que es la capacidad de reconocer los sujetos sociales de acción. Se reconoce el mundo macro y se es capaz de ser solidario con el desconocido, con el lejano, y es ahí cuando en el mundo de lo macro yo encuentro el conflicto entre el mercado como regulador y el lugar de lo humano para construir esa nueva regulación. Esto lleva necesariamente a establecer un escenario cotidiano en el cual comienzo a construir una nueva crítica que hace que lo humano emerja como posibilidad y como elección en mi horizonte moral.

Por eso se hace tan importante en este nuevo siglo en el horizonte del buen vivir y la educación popular, la ligazón entre la justicia y la solidaridad y la reciprocidad, ya que con las transformaciones del Estado de bienestar y el debilitamiento de estas como fruto de los cambios de la globalización neoliberal, no basta la justicia como simple realización de las leyes existentes, pues muchas de ellas han sido realizadas en contra de lo humano, construyendo así una especie de legalidad retórica dominante donde la justicia es el cumplimiento de la ley. Acá la solidaridad emerge como recusadora de la irracionalidad del mercado y establece un escenario en el

que vuelve a preguntarse por la vida y la justicia y en lo profundo del ser humano por la necesidad de la bondad, en el sentido de Agnes Heller (Heller, 1990), como un lugar más allá de la justicia para restablecer el predominio de lo humano.

En este mundo donde el lenguaje ha ido evolucionando para designar el mundo de la segregación en el que primero fueron pobres, luego empobrecidos, luego excluidos, luego desechables, luego *underclass* y ahora indeseables, surge con toda fuerza la necesidad de un nuevo lugar de lo afectivo, que me sitúa como capacidad de elección, como humano enfrentando el mercado y sus “verdades verdaderas” para reconocer en el otro su dolor, lo que me implica compromiso, obligación y construir las nuevas formas de organización que me van a permitir hacer el paso entre la solidaridad individual y la reciprocidad social, fundamento del buen vivir.

En últimas, el horizonte del buen vivir y la educación popular, al cuestionar el proyecto de desarrollo capitalista, nos ubica ante la urgencia de generar la capacidad de poner en el centro la superación de las estructuras sociales y humanas injustas que generan las prácticas injustas y que retomado en la esfera de lo personal hace presente esa vieja idea evangélica de la misericordia, como la capacidad de asumir el dolor del otro.

Esto exige diferenciar claramente cinco tipos de solidaridad:

1. La solidaridad de la condolencia, en la cual me molestan las situaciones de desventaja social, entonces doy limosnas.
2. La solidaridad asistencial, que me impele a ayudar a los grupos de excluidos a través de instituciones de caridad.
3. La solidaridad promocional en la que ayudo a algunos para gozar de beneficios de la sociedad, lo que les permite minimizar su situación de excluidos a unos pocos.
4. La solidaridad gremial, en la cual yo me corresponsabilizo del destino común del grupo afín a mis intereses (por lugar de trabajo, por profesión, etc.)
5. La solidaridad estructural, la construcción de unas estructuras sociales solidarias y equitativas que no permitan la existencia de la exclusión, la segregación y la desigualdad. Es la capacidad de reconocer en la esfera individual que aunque queremos hacer el bien hacemos el mal que no queremos y la salida es solo colectiva.

Reconstruir la solidaridad y la reciprocidad en la perspectiva del buen vivir y la educación popular pasa por la posibilidad de comenzar a tener distancia crítica y una reflexión, así como un desarrollo de las capacidades para elegir libremente el proyecto de vida frente al mundo que nos proponen con el modelo de desarrollo capitalista en que vivimos. Y eso va a significar la posibilidad de reconstruir también

esos fundamentos sobre los que se inicia este nuevo camino de la solidaridad en un mundo globalizado. Estos son:

- Antropológicos: somos humanos. La solidaridad y la reciprocidad se plasman en el nosotros. Es nuestra capacidad de poner empeño en la realización humana del otro que existe en un mundo multicultural y biocéntrico, en donde el nosotros se plantea como una ayuda para crecer y, en últimas, que ser humanos es la capacidad de construir un empeño en torno a un bien común, basado en el principio de complementariedad e integralidad del buen vivir.
- Sociales: hay unos derechos comunes a la condición humana. Ni la injusticia ni la exclusión son naturales; obedecen a estructuras de poder. En ese sentido, la solidaridad anuncia que es posible un nuevo orden y la lucha por que la solidaridad esté presente en todos los seres humanos y en las estructuras nos habla de una mediación necesaria y eficaz para construir una responsabilidad compartida como base común de lo humano en unidad con la naturaleza, como lo propone el buen vivir.
- Políticos: estamos en el mundo de lo público y allí operamos. En ese sentido, tenemos una corresponsabilidad que exige mi vinculación para no hacerme cómplice de injusticias, guerras y por lo tanto tengo que decidir sobre mi vinculación a ellas. Pero igualmente, en el fondo de lo humano está la opción por los débiles, por los pobres, por los excluidos y el lugar de ellos en la sociedad que queremos construir mediante el gobierno de lo humano, en “la tierra fértil sin mal” que nos propone el buen vivir.
- Educativos: en cuanto se desarrolla desde las capacidades plenas para todos a partir de la diferencia, como una corresponsabilidad de todos los humanos por construir un sistema de valores fruto de nuevas prácticas de ruptura y distancia crítica para actuar en consecuencia con mis planteamientos éticos sobre lo humano, en una unidad complementaria entre conocimiento y saber, como lo propone el buen vivir.
- Éticos: reconoce como la opción básica para reconstruir lo humano en la vida y la justicia y el amor y en torno a estos organiza el compromiso de la alteridad construyendo de esta manera el otro personal y social con el cual se compromete con el bien común a construir una nueva forma de humanidad. No existe comunidad si en ella se sufre hambre e injusticia (principio del buen vivir).
- Teológicos (para los grupos creyentes): en cuanto reconoce en la solidaridad el lugar humano de expresión de la experiencia de Dios haciendo histórica la fe y haciendo presente como compromiso y opción de la presencia de Dios en cada ser, en un llamado a la realización de la comunidad (*koinonia*), la vida hermosa en y con una dimensión espiritual, como lo plantea el buen vivir.

El camino de la solidaridad y la reciprocidad está abierto. Las búsquedas no han sido clausuradas a pesar del discurso del fin de las ideologías y el fin de las utopías, la solidaridad –como uno de los ejes del buen vivir y la educación popular– es la puerta que se entreabre para anunciarnos que mientras las preguntas éticas que introduce el buen vivir puedan ser hechas para construir lo público y replantear el desarrollo desde un horizonte crítico, el mundo puede ser mejorado y transformado.

Si pudiéramos plantearnos en un horizonte de educación popular y buen vivir, tendríamos que plantear que el proyecto de globalización capitalista neoliberal es un modelo insostenible y casi que recapitulando las críticas que se han hecho a lo largo de todo este texto, podríamos plantear que a partir de la educación popular y el buen vivir se plantea a gritos otro desarrollo en el que la cultura humana, entendida en forma integral con la naturaleza, no sea solo una pieza rentable del mercado, lo cual pueda generar una nueva conciencia de humanidad planetaria.

El terreno del cambio y la transformación en esta época ha sido avizorado desde diferentes autores. Permítanme cerrar como un homenaje al maestro Orlando Fals Borda, uno de los colombianos más universalmente reconocidos por la manera como buscó darle forma a lo propio, de lo cual el buen vivir es una de las mayores concreciones, quien pocos meses antes de su muerte recibía el homenaje de la academia mundial de antropología, con estas palabras que a manera de camino abierto dejo para concluir este texto:

Al tomar el contexto como referencia y a los conceptos teóricos de praxis con frónesis, descubrimos una veta casi virgen de ricos conocimientos de las realidades de nuestros pueblos autóctonos, de nuestras raíces más profundas, por fortuna todavía vivas. Recordemos que los paradigmas que han moldeado nuestra formación profesional, en general, han sido constructos socioculturales de origen eurocéntrico. Ahora tratamos de inspirarnos en nuestro propio contexto y dar a nuestros trabajos el sabor y la consistencia propios del tercer mundo y su trópico, con un paradigma más flexible, de naturaleza holística y esencia participativa democrática. Para llegar a estas metas, la arrogancia académica es un serio obstáculo, debía archiversarse (Fals-Borda, 2007).

Bien común, solidaridad y desarrollo humano

Angélica Montes

Introducción

De tiempo atrás he iniciado una serie de reflexiones en torno a la necesidad de pensar una ética del bien común en diálogo con la educación, como estrategia política para enfrentar la conflictualidad propia de nuestras sociedades multiculturales, que hacen frente cotidianamente a lo que he catalogado de *tensión-sostenida* de las identidades culturales (Montes, 2016).⁵¹ Así, las reflexiones que ofrezco a continuación, junto a otras que la preceden y que he discutido y publicado en otros espacios, constituyen una suerte de pesquisa filosófica que busca contribuir, poco a poco, a la construcción de lo que podríamos llamar mi pensar filosófico.

En esta oportunidad, deseo trazar un hilo conductor entre las nociones de ética del bien común y desarrollo humano. Para ello, guiaré mi reflexión a partir de una pregunta sencilla: ¿en qué medida educar en la ética del bien común puede ser una clave para la consecución de un desarrollo humano fundado en la solidaridad y el reconocimiento? Dicho, en otros términos, ¿por qué la consecución del desarrollo humano en sociedades complejas –multiculturales y marcadas por fuertes luchas étnicas y raciales– requiere una noción fuerte de bien común?

51. La noción la empleo como “herramienta conceptual para nombrar y analizar la situación de conflicto que rodea la existencia de la pluralidad cultural dentro de las sociedades contemporáneas, incluidas las latinoamericanas”. Así, “presento la tensión-sostenida como noción a través de la cual damos cuenta del carácter latente y adversarial de los conflictos que se producen en torno a las identidades culturales o raciales colectivas, en el seno de nuestras sociedades contemporáneas” (p. 200)

Para responder esta pregunta procederé, en un primer momento, formulando el contexto general que caracteriza las sociedades latinoamericanas en el cual nos vemos forzados a pensar las nociones de bien común y desarrollo humano. En un segundo momento, clarificaré conceptos y definiré las nociones de desarrollo humano, bien común, ética del bien común y solidaridad. Finalmente, en un tercer momento, tejeré la relación entre estos conceptos y ofreceré la respuesta a la pregunta que guía estas reflexiones, a saber, ¿por qué la consecución del desarrollo humano en sociedades complejas –multiculturales y marcadas por fuertes luchas étnicas y raciales– requiere una noción sólida de bien común?

El contexto latinoamericano: despertar de la democracia y del reconocimiento

Los años ochenta y noventa fueron para América Latina un período de importantes transiciones políticas y sociales. Tras años de inestabilidad política originada en las dictaduras y los movimientos guerrilleros marxistas y castristas, una ola de reformas constitucionales se apoderó de la vida política de los países de la región y puso de relieve, junto con la necesidad de consolidar la democracia mediante la participación popular y la descentralización política y administrativa del poder, el carácter multiétnico de las poblaciones y la importancia del pluralismo cultural, situación que conduciría a la emergencia o “despertar” de las políticas del reconocimiento⁵² de la mano del multiculturalismo político.

Así, en las últimas dos décadas han sido varios los Estados latinoamericanos que han tomado decisiones históricas sobre el reconocimiento de las minorías étnicas y raciales. Algunos de estos Estados han reconocido por vía constitucional el carácter multicultural de su población⁵³ como Colombia (1991) y Bolivia (2009), mientras otros estuvieron entre los primeros países del mundo en otorgar reconocimiento e igualdad de derechos a las parejas del mismo sexo (Argentina, México, Uruguay, Brasil).

El punto de inflexión de esta transformación social fue la consolidación de la democracia a finales del siglo XX, tras las dictaduras sangrientas en Argentina y Chile, gracias –en gran medida– a la movilización política de las poblaciones civiles.

52. Este asunto del reconocimiento ha sido objeto de una amplia reflexión en los espacios académicos y militantes. A pesar de que no es el objetivo de este artículo, me limitaré a compartir varias referencias (no exhaustivas) acerca de la cuestión: Taylor, 1994; Habermas, 1997; Kymlicka 1996.

53. La lista de estos casos incluye, además de Colombia y Bolivia, los cambios de constitución de países como Ecuador (nueva 2008), Venezuela (2009) o más recientemente México (2019) una reforma importante del art. 2 constitucional en materia de reconocimiento de los pueblos y comunidades afromexicanas [Disponible en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/proceso/docleg/64/239_DO_09ago19.pdf] Consultado el 05/07/2020.

Con el “despertar” de la democracia, los Estados latinoamericanos han tenido que hacer frente no solo a la necesidad de crear instituciones que respeten los derechos humanos, sino también al hecho de que proporcionen las condiciones socioeconómicas básicas para consolidar un verdadero desarrollo humano en el marco del Estado social de derecho. Igualmente, está la expectativa de que cada Estado ponga en marcha políticas públicas que hagan efectivas las demandas expresadas por las poblaciones indígenas y negras o las minorías sexuales, que durante décadas han sido reprimidas o excluidas de la vida nacional.

Aclarando conceptos

El contexto antes descrito exige que pensemos toda idea de desarrollo humano sobre la base de esta particularidad multiétnica y racial que atraviesa el continente latinoamericano y que de cierta forma prefigura muchas de las realidades sociales y de inequidad que enfrentan las distintas comunidades nacionales. No es posible hacer la economía reflexiva de este entorno que nos exige observar realidades situadas en contextos culturales precisos, para entender el “desarrollo”.

De la noción misma de desarrollo (humano)

¿Cómo estoy entendiendo el desarrollo humano y qué relación guarda esto con las nociones de ética del bien común y la solidaridad? Comenzaré por aclarar que entiendo la noción de desarrollo humano en los términos del filósofo economista Amartya Sen (2004), quien sostiene que

(...) el desarrollo humano, como enfoque, se ocupa de lo que yo considero la idea básica de desarrollo: concretamente, el aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía en la que los seres humanos viven, que es solo una parte de la vida misma. (p. 67)

Desde la perspectiva de Sen, el desarrollo humano estaría relacionado con el compromiso y la voluntad política de los Estados y sus gobiernos para generar condiciones materiales de realización/ejercicio de libertad, razón por la cual afirma que el desarrollo es como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaran los individuos. Dicho, en otros términos, el desarrollo humano supone el bienestar de los ciudadanos. Este bienestar solo puede ser logrado cuando los gobiernos instituyen políticas que permiten a cada ciudadano tener acceso a las condiciones materiales que les posibiliten el progreso de sus capacidades (teoría de las capacidades) no solo productivas (económicas), sino también intelectuales (educación), culturales e incluso espirituales. Como un todo, el sujeto no se limita a su economía. Por el contrario, esta ha de contribuir a la mejora de los otros aspectos antes citados.

Esta lectura ampliamente aceptada hoy no corresponde a la forma como se entendía el desarrollo en los círculos académicos y economicistas latinoamericanos

entre las décadas de 1950 y 1980. En efecto, la ola de democratización de la vida política en la región latinoamericana se dará, desde una perspectiva geopolítica, de modo diferencial de un Estado a otro y en grados distintos según las condiciones sociohistóricas que preceden a cada realidad. En cualquier caso, lo que se impondrá como una lectura homogénea en ese contexto del despertar de la democracia y del reconocimiento será la idea misma de desarrollo que se adoptará como sinónimo de crecimiento económico: el PIB y el PIB per cápita eran los indicadores dominantes en la evaluación del desarrollo desde 1950 hasta bien entrada la década de 1990.

Si bien esta comprensión del desarrollo = progreso = crecimiento⁵⁴ económico, era objeto de debates y discrepancias en Europa, EE. UU y Canadá desde mediados del siglo XX (cuando las preguntas por el desempleo, la pobreza y la desigualdad se imponen en la agenda internacional vía ONU⁵⁵) en América Latina de las posdictaduras la equivalencia llega sin arrugas. En esta área geográfica, el desarrollo se consideró, necesariamente, como industrialización, modernización de las estructuras y crecimiento económico. Este último disminuiría la inflación, activaría la inversión del capital y de forma progresiva gracias a un círculo virtuoso, generaría empleo, estimularía el consumo y las nuevas oportunidades económicas que provocarían las condiciones necesarias para una distribución más equilibrada y justa de los beneficios económicos y sociales del crecimiento económico. En suma, el desarrollo dependía de la buena salud de la economía industrial y de sus beneficios.

Este enfoque clásico del desarrollo como crecimiento económico será sustituido en 1990 por uno que incluiría las ideas de sostenibilidad, equidad y democracia (ONU, 1990). Se comienza a hablar de desarrollo humano como una concepción que centraría su interés en aumentar el nivel de vida. Esta nueva versión de desarrollo tomará, además, en cuenta el hecho de que cada país está compuesto por sociedades ellas mismas complejas (con sus propias culturas y sus problemas particulares), que de una forma u otra hacen que el desarrollo económico no sea interpretado de igual manera por los países con economías desarrolladas y aquellos en vía de desarrollo (Todaro, 1987).

Es en este sentido que la definición de Amartya Sen entra en juego para tender un puente entre la visión puramente económica del desarrollo y la política. En efecto, desde el nuevo enfoque del desarrollo de la ONU (1990)⁵⁶ fundado en el interés por la equidad y la reducción de la pobreza, Sen ofrece una visión más

54. Para una comprensión histórica de estas equivalencias ver Valcárcel (2006).

55. *What Now: Another Development. The 1975 Day Hammars kjöld. Report on Development and International Cooperation*, séptima sesión especial de la Asamblea General de Naciones Unidas, que planteaba la idea del “otro desarrollo” que tenga como objetivos –dentro de un contexto de crecimiento económico– la reducción de la pobreza, la desigualdad y el desempleo. A estas preocupaciones se añadirán las preocupaciones en torno al medioambiente y la cultura.

56. “El desarrollo humano es un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, el acceso a

amplia de la cuestión del desarrollo⁵⁷ en la que se trata de observar en qué medida hacer posible que el crecimiento económico redunde en bienestar de la población.

De este modo, la perspectiva de Sen (ampliamente influyente incluso en el seno mismo de la ONU) sugiere que lo más adecuado es estar atentos a lo que la gente pueda hacer y ser (*functionings*) y no únicamente a aquello que las personas pueden llegar a tener. Por ello, debemos evaluar el grado de desarrollo humano con base en una serie de variables que apunten a la equidad no solo en términos de acceso a bienes –para satisfacer expectativas y necesidades– o en términos de derechos –con la fijación de reglas iguales y comunes– sino también de las posibilidades para elegir y obtener la vida que tenemos razones para valorar.

Ética y bien común

Estas últimas consideraciones sobre el desarrollo humano me conducen a dar cuenta de las definiciones de ética y de bien común. Comenzaré por decir que asumo la distinción hecha por Habermas en *Uso pragmático, ético y moral de la razón práctica* (1990), en el cual afirma que la ética se centra en la noción del bien (responde a la pregunta ¿qué debo hacer?). Se trata de la aspiración a la autorrealización; es decir, el poder que tiene un individuo de tomar decisiones y que decide de una vida auténtica (capacidad de toma decisiones sobre la forma de su propia existencia). En este sentido, la ética busca identificar las máximas que guían la vida de un individuo en circunstancias específicas (Montes y Lagos 2019).

Por su parte, no entiendo el bien común desde la visión medieval y católica de bien supremo común en la figura de Dios.⁵⁸ Lo comprendo con base en su lectura filosófica y política, la cual remite a la idea de compartir. Este compartir se halla centrado en la solidaridad en cuanto herramienta de cohesión entre los miembros de un Estado-nación, incluso por encima de todo tipo de identidades (étnicas, raciales, sexuales, políticas, religiosas, etc.). De la misma manera, lo común también puede referirnos a una realidad compartida por todos, un enlace que hace comunidad por encima de toda diversidad o heterogeneidad.

la educación y el disfrute de un nivel de vida decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo...” (1990, p. 33).

57. Sen no es el único de su generación en ofrecer un análisis de gran impacto sobre esta cuestión. Otros autores imprescindibles en el estudio de la noción del desarrollo son Stiglitz (2002, 2015), Escobar (2011) y Boaventura de Sousa Santos (2003).
58. La noción de bien común no es nueva. En la antigua Grecia la expresión aparece en los tratados de filósofos como Aristóteles y posteriormente, en los textos de los religiosos de la Edad Media y la doctrina social de la Iglesia, de Tomás de Aquino (siglo XIII). En las comunidades religiosas el bien supremo es el bien común, es decir, Dios es la salvación y el bien. De ahí surgen dos principios mayores del cristianismo moderno: el destino universal de los bienes y la solidaridad (mantenernos juntos, formando un parte de un mismo cuerpo) como semejantes, hijos de Dios.

¿Qué sería, entonces, una ética del bien común? Esta presupone la orientación de nuestras elecciones de vida en busca de un acuerdo acerca de las condiciones mínimas de comprensión mutua en torno a lo cual podemos coincidir por encima de las diferencias y las identidades que cada grupo busca defender. Ello en una situación de intercambio verbal para establecer principios razonables o valores mínimos. En este sentido, “lo mínimo común” es la vida misma y su respeto. Por ello, pensar en la idea de la ética del bien común implica referirnos a lo que nos es más orgánico y biológico, la vida misma, más allá de las identidades (étnicas, raciales, etc.), de las elecciones individuales utilitarias, del satisfacer los deseos materiales; más allá de ello hay un ser vivo, un organismo vivo, el humano, que ha de ser la prioridad.

Solidaridad

Me parece pertinente proceder a la definición de solidaridad por contraste, esto es, haciendo una distinción entre dos categorías: la solidaridad y la caridad, con la intención de reflexionar sobre lo que se puede articular con el desarrollo humano en términos de constitución de un tejido social.

En primer lugar, diría que la solidaridad (del latín *solidus*, solidificación, entero, consistente) es política y la caridad es teológica. La solidaridad expresa un vínculo. En este sentido, podríamos asumir que en la base de toda solidaridad se asienta una relación de responsabilidad y dependencia recíproca. Por lo tanto si pensamos en la solidaridad como un gesto entre individuos, tenemos derecho a preguntarnos hasta qué punto mi gesto de solidaridad representa una ayuda y cómo esta puede hacerse durable en el tiempo.

¿Cómo, a partir del “gesto de solidaridad”, podemos resaltar las condiciones en las que “el don” se convierte en fuente de nuevos beneficios recíprocos? La cuestión es crucial, porque en la relación de solidaridad la reciprocidad es fundamental. Se ayuda al que recibe la ayuda, pero al mismo tiempo él mismo debe convertirse en un generador de solidaridad, para lograr que esta se convierta en un fenómeno expansivo gracias al mecanismo de don y contradón. Porque la solidaridad es una actitud primariamente social y no el resultado de una acción moral individual (Emile Durkheim⁵⁹). Por lo tanto, la solidaridad debe organizarse; no tiene por objeto ser efímera o individual.

Por el lado de la caridad, en cambio, estamos en la *caritas*, *-atis*, que significa primero la caridad, luego el amor. Es el amor de Dios y por lo tanto una virtud teológica. Aquí el que tiene el gesto de caridad, el gesto de dar, lo hace desde un enfoque individual, una liberación de la culpa, dirían algunos. En la caridad no

59. Durkheim distingue entre *solidaridad mecánica*, basada en la similitud de los individuos en las sociedades tradicionales con una fuerte conciencia colectiva, *solidaridad orgánica*, ligada a las interdependencias en las sociedades modernas debido a la división del trabajo y al individualismo. Durkheim, *Representaciones individuales y colectivas* (1898)

hay necesariamente una continuidad del gesto del don (ayuda) depositado en un individuo X por un individuo Y.

Estaremos de acuerdo en que tanto la solidaridad como la caridad son dos gestos positivos, pero mientras la solidaridad avanza hacia la construcción de un tejido político (una red de relaciones) y la cooperación a lo largo del tiempo, la caridad es circunstancial y efímera. La solidaridad es política, extensiva y pedagógica mientras que la caridad es bíblica.

La mayoría de nosotros encontramos consuelo en el gesto de la caridad, porque la solidaridad requiere un esfuerzo para trabajar juntos, para superar el ego y para reconciliar intereses incompatibles.

Bien común, solidaridad y desarrollo humano

Hechas las aclaraciones (definiciones) conceptuales, me permito ofrecer la explicación de cómo se establece un hilo conductor fuerte entre el desarrollo humano y la noción de ética del bien común gracias a la mediación de la categoría de solidaridad, de manera a responder a la pregunta ¿por qué la consecución del desarrollo humano en sociedades complejas –multiculturales y marcadas por una fuertes luchas étnicas y raciales– requiere una noción fuerte de bien común?

Tomemos la definición del desarrollo humano en los términos de Amartya Sen:

El desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos (...) A veces la falta de libertades fundamentales está relacionada directamente con la pobreza económica, que priva a los individuos de la libertad necesaria para satisfacer el hambre, para conseguir un nivel de nutrición suficiente, para poner remedio a enfermedades tratables, para vestir dignamente o tener una vivienda aceptable o para disponer de agua limpia o de servicios de saneamiento (1999, pp. 19-20)

Tenemos que el desarrollo humano exige la realización de las libertades de que disfrutaban los individuos, estas deben ser concretizadas y realizadas. Se trata, entonces, de un proceso que supone poner a la disposición de los individuos concretos (reales) las condiciones materiales reales necesarias para que puedan desarrollar sus capacidades (económicas, intelectuales, culturales, sociales, etc.), lo que Sen llama teoría de las capacidades.

Ahora bien, debemos suponer que no es suficiente con garantizar la supresión de las condiciones de privación de libertades de las que Sen habla. Además de ello, se requiere que al mismo tiempo podamos generar una corresponsabilidad entre los individuos que se beneficiarían de las políticas de desarrollo de las capacidades. Esto es necesario si deseamos que se construyan comportamientos sostenibles en el tiempo que permitan una extensión de la cooperación intergeneracional en la

cocreación de las condiciones concretas que posibiliten el desarrollo de las capacidades.

Dicho, en otros términos, no hay teoría del desarrollo humano capaz de generar condiciones de posibilidad de justicia social y bienestar de forma definitiva y duradera en el tiempo. Para esto último se requiere una educación en la ética del bien común desde la cual se creen y recreen vínculos de comunidad con base en una visión del bien común fundada en una noción de la solidaridad.

Pensar en la solidaridad en el marco de una ética del bien común y del desarrollo humano nos permite anticipar situaciones de eventual fragmentación en las prioridades de las políticas del desarrollo humano. Así, por ejemplo, la teoría del desarrollo humano (Sen) aplicada a sociedades pluriculturales, multiétnicas y multirraciales como las latinoamericanas requiere: 1. tomar en cuenta las condiciones concretas de los individuos; 2. identificar las particularidades (étnicas, raciales, sexuales, políticas, religiosas, etc.) de los individuos o grupos de individuos, y 3. operar programas en pro del desarrollo humano de conformidad al reconocimiento político y social de esas particularidades, que en varios países de la región han tomado en hora buena la forma de políticas diferenciadas (multiculturalismo) de acción afirmativa.⁶⁰

Si bien estimo indispensable este ejercicio de acompañamiento y visibilización de las minorías, debemos evitar que en medio de esas necesidades de reconocimiento y políticas diferenciadas se establezcan grados de prioridad para el desarrollo de las capacidades (libertades), sobre la base de un discurso de la diferencia/identidad como un fin en sí mismos. Por lo anterior, juzgo pertinente pensar en una ética del bien común que oriente nuestras elecciones de vida sobre condiciones mínimas de comprensión mutua, en torno a lo cual podemos coincidir, por encima de las diferencias y las identidades que cada grupo busca defender, para establecer principios razonables o valores mínimos, que en este caso sería para mí la vida digna para todos y su respeto. Ello trascendería las particularidades étnicas o raciales que atraviesan nuestros Estados.

Es en este sentido que sugiero volver la mirada para pensar el desarrollo humano en diálogo con una *ética del bien común* que nos ayude a la inclusión extensa y nos permita coconstruir un sentido compartido de sociedad o de país, a partir de un repensar estrategias de prácticas pedagógicas que incluyan esta perspectiva de solidaridad como reciprocidad, en la cual quien recibe la ayuda desarrolla un sentido de compromiso inter e intra generacional: el receptor de la solidaridad debe

60. Se trata de políticas públicas que priorizan ciertas poblaciones nacionales, teniendo en cuenta el grado de abandono histórico del cual han sido objeto por el Estado, ya sea por razones de orden racial, cultural, de género, étnico, etc. En la actualidad, las políticas de este orden son enfocadas en el acompañamiento de las poblaciones indígenas y afrolatinoamericanas.

convertirse en un generador de solidaridad, para lograr que esta se convierta en un fenómeno expansivo, gracias al mecanismo de don y contradón.

Pensar en una ética del bien común requiere así, comenzar un proceso de recreación de nuevas estrategias pedagógicas que permitan integrar los elementos antes citados (bien común, ética del bien común, solidaridad) en la reflexión de los procesos de comprensión de las realidades en los territorios de un Estado. De manera que puedan tener lugar dos procesos concomitantes: 1. el reconocimiento de las particularidades (étnicas, raciales, sexuales, políticas, etc.) en una sociedad, y 2. la construcción de una idea de lo común en medio de la diversidad con el fin de evitar luchas sectorizadas que propendan por el beneficio de un “nosotros” que se muestre ajeno o poco concernidos con lo que ocurre con los “otros” dentro de una misma comunidad política (Estado-nación).

Hacia una enseñanza–aprendizaje de los sentidos para la libertad religiosa

Alberto Echeverri

Cuando el ya antiguo debate a propósito del desarrollo humano se ve ante la necesidad de afrontar el asunto de la formación o educación religiosa, consecuencia del más viejo derecho a la libertad religiosa, hay que afirmar que no se trata de poner el primero al servicio de la segunda, a condición de que, en una perspectiva crítica, ese desarrollo sea planteado con la amplitud que le es propia, la de un auténtico crecimiento en humanidad, resultado de que hombres y mujeres permitan ser conducidos –y se autoconduzcan– a extraer de sí mismos cuanto hay en ellos de humano.⁶¹ Habría que invertir, entonces, los términos proponiendo una libertad religiosa que sea puesta al servicio del desarrollo humano.

Porque se fundamenta en la dignidad humana, acerca de la cual más de quinientos años atrás Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494), a pocos meses de su condenación en tiempos de Inocencio VIII debido a sus tesis heréticas⁶² publicara en 1486 un muy bello elogio en su *Discurso sobre la dignidad del hombre* (*Oratio de hominis dignitate*), considerado por muchos el manifiesto tipo del Renacimiento. Pico remontaba sus argumentos a la primitiva sabiduría de los árabes y a la de los

61. El verbo educar, del latín *educere* (emparentado con *ducere*, conducir), aparece en castellano hacia el segundo decenio del siglo XVII. Desde veinte años antes se usaban el correspondiente sustantivo y sus adjetivos (Corominas, 2000, p. 224). Para una historia en perspectiva contemporánea, ver Nussbaum, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.

62. Podría preguntarse hoy si los teólogos y filósofos al servicio del papa Inocencio lograban percibir el decidido influjo de las tradiciones judías –y por tanto de la primera alianza, y aun de la segunda, entre Dios e Israel– en la argumentación del italiano. O si, obnubilados por un inconfesado e inveterado antisemitismo, preferían mirar hacia otro lado.

griegos: irá a prisión durante varios años porque remplazaba el teocentrismo medieval con una disertación decididamente humanista. Y sin embargo:

Al hombre, desde su nacimiento, el Padre [a quien el autor identificará con el Creador] le confirió gérmenes de toda especie y gérmenes de toda vida. Y según como cada hombre los haya cultivado, madurarán en él y le darán sus frutos” (Della Mirandola, 1486).

Con una perspectiva menos retórica pero deudora a sus ideas,⁶³ buena parte de la filosofía, la teología e incluso la economía y hasta la ciencia política de los siglos ulteriores, seguirán apuntando a la dignidad humana como referente básico de sus imágenes del mundo y las estructuras de la sociedad. *La Declaración universal de los derechos del hombre*, auspiciada por la Revolución francesa,⁶⁴ marcaría poco después un hito sin retorno para el mundo cristiano y no cristiano.

La expresión “discípulo”, de uso corriente en las tradiciones occidentales y orientales, en su etimología griega (*mathetes*) significa tanto enseñar como aprender. De ahí que el concepto contemporáneo de la educación haya generado con ese par de figuras, la del enseñante y el estudiante, un todo: el maestro se hace tal cuando aprende del discípulo, y este llega a serlo al enseñar al primero. De nuevo, la dignidad de uno y otro resultan subrayadas. Porque ambos, en el fondo, se encuentran ante el desafío de la formación del ser humano, sujeto del propio desarrollo, que, de acuerdo siempre con la *Oratio*, “(...) se forja, modela y transforma a sí mismo según el aspecto de todo ser y su ingenio según la naturaleza de toda criatura” (ídem).

Es curioso que el término formación de antiquísimo origen, del latín *forma* (en español: forma, figura, imagen, configuración, hermosura), estuviese ya en uso hacia 1220-1250 y por tanto a poco de surgida la lengua castellana (en el habla popular se dirá “horma” desde 1490), aparezca relacionado con el ámbito pedagógico solo varios siglos después. Sin embargo, se suman por la misma época sus correlatos *conformar* (conforme, a partir de la primera mitad del siglo XV y en cambio “conformidad” ya en 1444, conformista y disconforme hacia 1530), *reformar* (junto con los sustantivos y adjetivos derivados: reforma, reformista, reformatorio) y *transformar* (pero transformación solo en 1495). Es otra la historia de uno de sus compuestos lingüísticos: el adjetivo “uniforme” (del latín *uniformis*) empieza a formar parte de la lengua corriente hacia 1440, pero se sustantiva solo en 1739, mientras “unifor-

63. Sus novecientas tesis, que deseaba discutir en París introduciéndolas con la *Oratio* pero fueron prohibidas, “hacen de él un precursor de la historia comparada de las religiones” (Ries, 2008, p.XIX).

64. Habrá que esperar, sin embargo, hasta el 10 de diciembre de 1948 cuando la recién constituida Organización de las Naciones Unidas adoptara, en su tercera sesión, la expresión “derechos humanos” para ambos sexos, que el Iluminismo del siglo XVIII había denominado “derechos del hombre” para señalar los que competían al solo varón (Borresen, K.E., 2018, p. 46). Es sabido que no todos los países, entre ellos los Estados Unidos, la consideran una ley internacional obligante.

midad” y “uniformar” figuran desde principios del siglo XVII. *Disforme* se remonta a 1438 pero “deformar” a 1515 y “deforme” a 1553 aunque se habla de “deformidad” en 1495. Informar (del latín *informare*: dar forma, formar en el ánimo, describir) en 1444 pero, el sustantivo “información” estaba activo en 1394 mientras “informe” solo en 1734 (Corominas, p. 278). En definitiva, el conjunto de las representaciones positivas de la formación y sus opuestos, uno de los tantos productos de la lengua castellana, resulta significativa para la pedagogía cuando esta se generaliza como discurso sobre la educación desde el siglo XVII.

Una rápida mirada a los derivados de “formación” permite observar, al tiempo que un horizonte luminoso de ella, otro que pareciera estar agazapado, amenazante, detrás de aquel. Porque la formación humana se entremezcla con las pasiones de quien pretende formar y, en simultánea, de aquel que acepta el influjo del formador. Y así, la formación puede tornarse no solo en elemental información, ambigua conformación o agresiva uniformidad sino que llega hasta deformar a los sujetos de ella –vale decir, tanto al presunto formador como al dócil formando– en lugar de reformarlos y aun permitirles llegar hasta la transformación de sí mismos. Que nadie forma a nadie, pues la educación está lejos de admitir la simplista interrelación del sujeto formador –el enseñante– con un objeto “formando” –el enseñado–, no es más que una afirmación que visibiliza la responsabilidad absoluta de cada quien al ingresar en la desafiante aventura del enseñar y el aprender. Un principio clave, con mayor razón, si se habla de educación para la libertad religiosa.

Más allá de las rutas a las que estamos acostumbrados al abordar diversas teorías educativas, existe, a mi parecer, un camino en el que los equívocos formativos se reducen significativamente, porque hay que dar forma a la potencialidad que reside en el ser humano de encontrarla o generarla si aludimos a ambos sujetos de la enseñanza-aprendizaje: es la vía de la educación de los sentidos. Y pienso que si se busca educar para y aprender de la formación o educación religiosa⁶⁵ resulta posible un tal sendero a fin de no caer en la ramplonería vulgar del fundamentalismo doctrinal, propenso a la violencia cuando no adormecedor de la conciencia, o en la de una exasperación sentimental del culto, este sí aletargador del pensamiento. Ya lo intuía Pico: los seres humanos, refrenando con la ciencia moral el ímpetu de las pasiones, disipando la oscuridad mental con la dialéctica, purifiquemos el alma, limpiándola de las manchas de la ignorancia y del vicio, para que los afectos no se desencadenen ni la razón delire (*idem*).

65. Que “puede considerarse como el fundamento de cualquier otro derecho, aunque algunas opiniones atribuyan tal prioridad a la igualdad de todo los hombres” (*Commissione Teologica Internazionale*, 1983, n. 2). Es extraño que el texto desarrolle con cierta amplitud la situación política y socioeconómica del Tercer Mundo, pero el sitio web del Vaticano no proporcione una traducción del documento al español. Nótese además que, si bien la *Pacem in terris* de Juan XXIII hablaba veinte años antes de derechos humanos, la Comisión continúa prefiriendo en la mayoría de sus párrafos la expresión derechos del hombre.

Mientras escribo estas líneas tropiezo con la iniciativa de una asociación, la *Oeku Kirche und Umwelt* (Ecu Iglesia y ambiente; *Oeku*, del alemán *oekumenism*) que desde Locarno, en el cantón de mayoría italiana de ese pequeño país que es Suiza, organiza el “tiempo para la Creación” cada año, entre el primero de septiembre (Día mundial de oración por el respeto de la Creación) y el 4 de octubre (fiesta de san Francisco de Asís). Y que en 2019 la ha dedicado a los cinco sentidos con el título *Gustar cuánto es bueno el Creador* (Lepori, 2019). Me pregunto si en Colombia, privilegiada naturaleza sobre la línea ecuatorial de dimensiones y biovariedad muy superiores a las de Suiza, o en cualquier otro país latinoamericano –por ejemplo, Brasil, anfitrión reciente del Sínodo de la Amazonia– algún día alguien se arriesgará a invitar a un diálogo franco y abierto y aun religioso, en torno a... ¡los cinco sentidos!⁶⁶ Es interesante recordar que *Oeku* fue lanzada en 1986 por la Iglesia evangélica suiza.

Mi punto de vista en estas páginas es hermenéutico-crítico. Me sirvo de los datos históricos para iluminar el discurso formativo en torno a la educación religiosa y abro la problemática a ulteriores consideraciones ante la urgencia de la alternativa ecológica que también incide en América Latina.

Una ausencia al fin presente

Tenía razón el apologista cristiano de la Roma constantiniana, Lactancio (250-317 d. C.), al afirmar que el vínculo principal que une a los hombres entre sí es la humanidad de la que bien conocía los vericuetos políticos. De religión romana durante la mayor parte de su vida, había sido llamado por Diocleciano como maestro de retórica, pero tendría que sufrir las persecuciones imperiales en razón de su conversión al cristianismo. Primo Levi (1997), de retorno a Turín donde había vivido antes de su deportación al *lager*, el campo de exterminio nazi, es acogido por el afecto sincero de amigos y parientes –que no lo esperaban– junto al don de una comodidad casi olvidada por él y sin embargo, con palabras que cortan la respiración al ser leídas:

Ahora este sueño interno, el sueño de paz, ha terminado, y en el sueño externo, que continua gélido, oigo resonar una voz, bien conocida; una sola palabra, no imperiosa, más todavía breve y sumisa. Es la orden del alba en Auschwitz, una palabra extranjera, temida y esperada: *alzarsi, Wstawac*. (Levi, p. 255)⁶⁷

Dos puntos de vista que permiten ampliar el estrecho horizonte en el que se mueve aún Vaticano II respecto de la libertad religiosa y por tanto de la educación que la promueve:

66. Aunque existen también otros sentidos: el vibratorio, el electromagnético, el muscular, el de la gravedad, el propioceptivo, el del espacio (Ackerman, 1992).

67. El texto fue escrito entre fines de 1961 y fines de 1962. El autor se suicidará en 1987, a sus 68 años.

“(...) esta *única religión verdadera* subsiste en la Iglesia católica y apostólica, a la cual el Señor Jesús confió la obligación de difundirla a todos los hombres.

La libertad religiosa deja íntegra la doctrina tradicional católica acerca del deber moral de los hombres y de las sociedades para con *la verdadera religión* y la única Iglesia de Cristo. (2Concilio Vaticano II, 1975, n.1a.c)⁶⁸

Un mes y pocos días antes, la misma asamblea había aprobado otra declaración en la cual el Concilio, que al igual que sus predecesores en numerosas ocasiones se había autoidentificado como “sagrado”, calificará de sagrado derecho el de la educación religiosa (3Concilio Vaticano II, 1975, n.1c). Los padres conciliares la entendían no solo en términos cristianos, sino también específicamente católicos: lo demostrarían los múltiples tratados que los papas sucesivos promoverán con los gobiernos civiles, varios de ellos en forma de concordatos, después revisados cuando ya existían o que se firmarían por primera vez.

Si podía pensarse que el talante ecuménico de Vaticano II sufriría algún menoscabo como consecuencia de tales afirmaciones, ya con un año de anticipación los votantes del respectivo decreto lo habían dejado en claro: “(...) únicamente *por medio de la Iglesia católica de Cristo*, que es el auxilio general de salvación, puede alcanzarse la total plenitud de los medios de salvación” (4Concilio Vaticano II, 1975, n.3e).⁶⁹

Más todavía, cuando el Concilio, al que se reconocerá siempre un asombroso cambio de actitud respecto del mundo, afronta los lazos de la Iglesia con las religiones no cristianas, apuntará a liberarse del fardo de que el cristianismo sea una de tantas religiones:

La Iglesia católica... considera con sinceridad y respeto los modos de obrar y de vivir, los preceptos y doctrinas que, aunque discrepan en muchos puntos de lo que ella profesa y enseña, no pocas veces reflejan un destello de aquella Verdad que ilumina a todos los hombres... Cristo... es “el camino, la verdad y la vida”, en quien los hombres encuentran la plenitud de la vida religiosa. (1Concilio Vaticano II, 1975, n.2b)

Lo enfatizará años después, en un agudo trabajo sobre la articulación entre el cristianismo y las otras religiones respecto de la experiencia religiosa que parece ser la clave de todas ellas, Johannes Baptist Lotz (1903-1992). Se pregunta el profesor de filosofía alemán si en el primero se trata de experiencia o de revelación. Opta por responder que “la experiencia religiosa y la fe se compenetran mutuamente, en cuanto que aquella es completada por esta y esta es preparada e iniciada por

68. Las cursivas son mías.

69. El subrayado es mío. Varios párrafos antes el texto afirmaba que Cristo Señor ha establecido “esta su santa Iglesia en todo el mundo hasta el fin de los siglos” (ídem, n.2c). Si bien el proemio del documento subrayaba desde sus dos primeras líneas: “Promover la restauración de la unidad entre todos los cristianos es uno de los principales propósitos del Concilio ecuménico Vaticano II” (ídem, n.1a).

aquella”. Esa experiencia pertenece, por tanto, a la constitución misma del cristianismo. Pero, con base en la respectiva declaración conciliar, ha precisado antes: “El cristianismo comprende perfecta y completamente lo que en las religiones no cristianas permanece fragmentario e incompleto” (Lotz, 1990, p. 911.913.905).

Bien puede argumentarse que los tiempos han cambiado tras más de medio siglo, porque aun la Iglesia católica pareciera haber dejado de lado la discusión dogmática para empezar a privilegiar otros argumentos algo más mundanos. Una esperanzadora mirada ecológica –que en la época de Vaticano II era casi inexistente– se revela demasiado tímida cuando este cumplía los cincuenta años de su clausura: lo atestiguarán en Aparecida (Brasil) los obispos latinoamericanos y caribeños durante su V Conferencia General en 2007. Para entonces, los científicos y los medios de comunicación occidentales ya hablaban de una crisis ecológica. El documento final dedicará un subapartado a *Biodiversidad, ecología, Amazonia y Antártida* con cinco párrafos. Al término “ecología” harán referencia, además, otros seis numerales, uno de los cuales, el 475, pareciera anticiparse al muy reciente Sínodo de la Amazonia anunciado desde octubre de 2017, celebrado en Roma del 9 al 27 de octubre de 2019. Si bien la temática educación en Aparecida supera con mucho el de la ecología en un medio centenar de numerales (Celam, 2007, p. 297), resulta escasa su interrelación explícita con la ecología. Se aborda el ítem educación en general, pero sin una opción pedagógica específica al tratar de la función de la universidad en el subcontinente,⁷⁰ no se nombra la educación entre los factores de la vida pública al menos en otros cinco momentos (ídem, n. 437e, 441d.f, 458, 463c) y, en general, el documento conclusivo prefiere el tema “cultura” al de la educación.⁷¹

70. Dentro del itinerario formativo de los discípulos misioneros el texto consagra seis numerales al tema universidad. De su misión subraya la investigación, la creación de una cultura ética, y en general se ocupa de ella como institución católica (ídem, n.341-346).

71. Son cerca de 90 las referencias directas a la primera citadas por el índice analítico del documento (ídem, p. 297). Me parece notar que este considera ambos elementos de la vida en la sociedad como entidades separadas, que en algunas ocasiones se entrecruzan; podría pensarse empero que, al menos para algunas corrientes de pensamiento, cultura y educación son inseparables. La preferencia de Aparecida por la cultura va en la línea de las Conferencias de Puebla (véase III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (1985). *La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*. Documento de Puebla., Bogotá, Colombia: Celam, índice analítico, p. 265) y Santo Domingo (IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, 1993, Santo Domingo. *Nueva evangelización, promoción humana, cultura cristiana*. Bogotá, Colombia: San Pablo, índice temático, p. 262); la de Medellín, cuyas conclusiones ocupan no más de 133 páginas en formato medio, dedicará un entero capítulo, el 4, con 31 numerales, al tema educación (II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (1984). Medellín. Conclusiones. *La Iglesia en la actual transformación de América Latina a la luz del Concilio*. Bogotá, Colombia: Secretariado General del Celam, n.47-53).

Ha sido sin duda la encíclica *Laudato si* del papa Francisco⁷² la que ha marcado un hito en la orientación del magisterio eclesial. Nunca antes un documento similar había tenido tanta resonancia en la opinión pública y por lo que parece, en las políticas ecológicas, nacionales e internacionales, que por la misma época han asumido numerosos países. El papa interrelaciona desde el comienzo el desarrollo humano –que califica una y otra vez de sostenible e integral (Francisco, 2015: 5.11.16.191.194.231)⁷³ con la dignidad humana: su casa común es la tierra (ídem, 2.6.9.21.151)⁷⁴ porque los seres humanos hemos sido incluidos en la naturaleza e interpenetrados por ella y lo están igualmente todas las criaturas, que son un don y una caricia de Dios, que existen para depender unas de otras (ídem, 5.9.42.65.84.90).⁷⁵ Dios, “de algún modo, quiso limitarse a sí mismo al crear un mundo necesitado de desarrollo” (ídem, n. 80). Quizá por primera vez en una encíclica, las dos relaciones fundamentales de la existencia humana, de las que se habían ocupado centenares de textos eclesiales, se transforman en tres estrechamente conectadas: a la relación con Dios y con el prójimo se suma la de la tierra (ídem, 66). Ha recurrido Francisco a la memorable tradición judía, la de la primera alianza –los relatos de la creación en el Génesis– para ese señalamiento; amplía enseguida el horizonte para recordar que “la tierra es del Señor” (Sal 24,1), a Él pertenece “la tierra y cuanto hay en ella” (Dt 10, 14) y en consecuencia rechaza toda pretensión de propiedad absoluta: “la tierra es mía, y ustedes son forasteros y huéspedes en mi tierra” (Lv 25,23) (ídem, n. 67). Las bellas palabras de un protestante, el filósofo Paul Ricoeur, han sido retomadas por el papa cuando afirma “Yo exploro mi propia sacralidad al intentar descifrar la del mundo” (ídem, n. 85). Y con las del Jesús de la segunda alianza concluye Francisco que el reino de Dios está en desarrollo (Mt 13, 31-32) desde que la Palabra se ha hecho carne (Jn 1, 14): porque “el auténtico desarrollo humano tiene un carácter moral” (ídem, 5).

Explícito relieve a la educación en cuarenta y tres párrafos dará el texto pontificio (ídem, n. 203-246). Pero a cambio de mirar a ella invocando unos tradicionales valores genéricos, dedicará el capítulo VI, con el que cierra el discurso, a *Educación y espiritualidad ecológica*: la mirada es pues netamente evangélica cuando apunta a un nuevo estilo de vida, a una alianza entre la humanidad y el ambiente, a una conversión ecológica, al gozo y la paz, al amor civil y político, a los signos sacramentales y el descanso celebrativo. Curiosamente, en lugar de haber iniciado su encíclica con

72. Francisco (2015). Carta encíclica *Laudato si* sobre el cuidado de la casa común. Bogotá, Colombia: Paulinas.

73. Más todavía, afirmará que “el desarrollo de estos comportamientos –se refiere a los de la educación ambiental para crear una ciudadanía ecológica– nos devuelve el sentimiento de la propia dignidad” (ídem, n. 212).

74. Y el papa no duda en incluirse entre quienes “nunca hemos maltratado y lastimado nuestra casa común como en los últimos dos siglos” (ídem, n. 53).

75. “Ya no basta hablar solo de integridad de los sistemas. Hay que atreverse a hablar de integridad de la vida humana” (ídem, n. 224).

un fundamento en la doctrina de la Trinidad, será al terminarla donde presentará el misterio trinitario, el de tres personas divinas que son relaciones subsistentes, creadoras de un mundo según ese modelo, como trama de relaciones (ídem, 240). María, la madre de Jesús, aparece como “madre y reina de todo lo creado” y san José “atento a la realidad para amar y servir humildemente... declarado custodio de la Iglesia universal” (ídem, n. 241-242).

Y concluye: “Al final nos encontraremos frente a la infinita belleza de Dios... Mientras tanto, nos unimos para hacernos cargo de esta casa que se nos confió, sabiendo que todo lo bueno que hay en ella será asumido en la fiesta celestial... Caminemos cantando” (ídem, n.243-244).⁷⁶ Un himno a la libertad religiosa.

En cierto momento, la encíclica ha sostenido que “a partir de los relatos bíblicos [considera] al ser humano como sujeto, que no puede ser reducido a la categoría de objeto” (ídem, n. 81). Con buena paz de la lingüística indoeuropea que ha hablado siempre de un sujeto y un objeto de la oración gramatical vigente en las diversas lenguas, me sumo a la crítica, incluida en el texto, del “paradigma –tecnocrático– homogéneo y unidimensional” que utiliza “un concepto del sujeto... “que abarca y posee el objeto que se halla afuera”. Consecuencia: “el ser humano y las cosas han dejado de tenderse amigablemente la mano para pasar a estar enfrentados” (ídem, n. 106). Lo que me lleva de nuevo al tema de la educación como formación superadora de esa dicotomía. Porque del sujeto-razón cartesiano, “(...) totalmente frágil ante el mundo, por su renuncia a la naturaleza [pasamos a colocar] al ser humano dentro de la naturaleza... (a) reencantar la relación entre uno y otro... que ha sido meramente instrumental y cuantitativa” (Noguera de Echeverri, 2004, p. 83).

Saber de... sabores

Ya la segunda mitad del siglo X, por los albores de la lengua española, incluía en su vocabulario el verbo sentir (del latín *sentire*, percibir por los sentidos, darse cuenta, pensar, opinar). El sustantivo *sentido* aparece entre 1220 y 1250, sentimiento se afina en 1250 junto con sus adjetivos sensibilidad y sus derivados –entre ellos sensible y sensitivo– hacia 1440; *sensitivo* pertenece a la misma época pero su femenino es acuñado solo en 1884. Surgirá sensorial como imitación del francés y del inglés en el siglo XX, aunque *sensualidad* existía hacia 1440; sin embargo sensual solo casi un siglo después, en 1515 (Corominas, p.531). Si atendemos a los compuestos –como asentir, consenso, disentir, presentir, contrasentido, resentir– que aluden al tercer y cuarto significados de sentir, vale decir, a operaciones intelectivas, se advierte de inmediato que a su vez la mayor parte de ellos se encuentra ya entrado el siglo XVI.

76. Sus palabras rememoran de alguna manera las de la *Carta de la Tierra* promulgada por la Organización de las Naciones Unidas a mediados del año 2000. (<https://cartadelatierra.org/descubra/que-es-la-carta-de-la-tierra/>); de hecho el papa ha citado varias de sus ideas en el capítulo V (Francisco, n. 207).

Si bien disenso, disentimiento y disensión figuran en 1490 (disentir solo a inicios del XVII) y consentir (estar de acuerdo, decidir de común acuerdo) ha entrado en la lengua desde la segunda mitad del siglo X. En consecuencia, el verbo sentir señala de manera preponderante la percepción de tipo sensorial.

Aristóteles había afirmado siglos atrás que nada hay en el intelecto que no haya pasado primero por los sentidos. El verbo *aisthanomai* incluía la percepción con la inteligencia o los sentidos y tanto los literatos como los filósofos griegos usaron esa única palabra con ambos e inseparables significados (Rocci, 1971). Pero cuando san Agustín da un nombre a las tres potencias del alma—el entendimiento, la memoria y la voluntad— pareciera prescindir de la sensibilidad, que atribuirá por tanto al mundo de lo corpóreo. ¿Acaso teme que el universo de lo sensible oscurezca el paisaje del alma? ¿Quizá no conocía la fuente indoeuropea de sentir? La escisión entre alma y cuerpo llegaría a ser, entonces, hecho cumplido en la filosofía y aun en la teología occidental. La sensibilidad, el conjunto de los sentidos, resultará absorbido por el cuerpo que, con el correr de los siglos, será considerado un impedimento y hasta un peligro para la integridad del alma. Las hogueras medievales y de la temprana modernidad contra las brujas lo demostrarán hasta la saciedad.

Pero es imposible escapar:

Ser mortales y sensibles es a la vez nuestro pánico y nuestro privilegio. Vivimos atados a la trailla de nuestros sentidos... No hay otro modo. Para empezar a entender la magnífica fiebre que es la conciencia, debemos tratar de entender los sentidos: cómo evolucionan, cómo pueden expandirse, cuáles son sus límites, a cuáles hemos puesto un tabú, y qué pueden enseñarnos sobre el fascinante mundo que tenemos el privilegio de habitar (Ackerman, p. 16).

Del derrotero que diseña la naturalista neoyorquina he elegido solo la última parte: qué pueden enseñarnos los sentidos sobre el sorprendente mundo que nace de la experiencia religiosa pues nos permite el acceso a un misterio, al tiempo que tremendo, fascinante. Permítaseme subrayar la fascinación. Y si *sent* es la raíz indoeuropea de “sentir”. Este significa *dirigirse a, ir mentalmente hacia* (ídem, pp.16-17). Para ello hay que saber gustar, saber oír, saber ver, saber tocar, saber oler. “Saber” es una expresión que llegó al español en el siglo X desde el latín *sapere*: tener gusto, ejercer el sentido del gusto; tener tal o cual sabor. De nuevo, en contraste con cuanto el Occidente entretejió a propósito del saber, el idioma mismo vuelve por los fueros de la auténtica sabiduría: entre 1220 y 1250, el sustantivo sabio (en latín *sapidas*), que desde mucho antes significó sabroso (en latín *sapor*), que en su origen señala al prudente o juicioso, y desabrido estaban vigentes desde un centenar de años antes; irán al encuentro de sus derivados sapiente (del latín *sapiens, -tis*), insípido (del latín *insipidus*) y aun resabio (sabor que vuelve a sentirse) de donde surgirán adquirir mal gusto y el sucesivo “asumir una mala costumbre” (Corominas, pp. 518-

519).⁷⁷ Quizá podríamos acordar para nuestra lengua cotidiana el significado de saber en un saber saber o, más simplemente, saber de sabores. Y así se abre para la experiencia religiosa el cautivante mundo de los sabores en el que, también, “todas las criaturas –lo es la persona humana– están conectadas” (Francisco, n. 16.42), porque “lo divino y lo humano se encuentran en el más pequeño detalle contenido en los vestidos sin costuras de la creación de Dios” (ídem, n. 9).⁷⁸

Estoy persuadido de que ha llegado el momento, en la educación religiosa y en particular la de América Latina, de hablar del saber del sabor, más que del simple conocimiento. O, para decirlo con la filósofa de la educación Ana Patricia Noguera, de “un mundo que puede ser reencantado” (Noguera, 2004, p. 15). Obliga a ello ante todo la responsabilidad apremiante de un desarrollo ecológico y sostenible que los países del subcontinente comienzan a poner entre sus prioridades políticas, si bien no siempre con el respaldo decisional de quienes los administran.

Para iniciar la búsqueda en el interior de la experiencia sensorial, es el sentido del gusto el que conduce a una casi forzosa interrelación con los otros cuatro: “un sentido íntimo... algo tan individual como nuestras huellas digitales... los que tienen gusto son los que han apreciado la vida de un modo intensamente personal y han encontrado algo en ella sublime y el resto sin valor” (Ackerman, p.156-157.169). Al punto de que una persona que nace sin lengua o que la ha perdido, aún puede degustar.

La educación en los países latinoamericanos no ha sido siempre feliz con respecto al aprendizaje a través del gusto. A pesar de que en todas las regiones la comida es percibida como un medio imprescindible para la vida –y los alimentos consumidos sin gusto, decían las gentes de años atrás, no alimentan– y de que más de un lugar del subcontinente ha adquirido fama internacional por su cocina, otros ámbitos del sentido del gusto parecen estarnos vedados. Piénsese, por ejemplo y siempre en ámbito religioso, en ciertas celebraciones católicas, todavía en uso tras más de medio siglo de la reforma litúrgica de Vaticano II, de aburrido y árido estilo romanizante, que más de un grupo autoidentificado como “iglesia evangélica”⁷⁹ ha ido sustituyendo por el gozo de los cantos, las danzas y los tocantes testimonios de fe. En el fondo, porque una equívoca valoración de la sensibilidad, que ha sido considerada factor de riesgo en determinados ambientes educativos, la ha limitado a las manifestaciones así llamadas “artísticas”, cuando no ha preferido archivarla

77. Dato curioso en el mismo ítem del diccionario: “sabiondo”, en español desde 1512, resulta formado con el mismo sufijo que “hediondo”.

78. El papa cita un texto del patriarca ecuménico de Constantinopla, Bartolomé.

79. Las comunidades de la iglesia evangélica, de raigambre protestante, forman parte del Consejo Ecuménico de las Iglesias y en consecuencia son cristianas. No sucede lo mismo con muchos otros grupos que afirman ser tales; los historiadores de la religión les dan el nombre de “evangélicos”: “no soy católico, soy cristiano,” suelen afirmar sus miembros, cayendo en una obvia contradicción que no parece interesarles.

de una vez por todas; a pesar de que “son los niños los que tienen el gusto más afinado. Pero las decisiones sobre su educación han sido tomadas por gentes cuyo paladar se ha fatigado con la edad (ídem, p. 169). Por eso hay que recurrir a las experiencias de los místicos, para descubrir en ellos un horizonte sensorial del que bien poco sabemos la mayor parte de los creyentes.

Ignacio de Loyola

Cuando quien hace los ejercicios espirituales propuestos por san Ignacio de Loyola accede a la primera de las cuatro semanas en las que se despliega el proceso,⁸⁰ es invitado a meditar en el infierno “con la vista de la imaginación”, a “oír”, a “oler con el olfato”, a gustar con el gusto”, a “tocar con el tacto” cuanto está sucediendo allí (2Loyola, 1963, n.66-70).⁸¹

Al inicio de la segunda semana, se trata en cambio de “traer los cinco sentidos sobre la primera y segunda contemplación”, a saber, la de la encarnación y la del nacimiento de Jesús, a las que se han dedicado varias horas de consideración –“repeticiones” las llama el autor– mediante el “ver las personas”, entre ellas las de la Trinidad y el ángel ante María, y “mirar y advertir y considerar lo que hacen” (ídem, n.114-116). Ese ejercicio de los cinco sentidos⁸² se inicia, pues, con el “ver las personas”, “oír con el oído lo que hablan o pueden hablar”, y llegar hasta “oler y gustar con el olfato y con el gusto,⁸³ la infinita suavidad y dulzura de la divinidad, del ánimo y de sus virtudes y de todo”, y aun a “tocar con el tacto...como abrazar y besar los lugares donde las tales personas pisan y se asientan” (ídem, n.122-125).⁸⁴ La clave de lectura de todos estos recursos está dada por el “pedir lo que quiero”: “interno sentimiento de la pena que padecen los dañados”, “conocimiento interno del Señor que por mí se ha hecho hombre”, “dolor, sentimiento y confusión porque por mis pecados va el Señor a la pasión” (ídem, n. 65.104.193).

80. Las “semanas” en la pedagogía ignaciana no son por fuerza períodos de siete días.

81. Adviértase que no se habla de contemplación sino de meditación; es consciente el autor de que se trata de una realidad teológica más que de un lugar geográfico. Prescindo, porque no pertenecen al argumento aquí en curso, de las justificaciones de tipo histórico o doctrinal sobre el infierno.

82. Difiero claramente de varios entre los clásicos comentaristas del contenido teológico del texto que hablan de “cinco sentidos espirituales”: no recuerdo que Ignacio haga diferencia entre los sentidos del cuerpo y otros de origen diverso; en distinto contexto él mismo traduce “ciertos sentidos” por “inteligencias” (1Loyola, 1963, p.12). La salida del cuerpo, el despojarse de los sentidos, es un imposible: “nunca abandonaremos el palacio de nuestras percepciones” (Ackerman, p. 345).

83. “Gran parte del placer del gusto está en el olfato”, “el olor nos llega antes del gusto” (Ackerman, p. 199.171).

84. Algo similar sucederá en la tercera semana cuando habrá que contemplar a Cristo Señor en su pasión y muerte: se privilegian el ver, el mirar, el oír y aun el “esforzarme a doler, tristar y llorar” ante cuanto él “padece en su humanidad” (ídem, n.194-195).

El autor del libro está convencido, con base en su propio itinerario interior, de que este camino es posible para cualquier cristiano decidido al encuentro con Dios. Su *Diario espiritual*⁸⁵ hará continua referencia al uso de los sentidos; para muestra, la sorprendente recurrencia del verbo “sentir” en tiempos y formas distintos y de algunos sinónimos. Por añadidura, la que llama consolación interior es descrita con imágenes sensoriales: “todo el día con un calor y devoción notables”, “orando al Hijo...sentí en mí un levantárseme los cabellos y...como ardor notabilísimo en todo el cuerpo”, “sentir o ver ...el Espíritu Santo...y no poder ver ni sentir a ninguna de las otras dos personas divinas”, “en mucha abundancia lágrimas llenas de calor y sabor interior”, “con un...sabor y calor grande a las cosas divinas”, “con mucha dulzura y gusto espiritual”, “con una cierta y no así sólita devoción calorosa y como rúbea”, con mucha devoción calorosa o lúcida y suave”, “con asaz devoción y asistencia grande de gracia calorosa la cual parecía después batallar como fuego con agua”, “pareciéndome ser obra de la santísima Trinidad el mostrarse o el sentirse de Jesús”, “me parecía excesivo juntarme a su amor (el de la Trinidad) tanto lúcido y dulce”, “después así durándome el fuego y otras... veces que me acordaba”, “cuanto menos quería mirar y humillarme y bajarme, tanto más gusto y visitación espiritual sentía”, “comenzaron a ir de mí gradatim (gradualmente) las tinieblas”, “con asaz contentamiento y placer de ánima”, “con alguna influencia (afluencia) o gusto interior”, “con visión del ser divino en figura esférica, como las otras veces”, “con loqüela interna de la misa”, “el gusto de las loqüelas con interna devoción... tanto lentas, internas, suaves, sin estrépito o mociones grandes...con tanta armonía interior cerca la loqüela interna”, “un recordar de la loqüela o música celeste”.⁸⁶

Se verifica por tanto la importancia de la imaginación, encargada de componer los trozos dispersos de la realidad, que logra interrelacionar las funciones de los cinco sentidos: obsérvese, por ejemplo, que la suavidad forma parte del lenguaje del tacto, la dulzura del que pertenece al gusto.

Interesante advertir no solo el registro escueto de la experiencia de las lágrimas –si “con ellas” pueden ser “muchas”, “abundantes”, “continuadas”, “quietas”– pero puede estar a veces “sin ellas”. A las primeras “con muchas veces quitarse la habla” (ídem, n.166.416). Suceden tales anotaciones por lo menos en dos períodos: del 8 de abril al 10 de mayo de 1544 y entre el 29 de mayo del mismo año y el 27 de febrero de 1545 (ídem, n.191-220.241-490). Pero Ignacio, hombre de acción, se siente “con temor de perder la vista”, “con sentir peligro para la vista”, “con temor de los ojos” (ídem, n.367-369). En el fondo, consciente de “sentir mi inclinación”,

85. Más que un documento autobiográfico al que los biógrafos de Ignacio dieron ese nombre, son apuntes para su uso personal escritos por él cuando tomaba ciertas decisiones, a su juicio muy importantes, para las *Constituciones de la Compañía de Jesús*, entre el 2 de febrero de 1534 y el 18 de febrero de 1545; un solo cuaderno subrepticamente salvado por su secretario del fuego al que él mismo lo había destinado junto con otros muchos.

86. (1Loyola,n.6.8.18.39.40.44.49.56.64.67.105.116.135.148.155.163.174.221.222.224).

solo está buscando la confirmación del “placer de Dios nuestro Señor” (ídem, n.147) respecto a cuanto se siente obligado a decidir.

Teresa de Jesús

Apenas hoy conocido, y también salvado del fuego al que debía ser lanzado por recomendación del dominico fray Diego de Yanguas a su autora, los comentarios de la hoy doctora de la Iglesia, santa Teresa de Jesús, al libro del *Cantar de los cantares*, perteneciente a la primera alianza bíblica⁸⁷ nos ofrecen otro ejemplo de itinerario místico a través de los sentidos.⁸⁸ Hay que contextualizar la obra en la segunda mitad del siglo XVI, por los tiempos amargos de la Inquisición del imperio español.

Está Teresa en plena madurez cuando, priora del monasterio de san José de Ávila desde 1563, entre sus 51 y 52 años emprende la escritura del texto al inicio de 1566; lo continúa hasta 1567, mientras comienza las fundaciones de conventos para monjes carmelitas contemplativos, y lo retoma a los 69 de edad, entre octubre y diciembre de 1574. En simultánea ha compuesto el *Camino de perfección* por deseo de los confesores que requerían de ella un tratado de vida interior para sus monjas. Morirá casi un decenio más tarde, en 1583, a los 78 de edad. Pero un año después de la primera redacción (1568) ha elaborado su autobiografía, conocido hoy como el *Libro de la vida*. Adviértase el propósito al hacerlo: “para manifestar su conciencia y librarse de los temores persistentes de si era o no demonio lo que sentía en la oración”.⁸⁹ La época de 1574 coincide también con su renuncia a ser reelegida priora del convento de la Encarnación, en Ávila, al término del trienio estatutario.

Me limito enseguida, por razón de brevedad y de su prolijidad, a citar los trozos del *Cantar* que la carmelita española selecciona –¿quizá de propósito?– para su meditación,⁹⁰ pues evidencian su acceso a la relación con la divinidad a través de la experiencia sensorial. Se añade algo más: el tono definitivamente sensual, incluso erótico, tanto del original hebreo como del que no pareciera que logre prescindir del todo Teresa quien solo busca “declarar algunas cosas de lo que pasa entre el

87. Mi aprecio por la gran tradición israelítica me obliga a dar el nombre que sus comentaristas interreligiosos utilizan para el que los cristianos hemos acostumbrado llamar “antiguo testamento”.

88. De Jesús, Santa Teresa (1979). *Meditaciones sobre los Cantares*, en *De la Madre de Dios*, E. & Steggink, O. (Transcr.). (1979). *Obras completas*. Madrid: BAC, p.333-362.

89. Introducción al *Libro de la vida*, en De Jesús, 25.

90. A cada verso bíblico se consagra un capítulo, hasta llegar a siete; tiene tres de ellos el primer párrafo entresacado del *Cantar*. El texto en español, acompañado de una breve noticia de los editores sobre la época, que en un comienzo su autora tituló *Mis meditaciones*, ocupa treinta páginas, incluido el prólogo –incompleto pues, roto el original, no nos ha llegado completo– donde explica su intento de proponer a las compañeras carmelitas su interpretación.

alma y nuestro Señor” (1De Jesús, 1979, p.334):⁹¹ “Bésemel Señor con el beso de su boca, porque más valen tus pechos que el vino, etc.”. “¡Que me bese con besos de su boca! (Cantar 1, 1).

“Bésemel con el beso de su boca” “¡Que me bese con besos de su boca!” (ídem).

“Más valen tu pechos que el vino, que dan de sí fragancia de muy buenos olores”.

“Son mejores que el vino tus amores/es mejor el olor de tus perfumes” (Cantar 1, 3).

“Senteme a la sombra del que deseaba y su fruto es dulce para mi garganta.”

“...es mi amado... a su sombra quisiera sentarme/y comer de sus frutos sabrosos” (Cantar 2,3).

“Metiome el Rey en la bodega del vino y ordenó en mí la caridad”.

“Me metió en su bodega /y contra mí enarbola su bandera de amor” (Cantar 2, 4).⁹²

“Sostenedme con flores y acompañadme con manzanas, porque desfallezco del mal de amores”.

“Dadme fuerzas con pasas y vigor con manzanas: ¡desfallezco de amor!” (Cantar 2, 5).

La riqueza de las imágenes teresianas corresponde no al género narrativo, característico del texto ignaciano, sino al poético. Es innegable que el sentido del gusto permea toda su experiencia, vehiculado por el olfato, la vista, el oído y, sin duda alguna, el tacto. Dos años antes (1572) de concluir las *Meditaciones*, ha contado ella misma su vivencia de “matrimonio espiritual”. Quizás una de sus “Poesías” (2De Jesús, 1979, p.502) anticipe en 1571 lo que sentirá un año más tarde:

“Yo toda me entregué y di/y de tal suerte he trocado/que mi Amado es para mí/y yo soy para mi Amado.

Cuando el dulce Cazador/me tiró y dejó herida/ en los brazos del amor/mi alma quedó rendida,/y cobrando nueva vida / de tal manera he trocado / que mi Amado es para mí/y yo soy para mi Amado.

Hiriome con una flecha/enherbolada de amor/ y mi alma quedó hecha/una con su Criador;/ya yo no quiero otro amor,/pues a mi Dios me he entregado,/ y mi Amado es para mí/y yo soy para mi Amado.”

91. Utilizo la traducción que del hebreo original hace la Nueva Biblia Española pues expresa mejor cuanto quiero enfatizar. Beatriz de la Calle, especialista en temas teresianos, observa que Teresa, “mujer inquieta que leía todo lo que era posible, pudo tener en sus manos” algunos de los textos espirituales que citaban el *Cantar* en lengua romance, que a su vez traducían del latín de la vulgata (De la Calle Sánchez, 2013); la Inquisición velaba con celo contra las que se hacían en lengua vernácula, y la carmelita no lee la vulgata pues no sabía latín, como ella misma declarará. Esos factores explican las diferencias entre su versión y la que aquí uso. A continuación va primero la lectura de Teresa y en segundo lugar la del original hebreo en la traducción actual.

92. Las notorias diferencias entre el texto teresiano y el bíblico son sorprendentes en la segunda parte de la frase.

La bellísima pareja marmórea del ángel que, con evidente fruición está en pie lanzando un dardo a la santa que yace entre tierra y aire casi desmayada, la de la *Trasverberación de santa Teresa*, esculpida entre 1647 y 1652 por el italiano Gian Lorenzo Bernini para la capilla Cornaro de la iglesia romana de Santa María de las Victorias, manifiesta con evidencia lo que entonces y en el texto de sus *Meditaciones* quiso expresar Teresa de Jesús.

Para la época, Bernini trabajaba por iniciativa propia en su obra, procurando asimilar en su interior las injusticias que se le hacían desde la corte de Inocencio X; la carmelita, en cambio, redactaba otro de sus múltiples escritos, el *Desafío espiritual* en el que se divertía a enfrentar la avaricia de los caballeros y las damas del siglo XVI con la generosidad de la oración y el trabajo de sus monjas. No puede olvidarse que la Contrarreforma católica, casi tan furiosa como la Reforma del siglo precedente, estaba en pleno apogeo. Nótese, al mismo tiempo, que son necesidades íntimas, la de unas decisiones que hay que tomar en bien de otros –en el caso de Ignacio de Loyola– o la de conformar una comunidad naciente –en el caso de Teresa de Jesús– lo que impulsa la experiencia de uno y otra: lo que coincide con la observación de Diane Ackerman de que “el sentido del gusto es lo que nos lleva a ese ámbito rocoso de la moral” (p. 206). Y con opciones de tipo ético habrán de encontrarse ambos personajes al tiempo que elaboraban sus escritos; porque ambos viajarán incansablemente por largos períodos entre los años en que se mueven sus textos –más ella que él–, y nunca dejan su trabajo fundacional, de la Compañía de Jesús el vasco Ignacio, de la Reforma carmelitana la castellana Teresa.

Los dos místicos encuestados no han hecho otra cosa que confesar su fe religiosa a partir de la realidad de lo que sus sentidos les permiten percibir. El itinerario de muchos otros, cristianos y no cristianos, clérigos, laicos o monjes, ellas y ellos, emprenderá un camino similar. Bien puede afirmarse que todas las religiones, sin excepción, dan testimonio de experiencias que son, de alguna manera, semejantes a la de Teresa o a la de Ignacio en la imprescindible referencia a los sentidos corporales. Casi cuarenta años atrás un dominico estadounidense, Matthew Fox, quiso reseñarlas en sus libros, que caracterizó como contribución a una “espiritualidad de la creación” en la que confluían las religiones conocidas, llegando a fundar en California un instituto con ese mismo nombre; el propósito no tuvo éxito doctrinal en el ámbito católico pero tanto su obra escrita como la institución que inició continúan hoy el diálogo al interior y al exterior de los diversos credos desde los grupos de seguidores, las publicaciones y la *University of Creation Spirituality de Oakland*, en Estados Unidos.⁹³

Ha sostenido en tiempos recientes la historia de las religiones desde la antropología y la filosofía que no puede dudarse del origen cosmológico de la experiencia

93. Ver *Creation spirituality*. (<https://www.encyclopedia.com/religion/legal-and-political-magazines/creation-spirituality>).

religiosa de nuestro antepasado, el *Homo sapiens*, en esa dimensión heredero a su vez de su predecesor, el *Homo habilis*. El cielo, la montaña, el rayo, el agua, la tierra, el árbol, el pájaro, la sal, las flores, el campo de grano, las espigas, el pozo, la viña, la siembra, la oveja y decenas de elementos de la naturaleza se constituirán, todavía en tiempos de la mujer y del hombre de la Biblia, en símbolos elocuentes para dar razón de su fe. Pero si bien Paul Ricoeur ha dicho que “con la fe hebrea la palabra prevalece sobre lo numinoso” (citado por Ries, p. 17), el cuerpo humano continuará siendo la fuente del acceso a este último; vehiculada por la palabra, claro está.

Gentes que fueron construyendo su vida en medio de las peripecias cotidianas son los dos místicos encuestados. Podría argumentarse, sin embargo, que el nivel al que llegan en su relación con la trascendencia y el lenguaje que la trasmite no pertenecen al patrimonio de todos los seres humanos. Pero, a semejanza de lo que sucede con el arte, la inspiración la han encontrado en el interior de sí mismos y ha emergido al exterior a través –y solo a través– de sus sentidos. Más allá de la certeza fáctica y de la atribución a un determinado personaje que ya no forma parte del mundo de los vivos, en la sola galaxia de la ortodoxia cristiana y del catolicismo la abundancia de apariciones de los santos,⁹⁴ testimoniadas a través de los olores, de la luz o la oscuridad, de la música o de los sonidos fuertes o leves, de la sanación de la enfermedad por la intervención del bienaventurado en los órganos corporales, y aun del régimen alimenticio comprueban la importancia del conjunto de los sentidos en ámbito religioso.

La fragilidad humana, que mujeres y hombres del siglo XXI expresan en términos de pobreza, marginalidad, abandono, dolor, fracaso, resultan hoy aceptadas como un hecho prioritario en la sociedad contemporánea y, con frecuencia, aun evaluadas en los términos de un factor positivo para la educación religiosa. Pero la mentalidad contemporánea se esfuerza por obligar a los jóvenes a ser felices, sembrando en ellos la convicción de que es posible un imperio del gozo permanente, si sus emociones figuran entre las clasificadas de buenas, al tiempo que tildadas de malas la de la rabia y la frustración por los eventuales fracasos.⁹⁵ Una alienación del mundo de los sentidos que poco a poco conduce al sinsentido de la existencia. En contraste, el órgano corporal de la lengua ha sido considerado como sede del gusto, del discernimiento: “separa lo que es bueno de lo que es malo; zanja; lo cual... explica que los antiguos bambara la asimilen –todavía hoy– al cuchillo o la navaja”.⁹⁶

94. El mundo protestante preferirá hacerlo por medio de la música con sus grandes compositores: “Una palabra despierta tanto una respuesta emocional como una comprensión de su significado, mientras que una nota, al no tener sentido, despierta solo una respuesta emocional” –dirá D. Cooke en *The language of music* (citado por Ackerman, p. 252).

95. Véanse: Salvarani, B (2019). *Teologia per tempi incerti*. Bari, Italia: Laterza; Cabanas, E. & Illouz, E. (2019). *Happycracy*. Torino, Italia: Codice.

96. Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (dir.). (2009). *Lengua (órgano corporal)*, en *Diccionario de los símbolos*. Barcelona, España: Herder, p. 635. La muy remota etnia de los bambara, considerados

A manera de conclusión

Si hay un rito religioso que acomuna todas las religiones, con distintos significados pero siempre con elementos de alguna manera semejantes, es el de la comida que se toma en compañía.⁹⁷ “Comida sagrada” han llamado los antropólogos a esta costumbre que ocupa un lugar de relieve en las distintas culturas.⁹⁸ A manera de ejemplo en las religiones más conocidas por los latinoamericanos,⁹⁹ lo saben las celebraciones judías al preparar el sábado a la puesta del sol el viernes precedente, los ritos islámicos del ayuno entre la aurora y el ocaso y la sucesiva fiesta nocturna del Ramadán, la eucaristía de los cristianos que comparten el pan y el vino pues conmemoran la muerte y resurrección de Cristo Señor, las reuniones familiares en torno a los alimentos tomados en común durante el Diwali o Fiesta de las luces del largo año nuevo hindú, el Ninamesai que junta a los shintoístas y sus deidades para consumir la comida confeccionada gracias a los granos con los que ellas han bendecido las primeras cosechas. Muy cerca de nosotros, en el México actual, muchas familias, la mayoría católicas romanas, se esmeran por preparar alimentos y bebidas calientes que dejan en su comedor cuando van a dormir a la noche entre la fiesta de Todos los santos (primero de noviembre) y la madrugada de la de los Difuntos (el día sucesivo), para que estos se nutran con los olores que emanan las viandas así dispuestas; es obvio que al amanecer estas solo se han enfriado pero los mexicanos tornarán a calentarlos para compartirlos en familia.

Consciente de todo ello, días atrás el papa Francisco ha invitado a manteles a mil quinientos indigentes de distinta etnia, geografía, lengua, religión y edad, acomunados solo por el hecho de ser empobrecidos, en el Aula Pablo VI, vecina a la basílica de san Pedro. Celebraba así la Tercera Jornada mundial de los pobres, en colaboración con varias asociaciones de voluntariado (Ynestroza, 2019).

La tradición cristiana ortodoxa tiene entre sus iconos más estimados el pintado por Andrei Rublev (1370-1430), proclamado santo en 1988, que representa la visita de Yahvé a Sara y Abraham para anunciarles el nacimiento de Isaac (Gn 18,

por los árabes el prototipo de los ignorantes, se ubica en el África subsahariana; según estos descendientes del antiguo reino del Mali, la lengua, necesaria para la palabra, “pone en juego el conocimiento, y este constituye la fortuna de la lengua” (ídem).

97. “Los dioses de la comida han gobernado los corazones y las vidas de muchas personas” (Ackerman, p. 156).
98. Resulta significativo el espacio que en nuestro diccionario de la lengua ocupan los solos significados del verbo “comer” y las consiguientes expresiones lingüísticas que lo utilizan: dos columnas completas en el formato grande del volumen (Moliner, M., 1979). Diccionario de uso del español (A-G). Madrid: Gredos, p. 680).
99. Ritos de alguna manera similares se encuentran en otras religiones: las de origen chino, los sikh, los bahai, el confucianismo, el taoísmo, el jainismo, el zoroastrismo. En particular, las religiones amerindias –entre ellas las de los mayas, los aztecas y los incas– han prolongado hasta nuestros días sus ceremoniales ricos en esta dimensión.

1-10). A la sombra de un árbol, tres jóvenes están sentados a una mesa en la cual, preparados por los dos habitantes de la casa diseñada a espaldas de los huéspedes, hay pan y vino; la forma semicuadrangular del mueble los pone en relación de gran intimidad: el que está en el centro mira al de su derecha y éste a su vez al ubicado frente a él. La devoción ortodoxa ha relacionado de inmediato la pintura con la actividad trinitaria: en todo caso, para el tema que nos ocupa, encontramos al Dios trinidad, fundamento de la fe cristiana, en medio de un pequeño convite.

Sin embargo, sorprende que sea justamente la convivialidad la que privatiza radicalmente el posible encuentro entre gentes de distintas latitudes porque no pertenecen a la religión que convoca tan solo a los suyos a compartir algo tan elemental como la comida. En el interior del cristianismo, además, se ha convertido en piedra de escándalo: la Eucaristía, la cena a la que el Espíritu de Jesús invita a quienes han sido llamados por él a través del bautismo, libremente asumido por ellos, solo puede ser frecuentada por aquellos que nacieron a la fe en una iglesia determinada, llámese católica romana, reformada, protestante u ortodoxa. Una situación histórica que continúan recordando a través de los siglos, con lujo de detalles, las pinturas y frescos de la *Última Cena*, donde Jesús, sabedor de su destino fatal, aparece solitario en medio de doce hombres inquietos y sobre todo curiosos por enterarse de quién sea el traidor anunciado por él mismo (Frigerio, 2011, pp. 44-101). De nuevo, el rocoso ámbito de la moral está en juego.

Quizás un día logremos sentarnos todos a la misma mesa para partir el pan cotidiano y compartir el vino de la fiesta. Porque habremos aprendido a ver, a escuchar, a tocar y a olfatear y por eso a gustar. A saborear las distintas experiencias del hallazgo de lo divino. O del encuentro con la Divinidad que nos ha buscado. Y no tendremos más remedio que celebrarlo.

Educación para la felicidad y su inclusión en las políticas públicas. Enfoques sobre felicidad responsable, educación y desarrollo humano

Víctor R. Martín Fiorino
Jesús E. Caldera Ynfante

Introducción

La educación es, por su misma naturaleza, transformadora. Transforma vidas, transforma realidades, transforma culturas y civilizaciones y todo ello a partir del hecho básico inicial de que dicha transformación comienza por ser la de sus propios actores: educadores y educandos. En relación con ello, es válida la afirmación del filósofo Gadamer (2000) acerca de que “educar es educarse”, pues en la educación “de lo que se trata –dice el autor, parafraseando a Hegel– es de que el hombre acceda él mismo a su morada”: acceder a la morada en el mundo es, para la persona, abrir el camino a ese espacio en el que se siente bien, donde es feliz. Desde esta perspectiva, el ejercicio de educarse es, para educadores y estudiantes en primer término, pero con proyección a la sociedad entera, un ejercicio compartido de diálogo, involucramiento y enriquecimiento mutuo mediante el cual asumen el desafío de impulsar sus vidas hacia la plenitud personal, en armonía con la construcción de felicidad social.

En tiempos en los que predominan formas de educación orientadas al éxito, a ser competitivo y poseer habilidades avanzadas para interactuar con las máquinas, o bien –en algunas perspectivas psicológicas– solamente para adaptarse y no sufrir, según Gadamer (2000) “si lo que uno quiere es educarse y formarse, es de fuerzas humanas de lo que se trata y solo si lo conseguimos sobreviviremos indemnes a la tecnología y al ser de la máquina” (p. 48) o, agregaríamos, a la ilusión de refugiarnos en islas de bienestar individual que nos aíslan de la comunidad y del entorno. Esas fuerzas humanas de las que habla el filósofo son las que pueden impulsar una educación basada en la capacidad de aprender a ser felices a lo largo de toda la vida.

Felicidad responsable en el marco de la educación para la felicidad

Como muestra de una tendencia que avanza decididamente en la educación contemporánea, en prestigiosas universidades de diversos lugares del mundo, tanto en países de área de Europa y América como en naciones del espacio asiático –en una suerte de convergencia entre culturas–, coexisten desde hace varios años iniciativas educativas que bajo la denominación de “Educación para la felicidad” o “Aprendizaje de la felicidad”, desarrollan programas, asignaturas transversales y proyectos con la sociedad, que buscan generar las condiciones para que, en primer término, estudiantes y docentes pero también las familias y los ciudadanos, puedan ampliar espacios de libertad y responsabilidad y ser capaces de armonizar el bien propio y del bien común para vivir mejor en sociedades más justas y en mayor sintonía con el ambiente. Ejemplo de ello son las importantes iniciativas en curso, entre otras, en universidades como las de Harvard, Yale o la Universidad de California en los Estados Unidos, la Universidad de Tokio en Japón, la Universidad de Alcalá en España, la Universidad de Bologna en Italia y en otras reconocidas instituciones de países de diferentes regiones del mundo, entre los cuales están, por ejemplo, Corea del Sur, Brasil o Colombia.

Desde diferentes corrientes del pensamiento contemporáneo, se ha venido sosteniendo, especialmente en las últimas décadas, la importancia de educar para la felicidad en un marco de responsabilidad y en relación con ello, la necesidad de enriquecer y contextualizar los contenidos del concepto de felicidad responsable a partir de perspectivas de la responsabilidad social compartida, por una parte, y por otra, desde propuestas de construcción de la paz como requisito para el desarrollo de un proyecto de vida valioso. Roberta Paltrinieri, de la Universidad de Bologna, por ejemplo, enmarca críticamente este concepto en los entornos de crisis, especialmente en Europa pero con amplias coincidencias con las sociedades de América Latina, lo sitúa críticamente en la dirección de superar la visión reductiva de la felicidad en la sociedad de consumo y lo relaciona, además, con la construcción de relaciones humanas saludables y afectivas más allá de la mera búsqueda de estatus. En tal sentido, la autora considera que la felicidad responsable es “(...) un modo distinto de pensar el bienestar individual y colectivo (para) la superación de un modelo cultural basado en el axioma ‘consumo, luego existo’, asociado estrechamente a la obtención de placer” (Paltrinieri, 2019).

En el marco de los entornos de crisis, hoy en día de carácter global, para las sociedades latinoamericanas ello supone plantear la felicidad a partir de la responsabilidad social compartida por todos los actores sociales, en especial por los actores educativos, frente a los desafíos de la desigualdad, la inequidad y la exclusión, en los que el alto nivel de consumo –y su aparente consecuencia: la mayor felicidad– es patrimonio de pocos. En especial para la educación superior, se trata de superar

la visión de la educación como bien de mercado o como servicio, para enfatizar su carácter de bien común global, derecho humano universal y responsabilidad de los Estados (Unesco, 2018). En esta perspectiva, la construcción de la felicidad se plantea como la ampliación crítica de un espacio relacional que desarrolla, entre todos los que participan del proceso educativo –no solo formal y a lo largo de la vida–, vínculos de confianza y reciprocidad. Para el conjunto de los actores involucrados en el aprendizaje de la felicidad, el propósito es construir relaciones humanas de calidad (justas, equitativas, inclusivas), asociadas a la producción de formas de solidaridad y de cohesión social (Paltrinieri, 2019).

Por su parte Nora Rodríguez Vega, directora del *Happy Schools Institute*. Neurociencias y Educación para la Paz, plantea que la felicidad responsable se construye desde la perspectiva de la neuroeducación y con énfasis en las capacidades del cerebro social, entre las cuales destacan el cuidado, el altruismo y la compasión. En tal sentido, educar para la felicidad responsable es desarrollar los contenidos del concepto de vida significativa –vida digna añadimos nosotros– mediante la capacidad de superar el sentimiento de desconexión humana presente en sociedades aparentemente hiperconectadas, cuyo diseño es sin embargo solo tecnológico y no humano (Rodríguez Vega, 2019)

Entre las corrientes que han venido haciendo aportes a la fundamentación, el método y la puesta en práctica de programas de educación para la felicidad se encuentran, entre otras, la psicología positiva, la educación positiva, la educación para el bienestar, el humanismo cristiano, la educación Soka y las propuestas de instituciones como la Unesco, así como también fundaciones como la Jordi Sierra y Fabra de Barcelona, con su Programa *Happy Schools* y el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Alcalá en España. Entre los autores cuyos escritos han sido referencias en el tema en los últimos años, se encuentran, entre otros, M. Seligman (2005), D. Ikeda (2010), M. Csikszentmihalyi (2012), N. Noddings (2003), R. Palomera (2008). A. Iborra y A.B. Varela (2018), J.M. Burgos (2015), R. Paltrinieri (2019) y N. Rodríguez Vega (2018). Desde la concepción de la educación para la felicidad en el marco de la ecología humana, desde una perspectiva tanto espiritual como política sobre la armonización de la vida, la encíclica *Laudato si* del papa Francisco ha contribuido a marcar importantes orientaciones sobre el tema.

Las diversas perspectivas de abordaje de la educación para la felicidad proponen elementos transformadores de las prácticas educativas. Según el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Alcalá, por ejemplo, se trata, en primer término, de ir más allá de la parcelación del conocimiento o de la repetición, e impulsar

(...) una reconstrucción reflexiva de los saberes y un desarrollo de competencias útiles para vivir en sociedad (...) a partir del desarrollo de valores humanos basados en conceptos como creatividad y desarrollo personal; libertad y empoderamiento;

ciudadanía y educación intercultural; paz, ciudadanía y diálogo; arte y cultura; apoyo a la comunidad y desarrollo sostenible. (Universidad de Alcalá, 2018, pp. 2-3)

Ello contribuye a la búsqueda del sentido de plenitud de la vida de las personas que

(...) surge al desplegar nuestro potencial humano y, por lo tanto, no se refiere al logro de una condición superficial carente de problemas o a la realización de todos los deseos (...) El objetivo es, en cambio, el fortalecimiento del potencial humano para que cada individuo disfrute de una vida auténticamente feliz y creativa. (Ikeda, s.f., p. 1)

Desde estas perspectivas, se replantea por otra parte también el propósito de la educación, cuyas prácticas se orientan en este caso a la Universidad de Alcalá (2018) a "(...) ayudar a los alumnos a desarrollar la felicidad, fomentando el desarrollo del conocimiento y la adquisición de valores sociales desde una perspectiva humanista" (p. 3), poniendo el énfasis en una mejora de la capacidad reflexiva, desarrollando el potencial humano de los alumnos mediante la creación de valor en sus vidas, y al mismo tiempo impulsando una mejora cualitativa en la formación y en la actividad de los docentes.

Dicho replanteamiento del propósito de la educación involucra, además, dos condiciones fundamentales: en primer término, resalta la importancia de la educación como elemento crucial para el logro de la paz, entendida esta como la plataforma para la felicidad: "La responsabilidad esencial de la educación es forjar en la mente de los jóvenes el amor por la humanidad y el espíritu de dedicarse al bien de la gente y de la sociedad" (García, 2019), lo que evoca la conocida propuesta de la Unesco de construir la paz en la mente de las personas. En este sentido, educar es formar para la construcción de paz, para el cultivo de la armonía interior y para el manejo constructivo de la interdependencia con los demás y con el planeta. Ello cobra especial importancia en el contexto de sociedades como la de Colombia, marcada por las dificultades de construir cultura de paz y gestión negociada de los conflictos. En esa dirección, la educación se constituye en una valiosa herramienta para superar el pesimismo ético y la desesperanza.

Como parte de un compromiso de responsabilidad social, la felicidad responsable se ocupa de la construcción de la capacidad de desarrollar un proyecto de vida valioso capaz de armonizar persona, sociedad y ambiente como un espacio teórico, metodológico y práctico de convergencia y transformación social, centrado en la rehumanización y la construcción de la paz. En la perspectiva de valores compartidos, el programa *Happy Schools* y la Fundación Jordi Sierra y Fabra de Barcelona, España, se enfocan en el cerebro social, cuya acción apunta a mejorar el grado de conexión con los demás mediante la práctica de valores como la empatía, la compasión, el agradecimiento, el entusiasmo y el bienestar interno para desarrollar en los alumnos la capacidad de ser agentes de cambio al incluir el bienestar de los demás en la toma de decisiones. Mediante la creación de espacios de felicidad

responsable para escuelas del siglo XXI, se busca educar para la paz adaptando la felicidad responsable “(...) a lo significativo y urgente que caracteriza a las diferentes culturas y sus contextos a partir de estrategias adaptadas a cada momento evolutivo para construir entre todos un mundo mejor” (Fundación Jordi Sierra y Fabra, 2018, p. 1).

En la misma línea de asociar educación para la felicidad con proyecto de vida, construcción de contextos de paz y rehumanización y asunción de responsabilidades compartidas, otras iniciativas recientes como el Programa *Core Curriculum. Persona y Cultura*, de la Universidad de la Sabana, Colombia (2015) que impulsa una asignatura transversal sobre educación para la felicidad, se propone, en palabras de su directora Adriana Álvarez Vesga, abordar con los estudiantes las grandes preguntas de la existencia, desarrollar la capacidad crítica para formar con libertad las propias convicciones y acompañar la construcción personal de un proyecto de vida integrador y responsable. (Guzmán de Reyes, 2018, p. 1)

La revisión de los propósitos y finalidades educativas a partir de los valores humanos propuesta por las citadas orientaciones de la educación para la felicidad, coincide en sus aspectos centrales con iniciativas actuales de la Unesco (2015) que buscan el replanteamiento de la educación en la perspectiva de un bien común global y abren el camino tanto para una nueva y necesaria revisión de los pilares formulados en el Informe Delors-Unesco (1996), propuestos en los años finales del siglo XX, pero del todo vigentes hoy en día, como también para enfatizar la responsabilidad social de las instituciones educativas y la exigencia de construir mecanismos de corresponsabilidad orientados a la gobernanza de los bienes comunes en contextos de complejidad, diversidad e interculturalidad (Martín- Fiorino; Ávila y Villalobos, 2019).

La educación para la felicidad desde un enfoque intercultural

La vida de personas y grupos sociales se mueve actualmente en una dinámica de interacciones posibilitada, en especial, por el inmenso desarrollo de la tecnología. Por ello, según Salas (2006) la posibilidad de educar para la felicidad desde la perspectiva de la interculturalidad, que incluye instancias de reconocimiento, diálogo y ética intercultural, abre el camino a una visión humanística ampliada u holística que aporta espacios de convergencia entre las culturas para el desarrollo de relaciones de tolerancia, comprensión y cooperación. La educación para la felicidad, en varias de sus orientaciones, está recogiendo elementos y propiciando convergencias entre aspectos de la cultura occidental europeo-norteamericana, marcada principalmente por el cultivo de la razón y por imperativos de eficacia y productividad, y perspectivas de otros espacios culturales, como los del oriente asiático, marcadas de modo importante por la espiritualidad, la meditación y la relación con el todo. En el enfoque intercultural se rescatan, igualmente, perspec-

tivas de culturas aborígenes americanas presentes aún en la población de los países de la región, referidas, por ejemplo, a la relación de los humanos entre sí, con la naturaleza y con los seres vivos no humanos.

El enfoque intercultural, humanista, expandido u holístico para el aprendizaje de la felicidad permite:

- a. *Superar las visiones reductivas de la felicidad*, en las que esta es vista solo en perspectivas del economicismo, funcionalismo, espiritualismo.
- b. *Integrar los diversos aspectos constitutivos de la persona*, al verla como un todo al mismo tiempo personal, social y ecológico, articulando elementos de su dignidad vital, personal y moral.
- c. *Impulsar el bienestar subjetivo*, mediante la percepción y armonización de las dimensiones humanas de la corporalidad (salud), la afectividad (emociones), la sensibilidad (arte), la racionalidad (pensamiento) y la espiritualidad (trascendencia).
- d. *Activar la realización intersubjetiva*, mediante la deconstrucción del otro como amenaza y la reconstrucción del diferente como interlocutor, socio, amigo, hermano.
- e. *Desarrollar el diálogo intercultural* y abrir la posibilidad de ir, en la educación, más allá del multiculturalismo descriptivo y construir diálogo, comprensión, valores compartidos y cooperación entre culturas.

El enfoque intercultural, por otra parte, está en la base de los *Estudios de convivencia* (Martin- Fiorino, 2012), campo de saberes que, desde ciertos mínimos valorativos compartidos, busca impulsar la construcción de unos ejes fundamentales de la vida en común, fundamentos de carácter ontológico (referidos a la condición humana) y aprendidos (referidos a los contextos de su realización). Aprender a convivir en la diferencia requiere una educación que enfatice en los fundamentos de la dignidad humana y se constituya en un eje transversal para la reducción de la intolerancia y la construcción de vida buena (felicidad)¹⁰⁰ (Aristóteles, 2000), con aplicaciones a los niveles local, regional y global de la convivencia.

El enfoque intercultural recoge críticamente y proyecta algunos aportes de la psicología positiva, la economía de la felicidad, la política de convivencia y la ética intercultural y representa un significativo cambio de lógica. Por una parte, las lógicas internas de cada cultura, que pueden constituir un obstáculo a la comprensión de lo diferente y en consecuencia, favorecer prejuicios e intolerancia. Por otra parte, las lógicas de abordaje de lo humano a partir de las carencias, las patologías o las disfunciones, que entraña el riesgo de derivaciones meramente adaptativas o aceptación pasiva. En ambos casos, este cambio apunta a otra lógica basada en el

100. En Aristóteles, el concepto de “vida buena”, realizada en la convivencia (*polis*), es sinónimo de felicidad.

desarrollo de las potencialidades, las capacidades humanas y las oportunidades para su esplendor. Se trata de un camino que va desde lógicas de la fragmentación –lo humano afectado y su manejo–, hacia las lógicas de la armonización –lo humano integrado y su proyección–, recogiendo, articulando e imbricando aportes de la filosofía occidental, del pensamiento oriental y de las culturas americanas originarias.

Educación para la felicidad desde un enfoque bioético

La perspectiva en la que se funda el enfoque bioético permite considerar el aprendizaje de la felicidad a partir de la valoración de la vida como tejido relacional, en el cual se armonizan y manejan responsablemente las dimensiones personal, familiar, organizacional, social y ecológica en las que se despliega la experiencia humana como unidad persona-sociedad-ambiente. Al mismo tiempo, recoge las exigencias de integración que para el aprendizaje de la felicidad, plantean las dimensiones humanas de corporalidad, afectividad, sensibilidad, racionalidad y espiritualidad. En relación con la educación para la felicidad, el enfoque bioético concentra sus aportaciones en:

- a. Situar el aprendizaje de la felicidad en el espacio de la gestión responsable de la vida como proceso integrador de experiencias y de sentido.
- b. Desarrollar una línea de continuidad, avanzando en espiral, de la responsabilidad de la persona en el equipo, del equipo en la organización, de la organización en la sociedad y de la sociedad en el ambiente.
- c. Desarrollar iniciativas de corresponsabilización en el marco de un pensamiento sobre la valoración y el cuidado de la vida, con importantes consecuencias positivas para la construcción de una cultura de paz y convivencia.
- d. Vincular compromiso e involucramiento en relación con el cuidado de la vida, comenzando por el autocuidado y vinculándolo con la sustentabilidad como vía para la construcción en el largo plazo de la vida digna (felicidad como realización o plenitud a lo largo de la vida).
- e. Desarrollar la razón prudencial, como ejercicio de la capacidad humana de articular valoración, efectividad y responsabilidad, fundada en el concepto aristotélico de frónesis o sabiduría práctica, situado en la base de una antropología de la prudencia (Aubenque, 2001).

Dentro de este enfoque, grandes bioeticistas contemporáneos como Renselaar Van Potter, creador de la bioética actual o Cely Galindo (2003), han destacado la necesidad de superar la brecha entre el gran avance del conocimiento y el simultáneo déficit de sabiduría práctica, entendida como responsabilidad con el futuro de la vida. Desde un enfoque de responsabilidad política compartida, una aplicación de esta orientación para las sociedades de América Latina, marcadas por la desigualdad y la exclusión y por los problemas críticos de la convivencia en las “ciudades de

supervivencia”, la propuesta de construcción de un marco de interacciones para un nuevo tipo de convivencia, capaz de articular en cada contexto los avances tecnopolíticos con las necesidades y derechos de las poblaciones vulnerables, le da contenido al concepto de *Biópolis* (Martín-Fiorino, 2014). Este concepto desarrolla una visión positiva de la biopolítica, entendida como el conjunto de políticas para la vida centradas no en el control, sino en el cuidado y orientadas a generar mediaciones efectivas frente a las necesidades, los derechos y proyectos de vida digna para las personas.

En la línea del enfoque bioético, el aprendizaje de la felicidad se orienta al desarrollo de iniciativas de sustentabilidad humana y se vincula con el concepto de seguridad humana integral. La relación entre felicidad y seguridad encuentra una guía efectiva para convertirse en políticas concretas por medio de iniciativas orientadas al desarrollo de los indicadores de la Unesco que se enfocan en la operatividad de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) establecidos por la ONU en 2015.

El aprendizaje de la felicidad desde el enfoque del bien común

En el terreno de la educación para la felicidad, el enfoque del bien común de origen neoaristotélico y expresado especialmente en los escritos de Martha Nussbaum (2005), se apoya en una amplia tendencia contemporánea orientada a la revalorización de lo humano como unidad en la diversidad. Este enfoque tiene importantes efectos en el campo educativo que permiten plantear alternativas para superar visiones como las de la educación para el mercado, entendida como educación para la renta o para la competitividad. La búsqueda de una educación para ser felices se apoya en la articulación entre el núcleo de la condición humana autorreflexiva y las mediaciones prácticas, en las que se materializa dicha condición dentro de contextos específicos y en el marco de la vida en común (*polis*). En el progresivo avance de dicha articulación se construye la felicidad, como actitud, como gestión de la cotidianidad y como praxis con sentido a lo largo de toda la vida, es decir, una vida buena con sentido.

En el centro del enfoque propuesto por Nussbaum (2005) se encuentra el concepto de potencialidad de lo humano. La construcción de felicidad es el desarrollo de dicha potencialidad, convertida en actos reflexivos y responsables mediante decisiones libres. La concreción de la potencialidad manifiesta en las capacidades humanas que se hacen praxis en un contexto determinado según las oportunidades de realización del plan de vida valioso, elegido en el plano singular, diferente para cada quien, pero compatible con los otros en el ámbito de la familia, la escuela y la comunidad.

Ello se traduce en una propuesta educativa de rehumanización centrada en la triple definición de lo humano en que se sustenta el pensamiento aristotélico:

viviente dotado de palabra; viviente político, es decir conviviente, social; viviente constructor de futuro (Martin-Fiorino, 2019). La palabra, como reflexión-comunicación, permite pensar y formular un propósito de vida para ser feliz. Este se cumple necesariamente en la articulación persona-sociedad, pues “solo se puede ser feliz en la *polis*”. Somos capaces de construir futuro y especialmente un futuro deseable, lo que implica imaginar, valorar, organizar, cuidar la vida futura; es decir, podemos ser felices siendo sostenibles.

El enfoque del bien común, que recoge algunas problemáticas de origen aristotélico pensadas críticamente a partir de los desafíos actuales, desemboca en la necesidad de fortalecer mediante la educación, la importancia de la ciudadanía en la construcción de la felicidad posible para cada persona individual. Para ello, es necesario construir un tejido relacional deliberativo, justo y equitativo, en el cual sea posible *realizar* –hacer real, poner en acto– el propósito o proyecto de vida valioso de cada persona, haciendo con ello que cada uno sea responsable de sí mismo, de la vida en común y de la casa común que es la ecología.

Enfoques de la dinámica educativa como aprendizaje de humanización

Con base en los aportes contemporáneos de Nussbaum y Sen (2001) sobre la insuficiencia de las visiones reductivas de la educación (mercado, tecnología, ideología, fundamentalismos), es posible valorizar el espacio educativo como un lugar de realización de la potencialidad humana de felicidad, como actualización de las capacidades humanas que apuntan a su esplendor, al logro de la seguridad humana. Las raíces clásicas de la educación del “hombre de la cultura”, objeto de la *Paideia* griega de Jaeger (1998) y diferente al “experto” del enfoque de la eficacia, siguen vigentes: cultivo de la reflexión, el pensamiento crítico, la creatividad, la prudencia, la amistad, la solidaridad, como condiciones que desde la cultura hacen posible la felicidad.

El aprendizaje de la felicidad, dentro de la dinámica educativa entendida como despliegue de potencialidad (*dynamis*), se presenta como espacio de humanización, o de rehumanización, a partir de una articulación que vincule: 1. aprendizaje humanizador, centrado en la construcción de sentido; 2. aprendizaje autoprodutivo, centrado en la noción de *praxis* que, más allá de la producción de bienes, es principalmente autoproducción de lo humano en cada persona; 3. aprendizaje responsable, centrado en la noción de futuro, ya presente en la definición aristotélica del hombre, y que apunta a la sustentabilidad, “ser feliz” como realización “a lo largo de toda la vida”.

Dicha articulación se apoya en el concepto aristotélico de mediación: la “sustancia” (*ousía*) de lo humano es en sí misma indeterminada; es decir, contiene potencialmente muchas posibilidades de realización, de ser feliz. Dicha sustancia

solo se hace real a través de las mediaciones, determinaciones en las que se *actualiza* y que dependen de los diferentes contextos y tipos de actuación específicos posibles para cada ser humano concreto.

Como determinaciones contextualizadas, son actualizaciones concretas de la potencialidad de cada persona de realizar, mediante la educación, su plan de vida en los planos de lo económico, por medio del trabajo; de lo político, a través del ejercicio de la ciudadanía; de lo cultural, mediante el desarrollo de sus valores; de lo espiritual, en la búsqueda de sus ideales más elevados. La felicidad se ubica así como espacio de articulación entre el ámbito reflexivo, del que emerge el propósito de vida, y los ámbitos prácticos en los que puede concretar mediante decisiones libres, de los cuales no está excluido, –incluso con un estatuto diverso– el concepto de placer (Huta y Waterman, 2014).

En el ámbito de la educación, la felicidad puede entenderse en esta perspectiva como proceso complejo, progresivo y armonizador, de aprendizaje a lo largo de toda la vida, que en cada etapa de la existencia incorpora nuevos actores, nuevos problemas, nuevos resultados, dentro de un diseño total articulador de finalidades y mediaciones presidido por el concepto de *eudaimonía* (felicidad como realización), cuyo énfasis está en la dimensión de futuro. Se trata, en la visión ético-política neoaristotélica, de *aprender a gobernar el futuro* –dimensión de proyecto, personal-social-humano-ambiental– a través de una gestión inteligente de la cotidianidad, que representa la dimensión de coyuntura y una correlativa valoración de experiencias, cuyo punto de referencia es el nivel de satisfacción con la propia vida como proyecto total, lo que remite a un nivel estructural.

El aprendizaje de la felicidad con base en la interpretación contemporánea de Aristóteles, concibe la educación, en primer término, a partir de la necesidad de impulsar desarrollos innovadores de la razón para superar la razón instrumental que prevalece en la educación para el mercado e integrando la eficacia con la racionalidad comunicativa, la racionalidad prudencial y la racionalidad ecológica. En segundo término, aborda la educación desde una renovada importancia de la imaginación, temática ampliamente trabajada en la *Retórica* de Aristóteles, y consecuentemente, de la imaginación como origen de la ética que genera capacidad valorativa y decisional. En coincidencia con algunas propuestas de la psicología positiva, replanteándolas en su orientación, profundidad y alcances, ello permite aportar a:

1. La gestión de la felicidad, entendida como gestión de las mediaciones en sus aspectos económicos, sociales y políticos, con la finalidad de la adopción de las decisiones mediante las cuales se identifican, se les agrega valor y se hacen operativos los aspectos positivos de tales condicionamientos.
2. La transformación de la felicidad, como ampliación de las finalidades mediante la incorporación progresiva de nuevas esferas de realización del proyecto, lo cual

se suma favorablemente a la búsqueda de sentido de la vida y concreción a los enunciados de superación personal.

3. El ejercicio de la corresponsabilidad para la felicidad compartida mediante el impulso a relaciones de solidaridad, lo que contribuye de manera favorable al reconocimiento del otro y al desarrollo de relaciones de empatía para compartir su situación y comprometerse en la gestación compartida de fines individuales y sociales valiosos. Con ello se busca que los planes de vida buena de cada uno influyan positivamente sobre la comunidad en su conjunto, en consideración a la felicidad social.

El aprendizaje de la felicidad como oportunidad

El concepto de oportunidad, que actualiza la noción griega de “momento apropiado” (*kairós*), es valioso en el aprendizaje de la felicidad. La dinámica educativa como despliegue de potencialidad requiere el desarrollo de capacidades para conocer, valorar y activar cada oportunidad de ser feliz en el momento preciso en que puede hacerse real, convertirse en acto. Ello tiene que ver tanto con la factibilidad de los diferentes aspectos del propósito de vida, como con las oportunidades familiares, institucionales y sociales, para su realización efectiva.

Aprender a ser feliz es aprender a descubrir, generar y ampliar oportunidades de realización del proyecto de vida valioso de cada quien, en armonía con los demás y con el ambiente, en el contexto de una ecología humana. Cada oportunidad es un espacio de convergencia entre:

- a. Posibilidades que provienen del contexto geográfico, cultural, social, económico; aspectos que no se eligen sino que vienen dados desde el exterior.
- b. Potencialidades, que provienen de la historia personal y social de cada ser humano. Aspectos del proyecto que, según prioridades y preferencias, se eligen, al menos parcialmente, en el sentido de que es posible seleccionar los elementos positivos heredados y desechar los negativos.
- c. Las capacidades que, en su valoración y desarrollo, se eligen y forman parte del diseño autónomo del proyecto de vida y de la preparación efectiva para realizarlo.

En tal sentido, para la realización de la felicidad como oportunidad de humanización mediante el proceso educativo de aprendizaje, se requiere la presencia de decisiones libres y responsables de la persona en relación con los siguientes ejes principales:

1. Acceso a un mínimo de bienes, materiales e inmateriales, necesarios para asegurar la vida. En este caso, la idea fuerza es la *dignidad de la vida*, en sus dimensiones progresivas de dignidad de la vida, dignidad personal y dignidad moral, producto de las decisiones autoconscientes y libres.

2. Acceso a la información, conocimiento y análisis de posibilidades para realizar cada uno de los pasos del proyecto de vida. Aquí la idea fuerza es la *calidad de la vida* como concreción de la capacidad de elegir el vivir como se quiere, en función de valores, prioridades y preferencias.
3. Ambientes reflexivos, deliberativos y solidarios despojados de temores o daños, para poder impulsar en la práctica el proyecto de vida. En este caso la idea fuerza es la *vida de calidad*, marcada por la capacidad de irradiar vida buena hacia otros en el ejercicio de una conducta que extiende el bien moral.

Esta configuración de la triple dimensión, de base neoaristotélica, guarda estrecha relación con el derecho fundamental a la dignidad humana, desarrollado por la Corte Constitucional de Colombia, entre otras, en la sentencia T 881 de 2002, que define la naturaleza de la dignidad humana en los siguientes términos:

Una síntesis de la configuración jurisprudencial del referente o del contenido de la expresión “dignidad humana” como entidad normativa, puede presentarse de dos maneras: a partir de su objeto concreto de protección y a partir de su funcionalidad normativa. Al tener como punto de vista el objeto de protección del enunciado normativo “dignidad humana”, la sala ha identificado a lo largo de la jurisprudencia de la Corte, tres lineamientos claros y diferenciables: (i) La dignidad humana entendida como autonomía o como posibilidad de diseñar un plan vital y de determinarse según sus características (vivir como quiera). (ii) La dignidad humana entendida como ciertas condiciones materiales concretas de existencia (vivir bien). Y (iii) la dignidad humana entendida como intangibilidad de los bienes no patrimoniales, integridad física e integridad moral (vivir sin humillaciones). De otro lado al tener como punto de vista la funcionalidad del enunciado normativo “dignidad humana”, la Sala ha identificado tres lineamientos: (i) la dignidad humana entendida como principio fundante del ordenamiento jurídico y por tanto del Estado, y en este sentido la dignidad como valor. (ii) La dignidad humana entendida como principio constitucional. Y (iii) la dignidad humana entendida como derecho fundamental autónomo (p. 1).

La educación para la felicidad: proceso energizador de lo humano y activador de derechos

La educación para la felicidad, mediante un efecto sistémico mutuamente transformador de todos los actores involucrados, apunta a convertir en acto las potencialidades de ser feliz mediante un proceso de transferencia de la energía representada por valores, convicciones, finalidades por los que cada persona está dispuesta a trabajar con determinación. La educación es un proceso, por una parte, de carácter intelectual: el bien buscado. Y por la otra, de carácter volitivo: el bien deseado; también de carácter espiritual: el bien que mueve a la trascendencia. Todo ello conforma una fuerza capaz de impulsar la determinación firme de la persona

de plasmar, mediante el ejercicio libre y responsable de la libertad y superando los condicionamientos del contexto y convirtiéndolos en oportunidades, un proyecto de vida buena (feliz). La activación de derechos, por otra parte, se da en el marco de la democracia como derecho fundamental (Caldera Ynfante, 2018a).

Este proceso, en el marco de lo que propone la Unesco para la educación en su conjunto, se cumple a lo largo de toda la vida y tiene múltiples direcciones posibles según cada proyecto personal, cada grupo social, cada cultura. Los diversos caminos posibles dependen, en el caso de las personas, de su capacidad de elegir que, según Nussbaum y Sen (2001), es la primera capacidad humana. En el caso de las sociedades, dependen de su capacidad de abordar los conflictos, resolver contradicciones y generar compatibilidades mediante el ejercicio del diálogo y la negociación (Caldera, Ávila y Martín-Fiorino, 2018). En relación con lo primero, activar la capacidad de elegir implica que la inclusión de la educación para la felicidad en las políticas educativas vaya de la mano con políticas para impulsar el avance efectivo en las condiciones socioeconómicas que hagan posible elegir y construir en la realidad la posibilidad elegida en tanto proyecto de vida valioso de cada persona. En relación con la solución de conflictos, ello implica el desarrollo de iniciativas de mediación escolar y educativa en general como herramienta de aprendizaje para la paz (Martín-Fiorino, *et al.*, 2019).

La educación para la felicidad es, en tal sentido, una herramienta para la activación de derechos, entendida en el sentido de una “energía social” que agrega valor a la vida en común: el derecho a la felicidad, el derecho a la paz, el derecho a la vida digna, el derecho fundamental a la democracia (Caldera Ynfante, 2018b), etc., como derechos inherentes a la condición humana y de los demás derechos humanos, impretermitibles a la dignidad de la persona y que se realizan de manera interrelacionada e interdependiente, de manera recíproca o mancomunada, en el modelo democrático del Estado social de derecho. Ello abarca el desarrollo de condiciones materiales e inmateriales que disminuyan las situaciones de asimetría para el real disfrute del derecho a la felicidad y los demás derechos humanos relacionados con ella de manera inescindible. Ello requiere una educación para la activación de derechos, la revisión crítica de oportunidades y la reivindicación de posiciones para poder elegir y consumir un plan de vida para a la persona y que contribuya al bien común.

La convergencia entre las políticas educativas y las políticas sociales y económicas se entiende en el marco de un modelo de desarrollo que articule crecimiento, equidad y condiciones para la felicidad de la población, los cuales, en su conjunto, dan forma a un desarrollo integral inteligente, con nuevos liderazgos y nuevas formas de participación ciudadana, estrategias de largo plazo y políticas para construir paz justa y duradera, construir ciudadanía y cultura democrática.

Marco institucional para la inclusión de la educación para la felicidad en las políticas públicas

En el caso de Colombia, las políticas públicas que se incluyen en el Plan de Desarrollo de la Nación¹⁰¹ están basadas en la atención a las necesidades, anhelos, proyectos, sueños y aspiraciones de las personas concretas que son el sustrato real de la vida pública de toda comunidad. La concepción integral del desarrollo permite considerar que en la base de este proceso se encuentra el desarrollo de la capacidad de las personas de concebir, formular y llevar a cabo un propósito o proyecto de vida valioso, articulado como proyecto que abarque, otorgue coherencia e impulse todas las dimensiones de la actuación humana en el plano personal, familiar, organizacional, social, ecológico, en un contexto de promoción, respeto, realización y protección de los derechos humanos. Coincidentemente con ello, desde el año 2008 Unesco y Unicef han desarrollado el programa de Educación para Todos con enfoque basado en Derechos Humanos, como marco para hacer realidad de los niños a una educación para el ejercicio de tales derechos. Dicho programa ha servido como sustento argumentativo para la formulación de planes de innovación curricular centrados en proyectos de educación para la felicidad. Ello reposa sobre la concepción de la felicidad como proceso de autorrealización humana integrador de dichas dimensiones, que tiene como *ratio* esencial permitirle al ser humano alcanzar una larga vida saludable, libre de temores, daños y miseria, con dignidad humana, en el goce de condiciones materiales e inmateriales adecuadas para forjar un proyecto que genere esplendor humano y que merezca ser vivida.

Como experiencia teórica y práctica de alto interés, en la Universidad de Salerno, Italia, un programa académico centrado en el concepto de larga vida dirigido por los doctores Bianchi y Vecchionne (2018) ha llegado a significativas conclusiones sobre el goce efectivo de la felicidad, estudiando la relación entre alimentación, medio ambiente, vida social y condiciones de trabajo con la longevidad de un importante sector de la población.

Por otra parte, desde el punto de vista de la teoría cabe señalar que la educación para la felicidad, centrada en la autorrealización de la persona y el logro de su plenitud humana desde bases valorativas, mediante la realización efectiva de sus capacidades y talentos y en el marco del Estado social de derecho y de justicia, va más allá de lo planteado por la denominada Educación para el Bienestar, con

101. El Departamento Nacional de Planeación en Colombia, siguiendo la tendencia de países de la OCDE como Dinamarca, Suiza, Reino Unido y Francia, trabaja en la definición e implementación de un índice de felicidad y ha publicado el informe *¿Qué es la felicidad? Primer diagnóstico para Colombia*. El informe puede ser consultado en el sitio oficial www.dpn.geo.

la que sin embargo tiene puntos de aproximación. Ello se debe a que esta última se concibe como:

(...) generadora de armonía social y psicológica para auspiciar el desarrollo de capacidades que permitan superar problemas causados por la falta de cooperación, confianza, transparencia. El progreso debiera entenderse como un proceso de vida orientado hacia la armonía social y psicológica del ser humano. (Rojas, 2009, p. 297)

El concepto de educación para la felicidad puede ser desarrollado como un objetivo de la política pública sobre la base de los grandes avances en su estudio, conceptualización y aplicabilidad realizados en las últimas décadas. A ello han contribuido tanto las corrientes educativas y psicológicas mencionadas más arriba, como también concepciones tales como el desarrollo a escala humana de Max Neef y el concepto de desarrollo humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que coinciden en considerar que las necesidades humanas –realizar un proyecto de felicidad personal y social, como la primera y fundamental– son iguales en todas las culturas, aunque lo que cambia son las maneras de satisfacerlas.

El abordaje de la felicidad está animando a muchas organizaciones y países a enfocarse en el logro de la felicidad como retorno social de sus apuestas y acciones, como un ejercicio de plusvalía social. Le corresponde al Estado, en sus diferentes niveles y a través de las políticas públicas, entender y facilitar la búsqueda, más allá de las necesidades básicas –traducidas en derechos humanos fundamentales, los cuales se deben garantizar–, de mejores niveles de satisfacción de las necesidades existenciales como el ocio, la creación, la identidad, la libertad. Estas necesidades tienen que ver con el concepto de existencia plena e incluyen, entre las iniciativas planteadas, programas educativos enfocados en:

- a. Proyecto de vida o *Core Competence*; es decir, la propuesta de agregación de valor para la vida en pos del florecimiento humano.
- b. Entender y fomentar una *vida con sentido*, a través de mediaciones culturales humanizadoras.
- c. Fomentar una *economía creativa*, con amplia participación de comunidades y organizaciones, puesta al servicio de la persona.
- d. Impulsar la *libertad financiera* a través de iniciativas de educación económica en aras de articular la democratización económica.
- e. Desarrollar iniciativas de *inteligencia emocional* y cultivo de las inteligencias múltiples en el marco del desarrollo del talento humano.

En esos parámetros, la felicidad se relaciona con la satisfacción y proyección de los niveles de la vida personal en todos los ámbitos: es el *estar bien*, un valor medible desde el nivel de satisfacción de necesidades humanas básicas como subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, entendidas como los mínimos por garantizar para la supervivencia; y necesidades existenciales fundamentales, como el ocio, creación, identidad, libertad etc., como los máximos que hay que cualificar

y cuantificar para elevar la curva de valor de los habitantes del espacio social. En los enfoques interculturales mencionados más arriba existen coincidencias acerca de que el *estar bien* lleva a *ser feliz*, como un proceso de mejora que se expresa no solamente en el tener –aunque lo abarca y da sentido–, sino que comprende nuevos sentidos del ser y del hacer humanos, realizados desde el convivir con otros de manera inteligente y respetuosa. Ello implica una valoración global de la vida y lleva a obrar y vivir bien en el marco del respeto a la diferencia, del reconocimiento del otro, haciendo que la felicidad se construya desde la confianza y el vínculo social. En ese contexto, se trata de que los entes públicos actúen como agentes facilitadores de acceso a la felicidad como valor social, promoviendo entornos proclives a la confianza y potenciando virtudes sociales mediante el desarrollo de capacidades de creación de riqueza colectiva, en condiciones de equidad y con justicia distributiva.

La felicidad en las constituciones modernas como base para su inclusión en las políticas públicas

La felicidad, su importancia y su protección, no son ajenas al constitucionalismo moderno y contemporáneo, lo que se evidencia en el hecho de que ya en algunas de sus expresiones paradigmáticas como la Declaración de Derechos de Virginia de 1776, prefacio de la actual Constitución de Estados Unidos, se señala:

Que todos los hombres son, por naturaleza, igualmente libres e independientes, y que tienen ciertos derechos inherentes de los que no pueden privar o desposeer a su posteridad por ninguna especie de contrato, cuando se incorporan a la sociedad; a saber, el goce de la vida y de la libertad con los medios de adquirir y poseer la propiedad y perseguir y obtener la felicidad y la seguridad. (p. 1)

También la *Declaración de derechos del hombre y del ciudadano* del 26 de agosto de 1789, se refiere, en su preámbulo, a la felicidad como objeto del Gobierno de la nación:

(...) que esta declaración, estando continuamente presente en la mente de los miembros de la corporación social, les recuerde permanentemente sus derechos y sus deberes; para que los actos de los poderes legislativo y ejecutivo, pudiendo ser confrontados en todo momento con los fines de toda institución política, puedan ser más respetados; y para que las reclamaciones de los ciudadanos, al ser dirigidas por principios sencillos e incontestables, puedan tender siempre a mantener la Constitución y la felicidad de todos. (Asamblea Nacional Francesa, 1789, p. 1)

Otros referentes en esta línea, en este caso desde una perspectiva histórica, son por una parte, la Constitución de la Monarquía Española, promulgada en Cádiz el 19 de marzo de 1812, que en su artículo 13 afirmaba que “El objeto del Gobierno es la felicidad de la nación, puesto que el fin de toda sociedad política no es otro que el bienestar de los individuos que la componen” (p. 10). Por otra parte, en la

actualidad varios países le dan a la felicidad el rango de derecho constitucional. Ejemplo de ello es Japón, que en línea con la doctrina de la seguridad humana de la Organización de las Naciones Unidas, en el artículo 13 de su Constitución Política del 3 mayo 1947 indica:

Todos los ciudadanos serán respetados como personas individuales. Su derecho a la vida, a la libertad y al logro de la felicidad, será, en tanto que no interfiera con el bienestar público, el objetivo supremo de la legislación y de los demás actos de gobierno. (p. 2)

La Constitución Federal de Venezuela de 1811, al definir los derechos del hombre en sociedad, en su artículo 151 señalaba:

El objeto de la sociedad, es la felicidad común y los gobiernos han sido instituidos para asegurar al hombre en ella, protegiendo la mejora y perfección de sus facultades físicas y morales, aumentando la esfera de sus goces y procurándoles el más justo y honesto ejercicio de sus derechos.

Por su parte, la Constitución del Estado de Cartagena de Indias,¹⁰² Colombia, de 1812, en su artículo 1º, afirmaba:

Los hombres se juntan en sociedad con el fin de facilitar, asegurar y perfeccionar el goce de sus derechos y facultades naturales, y de los bienes de la existencia, y de satisfacer sus deseos y conatos de felicidad, venciendo unidos los obstáculos y dificultades que les opone la naturaleza física y moral, a los cuales aislados no podrían resistir.

En el artículo 11, la Constitución en mención indica:

El Gobierno es instituido para el bien común, protección, seguridad y felicidad de los pueblos, no para honor, utilidad o particular interés de algún hombre, familia o clase de hombres; (...).

La Constitución provincial de la República de Tunja, Colombia, de 1811, por su parte, en su artículo 26 estatuyó: “Todo Gobierno se ha establecido para el bien común, para la protección, seguridad y felicidad del Pueblo, y no para el provecho, honor o interés particular de ningún hombre, familia o clase de hombres: (...)”.

En época más reciente y retomando la misma orientación, un país como la República de Corea del Sur, en el Artículo 10 de su Constitución, señala que “(...) todos los ciudadanos tienen garantizado su valor humano y dignidad y tienen derecho a perseguir la felicidad. Es deber del Estado confirmar y garantizar los derechos humanos fundamentales e inviolables de las personas” (p. 2).

En países como Bolivia, la Constitución de 2009 reconoce en su artículo 306, el derecho al “buen vivir”, de modo similar a lo que acontece con la Constitución de Ecuador, que consagra un articulado destinado al régimen del buen vivir o el *sumak kawsay*. En Brasil, por otra parte, desde 2011 y gracias una propuesta de reforma

102. En el texto de dicha Constitución provincial se hace referencia nueve veces a la felicidad como presupuesto normativo de ella. La Constitución colombiana de 1991 no hace mención expresa a la procura de la felicidad como un fin estatal o social.

constitucional introducida por el Movimiento *Mais Feliz*, la felicidad tiene igual rango constitucional asociada a la efectividad del goce de los derechos sociales.

La preocupación por la medición y el incremento de la felicidad social mediante políticas educativas ha estado también presente desde hace décadas en países como Francia, con un comité para medir el rendimiento económico y el progreso social, dirigido por los premios Nobel Joseph Stiglitz y Amartya Sen. Reino Unido, con la elaboración de un índice de la felicidad diferente en metodología y contenidos al tradicional producto interno bruto (PIB) o en un caso muy peculiar por la importancia dedicada al tema, el reino de Bután, ubicado entre China e India, con su metodología para el tratamiento de la felicidad como derecho fundamental de su población mediante la medición del grado de satisfacción de sus habitantes en lo espiritual y material, la creación del índice de felicidad interna bruta (FIB) basado en el desarrollo socioeconómico sostenible y equitativo, la preservación y promoción de la cultura, la conservación del medioambiente y el buen gobierno. En la misma dirección, en Italia se ha creado el índice de bienestar equitativo sostenible (*Benessere Equo e Sostenibile* –BES–).

Para las sociedades de América Latina, por su parte, la construcción de felicidad social ha encontrado una sólida fundamentación en el marco del humanismo cristiano, en relación con la posibilidad de desarrollar un proyecto de vida valioso para las personas en la moldura de ese pensamiento. Trabajado dentro del marco del concepto de democracia integral (Caldera Ynfante, 2018c), la democracia, en esta perspectiva, es un derecho fundamental y constituye el camino para construir felicidad centrada en la dignidad humana, fortaleciendo los lazos sociales y la convivencia pacífica, permitiendo con ello el goce efectivo de los derechos humanos fundamentales como presupuesto normativo para el logro del proyecto de vida valioso de toda persona, en aras de su florecimiento humano en el Estado democrático constitucional. En el caso de Colombia, el derecho a la felicidad de los niños, niñas y adolescentes por imperio del carácter vinculante y prevalente contenido en lo que Caldera Ynfante (2012) denomina como derecho constitucional multinivel (bloque de constitucionalidad), reconocido y desarrollado en la legislación interna y por la dogmática de innumerables fallos de la Corte Constitucional y de órganos judiciales supranacionales e instancias de protección de DD. HH a nivel internacional.

Reflexiones finales: la educación para la felicidad como impulso a la ciudadanía democrática y la construcción de la paz

La educación para la felicidad, debido a su concepción integradora de la realización personal en el marco del bien común, encuentra su lugar con toda pertinencia en un plan curricular de innovación educativa que forme parte de

un proyecto de educación para la ciudadanía democrática y la construcción de la paz, concebido este último como vehículo pedagógico y didáctico para lograr un efecto transformador de personas y comunidades desde la escuela y para toda la sociedad. El reto al que se enfrenta una educación de vocación transformadora es el de utilizar todas las potencialidades de los seres humanos –reflexivas, deliberativas, tecnocientíficas– para construir y reforzar la ciudadanía democrática, entendida como aprendizaje de convivencia en la diferencia, única vía que puede crear las condiciones en las que cada una de las personas pueda pensar, elegir y consumir un proyecto de vida buena y feliz, contribuyendo al mismo tiempo al bien común y a la gobernanza de los bienes comunes, de cuya gestión responsable depende la posibilidad y la continuidad de la vida. En el núcleo de la ciudadanía democrática y por exigencia interna del desafío de la convivencia, se encuentra la construcción de la paz, entendida como paz justa, equitativa y duradera. Proceso de rehumanización de la vida, de carácter gradual, complejo y progresivo, marcado por la capacidad de llevar adelante una gestión de los conflictos que conduzca al aprendizaje y a un efecto sistémico transformador de todos los actores. A partir de la negociación, ello se concreta en la práctica en la construcción de acuerdos que puedan regular el presente de la vida en común y de alianzas que permitan diseñar y construir un futuro compartido.

La educación para la felicidad, aunque en su conjunto es un espacio social comunicativo para el aprendizaje de ciudadanía democrática y construcción de paz, requiere formar parte de políticas públicas en materia educativa y ser incluida en un plan curricular que permita diseñar y organizar las metas de felicidad personal y social.

En un plan curricular diseñado para ello se necesita incluir, en su diseño y ejecución, aspectos teóricos y prácticos centrales de la denominada economía de la felicidad y de la política de la convivencia, mediante la adopción crítica de objetivos exactos acerca del lugar central de la persona en las decisiones económicas y políticas, para lo que hay que considerar las experiencias valiosas de programas e iniciativas desarrolladas con éxito en otros países, tomando en cuenta la necesaria contextualización a la realidad del territorio de aplicación.

Entre los referentes teóricos útiles para el diseño de una propuesta de inclusión de la educación para la felicidad en el marco de políticas públicas en materia educativa, o bien para la revisión curricular sobre el aprendizaje y la práctica de la felicidad, cabe considerar, además de las contribuciones de la psicología positiva, también, entre otros, los aportes de la escuela del constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu, especialmente en lo referente a la teoría de la economía de la felicidad. Igualmente las consideraciones de Anthony Giddens (2005) en su teoría de la estructuración, en relación con la felicidad, como así también el trabajo científico de Ruut Veenhoven, para quien “(...) la felicidad se define como el grado

en el cual un individuo evalúa la calidad global de su vida presente como un todo positivamente. En otras palabras, cuanto le agrada la vida que él o ella lleva” (p. 7).

En los actuales contextos nacionales e internacionales de alta conflictividad, la educación para la felicidad cobra un especial interés como parte de un proyecto de educación para la ciudadanía democrática y la construcción de la paz, que debe ser definido atendiendo la realidad social, política, económica, cultural y ecológica de su ámbito social de aplicación. La formulación de dicho proyecto comprende la presencia de ejes de aprendizaje fundamentales que respondan a las necesidades y problemas de comunidades específicas, determinados de manera deliberativa mediante la participación de todos los actores sociales, incluidos especialmente los protagonistas del proceso educativo: docentes, estudiantes, padres, comunidades. Los contenidos de tales ejes abordarán temáticas que remiten a los niveles subjetivos de la felicidad (sentirse bien), intersubjetivos (respeto y valoración del diferente y aprendizaje del bien común) y objetivos (acceso a condiciones mínimas de bienestar material).

El discurso incluyente para el aprendizaje de la felicidad requiere, por otra parte, ser planteado de manera flexible y evitar la imposición de una visión de los máximos de felicidad, aunque dando lugar importante a los valores y las convicciones a partir de una mentalidad abierta y con énfasis en lo intercultural y transdisciplinar. De este modo, las propuestas educativas pueden ser asumidas por los miembros de la comunidad y servir de soporte al goce efectivo del derecho fundamental a la educación de niños, niñas y adolescentes. Por otra parte, como pauta para el desarrollo de la educación pública con vocación de ejecución a largo plazo, se enfatiza en una educación de calidad que sobre la base de acuerdos sociales, sea llamada a brindar competencias efectivas para la vida buena y valiosa de todos, como elemento sustancial del respeto a la dignidad humana.

La educación para la felicidad constituye un aprendizaje para la realización humana, cuyo progresivo cumplimiento a lo largo de la vida se ejecuta tanto en la educación formal, en todos sus niveles, como también a través de redes y otras herramientas comunicativas para un aprendizaje que abarca a personas de todas las edades, desde niños más pequeños hasta los adultos mayores, identificando y valorizando un conjunto de capacidades iniciales y desarrollando nuevas capacidades de carácter integrador que conducen a un avance en los procesos, personales y sociales, de autoconocimiento (la historia, la historia propia), autovaloración (la ética, las prioridades éticas) y autoafirmación (la política, el involucramiento en lo común).

Sirven de guía para este proceso, entre otros, los parámetros definidos por Unesco en el ya citado *Informe Delors*: ser feliz pasa por aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir. De igual modo, en segundo término, son muy pertinentes los principios de la educación inclusiva y equitativa de calidad, definidos también por Unesco en la *Declaración de Incheon* en 2016 (Unesco, 2016).

A partir de tales elementos de orientación, los propósitos contemplados en una iniciativa de educación para la felicidad dentro de las políticas públicas de innovación educativa se concretan en un programa de aprendizaje rehumanizador para la ciudadanía democrática y la construcción de paz justa y duradera, en el marco de las cuales podemos aprender a ser felices y sumar esfuerzos para que persona alguna se quede atrás, como lo proponen los ODS-ONU, 2015.

Educación y desarrollo humano desde el sur. Aportes para una *paideia* suramericana

Oliverio Gómez Hernández

Paideia indoafrolatinoamericana

La historia nos ha legado el singular ejemplo de la *paideia* clásica como referente experiencial del esfuerzo de un pueblo por forjar y desarrollar el espíritu, el temple, la personalidad histórico-cultural de sí mismo y de las generaciones que le darán continuidad a su propia existencia colectiva y que les darán sentido, en cada presente histórico, a sus predecesores. Se trata, además de la tradición *per se*, de la huella existencial que en su paso por el mundo un grupo humano determinado ha construido y legado con la íntima esperanza de que marcará el camino de sus próximas generaciones. Los griegos antiguos han sido exaltados como protagonistas de una rica y variada creación en los más diversos escenarios vitales para la construcción de la excelencia del “ser” humano como la literatura, el arte, la educación, la política, la ética, la filosofía y la cultura en general; desde estos espacios sentaron sus razones, intereses y pasiones, sus virtudes, con las cuales y desde las cuales, en medio de sus contingencias y la trama histórica que les acompañara trazaron las líneas gruesas de su propia comunidad, delinearon las de sus hijos y dejaron una invaluable herencia que, en general, se le asocia con las fuentes de la mixtificada racionalidad occidental.

Las deconstrucciones contemporáneas sobre la *paideia* antigua han permitido reconocer que en aquella se revela cómo se abordaron los problemas de su contexto específico, cómo lo vivieron, cómo se propusieron dar cuenta de la realidad mediante la razón, como lo recordara Freddy Salazar.¹⁰³ Además, Farrington (1979,

103. Freddy Salazar (s.f.) refiriéndose al origen de la filosofía afirma que “los problemas, ciertamente, no son los mismos en cada época como tampoco las respuestas, porque la realidad es histórica y cambiante” (pp. 521y ss).

pp. 61-77) nos descubre las tensiones y conflictos entre ciencia-Estado-religión en aquellos pueblos. Hoy ya es lugar común reconocer lo contextodependiente de todo concepto que forma parte, así mismo, de la episteme de su tiempo. En tal sentido, los estudios más disímiles a lo largo y ancho del mundo han estado demostrando que todas las culturas primigenias o ancestrales han vivido su *paideia propia*, han dejado su huella y como lo recordara Charles Taylor (1997) “han inspirado sociedades enteras” durante un período considerable de tiempo por lo que “tienen alguna cosa qué decir a todos los seres humanos” (p. 228).

En la región conocida, en este complejo e interdependiente mundo, como Latinoamérica, se produjo y se está construyendo una *paideia* singularmente propia que afirma su identidad y su diferencia con las demás naciones. Francisco Bilbao (1993) se referirá a la “raza latinoamericana”, a América Latina (p.72), dando así un nuevo nombre a esta realidad. Es altamente probable que en esta nueva denominación haya pesado lo que muy posteriormente denunciara Fornet-Betancourt (2004) como la cultura dominante del mundo mestizo y criollo, el leer en clave de mestizaje esta nueva realidad “impregnada incluso de prejuicios racistas frente al afroamericano y al indígena” (p. 24). Simón Bolívar (1815) fue más veraz al reconocer que sin ellos ser indios ni europeos sino una especie media (p. 27), se encontraban disputándoles su país a los legítimos propietarios, es decir, a los pobladores originarios. Así que un primer acto de justicia histórica es resignificar la denominación y recordar que aquí no ha habido ni hay solo personas descendientes de latinos, sino, además, amerindios y afrodescendientes. Más pertinente, entonces, sería aludir a indoafrolatinoamérica, nombre que de todas maneras deja por fuera un amplio espectro de ecotipos y culturas que coincidieron en esta “aza cósmica que anunciara Vasconcelos (1979, p.139). Aquí, entonces, se ha estado forjando una nueva Paideia intercultural, transcultural, multicultural, diversa, la que han reivindicado también con sus resistencias y reexistencias otros pueblos, otras experiencias, otros reclamos de ser sí mismos en medio de la unidad y la diferencia como americanos meridionales.

Horizonte de sentido plural

Amerindia fue la primera gran construcción en estas latitudes. Su presente histórico es valioso por sí mismo y sus continuadores, los pueblos indígenas, lo reclaman como su antepasado genuino y virtuoso. Sus realizaciones se justifican desde sí, no son prehispánicas, anteriores al paradigma europeo impuesto. Aquellas son culturas cuyos logros maravillaron a los conquistadores que llegaron después y se impusieron por la violencia. Arguedas (1975) destaca la existencia de unos valores éticos y filosóficos que considera superiores en la tradición indígena acerca de la propiedad, el trabajo, la naturaleza, del humanismo, del cuidado de sus mayores, de la solidaridad del grupo. Asimismo, Guadarrama (1997) afirma que aquella tuvo sus formas propias de racionalidad y que la mitología amerindia revela

una profunda elaboración ética. Sin pretender idealizaciones de su vida colectiva, por demás agravada por conflictos, puede colegirse que hay una *paideia* que tiene como eje la liberación de la madre tierra y la preocupación por el bien común¹⁰⁴ y que se manifiesta de modo diverso en la arquitectura, el arte, en sus códices e iconos, en la cosmogonía o en sus expresiones organizadas de vida familiar, social y política; sus ejercicios educativos en su tiempo y circunstancias produjeron desde los *Tlaminime* (los “que saben algo”) en el nahuatl que llegaron a plantearse problemas filosóficos comparables con planteamientos como los hechos por los presocráticos según León Portilla (1992), hasta los *Amauta* en el quechua que evoca Rodolfo Kusch (1976,), pasando por el sinnúmero de depositarios de la sabiduría en las más diversas comunidades ancestrales. El cacique Guaicaipuro (2002) durante la reunión a propósito del V Centenario hizo una necesaria precisión: que “ellos poblaron América hace cuarenta mil años mientras Europa llegó hace quinientos”.

La otra experiencia civilizatoria que deja huella indeleble en la personalidad histórico-cultural de la América del Sur, por tanto en su *paideia* como apuesta de construcción de su ser, es la europea en general e ibérica en particular. Lo que han dado en concebir como un encuentro de culturas o de dos mundos se constituye en una dolorosa inclusión forzosa de América en Europa y de Europa en América. Su aporte trastornó el plan de vida de estos pueblos y el Nuevo Mundo, con la espada y con la cruz, se refundó en clave latina/blanco-mestiza/cristiano-católica dando sus trazos gruesos a esta nueva sociedad.¹⁰⁵ Esa superposición cultural sobre los indoamericanos produce un híbrido inédito, una fusión de culturas, que da su tonalidad también a los procesos formativos. La España enfeudada, escolástica, contrarreformista, inquisidora, impuso el tono de la época pero, asimismo, hubo inteligencias anticipatorias flexibles ante los nuevos aires que soplan con la Modernidad. Se crean instituciones educativas, de artes y oficios, seminarios, establecimientos científicos, remesas de libros, estudios de idiomas, se introduce la imprenta, la edición de periódicos, así como otras labores intelectuales que sentaron bases para la cultura en América meridional y contribuirían a alimentar los anhelos de libertad, independencia e identidad,¹⁰⁶ todo lo cual posibilita una secularización a medias en la mayor parte de la región, a pesar de las migraciones, vínculos con Europa y algunas medidas liberales en Argentina, México y Chile durante los procesos de independencia y la construcción de las repúblicas y los Estados-nación. En las nuevas élites del poder hay una toma de conciencia histórica

104. Arturo Escobar (2019), plantea que la “diferencia latinoamericana para la primera mitad del siglo XXI” radicaría en el modelo que “Abya Yala/Afro/Latino-América” (p. 62) presenta al mundo.

105. Elena Poniatowska (s.f) afirma que “fueron los conquistadores los que nos dieron nuestra actual identidad latinoamericana al imponer su lenguaje, su idea de núcleo familiar, su catolicismo, su machismo” y la explotación y la pobreza.

106. Una prolija referencia al respecto se encuentra en el opúsculo clásico del maestro P. Henríquez Ureña (1997).

que tendrá en los reclamos de Bolívar a la soberanía, la libertad, la independencia, la democracia, la igualdad, el republicanismo, la unidad y la integración continental, su signo distintivo. En la generación de la identidad, que tuviera a Martí, entre otros, como ejemplo, hay un referente ético para estas jóvenes naciones que han asumido la construcción de su propio destino.

El ejemplarizante aporte a esta forma de ser en estas latitudes, hecho por los herederos del África negra arrancados de esta con la violencia y traídos subyugados a América, ha sido, ante todo, su temprana lucha de resistencia, los indomables cimarrones, los palenques o quilombos como el de Benkos o el de los Palmares, lucha que se sumará a las permanentes rebeliones indígenas. Aquellos construyeron la primera república libre en Haití que puso fin a la esclavitud en América y con eso bastaría para reconocer un sinigual aporte a una *paideia* propia. Su trasegar, junto a los amerindios y los pueblos forjados tras las luchas de independencia, abonó el terreno para una fructífera experiencia existencial propia y triétnica, diversa y rica en sus variadas expresiones vitales. Los afrodescendientes lucharon por libertad, igualdad, inclusión, no discriminación e independencia haciendo frente a la dominación, la discriminación, la exclusión y la dependencia impuesta por la ley del más fuerte. Defendieron, así fuera mimetizándose, su cultura, lengua madre, creencias, tradiciones, costumbres, su erotofilia, sus fueros propios autóctonos, sus valores ancestrales y características comunitarias, una educación propia para la emancipación y la autonomía. Hay un reconocimiento del otro al exigir respeto por las diferencias. Es un largo proceso por afirmarse. Leopoldo Zea (s. f) plantea que es por definir su negritud para situarse como hombre concreto entre los hombres (p. 38).

Proyectos en conflicto

La temprana conciencia de nación imaginada, de patria grande, de unidad del Nuevo Mundo, se acompaña de grandes movilizaciones sociales, luchas de resistencia y esperanza, que subvierten el orden colonial contribuyendo así a la ruptura con este y sientan las bases de un nuevo modelo que supera y delinea un largo período de esta historia que se prolonga en los fundamentos del ser suramericano, sentando con ello las bases de su identidad como pueblo diferente ante el resto del mundo. Hay signos distintivos de una utopía que se lanza a construir.

Este nuevo período republicano evidenciará que la gran causa de la libertad y la igualdad abrazada por el Nuevo Mundo tendrá sus fracturas según quienes la agencien y favorece a quienes la promuevan. Entre las nuevas élites hay quienes tienen interés en los negocios que se deciden en Londres, Washington o París, nordomanía ya denunciada por Rodó (1996) que se articula a un proyecto de dominación y a un ejercicio de poder que no tiene pudor alguno en abusar de él o sostenerlo sobre la punta de las bayonetas. Con honrosas excepciones y momentos, en lo fundamental se instalaron regímenes apoyados por la fuerza y la

guerra, los privilegios, la exclusión de las mayorías, los abusos y la intolerancia, así como una grosera y opresiva intervención extranjera. La larga noche oscura de las dictaduras militares solo fueron el colofón de esta cruenta historia. En contraste, amplios sectores patrióticos influidos por ideales modernizadores que bebían en las fuentes independentistas, alentaron ideas y acciones emancipatorias en diversos campos, incluido el educativo. Las religiones organizadas también experimentaron esa tensión entre los privilegios cortesanos y el amor al prójimo, entre glorificar el poder o apoyar la resistencia, entre la pretensión de homogenizar la formación de la población a partir de sus simbolismos y narrativas o alentar lo ecuménico en la convivencia junto a la libertad de conciencia y cultos.

Por su dignidad, los reclamos sociales y populares encarnaron en revueltas y revoluciones los anhelos de justicia para las clases desposeídas del campo y la ciudad. Se expresaron en luchas legales e ilegales, violentas y no violentas y en el reconocimiento menos formal como sujetos de derecho y la conquista limitada de los derechos humanos. El derecho a la diferencia toma su lugar para quedarse. La diversidad de los integrantes de estas repúblicas se hace patente en su reivindicada autonomía y defensa de su cultura propia y su construcción y herencias ancestrales son apreciadas como lo que define su propio ser y como su aporte a la afirmación de ese *Homo diversus* en pugna con las pretensiones de hegemonía etnocéntrica y la homogenización globalizadora. Todo ello impregna una educación que no es aséptica a las realidades y a sus contradicciones históricas. Es genérico-humanista, pero también diferencial-contextual. Siente y piensa su tiempo y sus circunstancias a la vez que es conciencia anticipatoria y ayuda a definir un orden deseado y posible. La fase más contemporánea conocida como neoliberalismo y el período posneoliberal o el regreso del Estado social de derecho, dan el tinte ulterior a las aspiraciones del ser suramericano puestas en escena en sus desgarramientos internos y conflictos tan sonados en los últimos años. Están imbricadas y tensionadas las fuerzas múltiples de tradición, modernidad y postmodernidad.

***Paideia* auténtica y proyecto**

La autenticidad de la *paideia* se expresa en esta construcción histórico-cultural en la que tienen presencia propia tanto amerindios como afrodescendientes y continuadores de la herencia latina, pero asimismo, en la que cohabitan con todos sus matices quienes son exponentes de la singular fusión física y espiritual producida entre ellos y a partir de ellos, constituyéndonos así en la concreta y ricamente diversa comunidad de los americanos del sur, donde se afirman, complementan o yuxtaponen los diferentes ideales de virtud y un prototipo de ser humano, de saberes y de educación, consecuente con su mundo efectivo y su orden construido y proyectado. La invitación de Leopoldo Zea (1991) a no eludir ni imitar y asumirmos como mayores de edad emancipándonos mentalmente, puede seguir haciéndose extensiva en general. Mantiene en vigencia su proyecto que parte de la idea de

“(...) una sociedad que ha de reconocer el derecho de todas las razas, religiones, nacionalidades y culturas a la más auténtica libertad” (Zea, 1978, p. 43).

En este tiempo y circunstancia enfrentamos, asimismo, retos éticos ineludibles para cualquier teoría y praxis educativa: ecoambientales, biosféricos, irenológicos, antroposféricos, que exigen un consecuente replanteamiento ecoepistémico y ecoético para preservar el hogar humano –la Tierra– y reconstruir las interacciones con lo demás de la naturaleza. Igualmente, una responsabilidad bioética para defender la continuidad de la vida. Urgen también saberes para la no violencia y la convivencia pacífica y un compromiso con la prioridad ontológica y axiológica de la persona humana, que exige la defensa de su dignidad y de sus derechos, de la interculturalidad, la identidad y la diversidad y convertir en condición *sine qua non* la decolonialidad del ser, el saber, el hacer y el poder y garantizar el desarrollo humano, el bienestar y buen vivir hacia una calidad de vida presente y transgeneracional. Una *paideia* coherente con sus deberes y derechos humanos ha de hacer un crisol virtuoso de lo anterior, alentando una educación y plan de vida propios para aportar al desarrollo integral sostenible, a la solidez democrática y a la riqueza ética y cultural de la gran nación indoafrolatinosuramericana.

Como integrantes de la familia humana, nos sumamos a quienes están en el mundo atendiendo lo que han denominado una confluencia de las crisis,¹⁰⁷ problemas que definen su presente y futuro, como la paz, el cambio climático, la pobreza global, la desigualdad, la crisis financiera, los desafíos demográficos futuros y el envejecimiento, las ciudades y la urbanización, la marginación y la violencia, panorama que constituye el mayor reto ético a los ejercicios de reflexión e intervención. Una *paideia* coherente desde el sur, incluye en sus retos racionales y morales buscar soluciones a dichos problemas, alienta la conciencia social respecto a ellos, la solidaridad para enfrentarlos creativamente y el liderazgo de una ciencia y tecnología comprometidas con reconocer la realidad pero que no le da la espalda al mundo en aras de una excelencia formativa aséptica y ahistórica. El proceso en curso de intercomunicación de culturas e intercambios de bienes y servicios con su inseguridad e incertidumbre,¹⁰⁸ aparece engalanado e intensificado por la robotización, la automatización, la cibernética, la informática, la realidad virtual y el ciber mundo,

107. La Unesco (2010) en el *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*, invitó a los investigadores sociales a abordar los grandes problemas globales contemporáneos, innovando métodos e integrando las humanidades, las ciencias naturales y sociales, explorando perspectivas y paradigmas de otras tradiciones culturales y lingüísticas, buscando en cualquier caso el mejoramiento del bienestar de las personas y lograr responder a los desafíos globales.

108. Zigmun Bauman (2006), citando el *Informe sobre el desarrollo humano de la ONU*, recuerda que 358 multimillonarios globales tienen la riqueza equivalente a la suma de los ingresos de los 2.300 millones de personas más pobres o sea, el 45 % de la población mundial. Asimismo, citando a Víctor Keegan, que “apenas el 22 % de la riqueza global pertenece a los llamados países en vías de desarrollo que comprenden el 80 % de la población mundial” (p. 95).

la inteligencia artificial, las TIC, la realidad aumentada, la telemedicina, las redes sociales y los viajes espaciales, todo lo cual nos recuerda que el nuevo escenario ya no es una aleccionadora novela de ciencia ficción sino una nueva realidad que impone retos a nuestra imaginación y a nuestros principios éticos para una actuación buena y correcta. Incluir los aprendizajes para una ciudadanía mundial,¹⁰⁹ amplía el sentido de esta actuación. Tal *paideia* actualizada y contextualizada, con seguridad da más confianza a los esfuerzos de hombres y mujeres de nuestra América¹¹⁰ del Sur, para encontrar soluciones a sus conflictos y posconflictos y alumbra de manera más grata y promisoría el porvenir de nuestros pueblos.

109. La Unesco (2015) ha construido una propuesta de educación para la ciudadanía mundial “cuyas dimensiones conceptuales centrales comprenden aspectos de los tres ámbitos del aprendizaje en las que están basadas: cognitivo, socioemocional y conductual”.

110. Como “Nuestra América” denominará Martí este mosaico de pueblos. En su escrito homónimo se encuentra un referente ético cuando de pensar la identidad se trata. Resuena aún vigente su conocido apotegma “Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas” (1993, p. 112).

¿Qué es la educación? Apuntes para su movilización conceptual

José Darwin Lenis Mejía

Introducción

El propósito de este documento es hacer un acercamiento conceptual a la comprensión de los significados disímiles del vocablo educación, su amplitud como campo, su singularidad en los individuos y su diversidad en la sociedad. Su abordaje se caracteriza por un estilo narrativo y experiencial que pretende, principalmente desde los campos de la historia, la pedagogía y la filosofía, preguntarse por el sentido auténtico de la educación. Así como el ADN define las características de un ave y el canto de los pájaros, los seres humanos hemos construido sistemas, tecnologías e instrumentos que tienen un uso específico pensado por quien lo diseñó o creó. A modo de ejemplo, la cafetera, el exprimidor o el martillo, cuyos propósitos iniciales son singulares o específicos. La educación, aunque como sistema cultural es una creación, no define un uso específico. Todo lo contrario. Su ADN parece derivar en varias especies, variadas comprensiones, varias formas de educación. Por ello, de forma categórica se dice que el término educación es polisémico, diverso y dinámico y sirve para transformar, aprender, pensar, comportar, formar, liberar, preservar, acompañar, valorar, legitimar, sensibilizar, democratizar, controlar, sentir, decir, liderar y transferir, entre otros. Todos estos verbos juntos y más, forman parte de la educación en una mirada conceptual y creativa.

Desarrollo

Desde el inicio de mi proceso formativo como educador, siempre me ha asaltado la inquietud genuina por hallar una comprensión abarcadora de lo que designa este término. Pero en mi transitar por esta experiencia y con el pasar de los días en los que asistía a diversas conferencias sobre este mismo asunto, me fui familiarizando

con la complejidad del campo educativo y con las múltiples limitaciones al intentar definirlo o determinarlo en unas cuantas palabras o párrafos. También capturó mi atención la manera como muchos de los profesores y conferencistas lo restringían a un asunto académico y social.

Desde el año 2000 se afianzó en mí una firme determinación por profundizar en esta pregunta central, la pregunta por la educación, más aún en mi condición de profesor formador de profesores y quien ha tenido la oportunidad de trabajar en la educación oficial y privada. Esta preocupación se acrecentó con profundidad en los encuentros académicos fortuitos y otros congresos y seminarios internacionales llevados a cabo en Bogotá, La Habana, Nueva York, Cali y Buenos Aires. También se seguía ampliando la preocupación cuando intercambiaba opiniones con algunos profesores reconocidos de la universidad del Valle, la Universidad Pedagógica, la Universidad Industrial de Santander y la Universidad de Antioquia, percepciones que me angustiaban dado que a menudo encontraba en dichas opiniones ciertos sesgos conceptuales, dados estos, tal vez, por las instituciones que representan, por sus experiencias y opiniones llenas solo de comentarios disciplinares, abarrotadas de referencias académicas que dejaban sin pensar la integralidad que demanda un acercamiento responsable a una definición de la educación, de forma amplia y abierta, de manera que genere en los estudiantes la apertura para seguir indagando sobre su naturaleza.

Como la noción de educación –puede decirse– es polisémica, seguí indagando sobre su acepción esencial y profunda que la pudiera contener sin perder su sentido y características “genéticas;” es decir, identificar su ADN, aquello que la determina y así hallar sus moléculas constitutivas. Inicié este viaje acudiendo a varias estrategias. La primera de ellas consistió en utilizar el modelo investigativo de preguntarme siete veces ¿por qué? y examinar con mayor profundidad las distintas capas que ocultaban su cuerpo. Con estos interrogantes se observa ya el sentido social de relacionamiento entre humanos que permite la educación, su sentido político-ético que determina su utilización con propósitos formativos, de control o de imaginarios, comportamientos, discursos, prácticas y acciones que produce la exposición a la educación pura y simple. Claramente, esto me permitió tener interpretaciones y comprender las limitaciones de acuerdo con la experiencia, modos de producción y posibilidades de emergencia que cada ser humano tiene en su trayectoria de vida. Me di cuenta de que la educación no es fija. Por el contrario, es dinámica por ser una construcción social naturalizada que se influencia por los contextos en los que el sujeto se mueve.

En este sentido, las condiciones educativas y sociales determinan casi que de forma directamente proporcional las posibilidades de éxitos de los niños. Continué buscando en algunos diálogos académicos que no me llenaron nunca de una sana tranquilidad comprensiva para alcanzar cierta calma o plenitud frente a la pregunta: ¿qué es la educación?

Siempre que tuve la oportunidad de viajar a países como Argentina, EE. UU y Cuba en actividades académicas o recreativas, busqué visitar las universidades y recoger aportes de los maestros para seguir pensando la educación de forma sencilla, amplia y diversa.

La educación como encuentro experiencial

Los primeros hallazgos reveladores en torno a esta búsqueda los encontré en los textos de los profesores, N. Abbagnano y A. Visalberghi en su texto *Historia de la pedagogía* (2012), Moacir Gadotti en *Historia de las ideas pedagógicas* (2011), Guy Avancini, *La pedagogía hoy* (1996) y Philip Jackson en su magistral texto, *Qué es la educación* (2015), pensadores que también habían trabajado desde distintas perspectivas esa misma pregunta.

La etimología del verbo educar (*educere*) indica: conducir detrás de uno mismo, guiar por el camino correcto. De ahí se deriva una idea de la educación como explicación guiada de potencialidades ya inscritas de forma natural en el sujeto. Pero esta es solo una de las dos posibles etimologías del término *educere*. La segunda, en cambio, pone de relieve –como ha señalado en diversas ocasiones Riccardo Massa– la experiencia de ser arrastrado, empujado, remolcado, conducido lejos, hasta divergir de todo camino ya trazado. Es el punto en el que la educación confluye con la seducción (*educere* está muy próximo a *seducere*) en su sentido etimológico de “llevar al margen; sacar afuera” (Recalcati, 2016, p. 69). En este sentido, intentaremos dilucidar estos dos imperativos del educar.

Según Gadotti (2011), la filosofía de la educación considera que esta tiene un papel importante en el proceso de humanización y en la transformación social, aunque no preconice que por sí sola pueda transformar la sociedad. Señala que las posibilidades de la educación y la teoría educacional, en concordancia teórico-práctica, pretenden la formación del hombre integral y el desarrollo de sus potencialidades, para convertirlo en sujeto de su propia historia y no en objeto de ella. Además de ser un medio que posibilita construir y adquirir los instrumentos, para que con ellos pueda crearse otra sociedad u otras sociedades.

La educación por sí misma no puede ser valorada o calificada como buena o mala, dura o blanda, pertinente o no. La educación es una acción situada que se ejerce en un contexto social de acuerdo con las pretensiones del colectivo humano que las establece y desarrolla. En este sentido, se plantea la educación como una forma de pensar críticamente las vivencias; una filosofía que teoriza sobre las prácticas y las formas de vida humana, en doble vía, de la práctica a la teoría, y de la teoría a la práctica. La educación posibilita la actuación democrática más objetiva y la auténtica educación libera de ataduras e invita a descubrir y viajar hacia la verdad, la interiorización y las corresponsabilidades humanas y ciudadanas.

La estrecha relación entre la teoría y la práctica es fundamental en la educación. Por eso pensamos que la filosofía, la historia, la antropología, la sociología y otras ciencias de la educación, son imprescindibles para el análisis integral. Llevando a cabo esa unión de la teoría con la práctica, hacemos vivo el pensamiento y las singularidades de un momento histórico en el que se ubica la educación.

De esa forma, no nos apropiamos de él por deleite, por gusto por la teoría pura; sino porque él, en confrontación con la práctica educativa, es reapropiado y transformado de manera colectiva. En suma nosotros lo recreamos. Todo lector de la teoría de la educación acaba practicándola. Todo educador, al cuestionarse sobre las finalidades de su trabajo, está de cierta forma, filosofando, aunque no lo pretenda. La filosofía de la educación representa, así, un instrumento eficaz de formación del educador, capaz de llevarlo a superar el sentido común, el activismo inconsciente y el verbalismo estéril. (Gadotti, 2011, p. 4)

La educación se puede así mirar como una forma de pensar independiente de cada sujeto, que aunque se puede referenciar en otro, es individual y subjetiva. Por tal razón, el propósito de la educación como proceso formativo es ayudarlo al ser humano a descubrir el pensar. La forma, diversidad y características de esa manera de pensar dependerán de las experiencias familiares, sociales e institucionales que el sujeto experimente.

El pensamiento –como la educación– es una forma de relacionamiento social que posibilita avances o retrocesos según su madurez, modo de uso y pretensiones con que se usen. Para Heidegger, el pensar solo acontece como aprendizaje, pues el pensar mismo está siempre de camino hacia el pensar. Pensar es pensar lo impensado (Heidegger, 1964). Si la educación es una forma de pensar la vida o lo vivido, es por tanto plural y no singular. Se puede hablar, entonces, de educaciones, porque habría tantas formas de ser concebida como seres humanos la estén imaginando, pensando, experimentando o recreando. En esta mirada, la educación contempla una transferencia cultural en la que un adulto pasa sus saberes y formas de vivir a un joven que poco a poco va apropiándose y acuñando los paradigmas que le han sido compartidos en los distintos espacios donde interactúa: en la casa, la iglesia, la comunidad, los amigos y la escuela, entre los más visibles. Con ello queda claro que la educación no es estática ni su nicho es un lugar definido y único. Está dispuesta en todo lugar e instante. Incluso en los asuntos más traumáticos se acuñan aprendizajes educativos, porque desde que nace hasta que muere el ser humano está en constante exposición a experiencias que lo educan, lo regulan y lo moldean.

De otra parte, para Jackson (2015), la educación es una búsqueda de la verdad, como lo plantea claramente.

A esta altura nos puede resultar útil otra de las nociones de Hegel: la clara distinción que establece entre verdades contingentes y verdades inmanentes. Las primeras se refieren a las condiciones que pueden ser diferentes. Las verdades inmanentes se refieren a las condiciones que tienen que ser como son; están profundamente

alojadas, por así decirlo, en la entidad que se está considerando. Constituyen su esencia. Cuando la entidad es un ser orgánico, su verdad inmanente está establecida genéticamente. Esa dote genética determina el genotipo: la condición canina del perro, la condición de rosa de una rosa. Cuando la entidad es una actividad humana, como la educación, su verdad inmanente, que consiste en su propósito más elevado, está normativamente establecida. Y se alcanza históricamente. Expresándolo en estos términos, diríamos que Dewey estaba invitando a su auditorio a reflexionar sobre la verdad inmanente de la educación, a distinguirla de aquellas condiciones que pueden caracterizar mucho de lo que pasa en las aulas hoy pero que, analizando más atentamente, resulta ser contingente antes que inmanente. (p. 34)

En esta perspectiva, me parece loable esta búsqueda y profundamente respetable, además de pertinente su desarrollo. Pero sospecho que la educación va más allá de la búsqueda de la verdad. Es un proceso de interiorización y de construcción ética consigo mismo y con los demás. Es una lucha permanente por mantener un equilibrio de vida entre las necesidades personales y colectivas.

La vida de cada hombre debe pagarles tributo a cuatro divinidades, sin tratar de evitarlas o engañarlas. A Daimon, porque le debe su propio carácter y su propia naturaleza; a Eros porque de él depende la fecundidad y el conocimiento; a Tyche y a Ananke porque el arte de vivir también consiste en someterse en la justa medida a lo que no se puede evitar de ninguna manera. El modo en que cada uno se mantiene en contacto con esas potencias define su ética. (Agamben, 2018, p. 8)

La educación pura, buena y simple, por iniciativa busca incluir; es decir, que un sujeto conozca lo básico para relacionarse, vivir y desempeñarse en una sociedad. La educación es un camino profundamente ético que pretende hacernos más humanos, más conscientes, más sociables, más sensibles, distintos de la condición instintiva animal. La socialización formativa de orden educativo nos saca de la condición del hacer sin ser, del actuar sin pensar, del vivir sin otros sentidos. Por eso aparecen tantas teorías que desean validar la educación como conocimiento, saber, representación, verdad, memoria y sentido de vivir.

La educación es un ejercicio transformador, transitorio, que se mueve en la relación espacio-tiempo y se consolida en una experiencia singular. Sin embargo, puede establecerse a partir de un sistema rector que establezca una idea general y teórica de la educación, en contraposición de la apropiación sin igual, irrepetible y única de quien la interpreta y asume. En este sentido, aunque la educación puede ser un dispositivo o una herramienta de control, es también una herramienta liberadora de las ataduras, de las ideas “insertadas” y acuñadas en la sociedad. No obstante, por descripción podría pensarse que la educación es artificial. Su naturalización la determina la cultura en cuanto la cultura naturaliza y humaniza a un sujeto inmerso en la misma sociedad.

Dado que sin su “cultura” un grupo no se puede conservar ni los individuos que a él pertenecen pueden alcanzar una condición que pudiera calificarse de “humana”, no es de maravillar que todos los grupos humanos traten de reforzar en sus miem-

bros la conciencia de la importancia, el valor y la indispensabilidad de las técnicas culturales. (Abbagnano, 2012, p. 12)

Así, la educación es natural en la medida en que el ser humano requiere y es un ser social que transmite sus dolencias, visiones, temores e ideas en un relacionamiento social. Pero al mismo tiempo es artificial en cuanto se edifica como un dispositivo útil, convincente y eficiente para orientar un interés comúnmente generalizado de una organización o de un sujeto a otro. Contradictoriamente, la educación tiene la magia de ser un espacio potente de escape por diferentes vías como la escritura, la lectura, la oralidad, la desobediencia e incluso la desconexión social de quienes no se pliegan a las normas o producen las propias. En este sentido, la educación es un vehículo que le permite al sujeto desujetarse del dominio imperante y hacer su propia reautoría de la vida, darse cuenta de sí mismo y de sus posibilidades reales.

La reautoría es reivindicación de un margen de creación de la propia vida. Es un movimiento que introduce un hiato en la disposición de la vida como vida dada, que la abre y la muestra como apertura. Por ese hueco se cuele el reconocimiento de la vida como asumida de otro modo, y la reconsideración de sí mismo como proyecto y como promesa.

De este modo, el trabajo de cocreación de historias preferidas, que desmonta mediante preguntas las historias dominantes que nos ocupan, es despliegue de la propia vida, asumida, reconocida de otro modo, y es, al mismo tiempo, despliegue de la vida por vivir. Lo que importa en la reautoría son los márgenes de la propia vida como en el lugar en el que se abren fisuras a las historias dominantes. Si bien nuestra vida es vida determinada y condicionada en un tiempo el en que nos hallamos dados, puestos y constituidos, mediante la reautoría nuestra vida se abre en uno o más de sus márgenes, cualquiera de sus márgenes, a lo nuevo. Si no fuera así, si la vida humana estuviese de suyo constreñida por la pura determinación dada, la humanidad estaría suspendida fuera del tiempo, como vida no humana, colocada en la repetición, presa totalmente de determinaciones que habrían cobrado vida por encima de nosotros mismos. (Berlangua, 2020, p. 7)

Por su construcción social, la educación tiene variados sentidos, acepciones y formas de ser comprendida o estudiada. La educación se mueve, entonces, entre un deber ser, un poder ser y un devenir de ser; es decir, se mueve en coordenadas de una mirada idealista de lo que puede ser posible, una concreción de lo verdaderamente alcanzado y una prospectiva de lo que es posible alcanzar. La reautoría es la posibilidad de escapar del “destino asignado” por las historias dominantes y la posibilidad de autoconstitución en tensión permanente con la sujeción en lo dado y lo determinado. “Reautorizarse”, por decirlo de algún modo, no es crearse al margen de lo dado, de las condiciones y determinaciones, sino mostrarse en ellas como creación, como posibilidad de lo nuevo; es decir, como contradicción y tensión con lo existente. La reautoría constituye la posibilidad de encontrarse

consigo mismo, interiorizarse, profundizar sobre sí mismo, encontrando así en lo profundo un espejo para verse en el otro, reconocerse y actuar en concordancia.

Pensar la reautoría es un asunto profundamente ético y político. Ético porque permite reconocer mis actuaciones y sus alcances en términos de autorresponsabilidad; político porque al indagar por mí mismo y sobre sí mismo, me permite ver mi vida, las narraciones y consideraciones propias en amplio sentido. Además, la reautoría posibilita un ir y un venir, un entrar y un salir entre lo subjetivo y lo objetivo. Según Foucault, nuevas formas de subjetividad pueden ser posibles; un cambiar lo “determinado” por lo emergente y la incertidumbre de lo posiblemente nuevo.

La incertidumbre, entonces, siempre está latente en el proceso educativo: me quedo o me libero. Quedarse es aceptar lo determinado, liberarse es ir a la aventura, al viaje de lo que no tengo control ni certeza, convirtiéndose por esta vía en una experiencia política renovadora que permitirá tener varios lentes para vivir e ir transitando por la vida en busca de nuevos sentidos de lo humano. Por eso, vemos distintos tipos e intenciones educativas, por lo que se puede hablar de múltiples tipologías y adjetivos de la educación: una educación para la convivencia, la solidaridad, la obediencia, el cooperativismo, la producción; o una educación para la libertad y la interiorización en la que se ubica la educación para la reautoría, una puja permanente entre ser uno mismo o no ser, ser dominador o dominado.

La educación como sistema, dispositivo y búsqueda

Utilizando el discurso de unos de los filósofos más prominentes del siglo XX, Michel Foucault, he tomado el término técnico *dispositivo* para pensar la educación como eso: un mecanismo que resulta del cruce entre las relaciones de poder y de saber y que por lo tanto tiene muchas fuerzas que se construyen, reconfiguran y desaparecen momentáneamente según la valoración de orden de prevalencia institucional, teórica, práctica, discursiva o del sujeto en actuación.

Agamben (2016), define este concepto, así:

Un término técnico decisivo de la estrategia del pensamiento de Foucault. En general suele usarlo sobre todo a partir de la mitad de los años setenta cuando empieza a ocuparse de aquello que llamaba la “gubernamentalidad” o el “gobierno de los hombres”. Aunque nunca le dé una verdadera y propia definición, en una entrevista de 1977 se aproxima a una especie de definición: [lo siguiente son palabras de Foucault]. Lo que trato de determinar con este término es ante todo un conjunto absolutamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, estructuras arquitectónicas, decisiones regulativas, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales y filantrópicas, en breve: tanto lo dicho como lo no dicho, estos son los elementos del dispositivo. El dispositivo es la red que se establece entre estos elementos...

Con el término dispositivo entiendo una especie –por así decir– de formación que en un determinado momento histórico tuvo como función esencial responder a una urgencia. El dispositivo tiene, entonces, una función esencialmente estratégica.

He dicho que el dispositivo es de naturaleza esencialmente estratégica, ello implica que se trata de una cierta manipulación de relaciones de fuerza, de una intervención racional y convenida en las relaciones de fuerza, sea para desarrollarlas en una determinada dirección, sea para bloquearlas o para estabilizarlas y utilizarlas. El dispositivo siempre está inscripto en un juego de poder, pero también siempre ligado a los límites del saber que derivan de él y, en la misma medida, lo condicionan. El dispositivo es esto: un conjunto de estrategias de relaciones de fuerza que condicionan ciertos tipos de saber y son condicionados por ellas. (Foucault, 1997, como se citó en Agamben, 2016, p. 7)

A modo de conjetura básica, lo que se puede observar y dilucidar de la exposición permanente al dispositivo son sus consecuencias prácticas en los modos de hacer, de ser y de pensar de un sujeto. A raíz de esta compleja situación que envuelve el campo de la educación y con ello el tipo de sujetos y de sociedad que produce, me surgen preguntas como ¿qué me impulsó a ser educador?, ¿cómo se fueron configurando las condiciones de posibilidad para ir definiendo ese camino?, ¿qué obstáculos pude vencer?, ¿qué, quiénes o cuáles fueron las circunstancias que me facilitaron recorrer y definir ese camino? Son preguntas cuyo objeto no recae tanto en la búsqueda de una respuesta inmediata como en una excusa para tratar de andar un camino propio. Ahora trato de trasladar esa mirada sobre mis dos hijos, dos jóvenes que están transitando por un camino lleno de incertidumbre que los impulsará con mayor fuerza a definir sus oficios, profesiones o gustos. A pesar de convivir y criarse juntos, son diferentes en casi todo. Esto lo van definiendo sus amigos, sus colegios, sus afinidades, sus lecturas, sus gustos y sus disgustos. Todo eso que es lo que Hegel llama un *sofetimiento a la positividad* del momento histórico que vivimos, padecer una pandemia, vivir con ciertos avances tecnológicos y privilegios de la ciencia, creo, son determinantes en ese sentido.

La “positividad” es el nombre que, según Hyppolite, el joven Hegel le da al elemento histórico, que con su carga de reglas, ritos e instituciones que un poder externo les impone a los individuos pero que, por así decir, estos internalizan en un sistema de creencias y de sentimientos. (Agamben, 2016, p. 13)

La mayor o menor exposición a cierta positividad determina, en cierto sentido, el devenir y las posturas que asumimos. No se trata aquí de calificarlas de buenas o malas, solo que dejan huellas en la constitución de las ideas, del cuerpo, del discurso, emociones y formas de ser; padre, estudiante, madre, hijo, ciudadano, etc.

La cultura, como sistema educativo particular, es el único túnel conocido que nos conduce a la libertad de viajar hacia adentro y hacia afuera de los confines del pensamiento y de las ataduras más profundas del ser humano. Por ello, es la única “magnitud” que no tiene unidad de medida unificada. La positividad de la cultura

resulta incalculable, lo mismo que la positividad de la educación. Muchos literatos han hecho narraciones brillantes e intentos formidables por atrapar con la magia de las palabras el significado de lo humano. Lo recordamos con Ernesto Sábato (2015) en su magistral obra *El túnel*, una novela que relata la historia del pintor Juan Pablo Castel, un hombre tímido y conservador cuya vida cambia drásticamente luego de conocer a María Iribarne, una mujer que hace modificar su personalidad drásticamente hasta convertirlo en un hombre agresivo e impulsivo, tal como sucede en la actualidad con la emergencia de múltiples enfermedades psicológicas fruto de una educación del rendimiento y para la producción. Para muchas personas, la vida ahora se ha convertido en un túnel oscuro, sin luz al final.

El tiempo interminable en el que se está expuesto al maravilloso dispositivo artificial del sistema educativo contemporáneo, desconfigura la realidad en que se vive, tal como si viviésemos viendo las sombras de otra realidad embozada y dirigida por el dispositivo. Justamente porque la positividad de la educación hoy parece dirigir a la humanidad por un derrotero que la expone a su propia aniquilación en la medida en que, por ejemplo, poco posibilita a la gran mayoría un cambio en la mirada que le permita reconocer unas responsabilidades de naturaleza compartidas hacia la protección del planeta y otros seres sintientes. Todo lo contrario, nos seguimos empeñando como especie, en seguir con las mismas prácticas, actitudes y pensamientos que condenan nuestro paso histórico por la vida planetaria.

Platón, entre los siglos V y IV, en un texto clásico sobre la educación, describe ese estado de letargo cultural que sume a la humanidad a vivir entre las sombras. En su alegoría de la caverna¹¹¹ Platón recrea un estado de *apaideusía* (incultura), un espacio en el que se encuentran un grupo de hombres prisioneros desde su nacimiento con cadenas que les sujetan el cuello y las piernas de forma que única-

111. *La república*, VII, 514-517. En este clásico texto de Platón, el filósofo da inicio a su alegoría en los siguientes términos “Después de eso, proseguí, compara nuestra naturaleza respecto de su educación y de su falta de educación...” (Trad. Conrado Eggers Lan).

De entrada, el texto señala al menos dos cosas. Existe una *naturaleza humana* (perspectiva griega que mantendrá la tradición) y tal naturaleza es educable; es decir, la naturaleza racional del ser humano está llamada a cultivarse y desarrollarse mediante la educación, la cultura. El término griego *paideia* en sus diversos matices encubre por lo menos esas dos acepciones: educación y cultura. Por eso, la alegoría de la caverna se ve como un tránsito de la incultura a la cultura, ese tránsito, ese camino, lo constituye la educación. Desde esa perspectiva, el ser humano precisa “insertarse” en la cultura, dado que la cultura es algo que se aprehende cada vez, no nacemos con la cultura, nacemos inmersos en una cultura que se aprehende. Además, el texto sugiere que la cultura y la educación, desde el término *paideia*, implican movimiento, es decir, dinamismo constante. Esta comprensión de la educación y la cultura como organismos dinámicos es lo que entendemos cuando hablamos de la educación como camino y caminar, tal camino y caminar es una perspectiva que nos abre la pregunta por la educación. En todo caso, ese movimiento que se pone en obra es el pensar mismo.

mente pueden mirar hacia la pared de la caverna sin poder nunca girar la cabeza y condenados a ver y juzgar las sombras proyectadas en esa pared como lo más real.

Hoy, en similar coincidencia con la escena de Platón, hombres y mujeres estamos encadenados, ya que ni ellos ni nosotros vemos más que esas sombras falaces que simulan una realidad engañosa y superficial. Sin embargo, si en este momento muchos logran liberarse de las cadenas y pudiesen mirar hacia atrás, la realidad emergente los confundiría y los molestaría porque predominaría en ellos la costumbre de ver las sombras y con ello, la zona de confort donde ya se conoce lo que sucede, lo que se vive, la caverna. Ese rompimiento de las cadenas y movimiento del cuerpo y la mirada que deja atrás las sombras y se dirige hacia la luz, hacia el exterior de esa pequeña zona de confort, solamente sería posible por efecto de una educación liberadora; una educación que requiere un ejercicio desde sí mismo y que surte un efecto sobre sí mismo. Platón concibió esa educación esencialmente como un movimiento, como tránsito de la *apáideusía* (falta de cultura) a la *paideia* (cultura); el tránsito entre esos extremos es lo que constituye la educación y sugiere un movimiento constante desde sí.

De otro lado, desde un punto de vista muy general, la excesiva exposición al dispositivo deja, entonces, ganancias y también algunas pérdidas. Evalúen ustedes lectores, lo que han ganado y concéntrense en poder ver lo que han perdido, tal vez han perdido la sencillez, la capacidad de asombro o una sonrisa por un detalle “insignificante” (lo esencial). La educación es un poco de esa disputa entre ganancias y pérdidas en la medida en que inserta al sujeto en la cultura y con esta conserva un legado, pero también y fundamentalmente, la educación, toda vez que sugiere una búsqueda, implica un equilibrio, la búsqueda de ese equilibrio es razón válida para preguntarnos por los sentidos de la educación que vivimos y la positividad a la que nos sometemos.

También lo advertía José Saramago (2016; 2001), la ceguera y el encierro siempre han estado presentes y en este siglo se han transformado en los grandes puntos de encuentro y diversión, como los centros comerciales, los estadios, el ir de *shopping* o el disfrute efusivo de los efímeros espectáculos públicos que no dejan ver lo esencial de la vida, la solidaridad y la hermandad entre humanos. Todo lo contrario, nos ensombrecen y regulan la mirada. En este sentido, la lectura, la escritura, la oralidad en un canto, en un poema y las artes en general son vehículos transportadores, una luz en la caverna para salir del encierro y el autoconfinamiento al que estamos sometidos supuestamente en tiempos de los mayores desarrollos de las ciencias y las tecnologías.

Pero la educación se ha regularizado hasta el punto de que solicitamos el derecho a este tipo de educación, a su acceso, adaptabilidad y aceptabilidad, despreciando así una educación más centrada en la ancestralidad, en la riqueza de nuestras verdaderas y más auténticas raíces. Esa no búsqueda endógena es uno de los problemas centrales del sistema educativo colombiano.

La educación es una visibilidad forrada por la ciencia, la tecnología, la economía u otro campo, según el énfasis que en un momento dado se determine por la sociedad dominante. Esto no quiere decir que no puedan existir otros pequeños subsistemas de educación que viven en relación, separación o incluso cooperación con el sistema macrodominante. En este sentido, la educación no es un estado de quietud, de definición exclusiva y sólida de quien la posee, pues esta puede “mutar” de acuerdo con conveniencias, sucesos o circunstancias de la vida de un sujeto. Pareciera que en algún momento la educación fuese también una irracionalidad, un sentir, un pensar histórico y una espiritualidad que esconde virtudes y defectos pues el ser humano es un ser imperfecto, en cuyo caso la tarea de la educación es caminar para ir poco a poco perfeccionándose, es decir, desarrollar en diferentes sentidos esa dimensión social que lo impele a una mejor relación con el otro, reconocerse en él, hacerse más sensible, más humano. En la cara visible de la educación están los títulos, las etiquetas. En la parte oculta está la formación como proceso de hacerse, construirse en un proceso imperceptible que se solidifica con el tiempo y con el devenir de las experiencias vividas. En este sentido, se educa en la lectura, en la oralidad, en la escritura, en las matemáticas, incluso desconociendo la cientificidad de estos campos, lo cual conduce a una educabilidad a partir de estas disciplinas o saberes.

Como vocablo polisémico podemos hablar de una educación práctica, de una educación teórica, de una educación mixta y de modelos que tratan de estandarizar los resultados de una consolidación metodológica comprobada. La educación carece de un espacio singular o único, de un tiempo determinado con exactitud. Principia con la gestación en el sentido de una genética y continúa indefinidamente hasta la muerte. En ocasiones no hay un único determinante para que a través de ella se logren éxitos sociales. Los éxitos también son singulares en relación a uno mismo. La educación no es para comparar, a pesar de que la sociedad a menudo contraponga modelos en relación con la su eficiencia en una dirección determinada. La educación no tiene color, olor, sabor o contextura; sí tiene iconología, semiótica y representación que ubican su transparencia o su oscuridad que subjetivamente construye a partir de personas que la viven o estudian.

La educación, en términos modernos, es una tecnología de control, que crea subjetividad, representación y gobernabilidad de los sujetos. Heidegger¹¹² escribe

112. A propósito de la educación como una tecnología de control y lo que encubre el término *Gestell*, como lo propio de la técnica moderna en la visión de Heidegger, cabe señalar que dicho análisis lo lleva a cabo el filósofo en su discurrir fenomenológico, haciendo un trasluz entre la *techné* aristotélica y la técnica moderna; análisis que permite guardar las distancias, pero a su vez, hacer una revisión ontológica de la técnica en su devenir histórico. Tales reflexiones tienen sentido en un contexto en el que los mayores desarrollos tecnológicos y científicos han puesto al ser humano en una situación de alerta frente a sí mismo o por lo menos, esa constituye la preocupación de los humanistas en el siglo XX.

que *Gestell* significa comúnmente “aparato” (*Gerät*), pero que con ese término él entiende “el recogimiento de aquel (dis)poner (*stellen*) que dispone del hombre, es decir exige de él el develamiento de lo real según el modo de ordenar (*bestellen*)” (Heidegger, citado por Agamben, 2016, p. 19).

La proximidad de este término con la *diápositio* de los teólogos y con los dispositivos de Foucault es evidente. Lo común a todos estos términos es la referencia a una *oikonomía*; es decir, a un conjunto de praxis, saberes, medidas e instituciones cuyo fin es gestionar, gobernar, controlar y orientar, en un sentido que se pretende útil, los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres.

La educación así entendida, es un gran dispositivo en red que claramente muestra su uso a gran escala en los ordenamientos y manejos de una ciudad en la que se puede asumir, resumir y contener esa red de dispositivos, edificaciones y dominios donde se ponen en juego las reglas más o menos acordadas de funcionamiento, desempeño y regulación de los sujetos en distintos campos. Es el gobierno de una casa común, el *oikos* griego, porque se administran bienes y sujetos de toda clase (guardadas las proporciones, dado que no es lo mismo el gobierno de la casa que el gobierno de la ciudad, crítica y aclaración que tanto Platón como Aristóteles tuvieron en cuenta y desarrollaron). Si pudiéramos subjetivar y contener de una forma singular la educación, podríamos decir que se asemeja a un rizoma: forma raíces de donde nacen a su vez nuevas raíces que se desprenden y conforman un conjunto de creencias que son aparentemente “nuevas,” surgidas de la ciencia, la tecnología o los mismos sucesos naturales que las personas viven en particular o en su conjunto. La educación genera una especie de arquitectura y diseño para circular, poner a pensar, sentir y vivir sus paradigmas como dispositivo, como red, como rizoma.

Las ciudades constituyen un buen ejemplo a modo de espejo y reflejo del sistema de educación. La educación no solo se conforma por y para los sujetos. También la constituyen los bienes materiales, la producción, los intangibles, en relación

La exégesis aristotélica que Heidegger hace alrededor de la *tecné* griega, permite entrever aquello que subyace tanto a la *tecné* griega, como a la técnica moderna; esto es, el modo de desocultamiento (*aletheia*) del ente. Es decir, el sacar a la luz lo que está oculto en la naturaleza mediante la producción de objetos. Pero, en términos generales, la diferencia radica en los modos de desocultamiento. Mientras que la *tecné* aristotélica tiene como referente el modo de acaecimiento de lo real como *physis*, es decir, aquello que surge desde sí mismo y vuelve sobre sí, la técnica moderna tiene como causa final el desocultamiento del ente para el almacenamiento, para el uso, para la disposición y consumo. El modelo de la *tecné* griega devela las cuatro causas mediante las cuales el ser humano conoce el ente en el orden de la naturaleza *physis* –según la perspectiva aristotélica–. Mientras tanto, la técnica moderna encierra un desarraigo y una instrumentalización total de la naturaleza como lo disponible, como recurso para el uso. Véase un análisis detallado en Quintana Montes (2019).

con otras unidades de educación que pueden ser sujetos, ciudades, poblaciones, comunidades, continentes, etc.

Al subjetivar la educación, es decir, mostrarla como un cuerpo, un cierto producto vendible, esta se refleja en etiquetas o títulos; se proyecta como un holograma distante de lo real, imágenes del cuerpo educativo que son la exterioridad del encierro, de la habitación, del pensamiento. Se presentan como extensión del afuera, en ocasiones transfigurado en otras semejantes, pero siempre muy distintas del adentro esencial, aunque el objeto (educación) y sus interpretaciones mantienen una conexión, un cordón umbilical de datos e información. La educación es más que la imagen en el espejo. Es una transitividad, un camino que se hace al andar, una huella que se esculpe por la experiencia.

En la actualidad hay una especie de “exposición radiactiva” a una positividad negativa. Es decir, a ciertos sucesos en los cuales se muestra de la educación las quejas por la mala calidad, por la débil formación de los profesores, la dificultad de operación de las instituciones y sus dificultades de gestión administrativa. Los sujetos nos exponemos a sucesos, noticias y ambientes pesados, negativos, lo que permitiría considerar que hay una educación positivista/positiva y una negativista/negativa, ambas están en el ambiente. A una se le quita todo, se la desnuda, ya no puede ver, no puede sentir, solo divaga en el mundo. Hay otra que derrocha y disfruta del agua, del viento, de las energías. Peligrosamente se camina por el filo de la ingobernabilidad, del caos y de la vida no digna. En esa polarización se muestra muy negativa la educación pública y en general muy positiva la educación privada. A una le falta o tiene muy poco por ofrecer y a la otra al parecer le sobra, como si en la primera no hubiese compromiso por trascender y en la otra sí. Ese discurso, esa información, genera imaginarios y etiquetas de la educación que invisibilizan sus objetivos misionales, su razón de ser como derecho humano.

Con base en estas comprensiones se puede pensar en la educación como un relacionamiento, un vínculo y un caminar por la vida, en el que se recogen vivencias que fundamentan el mismo caminar. Es decir, la educación es caminar y camino. Caminar en cuanto dinamismo, movilidad y transformación; y camino, por la huella, el sendero, el horizonte que edifica espacios de vida que al recorrerlos determinan la forma de ir por la vida. Hacer este análisis es ver lo que está por venir en el camino, o sea, el horizonte que se despeja un poco de la niebla, de las oscuridades o de las sombras. Esto me lo ha narrado mi padre como educador familiar, al decir que la educación es lo que queda de las experiencias vividas; que la educación se construye cuando uno transita el camino día a día. O dicho en palabras de mi madre, la educación es un lenguaje que el sujeto apropia y que da forma a sus comportamientos, formas de decir, ver, hacer y sentir la vida. Uno se educa en relación con los lenguajes diversos que uno sincretiza en filosofías de comportamientos y sentimientos. Nada más asombroso, abrumador, retador, edificador y complejo que la educación.

Se puede expresar que este ensayo es un abrebocas provocador que deja más interrogantes que certezas. La educación, en conclusión, la visualizo como un gran universo dentro de otros universos. Una burbuja de sensaciones, emociones y prácticas que están por devenir y se concretan permanentemente en el camino transitado que cada uno hace o elige por comodidad, circunstancia, resistencia o irreverencia. La educación, como multisignificante, varía sus formas, percepciones, lógicas y pensamientos en diferentes niveles, campos, dimensiones y esferas. La educación, como acción pura, fenómeno y campo abierto, es plural, porque con las interpretaciones, simbologías, señalamientos y experiencias se convierte en educaciones: una singularidad en medio de la pluralidad. La educación genuinamente se entiende, entonces, como *poiesis*, creación y renovación permanente.

La tarea es ir más lejos, situarse en el borde, en la periferia de un anillo cerrado de convenciones y reglas que socialmente determinan lo que entendemos por educación, para desentrañar el lenguaje habitual, desbordarlo y disponer, por descubrimiento propio, otra naturaleza del término educación y purificar sus sentidos.

Desarrollo de la personalidad humana desde una perspectiva comprensivo–edificadora¹¹³

Julio César Arboleda

Generalidades del proyecto de vida

Proyectos de vida y proyectos de muerte

La construcción de proyectos de vida, sean personales o colectivos (grupos, familias, organizaciones y comunidades, entre otros), hace referencia al diseño, implementación y fortalecimiento de planes para el cuidado y desarrollo propio y de la vida, para proceder en la existencia como mejores seres humanos, con actitud conviviente, protagonistas en la edificación de mundos mejores, más humanos para sí mismo y para la sociedad.

Con frecuencia se sugiere que avanza proyecto de vida quien formula metas y emprende para alcanzarlas. Ello es cierto si tales metas y acciones son edificadoras, si permiten a quien las asuma crecer como persona interesada en sí misma, en sus congéneres y en una existencia humanizada y dignificada.¹¹⁴ Si un individuo u organización reduce tal proyecto a intereses personales, contradice en cierto grado la vida humana, pues esta se afirma con el ser social y humanamente sensible. Dado que todo ser humano posee una dimensión social, está irremediamente vinculado, para decirlo con Nusbahum (2005), a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación.

113. Para citar este artículo: Arboleda, J. C. (2019). “Fortalecimiento de proyectos de vida: cómo potenciar dimensiones de la personalidad humana de los estudiantes”. En: *Educación y proyectos de vida*. Editorial Redipe, New York.

114. La humanización es un fenómeno agenciado por el hombre. Es una actitud ética tal que quien la ejerce ha de emplearla en el cuidado de sí, del otro, de la vida, de la naturaleza.

En esta dirección, lo que se construya no sería un auténtico proyecto de vida. Entrañaría rasgos de vida si tal proyecto permitiese la autorrealización e involucrase al otro y lo otro en sus propios desarrollos y potenciales. Asimismo y como hemos expresado en otra ocasión (Arboleda, 1995), disminuye grados de vida un proyecto empoderado en el desarrollo social y ótrico, que descuida la autorrealización personal, como si bastara el proyecto colectivo y por el otro, léase por el bien común, para la propia realización como persona. Aunque la sensibilidad y la actitud social como proyecto constituyen una necesidad para hacer más humana la existencia, no es humano entregarse al otro soslayándose, descuidándose a sí mismo en las diferentes dimensiones que constituyen su personalidad.¹¹⁵

Las metas de tipo económico y material fortalecen proyectos de vida en el ámbito económico, pero el ser humano es pluridimensional –posee otras dimensiones, además de esta– y en consecuencia precisaría de otros proyectos de vida para crecer absolutamente. Un mundo utilitarista y exageradamente injusto y desigual en materia social como el de hoy, promueve la construcción de proyectos que reafirmen los modos de producción y de relación que lo sustentan. Cada uno representaría lo que De La Herrán (2011) denomina “muertes parciales”. Pero un mundo más amable que este, precisa, por el contrario, que las personas avancen paralelamente proyectos de vida que le permitan desarrollar sus dimensiones familiares, espirituales, éticas, políticas, ecológicas, mentales, físicas y demás, con un real sentido de vida que haga de esta un estado más humano, más digno, que comprometa al individuo a ser protagonista en la generación de equidad, solidaridad, justicia, paz y cuidado por los seres vivos y no vivos. Lo contrario a estas aspiraciones y actuaciones son los proyectos de muerte. ¿Podrían denominarse proyectos de vida aquellos emprendimientos que predominan en el mundo de hoy que se sustentan en la rentabilidad y la productividad por encima del ser humano? Un proyecto de vida hace relevante una existencia humanizada; un proyecto de muerte la limita y erosiona la vida.

Retomando lo expresado hasta ahora, el proyecto de muerte se refiere a la ausencia de reflexiones y comprensiones sobre el sentido de la vida, sobre la manera como asumimos la existencia mediante acciones deliberadas para realizar ideas edificadoras asociadas a la libertad, la autonomía y dominio de sí, la solidaridad y el autointerés, amén de otras alinderadas en el desarrollo humano y de la vida.¹¹⁶

115. Como el ideal de líder, o el de madre en el que esta se entrega a sus hijos y la familia, olvidándose en gran medida de sí misma, de sus propias necesidades para ser y saberse más persona.

116. Asunto radicalmente distinto es cuando asumimos otros significados, sentidos y usos de muerte, que le confieren al proyecto de muerte un carácter magnífico, auténticamente edificador; que no lo reducen a limitación forzada de la vida sino, por el contrario, donde se lo aprecia como un emprendimiento para dignificar esta. Entonces podríamos hablar de la pertinencia de un auténtico proyecto de muerte en la construcción de proyectos de vida, del proyecto de muerte (deseable) como uno de nuestros proyectos de vida en virtud del cual se fortalece (y no

Cuando alguien no advierte la vida, la sociedad y al hombre en su pluridiversidad y contingencia, sino como entes delineados, acabados y homogéneos, la mismidad y pasividad arrojan su existencia, perfilando en esta un proyecto de no vida.

Aunque las declaraciones que abogan por la construcción de proyectos de vida forman parte de la retórica que subyace en las agendas políticas y educativas, el mundo global del mercado en el cual vivimos impone cada vez la idea según la cual debemos desarrollarnos y enfocarnos en aprender a resolver los problemas que nos presenta la existencia. Este es el mayor reto. Si nos preparamos solamente para resolver los problemas del diario vivir, estaremos aceptando el estado de las cosas, el orden social y la vida que al parecer nos corresponde vivir: cada vez más desigual, que acumula injusticia, privación inexorable, deterioro ambiental, degradación de la calidad de vida en beneficio de la lógica de la competitividad, carencias para vivir dignamente y para satisfacer las necesidades elementales de poseer vivienda propia, una buena educación, salud y empleo, entre otras que condiciona y contradice las ideas edificadoras en referencia.

Se trata de un *statu quo* que les conviene solamente a quienes se benefician de este orden de sociedad y de existencia, a quienes solo les interesa incrementar ganancias económicas, satisfacer sus diversos intereses personales por encima de los sociales y planetarios; un estado de cosas que privilegia la educación para el desarrollo económico más que para la afirmación de la vida y el desarrollo de una humanidad pluridiversa; un estado de cosas que cada vez promueve con mayor ahínco el desapego a los principios antropológicos y éticos vertebradores de la educación (Ortega, 2019) logrando con ello que esta (y también el discurso y la praxis pedagógica) se aleje de su misión fundante y se distancie de su función humanizante al compás rítmico de las dinámicas del mundo del mercado, para el cual la vida y el planeta son objetos preciados pero en materia rentable.

En razón de mantener este ordenamiento, esta forma deshumanizada de vivir que le conviene a una cada vez mínima parte de las sociedades, se impone una noción

aplaza) la tarea de vivir, y se asume el compromiso personal de “morir bien”. Visto así se hace necesaria, para decirlo con Jaramillo P. (2019), una educación para la muerte, incluir la educación para la muerte como una política educativa y curricular para re/de-construir el miedo, des-tabuizar, des-teatralizar, y des-naturalizar la muerte violenta; y también es necesaria una pedagogía de la muerte (que hoy configura una disciplina emergente cuyo objeto de estudio es la educación, la enseñanza y la formación que tienen en cuenta la conciencia de muerte), pues en tiempos que profundizan la cultura de la violencia, de la guerra y de la muerte como proyectos rentables, “no es posible educar para la vida sin tener en cuenta la muerte” (De la Herrán G. A., Rodríguez H. P., De Miguel Y. V., 2019). El proyecto de muerte edificador antagoniza con el proyecto deliberado de muerte que asume utilitariamente a la vida, que conlleva réditos de tipo económico, ideológico, político o religioso, y también el que despierta miedos y promueve actitudes fóbicas hacia la muerte como proceso finito, natural.

unilateral de desarrollo¹¹⁷ tanto como de formas de ver, de ser, de vivir, de estar, de sentir, de pensar y de actuar, asumidas como normales o adecuadas. Se crean y autentican mecanismos tales como reproducir lo que se impone en el mundo del ciberespacio, la publicidad y las comunicaciones, lo que el mercado demanda por medio de las redes sociales y otros medios para estar *in* en materia de música, vestimenta, lucimiento y marcas de consumo, e incluso ideologías religiosas, sociales y políticas que impiden advertir la realidad en su desnudez y ocultan el verdadero sentido de la vida.¹¹⁸

Quedarse en una visión miope y en una actitud pasiva frente a la vida y la sociedad, resignarse a vivir una forma precaria de existencia como esta, no significa tener proyectos de vida sino de muerte; es decir, de aceptación de una condición inhumana. El mundo del mercado en la forma como hoy se presenta y domina las relaciones políticas, sociales y de comunicación, no es el mundo de la vida, no representa la vida digna y el desarrollo humano y no delinearé ni cristalizaré jamás la autorrealización y el crecimiento como personas.

Ante un mundo cada vez más despersonalizante es preciso que cada individuo se empodere y emprenda en aras de su propia edificación, a favor de sí mismo, de sus congéneres y de la vida. No basta con que emprenda en el escenario económico-laboral. Urge que avance, además, los emprendimientos innovadores, físicos y los inherentes a cada dimensión y otros ámbitos.

El proyecto de vida es plural

El proyecto de vida es multidimensional e interconectado. Tiene como finalidad el crecimiento del individuo a partir del desarrollo de las dimensiones que lo configuran como persona humana, entre otras la mental, la social, la cultural, la histórica, la política, la ética y la moral.

Podría decirse que cada dimensión o algunas de estas, suponen al menos un empoderamiento o proyecto específico, por lo que es necesario hablar en términos de proyectos de vida (en plural). Cuando el proyecto de vida es pluridimensional puede arrojar mayores luces al crecimiento personal, y se limita cuando se direcciona en una o solo en algunas dimensiones. Es el caso de alguien que le apueste más a su desarrollo físico y descuide dimensiones como la social y axiológica; o potencie

117. No sin razón Álvarez y Rengifo (2016), advierten sobre la legitimación sufrida en la comunidad académico-científica, que circunscribe la conceptualización del desarrollo y su sentido a determinados modelos y categorías conceptuales, en especial al de crecimiento y desarrollo económico, industrialización, modernización, entre otros, considerándolos, como verdad acabada o agotada (...).

118. De acuerdo con Gil (2019), de frente al constreñimiento que hoy padecen nuestras vidas y para emerger del letargo en el que hemos caído y poder construir una vida en libertad y creativa, que tanto falta a nuestro presente sumido en la repetición, advierte que una vida cual obra de arte está mediada por la ética en su problematización, en el cuidado de sí mismo, que es una relación consigo mismo como experiencia constitutiva, como sujeto ético.

más las funciones intelectuales de su dimensión mental, que, por ejemplo, las emocionales; o empodere su existencia en una proyección económica y descuide las dimensiones social o ética que precisa el desarrollo del individuo como persona humana.

El proyecto de vida ha de ser plural y coherente, valga decir, que contemple el desarrollo de diversas dimensiones que aporten de manera interrelacionada al crecimiento humano del individuo, a la construcción de su subjetividad. Y en esta vía ha de ser reflexivo, crítico, activo, propositivo y edificador.

El sentido de la vida

Es deseable que cada individuo o colectivo construya proyectos de vida. El proyecto de vida nos permite desvelar lo que la cotidianidad no deja ver para crecer como personas. El sentido de la vida es ser cada vez mejor ser humano, ocupándose de uno mismo y del otro, apreciándose a sí mismo y al otro, cuidando la vida, la existencia y la humanidad, potenciándose, cultivando sus dimensiones, no solo las esferas intelectual, académica, cognoscitiva o axiológica, sino también las dimensiones espiritual, cultural, física, social, histórica y todas las funciones de su dimensión psíquica (ahí las emociones, los sentimientos, la cognición, la sensibilidad, la imaginación, la motivación, la consciencia, el afecto, la voluntad, entre otras), y en razón a las cuales se entrega al cuidado y empoderamiento de sí mismo.

El ser humano no es una bella idea. Siguiendo a Ortega (2019), es un ser concreto que tiene que habérselas para seguir viviendo; un ser que se ve obligado a inventar nuevas formas de existencia en su interminable carrera por adaptarse y transformar su medio; un ser que vive a la intemperie, naturalmente desprotegido, sin más apoyo que los lazos que le vinculan a su comunidad”. Construir sentidos de ser humano, de humanidad y de naturaleza representan de suyo actitudes edificadoras, avances en la construcción de proyectos de vida.

La reflexión permanente, crítica y actuante sobre la vida y la existencia constituyen, a su vez, una forma de construir sentido de vida, un compromiso ético político con la propia edificación, frente a la vida y la sociedad. Un estilo de vida. Una forma de hacer de la propia existencia un arte de vivir. Vivir bien no es el asunto primario de una estética de la existencia, si por aquello se entiende poseer recursos económicos y materiales; el gran reto de la vida humana es dominar cada vez el arte de vivir como personas en un mundo estructuralmente configurado para poseer bienes materiales a condición de socavar espacios humanos a la vida.

Diseño, implementación y fortalecimiento de proyectos de vida

El emprendimiento es la fuerza vital que posee y evidencia un individuo o colectivo en el proceso de alcanzar sus metas. Representa una condición para

la construcción de proyectos de vida, la cual precisa a su vez formular metas de crecimiento personal y/o colectivo.

¿Cómo adquirir esa fuerza, desarrollarla y orientarla en favor del desarrollo personal y humano? Cada acercamiento al asunto ofrece respuestas diversas. Es relevante el conocimiento y la reflexión sobre sí mismo, sobre lo que somos (seres pluridimensionales), sobre la existencia y sus circunstancias, sobre cómo crecer como mejores personas, sobre la vida y el sentido de la vida, sobre el mundo que vivimos y el mundo que deseamos, y sobre las relaciones entre proyectos de vida y proyectos de muerte; reconocer, por ejemplo, que no construir proyectos de vida (mejores ámbitos para vivir con decoro) en un orbe como el del mercado, regido bajo intereses individualistas que acentúan la desigualdad, la injusticia, la inequidad y la erosión del planeta, significa avanzar, consciente o inconscientemente, proyectos de muerte, significa ser pasivos frente a los fenómenos de deshumanización que vivimos. Quien no construye proyectos de vida, avanza proyectos de muerte. El mundo del mercado, en la forma nefasta como opera hoy, no es el mundo de la vida; por el contrario, promueve sistemáticamente proyectos de muerte en razón de mantener los órdenes sociales que le soportan.

Como se ve, no se trata solamente de formular metas, y emprender en pos de estas. La reflexión en referencia es primaria y siendo analítica y crítica nos puede hacer conscientes de que lo más pertinente no es lo económico ni resolver los problemas y situaciones del entorno que teje cada día el mundo que vivimos; aunque ello es fundamental, será preciso enfocar tal fuerza en ser actores notables en la formación de mejores espacios para vivir con mayor dignidad, para satisfacer intereses personales y sociales, amén de otros.

El *diseño de proyectos de vida* se realiza en función de las dimensiones y ámbitos que constituyen y fortalecen al individuo o al colectivo interesado en su propia construcción vital, de la identificación y análisis reflexivo y crítico sobre la manera como estos proceden en cada una de aquellas, y sobre las causas y consecuencias de las actuaciones, pasivos y activos en el marco de las mismas. A partir de este reconocimiento reflexivo se formulan metas y planes de mejoramiento. En ello se funda el diseño que precisa la construcción de proyectos de vida.

La *implementación de proyectos* hace referencia a la puesta en práctica del plan elaborado, a la capacidad, motivación y actitud para obrar y actuar de cara a las metas, actividades y aspectos formulados en el plan referido.

El *fortalecimiento de proyectos de vida* se logra a partir de lo anterior. Se trata de una disposición permanente para afinar los proyectos de mejoramiento, reconceptualizarlos, evaluarlos y reformularlos a la luz de las experiencias de emprendimiento.

Los proyectos de vida en el marco de la pedagogía comprensivo edificadora (PCE)

La Pedagogía de la comprensión edificadora (PCE) hace parte de los constructos emergentes que reivindican la función de educar como el gran principio que ha de regir los procesos formativos que atañe a las instituciones sociales, incluida la escuela, las iglesias, las familias y los medios de comunicación, entre otras. Aporta cualidades al concepto comprensión y otorga a este un componente que no solo vigoriza los desempeños de comprensión sino que permite usar estos con sentido edificador, a favor del desarrollo personal, social, humano y de la vida.

El enfoque comprensivo edificador de la formación propugna por el uso solidario y no utilitarista del conocimiento. Cuenta con dispositivos teóricos, pedagógicos, didácticos, curriculares, evaluativos, discursivos y metodológicos en virtud de los cuales aporta a los procesos de apropiación y generación de conocimiento, que parten de las necesidades y especificidades del contexto y de los sujetos de los actos de enseñar y educar, y también a la generación de capacidades y oportunidades para que estos usen los saberes y conocimientos en el fortalecimiento de sus propios proyectos de vida, así como en el desarrollo social y humano, lo que coadyuva en gran medida al logro de grados cada vez más altos de comprensiones múltiples, entre otras conceptual, discursiva, axiológica y real.¹¹⁹

Se trata de un constructo ótrico, es decir que promueve y precisa, para su apropiación e implementación, de potenciales tales como disposiciones, capacidades, valores y actitudes para mediar en los procesos de aprendizajes semánticos y comprensivos desde la condición inalienable de acoger al otro sin objeciones, en sus necesidades y complejidades, siempre con miras a que los resultados de las acciones formativas eleven en los implicados la calidad de ser humano, de ser mejores personas, artífices de la construcción de mundos humanamente buenos, mejores.

No obstante la construcción de proyectos de vida gira en la senda de las declaraciones misionales de las instituciones educativas para fortalecer la formación humana de sus miembros, la práctica de las mismas riñe con el sentido de humanización que preconizan. Hoy asistimos a un proceso de pauperización del sentido de humanidad, timoneado por los intereses hegemónicos del mundo del mercado que privilegia la locomotora del consumo, la rentabilidad y la productividad económica frente al desarrollo de la vida. En este punto, al hacer eco de tales intereses las prácticas educativas se alejan cada vez de la función de educar orientada a la formación de mejores personas.

Formar mejores personas, principio fundante de la función de educar, pasa porque los sujetos involucrados en este acto construyan y fortalezcan proyectos

119. Arboleda (2019, pag 18).

de vida para sí mismos y para la institución. Uno de tales proyectos es el *proyecto de vida académico* (en el caso del estudiante), el cual involucra y va de la mano de otros relacionados con las dimensiones de la personalidad del sujeto educable, junto con el *proyecto de vida familiar*. El profesor, por su parte, ha de avanzar *proyectos de vida pedagógicos*.

El proyecto de vida ha de constituir un macroproyecto institucional¹²⁰, más que un curso o parte de este. Curricularizar la construcción de proyectos de vida será una acción fiel a los compromisos misionales de formar sujetos más humanos. Frente a este propósito la *Pedagogía comprensivo edificadora* (PCE) cuenta con dispositivos que se pueden aplicar o retomar en los procesos de intervención pedagógica que se realizan desde cada una de las clases y no exclusivamente desde asignaturas inherentes a las ciencias humanas.

En tal programa ha de habitar la construcción de proyectos de vida de los miembros de la institución, ahí el docente, los directivos, los padres de familia¹²¹. El proyecto de vida pedagógico será una de las construcciones que han de abordar los docentes e instituciones que apuesten por un modelo educativo edificador, distinto al modelo educativo imperante afable a los modelos económico, social y político que reinan depredadoramente en nuestra existencia a favor de los capitales y las inversiones multinacionales. Este proyecto será relevante en la tarea, que hoy constituye un inmenso pasivo en la pedagogía, de convertir la práctica pedagógica en praxis pedagógica, por medio de la cual las intervenciones en la formación estarían mucho más cerca de la función de educar.

El constructo de la PCE liga tal construcción al desarrollo de comprensiones desde el aula, a fin de ampliar el sentido de humanidad en el sujeto educable. Ello permite que la formación en el cuidado de sí mismo como ser atado a los demás

120. Si se prefiere, un programa edificador por el cual las diferentes áreas asumen este proceso como la base de sus currículas. En este sentido es preciso resignificar el discurso y las prácticas curriculares.

121. Estos últimos juegan un papel importante en todo el proceso formativo, que ha de iniciar desde el mismo periodo prenatal, pues en esta etapa se encuentra la génesis de la salud física y psíquica del ser que se forma, y es la prevención más fundamental de las disfunciones. El conocimiento y actitud positiva de los padres en la interacción con el bebé prenatal permitirán ofrecer a sus futuros hijos mejores condiciones para su salud, su equilibrio, su desarrollo físico, emocional, ético, intelectual, etc., enriqueciendo su estructura relacionada con la capacidad de amar, de cooperar, y de encontrar soluciones equilibradas a los conflictos (Hurtado F.M., 2019). De la ahí la pertinencia de la educación prenatal en la formación del sujeto educable, para elevar su potencial edificador, incluida la comprensión para la vida. Al formar parte del sistema educativo dejaría de ser un pasivo respecto a la función de educar. Tal educación no solo permitiría tener una mayor conciencia existencial a los padres, sino también a los niños y jóvenes, pues al conocer los procesos sobre la transmisión de la vida y su futuro papel creativo de madre/padre, estos apreciarían que son un eslabón vivo y creativo en la cadena de la humanidad en evolución (Hurtado F.M., Ob cit, pag 76).

seres humanos y comprometido con la existencia, no se reduzca al componente humanístico del currículo, sino que configure un proyecto de vida pedagógico. Los proyectos de vida son más fuertes cuando se corresponden con el desarrollo y aplicación de comprensiones, según se pone de manifiesto en el siguiente aparte.

Proyecto de vida y comprensión edificadora

Veamos ahora la relación existente entre comprensión y edificación. Dado que la institución educativa ha de acompañar a cada estudiante en tal emprendimiento, la Pedagogía de la comprensión edificadora (PCE) aporta en esta acción insumos teóricos y metodológicos¹²². La comprensión es un mecanismo en virtud del cual un sujeto (individuo o colectivo) desarrolla una consciencia reflexiva, analítica, crítica y actuante frente a los procesos de apropiación, aplicación y uso contextualizado de conocimientos y saberes, valores y actitudes (Arboleda, 2011). La edificación se entiende aquí como todo proceso orientado al crecimiento humano y al desarrollo de la vida. La construcción de proyectos de vida corre paralelas con el desarrollo y uso de la consciencia y la comprensión, particularmente de la comprensión edificadora (CE) y existencial.

Según hemos expresado en otros espacios (Arboleda, 2013), el ejercicio de comprender es mental y experiencial. Mental, porque requiere el uso de mecanismos y operaciones, según el caso, reflexionar, analizar, inferir, colegir, clasificar, relacionar, resumir, sintetizar, heterordinar, entre otras; así mismo, el uso de representaciones y estrategias de cara al propósito formulado. Además, en todo ello intervienen

122. Gran parte de los dispositivos didácticos, evaluativos y curriculares que se pueden implementar desde la acción educativa, los cuales hacen parte de los cursos internacionales que imparte el autor con el equipo de Proyectos de vida de la Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE, están presentes en: Arboleda (1995; 2001; 2006; 2007; 2011). Algunos de estos son los siguientes:

Matrices FEM, en donde los emprendedores (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia, áreas y otros colectivos) apreciarán, a luz de reflexiones previas, sus movimientos o desempeños, y determinarán Fallas u oportunidades de mejoramiento, Éxitos o potenciales, y estrategias de Mejoramiento, reflexionando sobre sus causas y consecuencias. De esta manera se podrán construir Matrices Fem de Proyecto de vida Pedagógico, Praxis pedagógica, Pausa pedagógica, proyecto de vida académico, proyecto de vida familiar, entre otros que se considere oportunos.

- Relatorías de vida
- Pensamientos de vida
- Laboratorios vivenciales
- Relatorías contrafácticas
- Hacedores
- Mapas de comprensión edificadora
- Talleres de comprensión
- Método edificador
- Otros

otras funciones psíquicas tales como la disposición, la motivación y la voluntad. La comprensión es también un proceso experiencial, dado que el sujeto debe vivir y reflexionar de manera crítica y actuante en torno a los episodios propios de la aplicación y uso de sus talentos y potenciales afectivo intelectuales en contextos dados del mundo real, inclusive de mundos posibles.

Así, comprende no quien es capaz de entender, esto es de procesar e interpretar una entidad (evento, situación, enunciado), sino sobre todo quien es idóneo para aplicar y usar este activo intelectual en contextos flexibles, en particular relativos a mundos reales o contingentes, reflexionando críticamente sobre el proceso, para construir nuevos (mejores) significados y sentidos, generando nuevas oportunidades de interpretación y resignificación, si se acepta de discernimiento comprensivo, durante el proceso recontextualizador.

La experiencia de comprensión más compleja estaría relacionada con vivir el proceso de usar edificadamente los saberes, valores, conocimientos y apropiaciones cognoscitivas. De esta manera se afirmaría una comprensión edificadora, que representaría el desempeño de comprensión por excelencia. Para que opere este nivel comprensivo es necesario que acaezca un proceso interconectado de desempeños que van desde lo cognitivo— conceptual hasta lo operativo edificador de sí mismo, del otro y de lo otro, pasando por la comprensión crítica y propositiva de la realidad y sus circunstancias.

La comprensión de un hecho, por caso, demanda, por una parte, dilucidar éste, esclarecerlo, interpretarlo, entenderlo; en segundo lugar, vivenciarlo, ser artífice de experiencias edificadoras a partir del mismo, que constituyan acontecimientos que afecten al ser personal del sujeto comprendedor. Nadie comprende realmente su sociedad, si no la interpreta y, paralelamente, participa crítica y activamente en los conflictos sociales, actuando con fuerza a favor de su desarrollo no violento y humano; he ahí un ejemplo paradigmático de experiencia edificadora, a mi criterio, una cualidad relevante de la comprensión. Nadie comprende efectivamente algo, sea un tema de estudio, fenómeno o situación (ahí la vida y la muerte, el vivir y el morir), si, además de entenderlo e interpretarlo (procesarlo afectiva y cognitivamente), no lo aplica y usa en contextos flexibles, incluido su mundo personal y social, reflexionando sobre esta experiencia, con la pretensión de que ésta devenga un estado que provoque en el sujeto transformaciones, además de los nuevos discernimientos de comprensión, que, al final, independientemente de las fortunas o incomodidades que advengan en el proceso, son siempre provechosas.

A modo de conclusión

La pedagogía de la comprensión edificadora pone de presente las relaciones íntimas entre comprensión y edificación, entre comprensión y desarrollo humano, entre comprensión y proyectos de vida. Aporta un arsenal didáctico para fortalecer la construcción de proyectos de vida (y de muerte), una didáctica para la vida y para

la muerte. La comprensión edificadora constituye una actitud, un estilo de pensamiento, un modo de ser en la vida, que al ser cultivado por la escuela configura un aporte imperioso para la construcción de proyectos de vida como estrategema para hacer del sujeto educable una mejor persona, que participa de manera dinámica a favor de un desarrollo, existencia y vida más humanos.

La educación para la vida encuentra en los enfoques radicales de la pedagogía y didáctica por proyectos de vida, la educación prenatal y la educación y pedagogía para la muerte, entre otros constructos emergentes, apuestas teóricas y metodológicas que despiden luces a la construcción de proyectos de vida.

He ahí un reto urgente de los gobiernos, agentes educativos y otras instituciones sociales.

Una mirada al desarrollo local en el norte del Perú: acciones desde la responsabilidad social universitaria y el capital social

Eduardo José Campechano Escalona

En América Latina y el Caribe, considerada la región más desigual del mundo, tal desigualdad se presenta como una limitación para alcanzar el potencial de la región, rica en recursos naturales pero sin capacidad para su transformación y aprovechamiento. Por ello, las instituciones de educación superior deben asumir, mediante la investigación y la innovación, esta realidad como un desafío para buscar alternativas de solución que permitan superar la escasa productividad y una infraestructura deficiente, la segregación y rezagos en la calidad de los servicios de educación y salud, persistentes brechas de género y desigualdades territoriales, además de un impacto desproporcionado del cambio climático en los eslabones más pobres de la sociedad.

Frente a esta circunstancia, la universidad latinoamericana ha iniciado un proceso de reingeniería para ajustarse a las nuevas demandas sociodemográficas y geopolíticas como resultado del proceso de globalización, lo que ha llevado a impulsar acciones para proyectarse como un actor social con capacidades analíticas, técnicas y humanas que le permiten acompañar a otros actores para lograr un desarrollo sostenible y real en el mundo actual, es decir, a tejer redes de cooperación a nivel local y a nivel global, entre diversos sectores: productivo, sociedad civil y organismos públicos.

Dentro del ámbito global, la Cepal, CAF, Unesco y BID, organismos multilaterales, consideran esta alianza como un factor clave para la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La agenda, como instrumento de planificación, no es concebida como una senda hacia un escenario cierto, sino más bien como una ruta en la que la meta se redefine a cada paso de acuerdo con la trayectoria previa, con la experiencia y el conocimiento adquirido y la permanente

actualización de las aspiraciones sociales. Precisamente por este motivo, por tratarse de un camino abierto al aprendizaje, es la universidad la que debe promover y alentar la búsqueda de las opciones sociales y tecnológicas más adecuadas a los problemas detectados, estimular la innovación, fortalecer la capacidad investigadora y abrir el espacio a la prueba y el error para avanzar hacia aquellos propósitos que conjuntamente se han propuesto.

Actualmente, el crecimiento urbano acelerado y las deficientes políticas públicas en materia de infraestructura, servicios básicos, vigilancia epidemiológica y educación, han traído como consecuencia un aumento en la vulnerabilidad de los sectores sociales D-E en varias regiones de Latinoamérica. El informe del PNUD en el 2019, resalta:

En América Latina y el Caribe, la percepción de injusticia social en la distribución de riqueza ha ido en aumento desde el año 2012, regresando a los niveles del cierre de la década de los 90. La inequidad en la percepción de felicidad (que se analiza como “bienestar subjetivo”), que se había mantenido estable hasta el año 2014, también ha comenzado a crecer.

Este escenario ha permitido el surgimiento de varias enfermedades virales que se transforman en problemas de salud pública, altos niveles de analfabetismo, deserción escolar y aumento de la informalidad institucional, todo lo cual impacta el bienestar humano e incrementan las cifras de los niveles de pobreza. Esto, aunado a los desastres naturales como consecuencia del cambio climático, ha acelerado la aparición de varias patologías endémicas y enfermedades infectocontagiosas en la Amazonia y zona norte del Perú, tales como el dengue, la chikunguya y otras derivadas de la falta de agua potable. Asimismo, incide en ello la acumulación de residuos sólidos y la falta de un hábitat con condiciones mínimas de salubridad, que junto a una pobre infraestructura educativa ha aumentado los niveles de vulnerabilidad y exclusión social de un grueso de la población de la región, tal y como lo destaca el PNUD en su informe:

El Perú es uno de los países más vulnerables del mundo ante el cambio climático. Cuando se analiza, por ejemplo, las proyecciones vinculadas a acceso a agua limpia, la necesidad de actuar hoy se hace evidente: menos del 2 % del agua dulce existente en el país discurre hacia la cuenca del Pacífico, pero en esta región habita el 70 % de la población. Este desbalance se agrava si se tiene en cuenta que más de tres cuartas partes del abastecimiento del agua en la costa peruana provienen de los glaciares y que debido al cambio climático, más del 50 % de la cobertura glaciar ya ha desaparecido en el país. Por todo ello, la vulnerabilidad climática del Perú (principalmente la del agua) representa la más seria amenaza sobre los avances del desarrollo humano en el país. Lo que se ha ganado en los últimos años en reducir las desigualdades en capacidades básicas, puede perderse y agravar la situación de quienes aún no han mejorado en su condición de bajo desarrollo humano.

Frente a este escenario surge la necesidad de caracterizar las condiciones de vulnerabilidad que presentan las personas en los asentamientos humanos de los

centros urbanos, tipificar sus medios de vida, las condiciones de su hábitat, los factores socioculturales, su exposición al riesgo de enfermedades epidemiológicas y la poca capacidad de organización comunitaria, con el fin de aplicar mecanismos de prevención, protección y recuperación ante situaciones que amenacen su existencia. Aunque tradicionalmente el esfuerzo humanitario y el estudio de la vulnerabilidad están asociados a desastres naturales, la continua exposición de las personas en condiciones de pobreza a enfermedades epidemiológicas y a mecanismos de exclusión social que les impide el acceso a oportunidades de aprendizaje a fin de mejorar sus condiciones de vida, nos debe llevar a replantear los estudios científicos en esta área y a implementar acciones orientadas al esfuerzo compartido entre la academia, los organismos del Estado y la misma comunidad para tratar de minimizar sus condiciones de vulnerabilidad y apuntalar la resiliencia.

Dentro de esta circunstancia, las instituciones de educación superior en el continente vienen asumiendo un papel más activo en el diseño y formulación de políticas públicas para las poblaciones más vulnerables, ya que son los actores sociales quienes deben impulsar acciones para el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS) y la Agenda 2030. Una de esas acciones es impulsar actividades que promuevan redes de cooperación para fortalecer la organización comunitaria e impulsar la resiliencia en los distintos grupos sociales en situación de vulnerabilidad. En este caso, promover el capital social como una estrategia desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria (RSU) para avanzar hacia el desarrollo local y potenciar las habilidades personales de cada uno de los habitantes en las comunidades.

Este estudio presenta la sistematización del desarrollo de un proyecto de intervención para fortalecer el capital social del asentamiento humano Villa los Ángeles, en Huanchaquito, perteneciente al Distrito de Huanchaco en la Provincia de Trujillo, región la Libertad, al norte del Perú. En su diseño se incluyeron aspectos sociales, económicos y medioambientales, por lo que la característica más resaltante del programa es el enfoque ecosistémico para abordar una realidad tan compleja como la vulnerabilidad en el marco del capital social y en la responsabilidad social universitaria.

Lo relevante del estudio es que el punto de partida es la reconstrucción conceptual y valoración sociocultural del Centro de Educación Inicial Casita de Madera, como un espacio de aprendizaje y punto focal para la convivencia y retroalimentación entre los habitantes de la comunidad, por lo que todas las actividades de formación apuntan a reforzar el capital social y el desarrollo comunitario a partir de la educación de los niños; es decir, afianzando el valor de la educación como derecho fundamental y herramienta para alcanzar mejores condiciones de vida y empoderar a la comunidad sobre asuntos de salud pública, educación, gobernabilidad y calidad de vida.

El jardín Casita de Madera, funciona a través de una ONG denominada Rasa Joven, cuya visión es fomentar actividades para las comunidades en situación de vulnerabilidad. Es oportuno destacar que es la única institución educativa de la zona, por lo que se le consideró un elemento clave para lograr intervenir en la comunidad y ganar el reconocimiento y la confianza. Es un Centro de Educación Inicial que atiende niños de cero a cinco años. Su historia comienza en el año 2009 cuando surge la idea de la red de aliados para las sociedades abandonadas, Rasa Joven, de crear en la comunidad un albergue para madres abandonadas en el asentamiento humano Villa de los Ángeles.

La ONG Rasa Joven se plantea darle forma a esta idea y es en este año que logran crear el primer ambiente de madera, gracias a la colaboración de los fondos de los integrantes de Rasa Joven y las municipalidades. Comenzó a funcionar brindando de forma gratuita reforzamiento escolar a los niños de la comunidad, mientras se gestionaba el financiamiento para el albergue, que era el planteamiento inicial.

Para el año 2012 se cambia la idea del albergue por un Centro Educativo de Educación Inicial Casita de madera Rayito de Sol, para niños de cero a dos años y Rayito de Luz para niños de tres a cinco años y es cuando se obtiene la autorización de la gerencia regional de educación La Libertad para funcionar de forma oficial como programa no escolarizado de educación inicial (Pronei). Un centro Educativo de Educación Inicial de mucha importancia para Villa los Ángeles, pues la comunidad no contaba con institución alguna que brindara educación a los infantes de esta comunidad que presentaba más de 80 niños en edad preescolar.

Para el año 2013 se construye el segundo ambiente de madera, con aportes de integrantes de la fundación Pensando en ellos. Desde sus comienzos, una docente hace la labor educativa y de gestión como académica, a través de la figura de promotor educativo comunitario. En la actualidad, se cuenta con una madre voluntaria como auxiliar docente para acompañar la labor de la promotora educativa.

Durante varios años, Casita de Madera ha tenido el apoyo y la buena voluntad de la fundación Pensando en ellos, de EE. UU, así como de otros organismos locales y de personas que han aportado mobiliario, material didáctico, actividades especiales, alimentos y juguetes para los pequeños que asisten al jardín.

Casita de Madera recibe durante varios meses voluntarios que colaboran con la docente en la ejecución del quehacer diario del aula. En verano con el apoyo de voluntarios de otros países efectúa talleres vacacionales para los niños. También ejecuta actividades significativas ya sea dentro del centro o fuera de él, efectuando visitas dirigidas a parques u otras instituciones.

El promotor educativo comunitario facilita a los niños una educación que los forme a lo largo de su vida y puedan ser capaces de defenderse en la sociedad y que, además, les permita desarrollar sus competencias y capacidades, para lo cual ejecuta

estrategias significativas acordes con las necesidades e intereses de los pequeños, todo ello con base en el enfoque del aprendizaje social de Bandura y Vygosky.

Se sistematizan algunas actividades significativas con la finalidad de dar a conocer a sus padres los aprendizajes adquiridos por los niños. Utiliza los siguientes instrumentos de evaluación:

Diagnóstico, perfil situacional.

- Ficha de matrícula.
- Guía de observación.
- Ficha de observación.
- Registro de asistencia.
- Registro anecdótico.

Entre otras actividades académicas, el promotor educativo crea espacios para atención individualizada a las madres y padres una vez al mes, con la finalidad de orientarlos en el avance y rendimiento de sus hijos y brindarles formación complementaria que permita su crecimiento personal, valorarse como persona y tener la mejor herramienta para la formación de sus hijos.

En visitas hechas a sus hogares y con la aplicación de entrevistas a profundidad, se pudo constatar que las madres presentan cuadros de abandono, con deterioro de su apariencia personal como resultado del maltrato por su pareja. En su mayoría, se encuentran en estado de vulnerabilidad como resultado del maltrato físico y psicológico. Muchas han manifestado que su labor y vida es solo hacer los oficios del hogar y no hay tiempo para estar arregladas. En algunos casos tratan a sus hijos con maltrato y creen que es la forma correcta de criarlos. En el caso de los padres, tienen el concepto que no es responsabilidad de ellos ayudar a sus hijos en las tareas y menos ir a la institución. Se definen como los proveedores de la casa.

Otro aspecto que llamó la atención fueron las constantes peleas entre vecinos, incluso en reuniones convocadas por la promotora en el jardín. Se apreciaron discusiones entre las madres a pesar de que en su mayoría son de la misma familia, pero viven separados.

Con base en esta realidad, se acompañó a la promotora a llevar a cabo una serie de talleres sobre diversos temas, tales como:

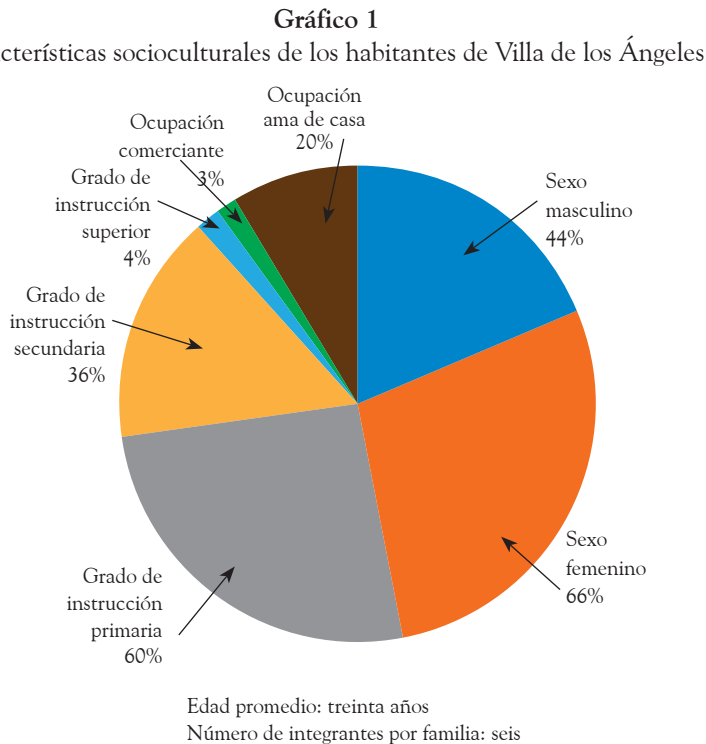
- Cambia tu pensamiento, cambia tu actitud.
- Cómo educar a tus hijos.
- Qué aprende tu hijo en el jardín.
- Actitud positiva.
- Lograr el respeto de tus hijos sin pelear.

Contexto sociocultural del estudio

El escenario donde se hizo el estudio fue el asentamiento humano Villa los Ángeles, en Huanchaquito, perteneciente al Distrito de Huanchaco de la provincia de Trujillo, región La Libertad, Perú.

El asentamiento es una comunidad fundada hace 30 años y está conformado por 180 familias. Muchos de sus integrantes han llegado de otros poblados, particularmente de la sierra de La Libertad al norte del Perú y se establecieron en ese lugar. Dentro del asentamiento se encuentran diez granjas de productos agrícolas de pequeña escala, dos empresas arroceras, una granja porcina y un aserradero. También se tienen siete bodegas y cuatro familias que cocinan y venden comidas. Es oportuno informar que las granjas emplean mano de obra femenina, mientras que en las arroceras trabajan los hombres.

En el Gráfico 1 se presentan las características socioculturales de los habitantes de la comunidad



Responsabilidad social universitaria y capital social

La responsabilidad social universitaria (RSU) se inscribe en la fidelidad a la Reforma de Córdoba de 1918, que marcó la especificidad de la universidad latinoamericana.

mericana de cara a su misión social frente a las profundas desigualdades, inequidades e injusticias impunes y crónicas, que no puede dejar de ver ni encargarse de resolver mediante su propio papel social. A esta primera exigencia misional responde ochenta años después, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES) convocada por la Unesco en el año 1998, que estableció la declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: *Visión y acción*, en la cual se afirma que la pertinencia de la educación superior debe ser evaluada en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen.

Uno de los referentes teóricos que da sustento al estudio es Vallaey (2006), quien considera la responsabilidad social universitaria como una nueva filosofía de gestión universitaria que pretende renovar el compromiso social de la universidad al mismo tiempo que facilitar soluciones innovadoras a los retos que enfrenta la educación superior en el contexto de un mundo globalizado, pero insostenible en sus patrones de desarrollo. Para la definición de RSU, el mismo autor parte del análisis y comprensión de los principales impactos que la institución universitaria genera en su entorno, como son los organizacionales (laboral y ambiental), los educativos, cognitivo y social e igualmente define los interesados en la responsabilidad social universitaria en cada uno de ellos.

Para Vallaey, la responsabilidad social universitaria destaca cuando la organización toma conciencia de sí misma, de su entorno y de su papel en él. Presupone la superación de un enfoque egocéntrico y esta conciencia organizacional trata de ser global e integral (incluye tanto las personas como el ecosistema, trabajadores y clientes) y a la vez, en todas las partes de la organización. En este caso, las actividades que se desarrollaron están contextualizadas en este enfoque y en el de capital social para aportar una mirada a la cuestión del desarrollo local.

La noción de capital social aparece como uno de los desarrollos conceptuales más prometedores para explicar las causas del desarrollo o del subdesarrollo y proponer alternativas más allá de las inversiones tradicionales en capital físico o humano. Autores como Bourdieu (1986), Coleman (1987, 1988, 1990) y Putnam (1993, 1995, 2000), hicieron, con sus diferentes trabajos, que el concepto de capital social adquiriera un análisis más elaborado. Para Bourdieu (1985), es en el contexto de las relaciones, de las redes sociales, donde un actor se puede movilizar en beneficio propio. En este contexto, Bourdieu define capital social "(...) como el agregado de los recursos reales o potenciales ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de reconocimiento mutuo" (p. 2-3).

Coleman (1990), a diferencia de Bourdieu, busca reconciliar la estructura social con el paradigma de la acción racional (1988-1990). Coleman define el capital social como "(...) un recurso inmerso en la estructura de las relaciones entre las personas y en las personas mismas" (pp.1399).

Con base en ello, se evidencia el capital social en el plano individual y en el plano colectivo o comunitario. Para este autor, el capital social es de carácter inalienable mientras sea atributo de la estructura social donde la persona está inmersa. Tampoco constituye propiedad privada para las personas que se benefician de este. La atención de Coleman está dirigida a las formas de capital social como las obligaciones, las normas y las relaciones de confianza que se establecen en la vida social. Encuentra las instituciones primarias creadoras y poseedoras de capital social, lo cual hace de este un recurso acumulable.

Por su parte, Putnam (1993), define por capital social "(...) la confianza, las normas y las redes de asociatividad cívica, como elementos que mejoran la eficiencia de la organización social, promoviendo de esta manera iniciativas tomadas de común acuerdo" (pp. 35-42). Desde esta perspectiva, el capital social está relacionado con elementos como la confianza y las normas, característico de la organización social. La visión de Putnam es resultado de su trabajo empírico en Italia, en el que hace referencia a las condiciones institucionales de una comunidad y del potencial de una reforma institucional en esta. Ya en este aspecto se visualiza el carácter político de su concepción. A partir del reconocimiento de la norma de reciprocidad relacionada con la confianza, Putnam plantea que el capital social consiste en aquellas características de la vida social traducidas en la forma de normas de reciprocidad, redes, asociatividad, confianza y compromiso cívico que mejoran la eficacia de la sociedad facilitando con ello la acción coordinada.

Fukuyama (1995) coincide con Putnam en que la confianza es una característica fundamental, tanto, que se dedica a su estudio. Este autor define el capital social como "(...) una capacidad que deviene del predominio de la confianza en una sociedad o en ciertas partes de la sociedad". Concibe la confianza como el diferenciador de las sociedades.

Desarrollos más recientes del concepto se originan en el seno de organizaciones de carácter multilateral como el Banco Mundial, el PNUD, el BID y la Cepal. En ellas, sus diferentes autores han desarrollado definiciones y discusiones en torno a sus dificultades. Lechner (2000, PNUD), concibe el capital social como las relaciones informales de confianza y cooperación (familia, vecindario, colegas); asociatividad formal en organizaciones de diverso tipo y marco institucional normativo y valórico de una sociedad que fomenta o inhibe las relaciones de confianza y compromiso cívico. Por otra parte y con un enfoque de tipo notablemente económico, Serageldin (2000) analiza el capital social en el contexto micro y macroeconómico. Así, pues, para Serageldin,

(...) el término se usa de diferentes formas, dependiendo del campo de estudio [...] A nivel microeconómico, [los economistas] ven el capital social principalmente en términos de su habilidad para mejorar el funcionamiento del mercado. A nivel macroeconómico, considera cómo las instituciones, el marco legal y el papel del

gobierno en la organización de la producción afectan el desempeño macroeconómico (pp. 40-58).

Asimismo, la División de Desarrollo Social-Cepal (2002), presenta una definición en la que el capital social constituye un activo de cooperación y reciprocidad que reside en las relaciones sociales, con beneficios de mayor movilización de recursos y la obtención de bienes escasos para las comunidades.

En esta misma línea, John Durston (2003), afirma que “(...) el capital social se puede entender como la capacidad efectiva de movilizar productivamente y en beneficio del conjunto, los recursos asociativos que radican en las distintas redes sociales, a las que tienen acceso los miembros del grupo”, de lo cual infiere que lo esencial del capital social es la capacidad de obtener beneficios a partir del aprovechamiento de las redes sociales. Finalmente, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha puesto un mayor acento en las dimensiones éticas y culturales del capital social. Adicional a esto, pone un énfasis especial en los procesos que eviten la corrupción en la región latinoamericana (Kliksberg, 2000).

Las ideas surgidas en el desarrollo de este estudio están en correspondencia con la necesidad de proyectar los recursos de las instituciones de educación superior para el desarrollo sostenible de la región, en este caso, de la Universidad César Vallejo, que como actor social impulsa actividades de responsabilidad social mediante las cinco líneas de acción que tiene establecidas:

1. Promoción de salud, nutrición y seguridad alimentaria.
2. Educación y reducción de brechas sociales.
3. Desarrollo económico, empleo y emprendimiento.
4. Adaptación al cambio climático y fomento de ciudades sostenibles y resilientes.
5. Fortalecimiento de la ciudadanía y cultura de paz.

En el caso de este estudio, se desarrolló la segunda línea de acción a través de la Facultad de Arquitectura con estudiantes de séptimo y octavo semestre en la asignatura Metodología de la Investigación Científica, quienes, mediante una visita de campo a la comunidad, hicieron un diagnóstico situacional para formular propuestas de solución a las diferentes problemáticas arquitectónicas que se presentaban en el Centro de Educación Inicial Casita de Madera y en la comunidad Villa Los Ángeles. Esta incorporación de los estudiantes, está fundamentada en el aprendizaje-servicio, la cual consiste en: “(...) la metodología de enseñanza y aprendizaje mediante el cual los jóvenes desarrollan habilidades a través del servicio a sus comunidades. Un buen programa de aprendizaje-servicio les permite a los jóvenes hacer tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades e instituciones...” (Cecchi, 2006).

“El aprendizaje–servicio es una pedagogía de enseñanza por medio de la cual los estudiantes adquieren una mejor comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos al beneficio de la sociedad” (Furco, 1999).

La interacción entre los estudiantes de arquitectura con los padres y representantes del jardín Casita de Madera, permitió incorporarlos a las propuestas de mejoras en la infraestructura del jardín, como el arreglo de las áreas verdes, el diseño y construcción de un patio de juegos, la construcción de caminerías, el diseño y construcción de un huerto escolar, la proyección de un biodigestor y la reutilización de materiales alternativos en esas mejoras.

Para poder desarrollar de una manera más efectiva esta línea de acción, fue necesario incorporar otros actores sociales. Tal es el caso de la sociedad civil organizada, por lo que se logró la participación del *Rotary Club E–Fusión Latina* como aliado que permitió buscar recursos y establecer alianzas para tratar de cerrar las brechas sociales y minimizar las condiciones de vulnerabilidad que se presentan en la comunidad. Con esta alianza se promocionó el emprendimiento como alternativa de desarrollo a pequeña escala, de tal manera que permitió afianzar las capacidades en ese campo de los habitantes con iniciativas de negocios y ayudarlos a alcanzar mayores niveles de desarrollo humano. Las personas involucradas obtuvieron una capacitación en el área de formulación de proyectos de negocios, liderazgo, motivación y valores, de tal manera que puedan acceder a los mecanismos de financiamiento del mercado, todo de la mano del *Rotary International*. El impacto social esperado es lograr que en la comunidad pueda desarrollarse y fortalecer una cultura de emprendimiento y aprovechar los recursos con que cuentan y así contribuir a mejorar sus condiciones de vida.

Este programa de intervención orientado a impulsar acciones que apunten a la sostenibilidad y al desarrollo de las potencialidades de los miembros de la comunidad, ejecutó en una primera fase una serie de talleres en torno a los temas de convivencia, construcción de ciudadanía, formas de organización, gobernanza comunitaria, emprendimiento y liderazgo.

Para el desarrollo de cada una de las sesiones, se crearon espacios de convivencia y aprendizaje que permitieron a cada participante redescubrir sus potenciales y capacidades, de tal manera que tomen consciencia de que estas pueden mejorar las condiciones de vida en la medida en que se organicen para el logro de objetivos comunitarios. El propósito del plan es la realfabetización cultural de la comunidad alrededor del capital social y a la necesidad de descubrir el poder que pueden tener como grupo para llevar a cabo acciones de mejoras en su contexto social.

En una segunda parte del programa y de acuerdo con las fortalezas y oportunidades que tienen como grupo comunitario, aunado a la capacidad de organización que caracteriza al *Rotary Club*, se proyectaron en los espacios comunales, las siguientes mejoras:

1. Biblioteca comunitaria y centro de tecnología.
2. Panadería comunitaria.
3. Huerto escolar.
4. Parque recreativo.

Estos espacios se articularían con las actividades formativas que se desarrollan en el jardín Casita de Madera, de tal manera que las alianzas con otros actores para el logro de estos proyectos se coordinen e involucren a la promotora educativa.

Consideraciones finales

Vista la responsabilidad social universitaria desde esta perspectiva, se estaría dando apertura a otras formas locales de conocimiento que pudieran aprovecharse para traducirlas en beneficios locales, puesto que la mayoría de las personas construyen sus propios mundos y resuelven sus problemas sociales en la cotidianidad de sus vidas. De esta forma, se estaría dando un primer paso para el reconocimiento de la diversidad de saberes como plataforma del nuevo modelo educativo del siglo XXI.

Por otra parte, en este estudio se aborda la construcción del capital social a nivel institucional comunitario a partir del fortalecimiento de los vínculos y el perfeccionamiento de las estructuras formales y semiformales que caracterizan la dinámica comunitaria, en la que se promueva la organización, aprovechamiento de los recursos y capacidades internas, así como los vínculos y relaciones que viabilicen los esfuerzos colectivos por la satisfacción de las necesidades y aspiraciones comunes.

Como uno de los vértices de la experiencia que aquí se presenta, se enfatiza la identificación de oportunidades y recursos para el desarrollo sustentable de la comunidad como sostén y marco para el desarrollo de los miembros que la conforman, a través de emprendimientos sociales colectivos tanto en su configuración como en los resultados e impactos esperados. Otro aspecto relevante es el hecho de la formación permanente que ofrece una institución educativa no formal a los padres y representantes de la comunidad, validando con ello la educación como factor clave para potenciar el desarrollo humano. Por lo tanto, se proyecta el Centro de Educación Inicial Casita de Madera como engranaje dentro de la comunidad para conformar una red de cooperación con otros actores sociales que facilitan las condiciones para el desarrollo local e inserción de los habitantes de la comunidad a otras oportunidades de crecimiento.

Finalmente, está el abordaje del desarrollo local a partir de la construcción de capital social y el papel que desempeña la Universidad César Vallejo como institución y actor clave. Este papel se presenta en función de sus propios recursos, capacidades intelectuales y tecnológicas, como espacio para la generación de alianzas, la articulación de esfuerzos y la acción reflexiva con diversos actores más

cercanos o distantes pero valiosos en la construcción social del bien común y de las bases para el desarrollo sustentable.

Agradecimiento

El acercamiento con la comunidad Villa Los Ángeles fue posible gracias al trabajo de la promotora educativa la profesora Carmen Elena García Hernández, docente y directora del Centro de Educación Inicial Casita de Madera con más de 25 años de servicio. Fue formada en las Escuelas Fe y Alegría de Barquisimeto, Venezuela. Un reconocimiento a su labor y al compromiso con la educación de las poblaciones vulnerables y en especial a los niños y madres de la comunidad. Los datos que sustentan el estudio, se pudieron recolectar por su apoyo.

Desarrollo humano ambientalmente sostenible a partir de la custodia de semillas y la autonomía alimentaria¹²³

Luz Adriana Bernal López
Carlos Adolfo Rengifo Castañeda

La ecología de los saberes parte del presupuesto de que todas las prácticas relacionales entre seres humanos y también entre los seres humanos y la naturaleza, implican más que una forma de saber, por lo tanto, de ignorancia
(SANTOS, 2009)

Introducción

A tenor del epígrafe, se pretende presentar algunas breves consideraciones en torno al desarrollo humano ambientalmente sostenible,¹²⁴ en correspondencia con las buenas prácticas de la custodia de semillas y la autonomía alimentaria, como saberes que conducen a pensar más allá de una concepción del desarrollo humano en clave antropocéntrica, para en lugar de esto, reconocer como un imperativo, la necesidad de un desarrollo humano desde una perspectiva ecosistémica ambientalmente sostenible, en armonía con el medioambiente. Se trata, en efecto, de crear nuevas formas de pensar lo humano en relación con otras formas de conocimiento.

123. Este escrito se encuentra vinculado a la investigación *La autonomía alimentaria mediante la custodia de semillas en el departamento del Valle del Cauca, año 2020 al 2021*, a la maestría en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Universidad de Manizales y al proyecto *Pertinencia de las apuestas educativas en relación con los procesos de desarrollo humano en el contexto latinoamericano*, de la Universidad de San Buenaventura Cali.

124. Concepto que pretendemos sugerir.

Desarrollo

Ahora bien, antes de dar cuenta de los conceptos centrales de este manuscrito, hay que mencionar, a manera de contextualización, que la agricultura y la producción alimentaria son aspectos esenciales para el desarrollo de los pueblos, razón por la cual formarían parte de los objetivos del desarrollo sostenible. Respecto a tales aspectos, García (2018) considera que la acción de cultivar es expresión de un modo de ser y habitar la tierra. Modo de ser que comprendido e interpretado a la luz del filósofo francés Michel Foucault, conduce a reconocer en la actualidad la fuerte tendencia a una sociedad de la producción y consumo agrícola altamente excluyente y oligárquica, que no solo se manifiesta como una forma de dominación, sino también como un modo de producción de la subjetividad y por consiguiente, una concepción del desarrollo humano y social. Un modo de producción que actúa minuciosa y detalladamente sobre los cuerpos, las poblaciones y sus formas de alimentar, con el fin de instaurar, efectivamente, los medios para el buen encauzamiento de sus conductas, tal y como lo denomina Foucault (2005). Dicha configuración de modos de ser sujetos, poblaciones y sociedades en relación con el territorio, la agricultura, la economía y la alimentación, son expresión de la imbricación entre el medioambiente y la condición humana:

Entenderlo exige focalizar la mirada sobre lo cultural, observar el valle (experiencia y sentido) desde la montaña (lo constituyente de lo social). Volcar la mirada a lo constitutivo de sí mismos, a la autoobservación, obliga a la reflexión de lo que somos en relación con los otros, a la constitución de nosotros, y a construir el sentido de transformación de nuestro propio tiempo y espacio, un territorio como amalgama de relaciones, interconexiones en el que ocupamos un lugar. (García, 2018, pp. 79-80)

Por tanto, al igual que en otras formas de subjetivación (la cárcel, la clínica, la escuela, la fábrica, la economía), en el marco de un sistema de producción socioeconómica la agricultura y la alimentación de corte neoliberal se instauran como un medio efectivo para someter al cuerpo, a los sujetos, sus estilos de vida y a las poblaciones y sociedades en general en su relación con el medioambiente.

Se trata, por consiguiente, de una *microfísica* del poder en la que lo pequeño, lo detallado, lo minúsculo, lo celular (la agricultura y la dependencia alimentaria) no pasan desapercibidos, organizando con ello un gran espacio de interacción, de sometimiento y de análisis en torno a relaciones de poder y dominación que conducen a una anátomo-política, formando, como es sabido, a partir de estas técnicas de sujeción, sociedades altamente dependientes, subordinadas y enajenadas. No se trata de una sujeción sangrienta del individuo, de los sujetos, de las poblaciones o de sus cuerpos, sino detallada y tramada en múltiples escenarios en los que el poder y el saber se traslapan en una sociedad del sometimiento, orientado cada vez más por una dependencia que para este caso, sería de naturaleza alimentaria:

En resumen, puede decirse que la disciplina fabrica a partir de los cuerpos que controla, cuatro tipos de individualidad, o más bien una individualidad que está

dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de las actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas). (Foucault, 2005, p. 172)

La intención de esta dependencia alimentaria mediante, por ejemplo, la transgénica de alimentos, es la de configurar conductas alimentarias que modelan a su paso formas de subjetividad a partir de la vigilancia y el control agrícola y alimentario, en el marco de una economía capitalista muy alejada de adecuadas concepciones del desarrollo humano y sostenible, como claramente lo señala García, (2018):

En la práctica, el desarrollo sostenible no logra desprenderse de la connotación ontológica de la economía, por lo que resulta favoreciendo las dinámicas del sistema capitalista y creando el escenario propicio para la explotación y depredación de los recursos naturales, la exclusión social y la injusticia generalizada por la falta de respeto hacia las diferentes formas de vida. (p. 67)

Así esto, no podemos hablar de un desarrollo humano ambientalmente sostenible sin mencionar los sistemas socioeconómicos imperantes y su repercusión en los modos de ser de los sujetos, tanto de manera individual como en su relación con los otros y con la naturaleza, conforme a un paradigma de la eficiencia. Al respecto, (García, 2018) considera:

La prevalencia histórica de la racionalización de la razón enfocada a la eficiencia del desarrollo y a la objetividad del conocimiento encubre las relaciones de un poder de colonización, dominación, y de control sobre la naturaleza y las relaciones socioculturales que encaminan hacia la guerra y la destrucción. (p. 60)

Dichos sistemas socioeconómicos no solo precisan un modo de producción, sino que, además, determinan cierta concepción del desarrollo humano y ambiental. En virtud de lo anterior, se pretende, a partir de una consciencia alimentaria, dar cuenta en este escrito de la importancia de la conservación y custodia de las semillas no solo en su relación con la tierra y un modo de producción, sino también por sus implicaciones en una idea ecuánime de desarrollo ambientalmente sostenible, alejada de posibles ambigüedades. A tenor de lo mencionado, mediante la custodia de semillas se crean las condiciones de posibilidad para procurar, por un lado, la autonomía y soberanía alimentaria como una apuesta social, política y ambiental de carácter contra hegemónico, y por el otro, el desarrollo humano ambientalmente sostenible.

La custodia de semillas y la autonomía alimentaria

Las semillas han acompañado a los pueblos desde los inicios de la agricultura y se han adaptado en sistemas productivos que han evolucionado con las culturas y el ambiente en las que han sido sembradas. La permanencia de estas semillas criollas y nativas en los territorios depende de su disponibilidad y calidad, el acceso

a las tierras, el agua, los abonos y la capacidad del trabajo. Sin embargo, las lógicas hegemónicas de producción, comercialización y consumo, subordinadas a una racionalidad económica capitalista en la cual el individualismo y el egoísmo económico de algunas multinacionales como la estadounidense Monsanto, conducen a ignorar el desarrollo humano y social y amenazan constantemente la autonomía y soberanía alimentaria de los pueblos. Hay que recordar que la categoría de autonomía alimentaria surge en el movimiento indígena y “(...) se asocia a la capacidad de reproducir la cultura en un territorio heredado y manejado colectivamente” (FAO, 2015, p. 10). Esta autonomía, se alcanza a partir de la custodia de semillas, propiciando con ello una verdadera soberanía alimentaria de los pueblos, quienes en últimas deciden sus procesos de producción en un ejercicio democrático, libre y de derecho a la autodeterminación. Se trata, por ende, de

(...) una manera de ejercer la autonomía indígena en el marco del derecho a la alimentación. [...] La construcción de la autonomía alimentaria entre los campesinos, incluye el manejo de los agroecosistemas hacia su regeneración, natural o asistida, por lo que es posible también decir que la autonomía alimentaria es cuando los agroecosistemas producen cultivos para la alimentación, excedente para mercados locales y tienen un ciclo de trabajo y descanso que les permite reproducir y sustentar la biodiversidad. (FAO, 2015, p. 10)

En este contexto, hay que mencionar que a partir de 1990 América Latina emprende la firma de una serie de convenios bilaterales de “cooperación” o de intercambio comercial, conocidos como tratados de libre comercio (TLC), en el marco de los acuerdos para las Américas (ALCA). Este escenario propició el ingreso a gran escala de distintos productos a América Latina y en menor escala, la exportación de otros. Ahora bien, dicha apertura económica expuso, infortunadamente, las condiciones de producción agrícola de los países latinoamericanos, toda vez que comenzaron a ingresar productos alimenticios no solo producidos de manera tecnificada, sino también genéticamente modificados –conocidos como transgénicos– los cuales comienzan a competir con los modos de producción tradicionales de los países de Latinoamérica. Esta competencia generó –dentro de muchas consecuencias– no solo la dependencia y subordinación económica y alimentaria respecto a las grandes multinacionales extranjeras, sino también el abandono de los modos sanos de producción alimentaria practicados tradicionalmente.

Así esto, la dependencia alimentaria se comienza a percibir en diferentes proporciones en países como México, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú y Brasil, entre otros. Con relación a México, por ejemplo, las estadísticas corroboran que para la década de 1980, presentaba cerca de un 10 % de sus importaciones de alimentos y según la FAO, “(...) el volumen de las ventas estadounidenses a México de granos duros (maíz, sorgo, cebada, centeno y avena), podría aumentar un 60,6 % para ubicarse en 16,7 millones de toneladas en 2020” (FAO, 2011).

Otro ejemplo que se puede mencionar es el caso colombiano, en el que, según Varón, Díaz y Donado (2008),

(...) se ha presentado una duplicación del aporte de los alimentos importados al total suministrado diariamente per cápita, de 10,1 a 19,6 % entre 1991 y 2001; y fueron más elevados los porcentajes por grupos de alimentos: 50,5 % en los cereales; 42 % en aceites y grasas y 60,5 % en leguminosas. (p. 2)

Dicho panorama resulta preocupante ya que Colombia es un país con un sector agrícola bastante importante. Según el observatorio de seguridad alimentaria y nutricional (Obsán) de la Universidad Nacional, el desabastecimiento de alimentos ronda el 57,5 % y se ha venido agravando cada vez más, como consecuencia del TLC firmado con Estados Unidos. Esto condujo a la desaparición de sectores agrarios, dependencia de productos importados y la disminución de la calidad de la nutrición de los colombianos.

La agricultura supone el 70 % de todo el consumo de agua dulce y contribuye con casi el 30 % de las emisiones globales de gases de efecto invernadero; la producción alimentaria es también responsable del 75% de la pérdida de la biodiversidad agrícola. Esto está sucediendo actualmente y para el 2050 el mundo necesitará un 50 % más de alimentos para nutrir a más de 9.700 millones de personas que producto del abandono del campo, han incrementado los índices demográficos de los centros urbanos.

Según la FAO, el 75 % de las variedades del mundo se han perdido en los últimos 100 años. Esto se debe a que la producción de semillas que antes era trabajo de los campesinos está ahora cada vez más en manos de las grandes multinacionales que determinan lo que se debe consumir. Estas multinacionales buscan monopolizar los recursos naturales y en ocasiones, transformarlos genéticamente.

En Colombia, la Resolución 3168 de 2015 regula el manejo, la certificación y la comercialización de semillas. Toda persona que desee producir o vender semillas certificadas debe cumplir las normas de calidad especificadas, tales como pureza, variedad, sanidad y capacidad de germinación. Los controles podrán ser efectuados en cualquier momento por el organismo gubernamental competente. La ley también estipula que solo los productores campesinos registrados pueden poner en circulación semillas certificadas. Esta certificación, exigida y controlada por el Estado, ignora los derechos de los campesinos, impide la libre circulación de semillas criollas y por lo tanto, pone en peligro la autonomía y soberanía alimentaria de la población colombiana. Tal vez por temor a esta autonomía y soberanía, paradójicamente el Gobierno colombiano confiscó y destruyó parcialmente 2.200 toneladas de semillas de arroz en 2010. No obstante, siete años más tarde la Resolución 464 de Agricultura Campesina Familiar y Comunitaria de 2017 creó nuevas perspectivas: las semillas criollas comienzan a ser reconocidas y se “restablecen” los derechos de

los campesinos a conservar, producir y vender sus semillas sin que sean objeto de control y certificación por parte del Estado.

La siembra de cultivos transgénicos en Colombia generó una crisis tanto en los agricultores que asumieron esta tecnología, como en quienes no lo hicieron. Esto dado que la manipulación genética puede ocasionar contaminación por flujo de genes, entre otros aspectos. Ahora bien, en el territorio nacional se encuentran 23 razas ancestrales de maíz, de las cuales existen cientos de variedades de semillas que han sido fundamentales para la cultura y la autonomía alimentaria de los pueblos y se han constituido en un pilar de la alimentación de los colombianos. Esto obliga asumir responsabilidades sobre ese legado cultural fuertemente amenazado.

Finalmente, hay que advertir que una de las consecuencias que se infiere de los síntomas y antecedentes asociados a este problema de la dependencia alimentaria, es que “(...) la crisis alimentaria está enriqueciendo a un grupo de inversionistas y corporaciones multinacionales, mientras destrozan a los más pobres y ponen al resto del planeta en una situación de riesgo tanto económica como ambientalmente” (Holt y Patel, 2010, p. 17). En virtud de lo expuesto y gracias a su carácter situado, contextual, incluyente, justo, responsable y solidario, resulta pertinente la custodia de semillas tanto para la autonomía, la soberanía y la seguridad alimentaria, así como el desarrollo social, humano y, en términos generales, ambientalmente sostenibles.

Considerado así el asunto, el desarrollo humano ambientalmente sostenible se consolida como una apuesta ético-política y económica, en la cual confluyen intereses diferenciables propios de los actores participantes que buscan una transformación de los modos de ser, relacionarse, producir y consumir. En este contexto, abordar el concepto de desarrollo es de gran importancia ya que este no puede ser considerado de manera unívoca, pues conduciría tanto a ambigüedades como a equívocos.

Dado lo anterior, resultan de gran importancia para esta propuesta, los aportes teórico-conceptuales que al respecto de la democracia, el desarrollo, la autodeterminación, la autonomía, la soberanía y pluridiversidad de los pueblos, ha proporcionado el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos, quien cuestiona y problematiza ciertas teorías políticas y sus implicaciones en las transformaciones sociales y propone un pensamiento crítico que conduzca a alternativas transformadoras de las prácticas no solo políticas, sino también agrícolas, educativas, económicas y medioambientales, entre otras, que ponen en evidencia las contradicciones y desigualdades sociales que se experimentan en las sociedades contemporáneas y que, notoriamente, distan mucho de un desarrollo humano, ambiental y social. En este sentido, este pensador portugués examina la categoría de autonomía de diversas maneras:

Hay otras formas de autonomía vinculadas a la identidad cultural como son las autonomías originarias o indígenas que son de otro tipo. Las dos formas tienen que convivir para crear el Estado plurinacional, porque si la autonomía es de un solo tipo, entonces el Estado ya no es plurinacional. Puede estar la palabra en la Constitución, pero sería solo un discurso, una palabra vana, vacía. Entonces, hay que tener diferentes formas de autonomía que puedan tener el mismo rango. Tener la misma jerarquía es complicado, pero no es imposible ni difícil cuando se piensa que hay soluciones. (Santos, 2007, p. 32)

De este modo, la carga teórica que proporciona Boaventura de Sousa Santos permite, desde una perspectiva hermenéutica gadameriana, comprender e interpretar adecuadamente cada categoría y concepto desarrollados en este trabajo, toda vez que, como el mismo pensador señala, es necesario situar los conceptos y categorías en sus respectivos contextos, pues estos no se pueden interpretar de manera unívoca. Es decir,

(...) no se puede aplicar el mismo concepto ni los mismos criterios a todo el país. Por ejemplo, si se acepta la idea de la poscolonialidad, el concepto de autonomía no se puede aplicar de la misma manera a poblaciones criollas y a poblaciones indígenas. Por eso me parece importante tener siempre este doble contexto intercultural y poscolonial. Nada puede ser aplicado de un modo uniforme para la construcción de un Estado poscolonial y plurinacional, pluricultural. El principio es que lo unificado no significa lo uniforme. (Santos, 2009, p. 32)

Lo anterior invita a pensar la autonomía acompañada también de una libre autodeterminación de los pueblos y cómo a partir de esta se posibilita una concepción del desarrollo sostenible, de manera dependiente, responsable con el territorio y en armonía con los demás sistemas vivos, garantizando con ello la supervivencia y pervivencia de todos en la Tierra.

En este contexto, Santos reconoce la clara tensión entre el derecho, el desarrollo y los derechos ambientales. En relación con lo dicho, el autor menciona, por ejemplo, la agricultura industrial,

(...) que en Brasil se conoce como agroindustria. En varios continentes estamos siendo testigos de la enorme concentración de la tierra y la transformación de grandes espacios en campos de monocultivos para la alimentación o los agrocombustibles, o incluso en reservas alimentarias de los países extranjeros, como está ocurriendo en África. En Brasil, este fenómeno se produce en el contexto de una vuelta a la economía de los productos primarios, la expansión de la agricultura de los productos básicos de exportación, la afirmación de un modelo conservador de modernización agrícola y de monocultivos dependientes de los productos químicos. La soja, la caña de azúcar, el algodón, el tabaco y los eucaliptos son ejemplos de cultivos que han venido ocupando cada vez más tierras cultivables para alimentar no a las poblaciones, sino diversos ciclos de producción, mientras invaden la biomasa, como ocurre en la sabana y la Amazonia, e imponen límites a las formas de vida y a la producción

campesina de alimentos, con un consumo cercano a la mitad de los más de mil millones de litros de pesticidas al año arrojados anualmente en tierras brasileñas. Los datos muestran de manera inequívoca que el proceso de producción agrícola brasileña es cada vez más dependiente de pesticidas y fertilizantes químicos. En los últimos tres años, Brasil ha sido el mayor consumidor de plaguicidas en el mundo, algunos de ellos ya prohibidos en otros países. En 2010, Brasil representó el 19 % del mercado mundial de plaguicidas, por delante de Estados Unidos, que consumió el 17 %. Se confirma plenamente la relación entre los pesticidas y los monocultivos. Las concentraciones más altas de uso de pesticidas coinciden con las regiones de mayor intensidad de monocultivos de soja, maíz, caña de azúcar, cítricos, algodón y arroz. Y estas coinciden, como mostraré más adelante, con las de mayor incidencia de la violencia en el campo. (Santos, 2014, p. 75)

Estos intereses evidencian la tensión entre la economía y el medioambiente, lo que ha llevado a la celebración de cumbres y conferencias y a la firma de protocolos internacionales sobre el medioambiente, entre los que se pueden mencionar los llevados a cabo en París, Estocolmo, Rio de Janeiro, Kioto, New York, Johannesburgo, Copenhague y la COP25, Chile-Madrid, encaminados a no escatimar esfuerzos por mejorar las condiciones de vida del planeta mediante un manejo racional de los recursos naturales.

De acuerdo con Redclift (1996), los conflictos ambientales están relacionados con la pretensión de dominación de la naturaleza por parte de algunos intereses económicos (1996), bien sea mediante la biotecnología aplicada a los alimentos o mediante el control económico y político del campo. En respuesta a esto, se reconoce por ejemplo, la campaña Semillas de Identidad (Swissaid, 2019), la cual apoya la conformación de redes de custodios y guardianes de semillas que promueven la producción, el intercambio y comercialización de semillas nativas y criollas. Para tal fin, se ejecutan actividades de recuperación y rescate de maíces criollos, promoviendo así a su paso, la declaratoria de territorios libres de transgénicos (Chacón y García, 2016). Esta articulación entre la tierra, la agricultura, lo humano, el medioambiente y la sostenibilidad, queda mejor expresada como una apuesta cultural contra hegemónica, la cual:

(...) alude a la capacidad y actitud para cultivar, cultivar la vida, cultivar la tierra, cultivar a los otros, cultivar lo diferente. En la cultura se constituyen actitudes, actos, comportamientos y acciones que motivan la felicidad, la preocupación y el cuidado de los otros y de sí. (García, 2018, p. 72)

Como se advierte, la custodia de semillas conduce a la restauración del tejido humano y socioambiental en pro de un modelo de desarrollo humano y social ambientalmente sostenible, adecuado y pertinente. Por tal razón, resulta urgente construir una ética del cultivo, producción y consumo, que abra el camino a formas de organización más solidarias y responsables en el entendido del cuidado de sí, de los otros y de la naturaleza. Se trata del despliegue de las capacidades de produc-

ción y subsistencia (intuir, sentir, pensar) incorporadas a las dimensiones cultural, social, histórica, política, ética y económica (García, 2018). Es esta una imperiosa necesidad de custodiar las semillas para una autonomía y soberanía alimentarias propia de una racionalidad campesina que opera de manera situada, contexto dependiente en vínculo con las realidades y necesidades de los pueblos, quienes deciden producir su propio alimento respetando así las tradiciones autóctonas.

Este tipo de procesos autónomos determinaron que las organizaciones campesinas e indígenas colombianas adhirieran al movimiento promovido a nivel internacional, para el rescate y fortalecimiento de las formas tradicionales de agricultura mediante la recuperación y conservación de semillas autóctonas y variedades propias, el retorno a una agricultura sostenible sin uso de agroquímicos, la reactivación de prácticas agrícolas que durante décadas habían sido relegadas y la producción para autoconsumo y comercialización de excedentes (FAO, 2015).

De esta manera, el desarrollo humano ambientalmente sostenible afincado en la custodia de semillas y la autonomía alimentaria, se instala como un pensamiento alternativo frente a los retos y desafíos del modelo económico neoliberal, que pretende imponer una lógica de comportamiento a las comunidades y la ciudadanía planetaria. En este escenario, la educación para el desarrollo humano y ambientalmente sostenible, como movimiento educativo y socioambiental, debe propiciar posturas de resistencia ético-políticas y económicas que mitiguen los efectos de la globalización social, política, cultural, económica y alimenticia, que constriñe las tradiciones culturales de los pueblos.

La custodia de semillas así como la autonomía y soberanía alimentarias, se proyectan, por consiguiente, como un movimiento social, comunitario, campesino e indígena de resistencia al fenómeno de globalización, fomentando y garantizando los derechos fundamentales y ambientales de los pueblos mediante la defensa, la recuperación y la conservación de sus tierras y saberes ancestrales. Se trata, en efecto, de apuestas diferentes y rectificadoras del concepto de desarrollo humano y ambiental, pero pensadas de manera local, situadas, como ya se dijo, contexto dependiente, en correspondencia con las realidades, tradiciones y necesidades de los pueblos.

El desarrollo humano ambientalmente sostenible

El desarrollo debe de ser entendido no solo como el proceso que obtiene como resultado más y “mejores” cosas, sino que debe conducir a la consolidación de la dignidad humana en armonía con su entorno.

Ahora bien, el desarrollo humano y ambientalmente sostenible tiene la pretensión de ser un proceso dinámico que se expresa a partir de los modos de ser (ético), de relacionarse (político), de producir (económico) y de habitar (ambiental) del ser humano y su incidencia en cualquier forma de vida.

En este sentido, se consolidan opciones alternas del desarrollo. Por ejemplo, Mealla (2006) propone el “giro ético”, entendido como indignación ante la desigualdad y la miseria, que ponen en escena la necesidad de constituir una nueva teoría del desarrollo basada en el compromiso con la realidad económica, política, social y humana en condiciones de contexto territorial.

De conformidad con lo mencionado, en el escenario latinoamericano, concretamente en Ecuador y Bolivia, han surgido apuestas que se vienen construyendo como alternativas al modelo de crecimiento y desarrollo socio económico neoliberal. De igual manera, autores como Huanacuni Mamani (2010), Corominas (2007) y Walsh (2010), invitan a retornar a las filosofías ancestrales y a sus cosmogonías, las cuales no abarcan la existencia explícita de la noción de desarrollo, sino que las necesidades conceptuales son resultado de los contextos territoriales.

Por su parte, Unceta (2009) propone profundizar la acepción sobre el desarrollo así como generar movimientos de resistencia y negación a los procesos que no respondan al sentir de las comunidades en condiciones de contexto cultural.

Ahora bien, esta propuesta del desarrollo humano y ambientalmente sostenible significaría, probablemente, tener el coraje intelectual de asumir el desafío de pensar la vida y la dignidad humana en clave ética, política, económica y ambiental, comenzando por una autonomía y soberanía alimentarias alcanzada mediante la custodia de las semillas.

Conclusión

La autonomía y soberanía alimentarias de los pueblos, obtenida mediante la recuperación, conservación y custodia de las semillas, es, en efecto, una condición de posibilidad para el desarrollo humano ambientalmente sostenible y en armonía con el medioambiente. Lo anterior propicia no solo la supervivencia de tradiciones agrarias saludables, sino que, además, establece una postura socioeconómica y política que contrasta con las lógicas de dominación y consumo imperantes.

Por último, el gran aporte de este escrito radica no solo en la reivindicación epistémica de los pueblos y de su autonomía como una justicia social a partir de una justicia cognitiva y de una ecología de los saberes, de lo cual habla Boaventura de Sousa Santos en *Epistemologías del sur*, sino que, además de esto, está el posibilizar el desarrollo sostenible desde un enfoque territorial, diferencial, en armonía con el medioambiente y en oposición a toda pretensión hegemónica y neocolonizadora

que invisibiliza otros modos de producción y desarrollo humano y social justos, equitativos, solidarios, saludables y sostenibles. Este aspecto es, finalmente, el gran propósito de este escrito. Una apuesta por el desarrollo humano ambientalmente sostenible a partir de la custodia de semillas y la autonomía alimentaria, lo cual, no solo es pertinente y relevante, sino que, además, es una urgencia de los pueblos sometidos por una economía de mercado que los hace cada vez más dependientes, contrario a cualquier intento de sostenibilidad ambiental.

En consecuencia, lo desarrollado en este escrito permite contrastar un modelo de producción y de desarrollo que, por un lado, resulta voraz y depredador de los ambientes naturales y por otro, nocivo para la calidad de vida de las especies que pueblan el planeta. Por tales razones es insostenible. Es así como, de manera provisional, se puede trazar, en este capítulo, una posible ruta teórica que permita comprender a partir de un proceso educativo, la custodia de semillas, la autonomía y soberanía alimentarias y el desarrollo humano ambientalmente sostenible, como un camino alternativo que hace frente a los actuales modelos de producción que afectan no solo la calidad de vida de todas las especies, sino que también definen modos de ser subordinados a las lógicas del mercado y del consumo.

Horizontes pedagógicos para la intervención educativa durante el desarrollo humano¹²⁵

Jhon Jaime de la Rosa Bobadilla
Leonardo Iván Quintana Urrea

Introducción

Las personas aprenden de muchas maneras, pero este aprendizaje sucede a partir del entramado que se establece entre tres componentes: características del aprendiz (edad, sexo, contexto, cultura, experiencias previas y motivaciones, entre otros), lo que se aprenderá (cultura, valores, contenidos, habilidades o actitudes), y las características del educador (paradigma educativo, ideología, experiencia, didáctica, pedagogía y concepción de mundo, entre otros). En este caso del educador en salud, lo anterior mediado por el contexto en el cual se desarrolle la intervención educativa y sus intencionalidades.

Todos los seres humanos aprenden, independiente de su edad, sexo, contexto y nivel educativo. Todos tienen aptitudes y pueden cambiar sus normas de conducta (acción), su nivel de conocimientos (cognitivo), mejorar sus habilidades y destrezas. En este sentido, lo que debe ejecutar el educador en salud, es reconocer en qué momento reorganizar los procesos de comunicación y adecuar los procesos de transposición didáctica para lograr los propósitos de la intervención educativa, siempre teniendo en cuenta los intereses y motivaciones de los participantes.

125. Área de conocimiento: Educación. Subárea: Desarrollo Humano.

En el contexto de la intervención educativa, es importante, como lo es para otras áreas del conocimiento, reconocer el proceso de desarrollo psicológico según las etapas del desarrollo por las cuales pasan los seres humanos y que, definitivamente, repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los últimos cincuenta años, la intervención educativa entra en un proceso de acelerada transformación. Debe reconceptualizar su doctrina y redefinir sus estrategias y su metodología. Su propósito fundamental ya no queda limitado a brindar información o procurar conocimientos, sino que debe plantear el logro de conductas útiles individuales y sociales. Cada vez más se va poniendo el énfasis en la motivación y finalmente se evoluciona hacia un momento en que toman significación decisiva las tradiciones, las normas sociales, los estilos de vida, las características individuales de las personas –edad– y las formas de comunicación e interacción existentes en la comunidad.

Es importante tener presente que las diferentes transiciones por las que atraviesan las personas a lo largo de la vida pueden estar prefijadas biológicamente (de la infancia a la edad adulta y por último, la muerte). Pero la naturaleza de las etapas del ciclo vital es tanto social como biológica (Vincent, 2003), ya que están influidas por las diferencias culturales así como por las circunstancias materiales de la vida de las personas en los diferentes tipos de sociedad.

A medida que nuestra sociedad sigue transformándose, las creencias y las instituciones tradicionales que la sostienen también van cambiando. La idea de educación como transmisión de conocimientos estructurada dentro de una institución académica, está dando lugar a un concepto de aprendizaje más amplio que se desarrolla en múltiples ámbitos.

El aprendizaje es la adquisición de bienes culturales que una persona ha de realizar: aprender a leer, escribir, conducir un vehículo, aprender matemáticas, a cocinar. La educación, por su parte, no puede existir sin esos aprendizajes, pero tampoco se puede identificar con ellos. Reenvía al porvenir, a lo que está por llegar, porque no sabemos cuándo lo aprendido cursará en las tramas subjetivas de cada persona. Ello explica cómo determinados sistemas de enseñanza con idénticos procedimientos y contenidos, producen efectos muy diferentes en distintas personas a lo largo del ciclo vital.

Por lo anterior, se determina la importancia de la articulación de las ciencias sociales, las ciencias de la conducta y las ciencias de la educación (Arrosi y otros 1986), para comprender la diada enseñanza-aprendizaje y su relación con la efectividad de los procesos de intervención educativa desde el punto de vista del aprendizaje, acercándose un poco a los modelos o enfoques que pueden ser tenidos en cuenta al momento de llevar a cabo intervenciones educativas en cada una de las etapas del desarrollo humano (infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez).

Referente teórico conceptual

El desarrollo humano: conceptualización, características del aprendizaje y sus funciones

La infancia

Según Álvarez (2011), al hacer referencia al concepto de infancia se alude a una serie de imágenes compartidas socialmente, como niños y niñas de corta edad, la escuela, los juegos de patio, cuentos infantiles, el aprendizaje, el cuidado paterno y materno, la televisión, etc.; es decir, una serie de imágenes que forman parte del mapa cognitivo que se comparte colectivamente y que integran este concepto.

En este sentido, hoy la infancia representa un espacio de tiempo definido constitucionalmente en la vida de las personas, que va desde su nacimiento hasta los 18 años de edad. Constituye un grupo de la población que consta de un marco jurídico específico y es objeto de políticas sociales focalizadas en su desarrollo y bienestar, para lo cual se tienen organismos públicos y privados a cargo de diversas situaciones que la afectan (Aries, 1993, citado por Álvarez, 2011).

La edad comprendida entre los tres y los seis años se conoce como la edad pre-escolar. En la actualidad, cuando gran cantidad de niños asiste a la escuela a los tres años y muchos otros permanecen en centros de atención desde mucho antes de esa edad, un término más preciso para esta etapa de la vida es primera infancia (Papalia y Olds, 2004).

Para hacer mayor precisión en la etapa de la infancia, Piaget planteó la siguiente clasificación (Inhelder y Piaget, 1964):

- Etapa I (dos y medio a cinco años): los niños agrupan objetos para formar un diseño o una figura (como una casa), o de acuerdo con el criterio de mantener cambiando (como unir un cuadrado azul con uno rojo porque ambos son cuadrados y luego agregar un triángulo rojo porque es rojo como el cuadrado rojo).
- Etapa 2 (cinco a siete-ocho años): los niños agrupan por semejanza, pero pueden cambiar de criterio a mitad del trabajo y elegir algunos grupos por el color y otros por la forma y el tamaño.
- Etapa 3 (siete a ocho años): en la etapa de operaciones concretas, los niños clasifican de verdad. Comienzan por establecer un plan para agrupar los objetos por dos criterios (como color y forma), demostrando con ello que comprenden las relaciones entre clases y subclases.

Para Durkheim, la educación desempeña un importante papel en la socialización del niño. Lo más importante es que a través de la educación y en concreto con el aprendizaje de la historia, los niños adquieren una comprensión de los valores comunes de la sociedad, que sirven para unir una multitud de individuos separados.

Estos valores comunes incluyen las creencias religiosas y morales y un sentido de autodisciplina. Para este autor, la educación permite a los niños interiorizar las normas sociales que contribuyen al funcionamiento de la sociedad (Durkheim, 1925).

Giddens (2006) citando a Durkheim (1925), sostiene que en las sociedades industriales la educación cumple otra función dentro de la socialización infantil: enseña las habilidades necesarias para cubrir gastos especializados. En las sociedades tradicionales, las habilidades ocupacionales podrían aprenderse dentro de la familia. Cuando la sociedad se hizo más compleja y surgió la función del trabajo para la producción de bienes, se desarrolló un sistema educativo que pudiera transmitir las habilidades necesarias para cubrir los diferentes papeles ocupacionales generalizados.

Para Meece (2000), la mayoría de las personas tienden a ver la infancia como una época de inocencia en la que el niño requiere atención y protección especiales. De hecho, en opinión de algunos historiadores, el concepto de la infancia como tal es una invención cultural reciente (Aries, 1962; Kessen, 1979). No fue sino a finales del siglo XIX y principios del siglo XX cuando los adultos comenzaron a pensar que los niños necesitaban cuidados, cariño y protección. Para las personas que viven la sociedad contemporánea, la infancia es una etapa claramente diferenciada de la vida. Los niños son diferentes a los bebés y su periodo comprende hasta la adolescencia.

Debido al largo periodo de infancia que se reconoce en la actualidad, las sociedades modernas están más centradas en los niños que las tradicionales. Pero debe hacerse hincapié en que una sociedad centrada en el niño debería ser aquella en la que todos experimentan cariño y cuidados por parte de sus padres o de otros adultos y no aquella donde algunos sufren abuso sexual o maltrato físico.

Es posible que como resultado de los cambios que atraviesan actualmente las sociedades modernas, el carácter diferenciador de la infancia está reduciéndose cada vez más y algunos observadores sugieren que ahora los niños crecen tan de prisa que en realidad eso es lo que está ocurriendo (Giddens, 2006). Incluso, algunos observadores han descubierto una tendencia reciente a la “adultificación” que puede tener consecuencias negativas para el bienestar y desarrollo de los infantes (Elkind, 1983, citado por Meece, 2000).

En consecuencia, conviene reconocer cómo las circunstancias sociales, económicas e históricas moldean las ideas sobre la infancia y el niño; incluso, se observa una gran variabilidad de los mundos de la infancia entre los grupos sociales.

En el caso de los niños inmigrantes, de los niños pobres o de los pertenecientes a las minorías, las circunstancias de la infancia distan mucho de los ideales de bondad e inocencia propuestos por los reformadores sociales (Meece, 2000). Lo anterior

coincide con Parsons, cuando plantea que las escuelas, al igual que la sociedad en general, actúan principalmente como una meritocracia: los niños alcanzan su estatus en función de su sexo, raza o clase (Parsons y Bales, 1956).

Cabe anotar que las diferentes teorías cognoscitivas o teoría de etapas, suponen que el desarrollo es el resultado de los niños que interactúan en propositiva con su ambiente, tal como se evidenció en las teorías del desarrollo cognoscitivo y de aprendizaje social, respectivamente, que enfatizaron en la perspectiva interaccional (Bandura, 1925; Piaget, 1980). Las ideas del desarrollo también fueron estudiadas por Freud y Erikson (Meece, 2000) (Tabla 2).

Tabla 2
Ideas del desarrollo según la teoría de etapas

Edad	Freud	Erikson	Piaget
Infancia (del nacimiento a dos y medio años)	Oral, anal	Confianza frente a desconfianza. Autonomía frente a vergüenza.	Sensoriomotora
Infancia temprana (de dos y medio a seis años)	Fálica	Iniciativa frente a culpa.	Preoperacional
Infancia intermedia (de seis a doce años)	Latencia	Laboriosidad frente a inferioridad.	Operaciones concretas
Adolescencia (de doce a diecinueve años)	Genital	Identidad frente a confusión de roles.	Operaciones formales

Fuente: Meece (2000).

De otra parte, autores como Vygotsky (1934) y Brofenbrenner (1979) también apoyan la creencia de que la naturaleza y la crianza explican el desarrollo de los niños, soporte que se da mediante las teorías contextuales (sociocultural y ecológica) en especial la ecológica (Brofenbrenner), que en este trabajo será desarrollada en la etapa de la adolescencia. Cabe anotar que a Vygotsky se lo considera uno de los principales críticos de la teoría piagetiana del desarrollo cognoscitivo, ya que razonó que el conocimiento no se construye de manera individual, sino que se coconstruye entre las personas a medida que se interactúa con la sociedad y la cultura. En otras palabras, creía que los procesos mentales del individuo como recordar, resolver problemas o planear tenían un origen social (Wertsch y Tulviste, 1992 citado por Meece, 2000).

El aprendizaje

El aprendizaje es un cambio relativamente permanente de conducta que ocurre como resultado de la experiencia. Los seres humanos nacen con la capacidad de aprender, pero el aprendizaje solo tiene lugar con la experiencia. Los bebés apren-

den de lo que ven, oyen, huelen, saborean y tocan. Los recién nacidos comienzan a comparar la información que reciben de sus sentidos y utilizan el intelecto para distinguir entre las muchas experiencias sensoriales (como los sonidos de voces diferentes) y a confiar en su pequeño repertorio de conductas innatas (como la succión). En consecuencia, aprender es una manera de adaptarse al ambiente. Antes de examinar la teoría que lo sustenta, es necesario aclarar los tipos de aprendizaje: la habituación y el condicionamiento.

La habituación es un proceso mediante el cual, al exponerse repetidas veces a un estímulo (sonoro o visual), se origina una respuesta reducida frente a dicho estímulo. Como la habituación implica un cambio en la conducta basado en la experiencia, es una manera sencilla de aprendizaje. La habituación ahorra energía, pues permite permanecer alerta y prestar atención solo a los elementos y sucesos que despiertan interés porque parecen deseables o amenazadores.

El condicionamiento se refiere a que una persona o animal aprende a responder de modo automático a un estímulo que en principio no provoca la respuesta. El condicionamiento clásico permite que el aprendiz se anticipe a un evento antes de que suceda en realidad. Por su parte, el condicionamiento operante implica que el aprendiz modifica el ambiente y puede utilizarse para aprender comportamientos voluntarios (opuestos a comportamientos involuntarios como el parpadeo).

Además del condicionamiento y la habituación, hay otras maneras para que los bebés aprendan, por ejemplo, a través de observar e imitar modelos (aprendizaje social). Los niños aprenden habilidades complejas mediante la combinación de diversas clases de aprendizaje y desarrollo natural o maduración.

La función del aprendizaje

Las ideas de Piaget sobre el desarrollo han influido en la teoría pedagógica; sin embargo, hay un aspecto que sigue suscitando controversias. Piaget (1964) sostuvo que el aprendizaje está subordinado al desarrollo y no a la inversa. Su teoría rompe radicalmente con la creencia de que el aprendizaje puede estimular el desarrollo. Por ejemplo, conductistas como Thorndike y Skinner (1986) afirmaron que la adquisición de información y de habilidades puede producir niveles más altos de funcionamiento cognoscitivo. Vygotsky (1978) propuso que el aprendizaje debidamente organizado favorece el desarrollo mental y pone en marcha varios procesos evolutivos que serían imposibles sin él.

Para Piaget (1964), la etapa del desarrollo limita lo que los niños pueden aprender y la manera como lo harán. No es posible acelerar el desarrollo por medio de experiencias del aprendizaje. La teoría piagetiana del desarrollo intelectual ha ejercido profunda influencia en la enseñanza de las matemáticas y de la ciencia.

Los cambios más destacados en la infancia se vislumbran en dos etapas del desarrollo: primera infancia e infancia intermedia. En la primera infancia (3-6

años), se incrementa la memoria y el lenguaje; mejora la capacidad cognoscitiva para beneficiarse de la educación formal; se desarrolla el autoconcepto y se afecta la autoestima. En la infancia intermedia (6-12 años) a pesar de la inmadurez cognoscitiva que conduce a ideas “ilógicas” acerca del mundo, existe mayor inventiva en los juegos, la creatividad y la imaginación. Hay comportamiento egocéntrico.

La teoría del aprendizaje social

Aunque en la perspectiva del aprendizaje se incluyen las corrientes del conductismo y del aprendizaje social, para efectos del presente capítulo se tomará como referencia esta última debido a que trata de estudiar el comportamiento desde una perspectiva objetiva y científica.

La teoría del aprendizaje social propuesta por Bandura (1925), sostiene que el niño aprende los comportamientos sociales por observación e imitación de modelos (por lo general, de los padres) (Papalia y Olds, 2004). La identificación de los niños con los padres es el elemento que más influye en la manera como adquieren el lenguaje, enfrentan la agresión, desarrollan un sentido moral y aprenden los comportamientos que la sociedad considera apropiados para cada sexo.

Los niños toman parte activa en su propio desarrollo, pues escogen los modelos que desean imitar. Esta selección se ve influida por las características de los modelos, el niño y el ambiente. Pueden escoger a uno de los padres o a otros adultos (profesores, personajes de televisión, figuras deportivas) además del padre o en lugar del padre.

Lo cierto es que los conductistas consideran que el ambiente moldea al niño, pero los teóricos del aprendizaje social afirman que el niño también actúa sobre el ambiente; de hecho, hasta cierto punto, crea el ambiente (Figura 2). La sociedad ofrece algunas ideas ya aceptadas sobre el aprendizaje de los niños (Goodnow, 1985). Así, toda cultura cuenta con una serie de convicciones concretas referentes a lo que el niño debe hacer y aprender en cada edad. Y esas convicciones varían de una sociedad a otra.

Es necesario brindar a los niños en su proceso de aprendizaje la oportunidad de probar, de preguntar y de crear su significado propio por medio de las actividades físicas y mentales. También se hace hincapié en la importante función que cumplen las interacciones con los compañeros en el desarrollo cognoscitivo. A lo anterior agregamos que la teoría del desarrollo intelectual de Piaget produjo un fuerte impacto en la instrucción preescolar (De Vries, 1990) que llevó a la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC), a preparar y publicar normas de enseñanza basadas en su teoría y que se describen en la Tabla 3.

Figura 2

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

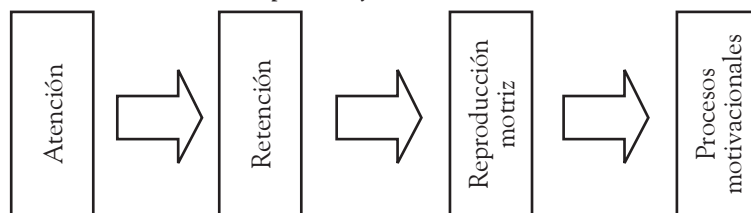
Tomado de: <https://www.infoamerica.org/teoria/bandura2.htm>

Tabla 3

Normas de la National Association for the Education of Young Children,
de Bredekamp (1989)

Prácticas adecuadas	Prácticas inadecuadas
El profesor prepara el ambiente para que los niños aprendan explorando activamente e interactuando con adultos, con otros niños y con materiales.	El profesor utiliza lecciones muy estructuradas y dirigidas por él.
Los niños escogen sus propias actividades entre varias áreas de aprendizaje: juego teatral, ciencia, problemas matemáticos, arte y música.	El profesor dirige todas las actividades y decide qué harán los niños y cuándo. Las hace él (recorta figuras, manipula materiales, etc.).
Los niños deben estar física y mentalmente activos. El profesor reconoce que aprenden resolviendo problemas y experimentando mediante la técnica de autodirección.	Una parte considerable del tiempo de aprendizaje la pasa al niño escuchando pasivamente, sentado y esperando.
La mayor parte del tiempo, los niños trabajan individualmente o en grupos pequeños informales.	La mayor parte del tiempo se emplea la instrucción en grandes grupos dirigida por el maestro.
A los niños se les dan actividades de aprendizaje concreto con materiales y contenido relacionados con su vida.	En el currículo predominan los cuadernos de trabajo, las hojas mimeografiadas, las tarjetas didácticas y otros materiales abstractos estructurados.

Prácticas adecuadas	Prácticas inadecuadas
El profesor recorre los grupos y los individuos para facilitar la participación activa de los niños con los materiales y con las actividades.	El profesor domina el proceso didáctico hablando, ordenando y mostrando cómo hacer las cosas.
El profesor acepta que a menudo hay otras respuestas correctas. Se centra en cómo los niños fundamentan y explican sus respuestas.	Los niños deben responder con la respuesta correcta. Se concede mucha importancia a la memorización mecánica.

Fuente: Bredekamp, 1989.

La adolescencia

El concepto de “adolescente”, tan familiar hoy día, tampoco existía hasta hace poco. La adolescencia es un periodo de transición en el desarrollo que transcurre entre la infancia y la edad adulta. Por lo general, se considera que comienza alrededor de los doce o trece años y termina hacia los diecinueve o veinte. Sin embargo, su base física ha comenzado mucho antes y sus ramificaciones psicológicas pueden perdurar hasta mucho después (Papalia y Olds, 2004).

Los cambios biológicos relacionados con la adolescencia (el momento en que una persona adquiere la capacidad para desarrollar actividades sexuales y reproductivas) son universales. Sin embargo, en muchas culturas dichos cambios no producen la confusión e incertidumbre que se encuentran a menudo entre los jóvenes en las sociedades modernas. En las culturas que promueven los grupos de edad con ceremonias especiales que señalan la transición de una persona a la edad adulta, por ejemplo, el proceso de desarrollo psicosexual generalmente parece más fácil de superar. A los adolescentes de tales sociedades se les exige que dejen de ser niños, pongan a un lado sus juguetes y abandonen los juegos infantiles.

En las culturas tradicionales donde los niños trabajan junto a los adultos, este proceso de *desaprendizaje* es mucho menos desconcertante. En las sociedades occidentales, los adolescentes están entre dos mundos: a menudo intentan comportarse como los adultos, pero legalmente se los trata como niños.

Puede que deseen incorporarse a un trabajo, pero se los obliga a permanecer en la escuela. Los adolescentes de Occidente viven entre la infancia y la edad adulta y deben crecer en una sociedad sometida a continuo cambio (Giddens, 2006).

El aprendizaje

El “descubrimiento” de la adolescencia como etapa especial del desarrollo es el resultado de los cambios socioeconómicos ocurridos a fines del siglo XIX (Kett, 1977). La naturaleza de la economía se transformó en favor de los trabajadores que habían recibido instrucción formal, lo cual favoreció la expansión del sistema público de enseñanza media. Entre 1870 y 1900 se quintuplicó el número de adolescentes que asistían a estos planteles (Rury, 1991). Por su parte, los reformadores

sociales, comenzaron a destacar la responsabilidad que le incumbe al Estado en la protección del bienestar del niño y eliminar las desigualdades de la educación.

Entre ellos se destaca Hall (1904), uno de los primeros psicólogos norteamericanos en proclamar que la pubertad debía verse como un nuevo nacimiento (...) porque aparecen los primeros rasgos humanos más nobles y completamente humanos". Hall estaba convencido de la necesidad de un periodo prolongado de desarrollo para que surgieran las capacidades supremas del hombre. Entre los cambios más notables en la adolescencia está el desarrollo del pensamiento abstracto y el empleo del razonamiento científico. El egocentrismo adolescente persiste en algunos comportamientos.

La función del aprendizaje

La explicación dominante para los cambios en la forma de pensar de los adolescentes ha sido la de Jean Piaget, quien vio que entraban al más alto nivel de desarrollo cognoscitivo del que la gente es capaz. Piaget llamó a este nivel, caracterizado por la capacidad para el pensamiento abstracto, *operaciones formales*.

El logro de las operaciones formales le permite al adolescente contar con una nueva forma de manipular o funcionar con información. Ya no está limitado a pensar acerca del aquí y el ahora, como en la etapa cognoscitiva de las operaciones concretas propias de la transición de la infancia a la adolescencia. Ahora pueden manejar abstracciones, probar hipótesis y ver posibilidades infinitas (Papalia y Olds, 2004). Asimismo, el adolescente ha desarrollado un nuevo modo de vida: lo posible y lo ideal cautivan la mente y los sentimientos (Ginsburg y Opper, 1979). En el adolescente se ve una nueva flexibilidad y complejidad del pensamiento.

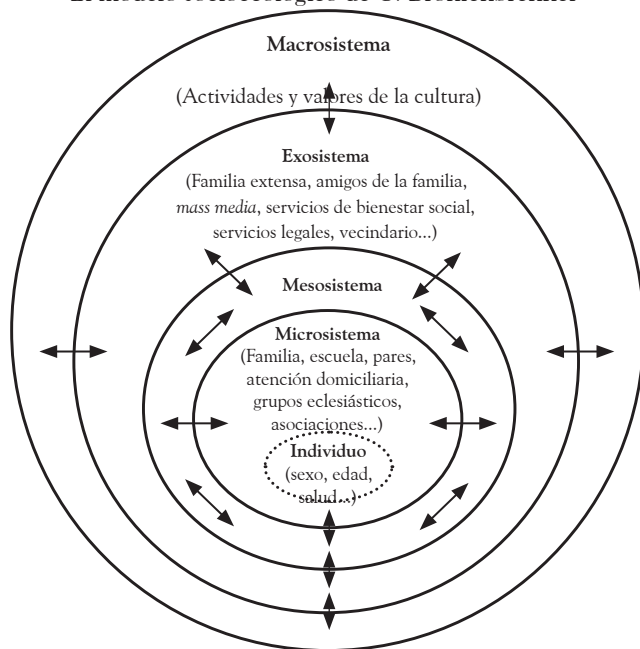
Según Piaget, los cambios internos y externos en la vida de los adolescentes se combinan para llegar a la madurez cognoscitiva. El cerebro ha madurado y el ambiente social se ha ampliado, ofreciendo con ello más oportunidades para experimentar. La interacción entre las dos clases de cambios resulta esencial ya que aunque el desarrollo neurológico de la gente joven haya avanzado lo suficiente para llegar a la etapa del razonamiento formal, nunca podrán lograrlo si no están preparados a nivel cultural y de educación. Además, el punto de vista de Piaget no considera la importancia de otros aspectos de la inteligencia, pues no da cabida a la inteligencia práctica, aquella necesaria para manejar los problemas del mundo real o la sabiduría que ayuda a la gente a afrontar un mundo con frecuencia caótico.

Para la función del aprendizaje se acude a los presupuestos de la teoría contextual y en especial la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), que hace énfasis en la interacción entre los diferentes ambientes en la vida de un niño. Este enfoque para desarrollar dentro de un contexto ayuda a comprender algunos aspectos que surgen al comienzo de la adolescencia, como es la terminación de estudios en la escuela elemental.

Como se muestra en la Figura 3, el individuo se encuentra en el centro del modelo. Nace con ciertas características temperamentales, mentales y físicas que crean el contexto biológico de su desarrollo. El círculo representa su ambiente físico y social inmediato. Abarca los objetos físicos (juguetes, libros, televisión, computadora, etc.), lo mismo que la familia, la escuela, el grupo de compañeros y el barrio. Los entornos anteriores se hallan dentro de un contexto socioeconómico más amplio.

El ciclo más externo es el contexto cultural que representa las creencias, valores y costumbres de una cultura y los subgrupos que la componen. Este contexto más global contiene, además, los sucesos históricos más trascendentes como las guerras y los desastres naturales, que afectan otros contextos ecológicos.

Figura 3
El modelo socioecológico de U. Bronfenbrenner



Cronosistema (Dimensión temporal: *life-events*, condiciones sociohistóricas...)

Tomado de: <https://www.lifeder.com/modelo-ecologico-bronfenbrenner/>

Una superposición esencial del modelo es que varios subsistemas (familia, escuela, situación económica) de su esquema ecológico, cambian a lo largo del desarrollo. Supone, además, que los cambios en un nivel de contexto pueden influir en lo que sucede en otros. Por ejemplo, los cambios físicos de la pubertad pueden modificar las relaciones sociales con los compañeros, con los padres y con los maestros, pero a su vez reciben el influjo de las condiciones sociales y de las

expectativas culturales. Se ha mencionado cómo en varias culturas, se espera que el niño asuma las responsabilidades del adulto cuando llega a la pubertad.

La juventud

Periodo que abarca entre los 20 y los 40 años, en el cual se define la edad adulta temprana o adultez joven. Las personas cambian y crecen en muchos aspectos. Durante estas dos décadas toman decisiones que marcarán sus vidas (su salud, su felicidad y sus éxitos). La mayoría de las personas abandona el hogar de los padres en esta etapa de la vida, entra a trabajar por primera vez, se casa, tiene hijos y los cría. No es de extrañar que los científicos sociales afirmen que estos años son los más importantes de la vida (Papalia y Olds, 2004).

Da la impresión de que la juventud se está convirtiendo en una etapa específica del desarrollo personal y sexual en las sociedades modernas (Goldscheider y Waite, 1990). Dentro de los grupos más pudientes, en concreto, las personas de veinticinco años dedican más tiempo a viajar y explorar sus inclinaciones sexuales, políticas y religiosas. Probablemente, cada vez se aplazará más la asunción de responsabilidades inherentes a la plenitud adulta a causa del extenso periodo de formación que experimentan muchas personas en la actualidad (Giddens, 2006).

El aprendizaje

El sentido común enseña que cuando se llega a la edad adulta las personas piensan de modo diferente que cuando eran niños o adolescentes. En ese momento se pueden sostener diversas clases de conversaciones, entender temas muy complejos y resolver problemas difíciles. Piaget sostuvo que el progreso cognoscitivo de la infancia hasta la adolescencia es el resultado de una combinación de madurez y experiencia. *¿Qué sucede en la edad adulta?* La experiencia desempeña un papel muy importante en el desarrollo intelectual, pero las experiencias del adulto son diferentes y en general mucho más amplias que las del niño, cuyo mundo se reduce en gran parte al hogar y la escuela.

La función del aprendizaje

Existe una progresión identificada por Schaie (1978), quien afirmó que el desarrollo intelectual está en relación con el reconocimiento que las personas hacen de lo que es importante y significativo en sus vidas. La teoría de Schaie presenta, en cinco etapas, una serie de transiciones que van desde “qué necesito saber” (adquisición de habilidades en la infancia y adolescencia) pasa por “cómo debo usar lo que sé” (integración de las habilidades en una situación práctica), hasta “por qué debo saber” (una búsqueda del significado y el propósito que culmina en la “sabiduría de la edad adulta”) (Tabla 4).

Otro pionero de la investigación sobre desarrollo cognitivo adulto fue Stenger, quien afirmó que la inteligencia comprende tres aspectos: elemento componente

(crítico), de la experiencia (perspicaz) y contextual (práctico). Los dos últimos se desarrollan y adquieren gran importancia en la edad adulta. Un elemento importante de la inteligencia contextual o práctica es el conocimiento tácito, “información interna” o “sentido común”, que no se aprende en la educación formal ni se expresa de manera abierta.

Tabla 4
Etapas del desarrollo cognoscitivo en los adultos

Etapas de desarrollo	Características
Etapa de adquisición (de la infancia a la adolescencia).	El individuo adquiere información y habilidades sin considerar la utilidad que en el futuro puedan tener para su vida.
Etapa de logro (del final de la adolescencia a los veinte o los treinta).	La persona reconoce la necesidad de aplicar el conocimiento adquirido para alcanzar metas a largo plazo.
Etapa de responsabilidad (de finales de los treinta al inicio de los sesenta).	El individuo hace uso de las capacidades cognitivas para cuidar de la familia, de los demás en el trabajo y de la comunidad.
Etapa ejecutiva (otra etapa que tiene lugar durante los treinta o los cuarenta a lo largo de la mediana edad).	Desarrollo de la habilidad para aplicar el conocimiento complejo a una serie de niveles diferentes, hacerse responsable en los negocios, instituciones académicas, iglesias, gobiernos y otras instituciones.
Etapa reintegrativa (vejez).	Adquisición y aplicación crecientemente selectiva del conocimiento a tareas específicas, es decir, a los intereses y propósitos que la persona considera valiosos; se hace menos probable que la persona se esfuerce en tratar de resolver problemas que no tienen significado para ella y que no enfrenta personalmente.

Fuente: Schaie (1977-1978). Elaboración propia.

Un elemento fundamental del aprendizaje en esta etapa es el pensamiento posformal, abierto, flexible, adaptativo y va más allá de la lógica formal. Es característico de las personas que demuestran madurez de pensamiento que se basa en la subjetividad y la intuición, así como en la lógica pura, característica del pensamiento en las operaciones formales (Labouvie-Vief, 1985, 1986; Labouvie-Vief y Hakim-Larson, 1989).

La adultez

La edad adulta se define como el periodo comprendido entre los 40 y los 65 años. Sin embargo, también es posible definirla desde el punto de vista contextual. Uno de los contextos es la situación familiar: puede definirse a una persona de edad adulta intermedia como la que tiene hijos mayores o padres entrados en años (Troll, 1989).

Actualmente la mayor parte de los jóvenes adultos de Occidente pueden imaginar que su vida se prolongará hasta la vejez. En tiempos premodernos eran pocos los que querían anticipar un futuro de dicha índole con confianza. La muerte debida a las enfermedades comunes era mucho más habitual de lo que es hoy día entre todos los grupos de edad.

Por otra parte, algunas de las tensiones que experimentamos actualmente eran mucho menos acentuadas en épocas anteriores. Generalmente, las personas mantenían un contacto más cercano con sus padres y parientes de lo que es habitual hoy día a causa del mayor desplazamiento de las poblaciones, y sus hábitos de trabajo eran similares a los de sus antecesores. Las principales incertidumbres de nuestra época deben resolverse dentro del matrimonio, la vida familiar y otros contextos sociales.

La mayor parte de las personas no esperan realizar las mismas actividades a lo largo de toda su vida, como en el caso de todas las culturas tradicionales. Al llegar la madurez, los individuos que han dedicado su vida a una determinada ocupación pueden encontrarse insatisfechos con el nivel que han alcanzado y a la vez sentir que tienen bloqueado el acceso a otras oportunidades. Muchas personas experimentan el fenómeno de la “crisis de la mediana edad”, ya que sienten que han desperdiciado las oportunidades que la vida les ha ofrecido o que nunca alcanzarán las metas acariciadas desde la juventud. No obstante, el envejecimiento no tiene por qué llevar forzosamente a la resignación o a una descorazonadora desesperación; desprenderse de los sueños infantiles puede ser una experiencia liberadora (Giddens, 2006).

El aprendizaje

Las personas mayores y las de edad adulta intermedia pueden aprender y continúan aprendiendo, nuevos “trucos”, nuevos hechos y nuevas habilidades; así mismo, pueden recordar aquellos que ya conocen bien. No hay evidencias de que el funcionamiento intelectual decline antes de los 60 años, antes bien, se incrementa en algunas áreas como el vocabulario y la información general. Las personas de edad adulta intermedia pueden aprender nuevas habilidades, a menos que se sientan incapaces. Además, demuestran una ventaja incuestionable en la solución de problemas de la vida diaria, lo cual se atribuye a la capacidad para sintetizar su conocimiento y experiencia (Papalia y Olds, 2004).

El desempeño en muchas pruebas estandarizadas de inteligencia aumenta en la edad adulta, en especial en aptitud verbal y tareas que implican almacenamiento de conocimientos. Aunque en esta etapa las personas se desempeñan con mayor lentitud y no sean tan expertas para resolver nuevos problemas, algunas investigaciones revelan que la capacidad para resolver problemas prácticos alcanza su máximo desarrollo. Muchas personas en esta etapa poseen un pensamiento integral.

La función del aprendizaje

Existen variadas razones para que los adultos vayan a la escuela, pero la principal es mejorar las habilidades y acrecentar el conocimiento relacionados con el trabajo o prepararse para cambiar de carrera. Los estudiantes adultos tienden a estar más motivados que los jóvenes, pero tienen menos seguridad en sí mismos.

Otra de las principales razones está relacionada con el trabajo debido a que algunos buscan entrenamiento para estar al día en los nuevos adelantos en su campo –también llamada educación continuada–. Muchos estudian para ascender en el escalafón de la carrera o prepararse para desempeñar diversos tipos de trabajo. Algunas mujeres que se han dedicado al hogar y a los hijos en la época de la edad adulta temprana, regresan para matricularse en carreras nuevas. Las personas que se acercan a la jubilación desean ampliar su capacidad y sus habilidades para hacer más productivo e interesante el uso del tiempo libre. Y hay quienes simplemente gozan aprendiendo y desean hacerlo durante toda la vida.

Los estudiantes maduros tienden a estar más motivados que los que estudian a la edad tradicional. Ellos se han dado cuenta de que el aprendizaje no se limita al salón de clase, sino que también ocurre de modo informal en el hogar, el trabajo o en cualquier lugar. Las habilidades que no les brinde la academia pueden encontrarlas en la variada y rica experiencia vital, la cual confrontan con lo que aprenden en la escuela (Datan, Rodeheaver y Hughes, 1987).

Y aunque no todo el aprendizaje tiene lugar en la escuela, cada vez más personas encuentran que cualquier clase de aprendizaje formal es útil para desarrollar el potencial intelectual, así como para mantener al tanto de los retos y oportunidades del mundo del trabajo (Papalia y Olds, 2004).

La vejez

Las personas mayores son un grupo diverso con fortalezas y debilidades individuales. Y la edad adulta tardía es un periodo normal del trecho de la vida, con su propia naturaleza especial, sus tareas de desarrollo y oportunidades para el crecimiento psicológico.

Las sociedades tradicionales a menudo otorgaban un gran respeto a las personas ancianas. Dentro de las culturas con grupos de edad, la opinión de los mayores solía tener un gran peso en las cuestiones importantes para la comunidad y en ocasiones eran ellos quienes tenían la última palabra. Dentro de las familias, la autoridad de hombres y mujeres solía aumentar con la edad. Por el contrario, en las sociedades industrializadas las personas mayores tienden a carecer de autoridad, tanto de la familia como de la comunidad social. Al estar retirados de la fuerza laboral, puede que sean más pobres que en su vida anterior. Al mismo tiempo se ha producido un gran incremento en la proporción de personas mayores de sesenta y cinco años.

En las culturas tradicionales, la transición de categoría de edad de la ancianidad significaba con frecuencia alcanzar el máximo estatus al que podía aspirar un individuo. En las sociedades modernas, la jubilación suele traer consecuencias opuestas. Las personas mayores pueden encontrar dificultades para encontrar gratificante el último período de sus vidas al no convivir ya con sus hijos y haberse retirado de la vida laboral.

El aprendizaje

El aprendizaje permanente tendría que desempeñar un papel —y debe hacerlo— en el momento en que nos desplazamos hacia una economía del conocimiento. No solo es esencial para que haya una mano de obra bien preparada y motivada; el aprendizaje también ha de verse en relación con valores humanos de más envergadura. Para que una autoeducación equilibrada y autónoma que nos sirva para desarrollarnos y entendernos a nosotros mismos, el aprendizaje es tanto un medio como un fin. Esta idea no tiene nada de utópico, ya que se corresponde con la concepción humanista de la educación desarrollada por filósofos de esta disciplina. Un ejemplo que ya existe es la de la “universidad de la tercera edad”, que proporciona a las personas jubiladas la oportunidad de formarse como quieran, desarrollando los intereses que desean (Giddens, 2006).

La mayoría de las personas mantienen la mente despierta. No obstante que la memoria y la inteligencia se deterioran, la mayoría de las personas encuentra maneras de compensarlas. La lentitud de la redacción afecta muchos aspectos del funcionamiento.

Si los aprendizajes reclaman operaciones concretas que pueden ser asociadas a aquellas personas pensando, por ejemplo, en su edad, y en los objetivos que pretenden alcanzarse con ellos, no ocurre así con la educación, una práctica que se inscribe en un lugar y en un tiempo más allá de cualquier finalidad predeterminada. Y como tal práctica se abren con ella, para las personas mayores (y para las que no lo son) futuros que no son predecibles sino, como señalaba Arendt, “solo decibles a posteriori” (Arendt, 1996). De ahí que no haya posibilidad de evaluar cuantitativamente la educación (Robottom, 1997, citado por Pinazo y Sánchez, 2005).

Por un lado, y aunque sea cierto que detrás de la educación de personas mayores aparecen en primer lugar las universidades (bajo los rótulos de aulas mayores, de la tercera edad, de la experiencia...), estas en general entienden que el tipo de educación es dar básicamente la misma que se utiliza para los otros niveles de enseñanza ofertados a los más jóvenes. La educación es vista como una instrucción, limitando la calidad de la oferta de programas y cursos orientados y desarrollados bajo la filosofía de la enseñanza tradicional (Imsero, 2003; West, 1995).

La pertinencia y la aceptación de estos cursos universitarios, en la mayoría de los casos contemplados formalmente, hoy por hoy, como apéndices de la enseñanza

programada en la universidad, suelen tener amplia demanda de una población mayor con un cierto nivel de cultura, tiempo disponible, y un interés declarado en buscar alternativas a la vida rutinaria imperante (Pinazo y Sánchez, 2005).

La función del aprendizaje

Continuar con la actividad mental a lo largo de la vida ayuda a mantener alto el desempeño si esta actividad involucra leer, conversar, resolver crucigramas, jugar cartas o ajedrez u otros juegos de tablero, o volver a la escuela, como lo hacen cada vez más adultos maduros. Muchas personas de edad avanzada usan su nueva disponibilidad de tiempo para educarse. Puesto que las personas que se educaron bien en su juventud tienen mayor probabilidad de buscar más instrucción, y puesto que las tasas de educación han subido constantemente, se espera que el número de personas de edad avanzada matriculadas en programas educativos aumente (U. S. Bureau of the Census, 1983 citado por Papalia y Olds, 2004).

Muchas escuelas ofrecen cursos libres para estudiantes de mayor edad. Las personas de edad avanzada pueden aprender nuevas habilidades e información. Aprender mejor cuando los materiales y los métodos toman en cuenta los cambios intelectuales, psicológicos y fisiológicos que pueden estar atravesando. Por ejemplo, parecen desempeñarse mejor cuando el material se presenta poco a poco y en un mayor periodo de tiempo que incluye algunos intervalos, en comparación con la formación concentrada. Y los estudiantes que tienen problemas visuales y auditivos se benefician de materiales audiovisuales claros y de fácil comprensión (Papalia y Olds, 2004).

Conclusiones

En el artículo se describieron las etapas del desarrollo humano: infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez, desde el concepto básico de cada una, las características del aprendizaje y sus funciones.

En este grupo de propuestas que se acogen a una mirada interpretativa se encuentra también la *educación intergeneracional*, definida por Sáez Carreras (2002) como aquellos "(...) procesos y procedimientos que se apoyan y se legitiman enfatizando la cooperación y la interacción entre dos o más generaciones cualesquiera, procurando con ello compartir experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en busca de sus respectivas autoestimas y personales autorrealizaciones" (Sáez Carreras, 2002, p. 104).

Esta propuesta pone en el centro de discusión y análisis la necesidad de pensar la integración generacional y con ellos aspectos de cohesión y dinámica social que perpetran imaginarios negativos de la vejez y el envejecimiento. Su objetivo es superar estereotipos negativos sobre las generaciones jóvenes y envejecientes que, en ocasiones, se presentan como obstáculos para los diálogos generaciona-

les. Desde allí se asume que el escenario de intervención de las políticas públicas de envejecimiento y vejez, es también un escenario en donde los jóvenes deben hacerse partícipes a partir de la idea del desarrollo humano como esencia para el tratamiento de temas de envejecimiento.

Otras implicaciones teórico conceptuales de esta mirada se fundamentan en el concepto de comunidad de generaciones postulado por McClusky (1995), quien afirma que esta idea está fundada en que cada generación, aunque distante por asuntos sociotemporales y experiencias distintivas, tienen en común la existencia en un mismo momento, en un mismo contexto y bajo los mismos marcos vivenciales compartidos. La propuesta hace énfasis en asuntos culturales y valorativos como la idea de respeto, de cuidado y de solidaridad, puntos de encuentro para pensar la construcción de sociedades incluyentes generacionalmente.

Pensar la vida juntos. El porvenir de la escuela¹²⁶

Martha Lucía Peñaloza T.

La educación es el punto donde decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así, salvarlo de la ruina, que de no ser por la educación sería inevitable; o también si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo... o liberarlos a sus negarles la oportunidad de aprender algo que nosotros no imaginamos o prepararlos para construir un mundo común

HANNAH ARENDT

Tres formas de escuela han atravesado nuestra historia desde el siglo XVII hasta nuestros días: la escuela clásica o tradicional, la escuela nueva y la escuela abierta, diversa o inclusiva. Tres formas de pensar la sociedad, de organizar la formación y de construir la educación. Utilizaremos lo escolar como territorio para pensar lo educativo, como potencia y como límite a la vez, como lugar para pensar los cambios que ha sufrido la escuela y las nuevas configuraciones que ha adoptado en la sociedad global.

En la modernidad de los siglos XVII y XVIII, la educación era el acto, el hecho, la acción de educar en las escuelas, casas o centros religiosos. La escuela era un lugar de encierro, de interioridad, de transmisión de normas y valores. Con Kant se produjo una segunda modernidad que afectó la educación. Esta se convierte en un sistema teórico, una disciplina, una ciencia con su rigor formal, conceptual y axiomático (Kant, 1990). Herbart (1935), contribuyó con la idea de ciencia, experimentación y aplicación y Pestalozzi (1987), con la idea de intuición, experi-

126. Este capítulo es el resultado de mis reflexiones sobre la educación y la escuela, en el marco del Proyecto de investigación *Observatorio de inclusión, la diversidad y la discapacidad*, en convenio entre la Universidad de San Buenaventura, la Universidad del Valle, el Instituto Tobías Emanuel y la Comisión Vallecaucana por la Educación, 2017-2020.

mentación y método. El modelo que emerge de estos tres pensadores fue el pensar la educación como una ciencia natural, con sus métodos experimentales, sus conceptos ligados al mundo natural y sus objetos considerados dentro del campo discursivo positivo que contiene inferencias y deducciones lógicas. En Francia, Durkheim, a comienzos del siglo XX (1904-1910), logró darle un nuevo estatuto a la educación al considerarla no como una ciencia natural, sino como una ciencia social. Convirtió la educación en una teoría, un campo de experimentación y un campo aplicado inscrito en una sociedad y en una cultura, que debía apoyarse en otras ciencias, como la sociología, la antropología y la psicología, para poder definir su objeto y construir modelos de educación (Durkheim, 1998). Esta nueva forma conceptual significó articular la institución educativa, la cultura y la ciencia. Para las ciencias de la educación, la escuela es un modelo de ciencia, un lugar de saber, un centro de experimentación y pensamiento del hombre y la cultura. A esta forma de pensar la educación se la denominó escuela nueva o escuela progresiva. Hacia mediados del siglo XX, este modelo de pensamiento cambió en su totalidad. Los desarrollos del capitalismo, la sociedad del conocimiento y la tecnología digital, plantean una nueva forma de lo escolar. La escuela es vista un poco más ampliada por la cultura, la ciencia y la técnica. El saber de la actual sociedad le sirve de razón. Lo que hay que hacer es reconocerlo mediante experiencias significativas y volverlo competencia, capacidad y destreza. Su formulación la encontramos en la psicología cognitiva, en las ciencias de la comunicación y la información y en la economía. Ser competente lo dicen y lo definen el mercado, la empresa y la sociedad global.

La escuela abierta, diversa e inclusiva, frente a la emergencia de formas de entender la educación en la sociedad actual, produce diversos modos de organización del espacio y el tiempo, asignados por las tecnologías digitales; nuevas formas de producción social y cultural, impuestas por el mercado; nuevas formas de organización de los saberes en relación con las competencias; los resultados del aprendizaje en correspondencia con la productividad, la competitividad y la innovación, y la gestión como mecanismo o dispositivo para mejorar la calidad de la educación. Es una escuela que funciona como un sistema que se relaciona con el exterior, con espacios abiertos y medios abiertos, que integra otros sistemas: la ciudad, las poblaciones, la empresa, las comunidades, los otros. En la escuela para todos, el otro, cualquiera sea su condición o su naturaleza, es considerado como un igual.

Lo que nos interesa visibilizar es que la educación y la escuela inclusiva pertenecen a una sociedad y a una cultura muy distintas a la que pertenecían la educación y la escuela clásica. La educación y la escuela (sin inclusión) eran ámbitos donde se educaba sujetos, facultades y cuerpos. Esa educación era producida por el saber científico y racional. La educación y la escuela actual educan al sujeto, pero no su interioridad ni su conciencia o facultad humana, sino que educa a las masas en un espacio general, para volver al sujeto un ser activo y productivo que se mueva y conecte con todos y se relacione con los otros. La educación inclusiva es una estrategia de la sociedad globalizada que busca imponer un mismo sentido

de educación a todos y a toda la sociedad, lo cual no es bueno o malo en sí, pero conlleva sus peligros. Uno de ellos es universalizar la inclusión, ponerla a funcionar como un principio general, como un valor universal que se puede aplicar a toda la humanidad y bajo esta prescripción, uniformar la diversidad y borrar la diferencia. En lugar de pensar la inclusión como un todo que pone en un mismo espacio instituciones, prácticas, saberes y sujetos, proponemos analizar la inclusión como la posibilidad de construir un *espacio común*, un espacio abierto para pensar lo diverso de las culturas; pensar juntos (uno y el otro) para crear las condiciones en las cuales lo común no se comprenda como similitud sino como una posibilidad de pensar la vida juntos (Jullien, 2018).

La educación inclusiva

Se debe aclarar que la educación y la educación inclusiva son dos conceptos muy distintos. No hay conexión alguna entre las dos educaciones. La educación que hemos conocido como clásica se creó en Europa en los siglos XVIII y XIX y la ciencia fue el modelo para educar. Una escuela de la cual podemos leer sus enunciados y conceptos en las obras de pedagogos como Vives, Comenio, Locke y Rousseau. El método de enseñanza, la racionalidad científica, el examen, el diálogo, la organización de la instrucción estatal con bases científicas, fueron, entre otros, sus principios. Una escuela en la que el saber es lo esencial, lo mismo que la ciencia, la razón, la cultura y la educación misma. Con esta ciencia hecha de teorías, conceptos y experimentaciones, se produjeron diversas formas de educar y sitios para educar.

La educación inclusiva fue una creación de la Unesco y sus organismos paralelos.¹²⁷ No es una ciencia, no es una teoría; es un dispositivo, una estrategia y una política mundial cuya naturaleza es la globalidad como política. Globalidad en varios sentidos: ser mundial, hacer que todos los pueblos y culturas piensen lo mismo, que haya una forma regulada de funcionar y que se tenga el mismo tipo de técnicas para construirla y extenderla. La educación inclusiva es un discurso global y universal,¹²⁸ es un campo general que pretende cambiar la escuela que conocemos, común o regular, por una que no tenga un espacio y una geografía, un lugar o un espacio individualizado, sino un espacio general, un componente universal, un sistema en el que la inclusión sea central como eje de organización. Es una nueva forma de pensar y de organizar el sujeto y la población escolar y no escolar. Una manera de ser, sentir, pensar y relacionarse con los otros, es decir, la comunidad, los excluidos, los diferentes en todos los sentidos. La inclusión representa la emergencia de una

127. Véanse los documentos de la Unesco sobre la educación inclusiva: lineamientos, conferencias, directrices, metas e informes.

128. Sobre la escuela inclusiva: Quiceno, H; Peñalosa, M (2011). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Cali. SEM.

nueva subjetividad, una manera de pensar “(...) la libertad del sujeto personal, el reconocimiento de las diferencias culturales, y las garantías institucionales que protejan esa libertad y esas diferencias” (Touraine, 1997, p. 273).

Incluir es una política global sobre el sujeto, sobre el hombre, sobre el individuo, el ser humano, la población. La inclusión se dirige al cuerpo, a los sentimientos, a las emociones, a la conciencia, a los actos; lo que se quiere hacer, lo que se desea, lo que se sueña. Es un discurso sobre la subjetividad completa y total del hombre y sobre el hombre. Lo que la Unesco instala como política mundial, son nuevas formas de pertenecer, hacer algo por el otro, por el grupo, por la comunidad y por la población. Lo que la inclusión enuncia es que si el sujeto piensa en sí mismo, si se educa para sí mismo, es por la importancia que tiene para otros. Sí. Esto es la inclusión. Una subjetividad masificada. La educación debe estar acorde con esta idea de sujeto, de hombre, de individuo, de ser. Educar es educar para la inclusión y educar para la inclusión es educar a la masa, las poblaciones, las comunidades, los colectivos, los otros. La escuela, antes representada como un espacio fijo, cerrado, homogéneo y uniforme, se rompe para dar paso a una escuela abierta, diversa e inclusiva, que abarca toda la sociedad, la cultura y la educación. Una escuela que relaciona espacios, instituciones y subjetividades.

Una educación inclusiva para una escuela inclusiva

Si la educación y la educación inclusiva no tienen nada en común, lo mismo se puede señalar de la escuela. La escuela donde fuimos educados, la escuela clásica, que existe con modificaciones desde el siglo XVII, fue construida como un lugar idéntico desde la primaria y el bachillerato hasta la universidad. El mismo edificio, los mismos salones, el mismo patio, la misma disposición y el espacio encerrado para que no entrara el exterior, el afuera. Se educaba con el mismo sistema de enseñanza, diseñado en el siglo XVI por los jesuitas; el mismo sistema de aprendizaje diseñado por la escuela nueva, con los aportes de Pestalozzi, Decroly y Dewey; el mismo sistema de evaluación diseñado por Tyler; el mismo sistema de disciplina diseñado por la sociedad capitalista del siglo XVII en la que se educaba para el trabajo. La actual sociedad ha comprendido la desigualdad, la inequidad y la injusticia y desde fines del siglo XX se propone reformar esta educación y esta escuela, que ha tenido un único sistema de enseñanza y de aprendizaje y ha sido para unos pocos: los que la sociedad ha privilegiado, seleccionado y escogido.

Como se puede ver, la actual sociedad no solo busca una reforma a la educación y a la escuela, sino crear otra educación y otra escuela que no sea la que individualiza y la que excluye. Para ello, ha creado unos principios que operan como conceptos o enunciados. Con ellos se trata de hacer pensar de la forma que quiere la sociedad del conocimiento y la información.

El valor de la educación

El valor de la educación inclusiva es un valor fijo, estable y universal. Es un principio. Un conjunto de derechos inobjetables que bajo la lógica de la razón jurídica se extiende a toda la sociedad.¹²⁹ Significa que todos tienen derecho, todos son diversos, todos son diferentes. La diferencia, la diversidad y la inclusión se convierten en valores universales, en prescripciones sobre lo que han de ser la sociedad, la educación y la escuela. Una cierta identidad común que pone en un mismo lugar lo uno y lo otro; lo idéntico y lo diferente. La Unesco prescribe lo que quiere dar a entender por educación e inclusión. Educar es formar parte de este régimen universal de sentidos de la educación y la inclusión. Es aceptar, acceder, formar parte, sin la necesidad de pasar por una explicación una comprensión o un planteamiento ético que le dé apertura a un pensamiento de diferencia.

El espacio virtual

Si la inclusión y la educación forman parte de una materialidad de los discursos de los organismos internacionales, la escuela no podrá ser un lugar físico, de encierro, de reclusión. No podrá tener un solo sistema de enseñanza, de estructura curricular, de aprendizaje o de evaluación. En la educación inclusiva se habla de dimensión espacial como virtual. La escuela inclusiva es un espacio virtual¹³⁰ porque se la piensa superpuesta a la sociedad, a la cultura y a los derechos humanos. La escuela inclusiva es una red de conocimientos,¹³¹ de sistemas de enseñanza, de formas de aprender. No tiene un lugar físico. Su lugar es la red, los conocimientos y la información. Como la red es su espacio, la información es su objeto y el conocimiento es el acontecimiento. “La interconexión digital debe hacer posible una experiencia peculiar de la acogida, de cercanía a lo distinto” (Han, 2017, p. 15).

El saber sobre la inclusión

El saber de la escuela inclusiva proviene de conferencias mundiales. Son consignas que indican y dirigen una acción, ya sean los derechos, la ciencia o la información. Desde el siglo XVII, la educación se dirigió a educar al hombre, educar el yo, el uno mismo del individuo mediante la disciplina. Los saberes eran la religión,

129. Para ampliar la reflexión sobre razón jurídica y ética, Carlos Skliar *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible*. Educación y sociedad (2008)

130. Castells (2002), marca una ruptura con la noción moderna del espacio, sugiriendo que existen en la actualidad dos lógicas espaciales que coexisten: el espacio de flujos y el espacio de los lugares. Según este autor, el mundo actual se construye a través de flujos: de capital, de información, de tecnología, de imágenes, sonidos y símbolos. Los flujos no son simplemente un elemento más de la organización social; son la expresión de los procesos que dominan nuestras vidas económicas, políticas y simbólicas.

131. Sobre esta idea de sistema red, véase Bruno Latour. *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*. Buenos Aires: Manantial, 2005.

la moral y la doctrina. En la sociedad actual, la educación se dirige al poder del Gobierno, al poder de la administración, a los poderes culturales, para que desde el espacio virtual se organice y ordene la educación y la escuela. Lo que ha cambiado es el acceso a los conocimientos, a los saberes y a las tecnologías. Si en el pasado el saber de la inclusión era encierro, normalización y confinamiento, la sociedad actual propone otro modelo de inclusión, una inclusión de espacios abiertos y con medios abiertos. Pasar de un lugar a otro, mediar de intercambiar lugar y circular por los lugares. Educar es circulación y movilidad. Si la escuela había sido un lugar de recepción de lo que debía enseñar y cómo hacerlo, en la actualidad le interesa ser activa y productiva; es decir, no producir los conocimientos sino distribuirlos, posibilitar el acceso de los conocimientos a los diferentes sectores de la población y comunicarlos a la sociedad en general.

La población

La educación moderna (en la que todos fuimos educados), se dirigió, desde el siglo XVII, a educar al hombre en el desarrollo de sus facultades intelectuales, corporales y morales. Educar al hombre y educar a la población fueron los dos extremos de la educación moderna llamada democrática, social o laica. Esta sociedad no oscila entre estos dos extremos. Esta sociedad piensa la educación de la población y en particular de ciertas poblaciones, a saber, los vulnerables, los discapacitados y los excluidos. Educar en la actualidad, consiste en asignarle a la población nuevos lugares productivos.¹³² La educación inclusiva y la escuela inclusiva forman parte de los nuevos discursos del desarrollo, de las nuevas formas de gestionar potencialidades. La Unesco señala que la educación y la escuela inclusiva es tarea de todos, es desarrollo para todos.

El otro

El otro es un concepto relevante de la sociedad actual. Se hace visible gracias a un conjunto de categorías creadas por el sistema social para designar la desigualdad (raza, etnia, sexo, orientación sexual, ideología o pertenencia a una nación). El otro, que ha sido masacrado, ignorado, silenciado; industrializado, globalizado; excluido, integrado, incluido; que ha estado afuera y adentro, pero que si el otro no estuviera ahí solo quedaría la opacidad de nosotros mismos (Skliar, 2004). En educación, el otro expresa la necesidad de la inclusión de la población, de la transformación de los aparatos de confinamiento y normalización, pero sobre todo, la apertura hacia el exterior, el mundo, lo global. Una escuela para todos, un espacio que valore las diferencias, una comunidad que acoge e integra la diversidad. Una

132. ¿Qué es la población? No es la gente, no son las personas ni los individuos. Son las intersecciones, redes y espacios sobre las que se asientan las multitudes (Hardt, Negri, 2000)

escuela que resista la proliferación de lo *igual*, que produce la interconexión digital y la comunicación y que *expulsa lo distinto*.¹³³

El sistema global y el sistema local

La educación inclusiva es un conjunto de discursos producidos por los organismos internacionales sobre la educación en general, sobre el sentido que se le debe dar a la educación del presente. Estos organismos quieren cambiar la educación que prevalece desde sus principios, objetos, instituciones y prácticas. Reformar la educación es lo importante. Se trata de una educación mundial, planetaria y universal. La educación se piensa a partir de lo global; a partir de una red conceptual de conocimientos, sentidos y campos de aplicación. Es para todos (población) y para todas las geografías (espacios, lugares, sitios). Una característica central de estos discursos es que se dicen para el mundo y globalizan lo que se dice; es decir, uniforman y homogenizan la política para todos. La política internacional gobierna para todos por igual. Construye un sistema global y lo hace vida en el sistema local. La escuela inclusiva es una red de conexiones entre la global y lo local.

La escuela inclusiva, diversa y para todos. Pensar la vida juntos

La escuela del presente es la escuela inclusiva, diversa, para todos. Para la escuela del presente, aprender es la clave del enseñar. ¿Qué es aprender? Es aprender a pensar como lo enseña la ciencia. Es aprender a comprender la relación entre el mundo y la vida y es saber resolver los problemas. En la actualidad y para la actual sociedad, aprender es saber resolver los problemas de la vida social, cultural y personal. Aprender es tener en cuenta estas tres categorías: pensar, comprender y actuar. Con ellas, el sujeto (el niño, el joven), está en contacto, en conexión y en relación con su exterior y con el mundo global. Como nunca antes, la escuela a través de estas tres categorías, se relaciona con la sociedad para resolver problemas de la población y de su propia localidad.

Si la escuela es inclusiva, diversa y para todos; si esto es una realidad, es porque la escuela se convierte en un campo de saber antropológico, sociológico, político y, sobre todo, pedagógico, que enseña a pensar los problemas de la vida. En los últimos años, la vida ha entrado a la escuela y lo ha hecho como materia o estudios bajo el nombre de ciencias naturales, ciencias sociales. Si se mantiene esta forma de enseñanza de la vida como parte del plan de estudios, se mantendría la separación

133. Como lo plantea Byung-chul Han, la interconexión digital y la comunicación sirven para encontrar personas iguales y que piensen igual, lo que nos hace pasar de largo ante los desconocidos y ante quienes son distintos, y se encarga de que nuestro horizonte de experiencias se vuelva cada vez más estrecho (Han, B, 2017, p. 12).

entre la vida y la sociedad y sobre todo la separación entre la escuela y nuestra propia vida. La vida no se estudia, no se enseña, no es una materia o asignatura, no cabe en un plan de estudios. Lo que la escuela debe hacer es preparar para pensar, para vivir y para experimentar la vida.

Los nuevos objetos de la educación surgidos en la sociedad actual, se refieren casi todos a las relaciones entre la educación y los sujetos, la escuela y la vida, la pedagogía y la intersubjetividad. Es decir, involucran problemas de tipo personal, particular, íntimo o vital. La vida es la que está en cuestión en las últimas décadas: comprender y preguntarse por el modo de vida de los sujetos y por las representaciones del otro. La escuela nueva y las pedagogías activas que se crearon en Europa a comienzos del siglo XX buscaron educar a los niños en la vida y para lograrlo se propusieron enseñar la vida y hacer que la vida entrara a la escuela. Esas escuelas se plantearon como finalidad la vida y así se llamaron: “La escuela y la vida”. Hoy es un asunto que renace con mucha fuerza en un contexto diferente y por la presión de la comunidad internacional, sobre todo de la Unesco, en el sentido de que la escuela tenga que ver con la vida, una vida en común, una vida juntos.¹³⁴

Lo *bio* lo atraviesa todo y así ha sido desde Aristóteles. Lo *bio* es la pregunta por la vida que se hace tanto el que vive como el que estudia la vida. Los estudios sobre la vida habían opacado y ocultado al que vive y habla de lo que se siente al vivir. Las investigaciones actuales –Foucault, Agamben, Expósito, Castro Gómez–, han descubierto que en la actualidad la vida es objeto de poder y objeto de todos los poderes, cuestión que llevado a trazar las políticas sobre el control y dominio de ella. La actual sociedad nos ha enseñado a pensar la vida, a preocuparnos de los seres vivos, de los humanos. Nos interesan los derechos del hombre, la diferencia, la diversidad, su vulnerabilidad. Nos interesa la vida de los otros.

Pero esta idea está en crisis porque las reformas educativas están poniendo en evidencia que el interés por la educación no es ahora enseñar cómo es el mundo y que se encaminen hacia él para que allí encuentren el modo de elaborar su propio arte de vivir, sino que salgan a una diminuta parte del mundo que es el mercado (como si mercado y mundo coincidiesen) y se formen en competencias para el puesto de trabajo, aunque no sepan nada del mundo. Que se ganen la vida, que aprendan a mantenerla en lugar de aprender a vivirla.¹³⁵

Mantengamos la convicción de que la educación debe ser la formación de una actitud para pensar y actuar más allá de los bienes de consumo que la globalización nos ha impuesto: medios de comunicación, tecnologías, consumo, que han inva-

134. Desde 1972, la Unesco ha puesto al sujeto en el centro de la educación en *Aprender a ser*, de Faure et al., hasta Delors en *La educación encierra un tesoro*. De igual forma, Alain Touraine lo han planteado en su libro *Vivir juntos, diferentes e iguales*.

135. Conversatorio. *Pensamos más allá en y más allá de las pandemias. Horizontes humanos* de Kalkan. Manizales 2020.

didó nuestra vida social, cultural y personal, y apostemos por el devenir de una escuela que piense la vida, el otro, los otros. Una escuela social y culturalmente heterogénea en la que el punto de partida sea hacer cosas juntos. Lo que supone una tensión incesante entre identidades y diferencias, entre la pluralidad de formas de vidas, entre la vida misma y la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras, pero, sobre todo, que la escuela sea el lugar donde se concreten otros destinos posibles (Skliar, 2017).

Lo común, lo singular, lo diverso. Una pedagogía de la diversidad

Uno de los modos más determinantes de la convergencia social es la escuela. La escuela es la gran institución de reflexión por la que la sociedad se vuelve a sí misma. ¿Cómo preservar la plenitud del habitar?, ¿de estar juntos?, ¿de construir una experiencia en común? Esta idea de la escuela como espacio donde se piensa la vida en común, ha sido una utopía del siglo XIX, un lugar de ruptura de las desigualdades: niños pobres y ricos sentados en el mismo banco escolar en condiciones de igualdad y no de equivalencia, ni de identidad, sino en posibilidades de habitar en un espacio de semejanzas, común y singular al mismo tiempo.¹³⁶

Como dispositivo civilizatorio, la escuela ha cumplido, históricamente, con una doble condición. Primero encierra, incorpora, acoge en su interior al común de la sociedad (los pobres, los huérfanos, los desvalidos, los abandonados) y paso seguido produce el efecto de hacer común todo con lo que interactúa: la lengua, los hábitos, la disposición de los cuerpos, los conocimientos. La escuela se organiza no como una *reunión de sujetos o junta de niños*, sino como una normalización del *espíritu y el cuerpo* para vivir en comunidad. La escuela produce hacia fuera el universo normalizador de lo común (Martínez, 2010).

La expansión de la escuela como forma educativa hegemónica que acompañó el paso del siglo XIX al siglo XX, bajo los ideales de igualdad, justicia y equidad, convirtieron la igualdad en equivalente a homogeneidad, identidad y neutralización de la diferencia. La escuela se organizó mediante la constitución de grupos homogéneos en edad, con un mismo currículo, estrategias metodológicas que implicaban el mismo aprendizaje en todos los alumnos, con una práctica de evaluación idéntica y bajo la prescripción de normas comunes para todos. Esta escuela homogeneizadora supone que los sujetos son iguales en sus trayectorias, en sus capacidades, en su capital cultural y su procedencia social (Pineau; Dussel; Caruso, 2002).

En la sociedad actual, la inclusión vuelve al campo de la igualdad. Se propone que haya igualdad en la sociedad sobre todo en las escuelas y que la población que

136. Al respecto véase Pineau, P; Dussel, L, Caruso, M. *La escuela como máquina de educar*. México. Paidós (2002).

haya quedado por fuera de la educación, logre por fin ser educada. Bajo sus presupuestos (igualdad, diversidad, diferencia) se amplían las fronteras de la escuela. En primer lugar, la escuela se ve penetrada por una nueva población producto de los desajustes de la sociedad: desplazados, discapacitados, vulnerables, entre otros. Una población a la que se le ha dado el nombre de diversa, nombre ingenuo para un problema mayor. En segundo lugar, la escuela se ve intervenida por los discursos de las tecnologías, las redes sociales y la información. Estos dos fenómenos han cambiado la escuela, de un lugar fijo a un lugar de lugares, de discursos y de nuevas experiencias.

La inclusión que nos interesa es la de los niños y jóvenes diversos en la escuela. No hablamos de la inclusión de los pobres, los huérfanos, los abandonados, los locos, la del encierro, la disciplina y la normalización. Hoy estamos frente a otra inclusión, la de la diversidad. Esta inclusión es de origen universal desde que la Unesco la propuso en 1990. Pero en realidad, la inclusión de la población que está por fuera de la escuela se practica desde que nace la escuela. En el siglo XVI y el XVII el problema era educar la población que quedaba por fuera de la escuela. La estrategia educativa consistió en acercar al hombre, al niño y al joven a la escuela, una institución nueva por su forma de reunir en un mismo espacio común mucha gente diversa en cuanto a su estrato económico, clase social, raza y credo. La instrucción y la enseñanza fueron las primeras formas de inclusión. Instruir es acercar, cercar, reunir, unir en comunidad. La enseñanza es incluir para, además de reunir y volver común el espacio, hacerlo funcional, productivo y eficaz mediante la distribución, la organización y la jerarquización de la comunidad. La escuela moderna bajo la forma del encierro, ha sido la mayor y más generalizada experiencia de inclusión y normalización del otro.

En el siglo XVIII, Rousseau piensa en una pedagogía que se opone al encierro, una pedagogía sobre el sujeto. No como la creación de una comunidad, de un grupo de hombres que se condujeran ciegamente, sino la pedagogía como creación del yo, del uno mismo, del individuo. Rousseau propone educar al niño en el afuera. Esa es otra forma de inclusión: poner al niño en la naturaleza, en la sociedad, en el exterior. La nueva inclusión de finales del siglo XX es para conocer, reconocer, diferenciar, ordenar y controlar a la población que ha quedado en el exterior a la sociedad. Esta población se integra a la sociedad por medio de la escuela. La escuela sirve para hacer esta mediación, es decir, pasar la población que ha quedado por fuera, dentro de la sociedad. Este es el gran proyecto de la sociedad actual, crear una escuela que eduque a todos (sin exclusión).

El punto crucial es pasar del exterior al interior a una población que ha quedado en la frontera, pero no utilizando los mismos mecanismos de exclusión: el mercado, el capitalismo cognitivo, las tecnologías de la información y la comunicación, y la igualdad como equivalencia e identidad, sino pensando en una educación y en una escuela totalmente distintas. Una educación que posibilite la construcción de un

espacio común que restituya el sentido de una experiencia entre iguales, pero no la igualdad como homogeneidad que construyó históricamente la escuela y se fue naturalizando en nuestra sociedad, sino como una práctica inclusiva en la que se reconozcamos lo que nos hace iguales y diferentes: “lo mismo y lo otro”.¹³⁷

La Unesco ha trabajado mucho en eso, pero en vano, porque de igual manera que lo común solo se activa a través de distanciamientos, lo propio de la cultura es que, al mismo tiempo que tiende a homogenizarse; al mismo tiempo que tiende a la homogenización, no cesa de *heterogenizarse*; al mismo tiempo que tiende a la unificación, no cesa de pluralizarse; al mismo tiempo que tiende a confundirse y a conformarse no deja de *desidentificarse* y de *reidentificarse*; al mismo tiempo que tiende a erigirse en cultura dominante, no deja de ser trabajada por la disidencia. (Jullien, 2016)

¿Qué significa lo común, lo singular, lo diverso? Hay diversos significados sobre el término común. El *Diccionario de la Real Academia* define lo común como aquello que no siendo previamente de nadie, pertenece o se extiende a varios. Lo que es corriente, recibido o admitido por todos; todo el pueblo de cualquier ciudad, villa o lugar; comunidad o grupo de personas. De igual modo, se refiere a participar de la misma cualidad o circunstancia. Desde los griegos, lo común se ha pensado como una categoría política, lo común de la familia, de la ciudad, lo común que se amplía al resto del mundo. Pensamos en “lo común”, como un compartir que sugiere un diálogo (desfase)¹³⁸ para instalar las condiciones en las que se pueda construir lo “común de lo humano”, como una posibilidad del encuentro entre lo “diverso de las culturas”, que va más allá de clasificación y la tipología que ha puesto el concepto de diferencia (distinción, ordenamiento, identidad) (Jullien, 2016).

¿Cómo pensar y hacer que la escuela posibilite la construcción de un espacio en común? La escuela homogeneizadora que hemos venido cuestionando tenía una ventaja y es que garantizaba un común, quizás arbitrario, excluyente, pero tenía la capacidad de producir un universo común. Este, precisamente, es el desafío de la escuela actual, que más allá de la inclusión de las diversidades étnicas, de sexo, de orientación sexual, capacidades, lengua y nación, se pueda garantizar una cultura en común que luche contra la imagen del otro que hemos ido construyendo en los distintos campos del saber, en la que la otredad del otro queda reabsorbida en nuestra identidad para producir un encuentro vital con el otro (Larrosa; Pérez, 1997). Un espacio para pensar juntos, como lo señala Alan Touraine (1997), para educar en la igualdad y en la diferencia, para restituir el valor estético de la solidaridad, de lo colectivo. Un espacio de semejanzas común y singular al mismo tiempo, donde la diversidad se pueda manifestar, donde lo diverso pueda existir. Un espacio otro,

137. Véase Fernando Gonzales en *Identidad, diferencia e indiferencia. El sí mismo como obstáculo*. Barcelona. Virus Editorial, 1997.

138. Los griegos señalan que cuanto más amplio es el desfase más fertilidad en el diálogo para instalar las condiciones del “entre” de este desfase en los que nace lo “común” (Jullien, 2018)

para pensar y sentir con el otro. Un espacio para armar una vida en común, para hablar acerca del mundo, la vida y nuestras vidas. Un encuentro entre generaciones para contar nuestras historias, escuchar lo que los otros piensan, sienten, dicen o hacen sobre sí mismos y el mundo que los rodea.

¿Cómo hacer posible una pedagogía para la diversidad? El análisis de la pedagogía y la educación pasa por ubicar el campo de problemas en su lugar histórico. Estamos actualmente en una sociedad que nos muestra otros problemas de la educación y la pedagogía. Estamos en una sociedad de control penetrada por los discursos de la información, el conocimiento, las redes, el mercado de consumo, con amplias consecuencias en el modo como nos relacionamos con el conocimiento, el trabajo y la vida (Bauman, 2003). La escuela, como forma institucional, ha entrado en crisis. Por todos lados escuchamos decir: “hay que reinventar la escuela”, la escuela de ayer, la escuela del pasado, la de mañana. Una necesidad, un deseo, una intención por pensar la educación en un presente complejo y lleno de incertidumbre. La mayor dificultad que tenemos hoy es su configuración de una escuela otra, para otro. Un pensamiento sobre la libertad, la exterioridad y la diferencia. Una pedagogía que instaure una nueva relación con el otro, no de conocimiento, de intencionalidad o de saber, sino una experiencia ética de la proximidad.¹³⁹

Contemplo el rostro, lo escucho, porque el rostro habla. Lo escucho y no puedo con él, no puedo absorberlo. El rostro está más allá del reconocimiento, porque no depende de mi libertad. El rostro está desnudo, desprotegido. Es frágil como un niño, como un viejo. Es débil como la viuda o el mendigo. Está indefenso ante la arrogancia y el poder de la totalidad de la conciencia, de la razón, de la técnica, del yo. Pero en su fragilidad, el rostro me habla, me llama, me ordena, me manda. Soy su rehén. La relación con el otro, con el rostro, no es de conocimiento, intencionalidad o de saber. La relación con el rostro, es de entrada, ética. Es de responsabilidad. (Mélích, 1997, p. 156)

139. Véase a Joan-Carles Mélích. *La respuesta al otro. La caricia*. En: *Imágenes del otro*. Barcelona. Virus Editorial. 1997.

El desarrollo: desde la noción clásica hasta lo contemporáneo del buen vivir. Pautas para la formulación de una propuesta de educación del y no para el desarrollo¹⁴⁰

Mario Alberto Álvarez López

Introducción

El desarrollo

Desde la noción clásica hasta lo contemporáneo del buen vivir, como recorrido histórico de las diferentes categorías conceptuales que se han elaborado en su nombre, el desarrollo se propone en tres grandes momentos en la presente ponencia.

El primero de ellos es la conceptualización del desarrollo que se ata a las acepciones de crecimiento, desarrollo, industrialización modernización y globalización. Un segundo momento de adjetivización del concepto de desarrollo con las expresiones de sostenible y humano y finalmente con el movimiento que contemporáneamente se denomina buen vivir, a modo de alternativas y construcción del proceso que surge en América Latina, denominado posdesarrollo.

La elaboración conceptual confeccionada en nombre del desarrollo, se emprenderá bajo los siguientes criterios organizadores para su tratamiento, con la pretensión de constituir preliminarmente un estado del arte del tema en cuestión y de tributar en la identificación de características de lenguaje que permitan agrupar en categorías diferenciadoras el concepto del desarrollo, a modo de ruta histórica en un primer momento de categorización que se encuentra significativamente ligado a la disciplina económica. Estos referentes son:

140. Este capítulo surge como resultado de la investigación realizada con el proyecto denominado *Pertinencia de los proyectos educativos institucionales (PEI) de las instituciones de educación superior frente al concepto de desarrollo humano*, financiado por la Universidad de San Buenaventura Cali.

- Términos similares, en los cuales se precisan los significados universalmente usados para designar procesos relacionados conceptualmente con él, tales como progreso, modernización, industrialización, etapas para el desarrollo, crecimiento y desarrollo económico.
- Referentes teóricos a manera de antecedentes como aportes de diferentes autores de la disciplina económica. Síntesis de las teorías para el desarrollo, con enfoques, corrientes y modelos que se inscriben en las construcciones hipotéticas del crecimiento y otras propiamente de lo que se ha denominado desarrollo.

Primer momento: el desarrollo y términos similares

Las variadas interpretaciones que ha recibido el concepto desarrollo se explican por el uso flexible en el lenguaje, de nociones o conceptos con significados similares. Estos son los casos de interpretación más comunes, en perspectiva economicista:

Crecimiento económico (1950)

Consiste en el aumento en la producción de bienes materiales per cápita, apreciaciones aportadas por los principales autores de la escuela clásica. Categoría muy cercana a la anterior, pero propia de la teoría económica, construida al tenor de los procesos explicativos de carácter universalizante de las ciencias positivistas, que surgen con ocasión de la entrada en vigencia de la modernización, del orden y el progreso como proyecto civilizatorio occidental.

Desarrollo económico (1960)

La categorización de mayor uso para designar el proceso objeto de reflexión. Con ella es normal que se clasifiquen los países en el mundo, con denominaciones de desarrollados, en vías de desarrollo o subdesarrollados. Estos criterios precisan que una nación subdesarrollada es simplemente una que tenga un ingreso per cápita por debajo de otros, supuestamente con mayor desarrollo (Bersh, 1993).

Modernización simbólica

Según K. Galbraith (1963), se confunde con el significado del desarrollo (Bersh, 1993). El proceso de mayor visibilidad relacionado con el desarrollo, no necesariamente incluye no solo el consumo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sino también la demanda de una infinidad y variada gama de productos y servicios que muchas veces no son el reflejo de nuestra construcción histórica de sociedad y de organización social.

Industrialización

Según A. Etzioni (1980), se asimila a desarrollo como proceso tecnológico y económico en estrecha relación con otras esferas sociales. Este proceso históricamente ha sido el estandarte del modelo capitalista. Este es el sector de mayor

participación en la construcción de los indicadores de crecimiento económico y por ende de la valoración de las condiciones en las cuales se encuentra una establecida organización territorial o país. En muchas ocasiones, se evalúa el avance de la situación social de una comunidad fijada utilizando estos referentes.

Los anteriores conceptos se encuentran articulados teóricamente al modelo de etapas para alcanzar el desarrollo, planteado por W. W. Rostow (1961), quien establece cinco condiciones de estado económico de una sociedad. Después de la Segunda Guerra Mundial y esclarecido el panorama geopolítico para los países vencedores, en especial de los Estados Unidos de América, surgió el modelo de las etapas, en una clara alusión a la linealidad y universalidad histórica, con la cual se ha tratado el proceso de desarrollo.

De igual manera, las unidades de significación de corte universal, tales como crecimiento, desarrollo, industrialización y las de modernización y globalización se encuentran insertas en la configuración de modelos del desarrollo, que inicialmente responden a las teorías económicas del equilibrio y las teorías del conflicto al permitir interpretar los procesos realizados por países y grupos sociales para alcanzar ciertas metas y objetivos de crecimiento, bienestar o calidad de vida de las comunidades.

Estas perspectivas teóricas permiten no solo aclarar conceptos y ponerlos en perspectiva, sino ejercitar la labor interpretativa de identificar y categorizar los presupuestos sobre los cuales se fundamenta dicha concepción en el discurso de la institucionalidad universitaria, en el caso concreto de esta investigación, derivado hermenéuticamente de la significación a la cual aluden con respecto al desarrollo, visto a modo de concepto y modelo preceptor.

Con respecto a las teorías del equilibrio, se constituyen presupuestos que configuran el pensamiento en la modernidad, en particular con movimientos del siguiente tenor:

- El evolucionismo, según el cual las transformaciones sociales son producto del cambio continuo de la sociedad, de lo cual se infiere que el desarrollo demanda permutas sociales para alcanzarlo.
- El positivismo (Comte, 1844 y Durkeim, 1902), sentencia que todo cambio social debe ser medible y observable para que sea aceptado. Premisa que implica que el desarrollo solo es expresable en cantidades y variables, concepto matizado de cambios en el crecimiento, tales como producción, consumo, inversión, competitividad, productividad, entre otros.

El estructural-funcionalismo (Spencer, 1851, Strauss 1964, y Parsons 1974; Malinowski, 1981), sostiene como aporte al proceso de conceptualización, que el desarrollo puede ser visto y analizado como un sistema, lo cual implica el reconocimiento de organizaciones sociales cuyos procesos de interacción en lo económico, social, político y cultural, son estimulados para obtener respuestas previsibles.

En cuanto a las teorías del conflicto, la concepción del desarrollo se articula ideológica y políticamente con las siguientes corrientes:

- El marxismo hegeliano y el neomarxismo de Althusser, 1967, Marcuse, 1964 y Lefebvre, 1968, para quienes el bienestar sería la resultante de un proceso dialéctico que se realiza a través de la lucha de clases. Consecuencias que orientan el desarrollo como una búsqueda de la propiedad de los medios y excedentes de la producción.
- La doctrina social liderada por la Iglesia, según la cual el bienestar se obtiene si el hombre practica el Evangelio como la forma de organización social, donde prima el ideal del ascenso espiritual a modo de opción para acceder al desarrollo.

Estos enfoques y perspectivas teóricas se despliegan con mayor amplitud en los acápites siguientes, con la finalidad de facilitar al lector la labor de distinción de las configuraciones discursivas predominantes que han sustentado la comprensión de la realidad y sus posibilidades de predicción para la intervención. Arreglos que al parecer surgen como resultado de la generalización y objetividad propias de las construcciones teóricas y conceptuales del discurso del desarrollo, elaborado al amparo de la teoría económica.

De otra parte, surge en el panorama discursivo las teorías para el desarrollo en las cuales la conceptualización en torno al desarrollo y su referencia teórica se consigna en la presente ponencia y son insumos de la investigación que se hace actualmente en el suroccidente de Colombia, como hermenéutica intertextual de la revisión que se espera llevar a cabo en torno a los enfoques y modelos implementados para alcanzar determinados escenarios de crecimiento y bienestar en la sociedad. Significación que ha permitido la elaboración de un corpus teórico y conceptual en el cual se basa específicamente la teoría concreta para el desarrollo.

Este acopio teórico se remonta a finales de la Segunda Guerra Mundial. Los primeros intentos por elaborar conjeturas del desarrollo estuvieron marcados por el hecho de que los conceptos de desarrollo y crecimiento económico se consideraban como sinónimos, razón por la cual lo económico desempeñaba un papel dominante. Sin embargo, para entender el adelantamiento significativo del concepto, la teoría moderna del desarrollo se dio a la luz del avance teórico de la disciplina económica, la cual ha logrado reconocimiento científico y político para identificar, explicar y predecir los eventos sociales de la humanidad.

Así pues, el término desarrollo se entiende, enciclopédicamente, como una condición social única, en la cual las necesidades legítimas de una comunidad son satisfechas con el uso de recursos económicos escasos, según decisiones racionales y sostenible de su disponibilidad. La tecnología utilizada para su provisión presumiblemente se encuentra acorde con las condiciones culturales y sociales específicas de cada territorio. Significación del desarrollo que contiene la especificación de que las personas satisfacen necesidades, a partir del acceso a ciertos servicios conside-

rados básicos, tales como nutrición, salud, vivienda, educación, recreación, entre otros. De igual manera, se generan supuestamente las condiciones de respeto de sus tradiciones y culturas. Promesas que deberían ser objeto de revisión y validación en cada una de las propuestas que se enmarcan con estas consideraciones.

Esta expresión del concepto indica que para la población de un país o región existen las condiciones y oportunidades para superar la pobreza y las limitaciones de recursos económicos para satisfacer las necesidades básicas. De igual modo se presentan condiciones del mercado laboral y situaciones de distribución de la riqueza apropiadas para los propósitos de este tipo de desarrollo. En palabras de Smelser: “Las sociedades modernas son más productivas, los niños están mejor educados y los necesitados reciben más beneficios” (1964, p. 268).

En el sentido político, el carácter del desarrollo destaca la legitimidad de los sistemas de gobierno, en términos de proporcionar beneficios sociales para la mayoría de la población, toda vez que en las sociedades modernas subsiste, “(...) la diferenciación de la estructura política, secularización de la cultura política (con la ética de la igualdad) y el aumento de la capacidad del sistema político de una sociedad” (Atkinson y Coleman, 1989, p. 46).

Para alcanzar las condiciones de bienestar expresadas por algunos países considerados *desarrollados*, Rostow (1993) plantea que debe llevarse a través de un proceso que se hace en fases para promover la modernización: “1. la sociedad tradicional; 2. precondición para el despegue; 3 el proceso de despegue; 4. el camino hacia la madurez, y 5. una sociedad de alto consumo masivo”. Esto significa que la solución para resolver la satisfacción de las necesidades de la sociedad es proveer ayuda en forma de capital, tecnología y experiencia a las regiones más pobres, ya que estas carecen de inversiones productivas.

Esta tendencia mundial paradigmática permite la aparición de constructos teórico-conceptuales, con denominaciones específicas, y con diferencias y semejanzas producto del enfoque epistemológico, filosófico, ideológico y político de fundamentación que la asiste, en un orden de conocimiento generalizable y de aplicación universal.

De igual manera, presumiblemente constitutivas de un lenguaje general, universal y pretendidamente neutro en la representación y cosmovisión del mundo de la vida, la sociedad y el desarrollo. Las principales teorías aportantes en el discurso sobre el desarrollo y sus premisas de fundamentación teórica en la edificación del concepto de desarrollo, son:

La teoría de la modernización (1950-1960)

Los presupuestos sobre los cuales descansa la tesis propuesta en el modelo en mención, son: el carácter homogenizante como tendencia a la convergencia en un único proceso de organización social, política y económica expresados por los

países de Europa y de Norteamérica; la irreversibilidad de este proceso, cuando un país toma la decisión de participar en él; el carácter deslumbrante e impetuoso de sus alcances como modelo de sociedad y de disfrute de la vida; la concepción progresista del proceso en el largo plazo, como carrera deseable e inevitable, para un devenir que garantiza la satisfacción humana.

En sus inicios tuvo un enfoque eminentemente económico basado en modelos de crecimiento, en los cuales la formación de capital se consideraba el factor clave para conseguir el desarrollo, presupuestos que al ser aplicados al contexto de países subdesarrollados o en vía de desarrollo dejaron ver una gran brecha entre la realidad y la teoría, según autores como Coraggio (1989), Sachs (1998), Latouche (2004), entre otros, de los cuales se hará mención en el acápite correspondiente (enfoques emergentes).

Considerar los anteriores presupuestos, sumado al crecimiento poblacional, la ampliación del concepto de capital extendido a la salud y la educación, la situación de muchas comunidades locales, el contexto de las instituciones educativas y entre ellas, la de educación superior, ponían en entredicho la estrecha visión económica del desarrollo y dieron paso a un creciente número de disciplinas como la antropología, sociología y política.

Como resultado de lo anterior, la teoría del desarrollo pasa a ser un campo crítico de investigación más independiente e interdisciplinario. Significó el abandono del etnocentrismo científico con la introducción de factores que identifican en general una comparación entre economías desarrolladas y subdesarrolladas, bajo una perspectiva progresista que implicaba salvar las diferencias observables entre países ricos y países pobres por medio de un proceso imitativo de los países menos desarrollados frente a los considerados desarrollados. De esta manera surge la teoría estructuralista, más conocida en el ámbito académico como la teoría de la dependencia.

Teoría de la dependencia (1960)

Las premisas que soportan su arquitectura teórica y conceptual son la declaración del proceso industrial como motor del desarrollo para generar valor agregado y del papel del Estado para mejorar las condiciones de vida y la de activar en cada país, las estructuras productivas y económicas, a través del incremento de la demanda interna y las exportaciones, vía sustitución de importaciones.

Se acompaña la constitución de condiciones estructurales para el desarrollo en el modelo la posibilidad de integrar a las instituciones sociales en las redes productivas y en general económicas, reconocer el grado de significación que se presenta cuando se articulan las variables estructurales con el ámbito cultural y el proceso de cambio, con los propósitos de la política de exportaciones.

Orientaciones asumidas por Dudley Seers (1963) junto con P. Singer (1982), Myrdal (1957) y Nurske (1963), y R. Prebisch (1959), los cuales establecieron un nuevo paradigma de lectura a la situación latinoamericana aplicado al concepto de subdesarrollo. Según estos autores, en primer lugar, más que un problema de escasez de recursos (teoría económica clásica) se planteaba como un problema de relaciones cuyo estudio puede realizarse a nivel sectorial, regional o nacional.

Aporta una nueva visión sobre cómo abordar el proceso del desarrollo, ingresando el enfoque estructural para explorar las causas de subdesarrollo, explicado por las condiciones de intercambio que vienen haciendo los países del sur con los del norte. Posición que permitió la apertura teórica a autores latinoamericanos acompañados de pensadores europeos y norteamericanos, menos ortodoxos, como los mencionados en el párrafo siguiente.

Con la aparición del enfoque estructuralista, aparecen en escena los análisis teóricos dualistas (W. A. Lewis, 1955), las teorías de la causación acumulativa (G. Myrdal 1957) y las teorías de los círculos viciosos, los cuales se consideran como aportes cardinales del enfoque de la dependencia desplegado en la década de los sesenta por la Cepal.

Otros autores como Andre Gunder Frank (1967), Theotonio Dos Santos (1970), Enrique Cardoso (1973), Samir Amin (1990) y Falleto (1969), debatieron la base teórica de la dependencia y argumentaron el fracaso de la teoría cepalina para explicar el fenómeno vivido de los países de América Latina.

Teoría de los sistemas mundiales (1960)

El comportamiento de la economía en el mundo, concretamente en la década de los sesenta con su figura de capitalismo, generó las condiciones para la aparición de esta teoría, con la pretensión de encontrar mejores condiciones de vida para las poblaciones de los países denominados tercer mundo. Condiciones supeditadas a las relaciones de beneficio que se podrían alcanzar al ingresar a las redes y flujos de intercambio financiero y comercial, expresadas por dicha dinámica.

Los aspectos explicativos de su aparición pueden resumirse en el proceso de desarrollo alcanzado por ciertos países de Asia Oriental, Japón, Taiwán, Corea del Sur, Hong Kong y Singapur, la crisis y estancamiento de los estados socialistas y de su modelo de desarrollo económico y social y su apertura a los procesos de inversión capitalista.

De igual manera, la pérdida de hegemonía mundial del modelo norteamericano, supuestamente por el abandono del patrón oro, la crisis del Watergate, el alza del petróleo, la intervención en Vietnam, entre otros, y las nuevas condiciones mundiales de comercio y del sistema financiero internacional, la transferencia de conocimiento y tecnología, que al interactuar con las economías internas de cada país, generan nuevas posibilidades de desarrollo.

Estas condiciones, afectadas por la influencia de los sistemas internacionales financieros y de intercambio, propiciaron un ambiente para que Wallerstein y Akzin (1988) concluyeran que había nuevas actividades en la economía capitalista mundial que no podían ser explicadas dentro de los límites de la teoría de la dependencia, sino como resultado de las interacciones económico-financieras propias de los países en desarrollo.

Si bien la presencia de propuestas de desarrollo concebidas en América Latina aportó al debate sobre los procesos de desarrollo, también es cierto que estas se concibieron en el seno del modelo capitalista. Algunas tomaron la vía ideológica de resistencia al modelo dominante asumiendo posiciones de corte neomarxista y poniendo en tela de juicio el esquema de distribución de la riqueza y de los excedentes económicos.

Lo importante aquí es establecer hasta dónde se cuestionó la necesidad de la interdependencia económica del modelo de desarrollo de los sistemas mundiales y de la validez de las políticas y programas para enfrentar las condiciones de desigualdad e inequidad, tal como se señala en el diagnóstico arrojado por la conferencia de hábitat llevada a cabo en el año 2010 y de la cual se precisan cifras contundentes que contradicen la sostenibilidad y humanidad del proceso desarrollista.

Modelo de la globalización (1970)

Con elementos que coinciden con la teoría de la modernización, en lo concerniente al direccionamiento del desarrollo en manos de los países desarrollados, al afirmar que los principales patrones ideológicos que lo sustentan, la tendencia económica, los avances en la comunicación, son procesos para lograr mejores estándares de vida, toda vez que la modernización se convierte en un estilo de vida, que se refuerza con la globalización como cultura efectiva y eficiente para alcanzarlo.

Surge como respuesta a la tendencia integracionista del mercado con ciertos rasgos de similitud con la teoría de los sistemas mundiales, pero enfatiza en la dinámica de la interacción comunicativa propia de los procesos económicos y culturales, con mayor fuerza en el último, por el papel que cumplen las tecnologías de la información y la comunicación.

Los principales aspectos teóricos de la globalización se caracterizan por las siguientes premisas, constitutivas y determinantes en la configuración del modelo: 1. la mayor interacción de las poblaciones y gobiernos; 2. la oportunidad de desarrollo de las comunidades marginales al participar e interactuar en un contexto global; 3. los cambios en los patrones económicos, sociales y culturales por los avances tecnológicos, el acceso a mercados reales y virtuales y a los nuevos productos de consumo; 4. la facilidad comunicativa propia de la globalización, que propicia la visibilidad de movimientos sociales en general y particularmente de minorías, y 5. como referente fundamental, la globalización cultural, convertido en responsable de los condicionamientos de la organización de las estructuras sociales de cada país.

La teoría de la globalización como expresión de su enfoque estructural funcionalista, subraya la preeminencia de los factores culturales como determinantes de las condiciones sociales y económicas y políticas de los países en general.

Su sustento teórico se acoge al pensamiento weberiano (1977), en el que los sistemas de valores, creencias y el patrón de identidad, tanto para los países hegemónicos y desarrollados, como los subordinados o en vía de desarrollo, son determinados por el comportamiento social de las comunidades.

Su unidad de análisis coincide con el modelo de los sistemas mundiales en cuanto enfocan su mirada a los sistemas y subsistemas globales, contrario a los teóricos de la dependencia, cuya unidad de observación es el Estado-nación.

Segundo momento: lo sostenible y humano del desarrollo

En este segundo momento se describen algunas consideraciones que permiten cargar de sentido la categorización de lo sostenible y humano, que actúa como asuntos de adjetivización al proceso que se ha configurado en nombre del desarrollo.

Lo sostenible

Conceptualmente el desarrollo sostenible se desagrega en tres aspectos: ambiental, social y económico, de tal manera que permite reflexiones sobre la relación de los tres ámbitos, en particular de lo soportable, equitativo y viable, para alcanzar lo sustentable del desarrollo propuesto.

Este proceso de refuerzo mutuo entre estos tres ámbitos ha llevado a organizaciones internacionales como la Unesco a manifestar abiertamente la necesidad de ahondar en el concepto sobre la prioridad de las raíces del desarrollo, afirmando que la diversidad cultural es tan necesaria como la diversidad biológica (1998).

La concepción de los límites de los recursos naturales sugiere tres ritmos de crecimiento y desarrollo:

- Utilizar los recursos renovables a un ritmo no superior al de su generación.
- Evitar procesos contaminantes que superen la capacidad de autorrecuperación de los sistemas ecológicos.
- Aprovechar un recurso renovable por encima de la velocidad para sustituirlo por otro que se produce en condiciones de sostenibilidad.

Estos presupuestos han llevado en la actualidad a un constante debate entre ecologistas y economistas, sobre los modelos de producción de bienes y servicios y particularmente de los hábitos de consumo, vivir mejor con menos. Es una de las banderas que se vienen enarbolando al interior de los seguidores de este tipo de desarrollo.

Si bien existía la preocupación por la tendencia consumista, en lo que se llamaría la economía ecológica, es el informe Brundtland (apellido de la noruega Harlenn Brundtland, presidenta de la Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo), en el que adquiere un espacio académico y político el concepto de desarrollo sostenible. Este, en lo esencial, plantea que “hemos de satisfacer nuestras necesidades sin comprometer las capacidades de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Riechman, 1995, p. 12).

Desde la mirada de Denis Goulet, se precisa:

El desarrollo es sostenible, cuando satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. Al principio el llamamiento en pro de la sostenibilidad tenía como objetivo buscar el crecimiento económico de manera que no destruyera irrevocablemente o disminuyera sustancialmente el capital natural. Más tarde, se introdujo la idea de acceso equitativo a recursos por parte de todos, añadiendo el elemento de justicia social a la definición de un desarrollo deseable que fuere a la vez, ambiental y socialmente sustentable. (Citada en Carvajal. 2009, p. 21)

Este compromiso con las generaciones futuras y la necesidad de armonizar lo ambiental y social con lo económico, es un desafío de la educación superior, en especial para identificar disposiciones de una propuesta en educación del y no para el desarrollo, donde en una primera intención, deberían dirigirse al servicio de la vida para mejorar las condiciones ambientales de las generaciones futuras y no empeorar el deterioro ecológico, como se piensa presumiblemente, lo hace el cientificismo-tecnócrata del mundo contemporáneo (Boni y Pérez.Foguet, 2006).

Los antecedentes de la problemática abordada por el desarrollo sostenible, en cuanto a la necesidad de constituir conciencia sobre el desarrollo en el lenguaje de las instituciones universitarias, podrían ser explicados inicialmente y de manera provisional en la racionalidad instrumental erigida por las concepciones científicas y economicistas de la modernidad, a partir del siglo XVIII, con respecto a la relación sociedad-naturaleza.

Al parecer, los fundamentos de la ciencia positiva de la modernidad instrumentalizada instituyen a los seres humanos como sujetos esencialmente dominadores, en cuanto el conocimiento es el instrumento mediante el cual se fundan prácticas y técnicas que garantizan el uso indiscriminado de los recursos naturales, los cuales, en el ámbito de la mirada consumista, estaban no solo a nuestro exclusivo servicio, sino que además eran inagotables.

Es así como en lo fundamental el concepto de desarrollo sostenible enlaza en una primera presunción sobre el reconocimiento del lenguaje como mediador en las representaciones de la realidad, toda vez que este no solo actúa de manera descriptiva o referencial, sino que crea formas de pensamiento y actuación, a partir de los criterios clásicos del discurso del desarrollo económico.

Si el desarrollo es entendido a manera de crecimiento material, su impacto en los procesos ambientales nos ha traído hasta el punto que el modelo de desarrollo. En términos bioéticos se denomina la *sociedad del riesgo*, en cuanto a la supervivencia de los organismos vivos en general y particularmente de los seres humanos.

Esta exigencia de la expresión “sostenible” frente al desarrollo adquiere mayor relevancia si se reconocen los nuevos desafíos implicados de las actuales tendencias globalizantes, donde intervienen variables en sí mismas ampliamente discutibles como la libertad económica, la equidad, la justicia social y la polémica suscitada por las relaciones de inclusión/exclusión e integración/desintegración.

Intuitivamente, la economía, como disciplina social, ha absorbido el discurso y los problemas suscitados por el desarrollo sostenible y los ha transformado en una posibilidad interpretativa eminentemente económica, cuando precisamente en esta hegemonía (discurso teórico), no solo radica la crítica de los ecologistas, sino la ocurrencia de significar con otros sentidos.

Además de constituirse en un dispositivo de expresión económica, el desarrollo sostenible es ante todo un fenómeno de connotaciones políticas porque su viabilidad es el resultado de decisiones en las que confluyen intereses diferenciados y tensiones que son propias a los actores participantes.

Las necesidades de acuerdos en cuanto a las políticas de la relación entre la economía y el medioambiente, han llevado a las conferencias internacionales, como la de Río de Janeiro en 1992 y las posteriores celebradas en Kioto, Japón y Johannesburgo, Sudáfrica, a no escatimar esfuerzos para garantizar un manejo racional de los recursos naturales, en una alocución que se desea se incorpore en la cultura del ciudadano y en las apuestas construidas en su nombre. La preocupación por la atmósfera, los suelos, la biodiversidad, el agua, entre otros, lo mismo que reducir la creciente pobreza, en medio de la aguda acumulación de los ingresos en pocas manos.

Esta situación pone en cuestión la sostenibilidad debido a las fuertes presiones de los grupos de interés económico que se ven afectados con las propuestas de reinversión tecnológica, para reducir el impacto y daño ambiental ocasionados por los procesos de producción económica.

William Ospina, en su documento *La riqueza escondida*, propone refundar los conceptos de riqueza y pobreza por el error que viene cometiendo la sociedad, al participar del hiperconsumo, llevándonos a una supuesta opulencia sustentada en el gasto, que nos ha de llevar posiblemente a la mayor de las pobreza del hombre, la destrucción de nuestra casa tierra (Ospina, 2008).

La dimensión social del desarrollo sostenible complementa el proceso de conceptualización, que se viene haciendo para facilitar la labor interpretativa de aclarar el sentido concedido al desarrollo. Según Redclift, los conflictos ambien-

tales están relacionados con la dominación ejercida de personas a la naturaleza y a otras personas (1996).

La dominación que ejercen los seres humanos sobre el medioambiente es algo muy evidente, en cuanto al poder que ejercen los países desarrollados sobre los países en vías de desarrollo debido a las exportaciones de recursos naturales.

Existe por parte de los primeros sobre los segundos tal vez lo que se conoce como *deuda ecológica*, ya que si no se consideran las externalidades, ni los costos sociales, los precios que pagan los países desarrollados no reflejan el valor real del recurso y su extracción, lo mismo que los posibles efectos en las comunidades donde se realizan dichas actividades económicas y sociales.

En esta dimensión social del desarrollo y en su discurso emancipatorio está además implícito el concepto de *equidad* (sentido del desarrollo). Existen tres tipos de equidad, a saber:

- El primero es la intergeneracional propuesta en la propia definición de desarrollo sostenible en la comisión de las comunidades europeas del informe sobre el desarrollo. Esto supone considerar en los costes presentes del desarrollo económico, la estimación de estos con respecto a las generaciones futuras.
- El segundo es la intrageneracional e implica el incluir a los grupos hasta ahora más desfavorecidos en la toma de decisiones que afecten a lo ecológico, a lo social y a lo económico.
- El tercero es la equidad entre países, lo que hace necesario cambiar los abusos de poder por parte de los países desarrollados, sobre los que están en vías de desarrollo (ONU, 2006).

En torno a lo humano

El desarrollo humano, como concepto a partir de lo individual, colectivo e institucional, se podría significar anticipadamente como la capacidad de participar en la construcción de una civilización próspera en lo intelectual, material y espiritual. Según el Programa de la Naciones Unidas (PNUD), hace referencia a la libertad y la formación de capacidades para ser y hacer en humanidad.

El desarrollo humano y su proceso de conceptualización se encuentra ligado al enfoque de las necesidades humanas. Como referencia de la calidad de vida (Max-Neef, 1992 y Sen, 2000), sustentado en tres postulados:

- El concepto de desarrollo alude a las personas y no debe ser considerado procesos de cosificación del ser humano.
- El mejor proceso de desarrollo es el que aporta una mejor calidad de vida.
- La calidad de vida dependerá de las posibilidades de satisfacer las necesidades humanas.

Otra relación significativa del desarrollo humano se presenta con la educación al concebirla como motor de desarrollo, para que la humanidad logre regir su destino en interacción social para su formación integral. De igual manera, el enfoque se ha expresado en calidad de indicadores y forma parte de los objetivos del milenio cuando 189 países firmaron un compromiso en la cumbre del año 2000, con metas propuestas al 2015, como:

- Excluir toda manifestación de hambre y pobreza extrema.
- Alcanzar la educación básica universal.
- Promover la equidad de género.
- Reducir la mortalidad infantil.
- Mejorar la salud sexual y reproductiva.
- Combatir el sida, el dengue y la malaria.
- Garantizar la sustentabilidad ambiental.
- Fomentar una asociación para el desarrollo.

La categoría conceptual de lo humano para denominar el desarrollo, es uno de los movimientos de mayor significancia en el proceso de conceptualización. Aparece en la década de los noventa como referente de orientación de los programas de ayuda de los organismos internacionales frente a la situación de pobreza y de atraso que expresan ciertos países de África, América Latina y Asia.

El concepto se ha convertido en uno de los indicadores que miden las condiciones sociales, económicas, políticas y ambientales para decidir e intervenir en nombre de los programas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). El índice de desarrollo humano (IDH) se ha elaborado combinando variables de índole social, económico, ambiental y político que presentan los grupos humanos en contextos territoriales específicos.

Silva Colmenares, en su libro *La salida. Un nuevo modo de desarrollo humano para la paz* (2001), formula el cambio de categoría de análisis. Pasar de modelo económico a modo de vida donde propone que el modelo sea utilizado a manera de instrumento de medición del funcionamiento de la economía y el modo de vida, para pensar el desarrollo de una sociedad.

Plantea, adicionalmente, en la consideración del sentido de desarrollo humano, la libertad y felicidad, las cuales no son destinos sino recorridos hechos por una sociedad a lo largo de la historia, en la búsqueda de utopías en perspectiva de humanidad. Estos criterios aportan en la eventualidad de descubrir profesados sobre el desarrollo, para su ordenamiento en unidades de significación al momento de interpretar el sentido conferido al desarrollo en los discursos que se movilizan en su designación.

Amartya Sen (2000), plantea que el desarrollo humano se puede concebir como un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos. Condición que exige ejecutar acciones para reducir y eliminar las principales fuentes de privación de la libertad, tales como la pobreza, la escasez de oportunidades económicas, la tiranía y las privaciones sociales sistemáticas.

La libertad es el fin primordial y medio principal del desarrollo y de las finalidades que deben reunir la educación en general y particularmente de la universidad. En este sentido, el concepto subyacente debería ser explícitamente expresivo de este importe distintivo.

Lo regional

El desarrollo regional es un proceso localizado de cambio social, que tiene como finalidad el progreso del territorio, la localidad o la región y exalta significativamente a sus habitantes, quienes eligen un lugar para consumir su existencia. Las principales características son:

- Posibilidad de emprender autónomamente su desarrollo.
- Procesos de participación para alcanzar metas u objetivos.
- Capacidad de apropiarse de sus excedentes para ser reinvertidos en el territorio.
- Conciencia de la protección, conservación y recuperación de los recursos ambientales.
- Sentido de pertenencia e identidad con la región.
- Criterios de equidad y de justicia con apropiación cultural de sus integrantes.

Su configuración discursiva se ha expresado denotativamente a modo de espacios socialmente contruidos (Boisier, 1982), pasando por la organización y estructura político-administrativa del Estado, lo mismo que de los lugares donde se ejecutan los procesos de producción, distribución y consumo de las comunidades con cierta identidad cultural.

Rangel (1993), señala que para la construcción de regiones no existen recetas. Los criterios por utilizar dependerán de los objetivos que se buscan, de los determinantes de la organización espacial, sean estos físicos o culturales y de la escala espacial en que nos movamos.

El desarrollo regional se ha ligado con la globalización, la cual ha traído reformas a las constituciones, leyes laborales, procedimientos jurídicos y organizaciones territoriales. Se han subastado empresas estatales y se han presentado en general cambios en todos los órdenes y niveles sociales.

En ese proceso de continuos cambios, los espacios geográficos y las sociedades no han sido ajenos. Ellos y su interacción han venido también cambiando para adecuarse al nuevo orden mundial.

Desde esta óptica nacen los estudios de perspectiva regional, como una alternativa importante para que los municipios, departamentos y en general todas las entidades territoriales, generen las condiciones propicias para una correcta administración del medio político, cultural, ambiental, social y estructural de cara principalmente al mejoramiento de las condiciones de vida de sus habitantes.

Tercer momento: los enfoques emergentes del desarrollo (1990) posdesarrollo

En este recorrido histórico de las teorías salen a la palestra pública y concretamente en los ambientes académicos nuevas propuestas consideradas emergentes, las cuales se distancian de los enfoques conceptuales mencionados en párrafos anteriores. En este sentido, las críticas no se han hecho esperar por parte de algunos autores como Stiglitz (2002), Coraggio (2006), Sacsh (1998), Boisier (2003), entre otros, que reconocen la posibilidad de concebir el desarrollo como apuestas autónomas, de carácter local y regional, con enfoques de participación, inclusión social y de desarrollo sostenible, humano y regional en contextos de territorio.

Estos encauces precedentemente señalados deben permitir en el ejercicio interpretativo de los proyectos educativos y del desarrollo en contexto de territorio, establecer si se debe o no partir de la presunción del carácter contingente e inacabado del desarrollo como apuesta histórico-social, dejando de lado los postulados universales sobre los cuales descansa el constructo teórico y conceptual precursor.

La calidad de apuesta y emergencia de desarrollo se sustenta en palabras de Coraggio al discernir que “(...) las sociedades son complejas porque son sociedades con heterogeneidad; no solo porque hay diversidad, sino porque hay conflictos de intereses, de identidades, de coexistencia, y entonces hay confrontación o hay negociación y acuerdos, pero en un espacio de poder desigual” (2002, p. 12). Es decir, el desarrollo como concepto –parece ser– tiene movimiento y vida propia en cuanto proceso contextualizado en tiempo y espacio.

Este proceso de revisión interpretativa se presenta con ocasión de posturas de ciertos autores que serán señaladas en las páginas siguientes, para hacerles frente a las nuevas exigencias que demanda la globalización, su pretendido carácter homogenizante y la expresión de crisis en la mayoría de países en desarrollo que aspiran luchar contra los resultados de promesas incumplidas.

Los aspectos objeto de comentarios desfavorables están relacionados con el desarraigo, la exclusión, la segregación, la marginalidad, la precarización del trabajo, la decadencia de las políticas públicas, la destrucción del medioambiente,

el desempleo y el riesgo significativo para algunos grupos humanos de quedar por fuera de los beneficios del desarrollo. En este sentido, al parecer, se demanda de otras miradas al desarrollo, denominado posdesarrollo.

Es innegable la aparición de grupos de intelectuales, políticos, educadores, y organismos no gubernamentales, que vienen promoviendo movimientos de resistencia, los cuales parecen en algún momento invisibles frente a los desafíos de dicha tendencia. Sin embargo, por la globalización no solo económica, sino cultural, facilitan la construcción de redes, alianzas transfronterizas para luchar con dichas problemáticas (Sousa, 2007).

De esta manera, el pensamiento alternativo frente al desarrollo ha encontrado un aliado que lo ha lanzado como plataforma en la construcción de ambientes apropiados para la constitución de corrientes de orden mundial, con consciencia compartida sobre los efectos del modelo económico neoliberal. El más reciente es el realizado en Porto Alegre, en el año 2002, conocido con la denominación *Otro mundo es posible*, cuyas propuestas se enfilan a salvar ecológicamente la tierra y socialmente la humanidad.

Estos retos imponen una nueva lógica de conducta y de comportamiento de las comunidades y la ciudadanía planetaria, en la que la educación superior universitaria debe jugar un papel de primera línea, posibilitando la constitución de movimientos éticos frente al desarrollo mundial y de esta manera, hacer frente a los efectos del modelo globalizador, cuyos resultados se precisarán en capítulos posteriores.

Este pensamiento se hizo visible con el proyecto denominado NASA, el cual se constituyó en movimiento social de resistencia al fenómeno de globalización. Se expresa a partir de lo local hasta llegar a alcanzar la cobertura mundial, utilizando las redes sociales (Wilches, 2005). En palabras de Eloy P. Mealla, (citada en Carvajal, 2009):

Ante la crisis del paradigma neoliberal, las nuevas contribuciones al concepto de desarrollo aparecen, a lo sumo, como enfoques rectificadores que tan solo atenúan y moderan la voracidad de los mercados, pero no terminan de vertebrar un paradigma alternativo. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a las conceptualizaciones del desarrollo humano, el desarrollo local, el desarrollo sostenible y otras muchas adjetivaciones que al desarrollo le fueron añadiendo. (p. 225).

En esta misma línea y recordando a Coraggio (1989), el desarrollo debe ser entendido no solo como el proceso que obtiene como resultado más y mejores cosas, sino que debe llevar implícito ambientes de transformación de la política y de los modos de vida, procesos que deben ser matizados por reflexiones que partan del lenguaje institucional de la educación superior universitaria.

Con respecto a los procesos de interculturalidad y sentido del desarrollo, la educación superior juega un papel significativo de profundo sentido ético-teleológico. Al pensar el concepto de intervención para el desarrollo, este no solo se presenta

desde el ámbito militar o político, sino cultural. Intervenir es irrumpir en organizaciones comunitarias a las cuales, posiblemente, no se ha invitado. En palabras de Mijangos, “(...) la dignidad, la ética que la acompaña y la consciencia política no florecen en campo vacío. Surgen en concreto en la experiencia y se encuentran en estrecha relación con el quehacer y las percepciones cotidianas, nutriéndose de la memoria histórica que forjan identidad en los pueblos”. (2006, p. 132).

En el espacio comunitario, para comprender a fondo y reflexionar las formas culturales de participación y organización, se deben observar los aprendizajes en la práctica y en el discurso institucional, para que estos sean más eficaces por la solidez de los hechos y las palabras como productores de disposición social.

El desarrollo local y la economía social, de acuerdo con Bárbara Altschuler y Alejandro Casallis, la primera como dimensión espacial del desarrollo y la segunda como entramado de actores, contribuyen a la revalorización del concepto de desarrollo y de su rumbo como sentido (citados por Mijangos, 2006). Este autor expone que para potencializarlo, se debe superar su práctica micro situada y convertirla en expresiones de mayor alcance, ya sea de orden nacional o regional.

Considera el desarrollo local, como “(...) más que en una realidad o verdad comprobada, como un concepto militante, una orientación, una estrategia para la acción” (p. 114). Orientación de sentido, tanto en la práctica como en el discurso, que debe ser negociada entre actores políticos, económicos y sociales. De allí depende en esencia su efectividad para alcanzar propósitos de desarrollo, tanto en lo local como en lo regional.

El desarrollo debe entenderse como un proceso dinámico, de cambios permanentes e inesperados, muchos de ellos como resultado consciente o inconsciente de intervenciones de los agentes sociales, políticos y económicos del desarrollo, y entre ellos el de la institucionalidad educativa, a partir de sus proyectos de socialización y de configuración de sujetos y subjetividades.

En este sentido, la vulnerabilidad humana debe ser el centro de cualquier modelo de desarrollo y esto implica necesariamente una perspectiva ética. En palabras de García Delgado:

Con el propósito de construir propuestas teóricas y metodológicas que aporten a la dignificación y transformación de las condiciones de vida de la población, en busca del desarrollo humano y social. Para lograr el objetivo deseado, las propuestas deben sustentarse en principios como el respeto radical a la vida, la solidaridad, la generosidad, la democracia y el compromiso de no convertir al ser humano en un medio para ningún proceso. (Citado en Carvajal, 2009, p. 244)

Del entrecruzamiento entre la esfera de lo individual y lo social o las diferencias de los grupos que se mueven dentro de la sociedad, en lo que respecta a sus imaginarios colectivos que entran en contradicción con otros diferentes, está en

consonancia con lo que John Rawls (1978), llama las *doctrinas comprensivas*, o Cortina (1998), *la ética de máximos*.

Las tensiones que surgen entre lo individual y colectivo ayudan a la generación de conflictos que no siempre se mantienen en los términos de los lenguajes institucionales y culturales de la sociedad, desbordándose en ciertas ocasiones en situaciones de radicalización y sitúan en cuestión los órdenes establecidos y repercutiendo en la desintegración social.

Este contexto anterior se convierte previsiblemente en una de las condiciones esenciales a tener en cuenta en la comprensión de las dinámicas sociales en perspectiva de un determinado desarrollo y de los lenguajes que deberán movilizarse en su nombre. En este sentido, y en respuesta a la supuesta necesidad de valorar opciones de alternatividad del desarrollo, surge en la palestra del discurso una correspondencia manifiesta de la relación ética y desarrollo.

El autor Mealla (2006) propone el “giro ético”, entendido como indignación ante la desigualdad y la miseria, lo cual provoca la determinación de constituir una nueva teoría del desarrollo basada en el compromiso con la realidad económica, política, social y humana en condiciones de contexto territorial.

Actualmente, una perspectiva ética del desarrollo significaría probablemente, el coraje intelectual de asumir el desafío de reconstruir el pensamiento social de la región ante décadas presuntamente de deslegitimación académica y política, siendo imperioso volver a colocar el desarrollo en el centro del debate, en particular de orientar las investigaciones relacionadas con el lenguaje y el discurso apropiado para producirlos dentro de las comunidades.

El desarrollo y su discurso movilizador en la sociedad al parecer no es moral, ni políticamente neutro en su concepción y realización, se plantea que debe hablarse de valores en el desarrollo: el sustento de la vida, la solidaridad, la estima y la libertad (Goulet, 1999).

Finalmente, contemporáneamente emerge en el escenario latinoamericano, concretamente en Ecuador y Bolivia, apuestas que se vienen construyendo como alternativas al modelo de crecimiento y desarrollo inscritos en el sistema capitalista y el neoliberalismo de mercado. Autores como Gudynas y Acosta (2011), que nos invitan a explorar alternativas a la idea de desarrollo, en especial en los eventos relacionados con la gestión y la política territoriales y muy particularmente nos convoca a tener cuidado con las expresiones institucionales y los discursos que legitiman procesos en función del desarrollo.

De igual manera, autores como Huanacuni Mamani (2010), Corominas (2007) y Walsh (2010), emplazan para volver a las filosofías ancestrales y a su cosmogonías, donde no se presenta la existencia explícita de la noción de desarrollo, sino que demanda la exploración en contextos de territorio.

Unceta (2009), otro autor, que propone que en la perspectiva de la investigación sobre el desarrollo, es necesario tener en cuenta profundizar y ensanchar la acepción sobre el desarrollo, lo mismo que de generar movimientos de resistencia y negación a los procesos que no respondan a construcción que, al interior de las comunidades en condiciones de contexto cultural, asuman procesos de pensamiento compartidos frente a la posibilidad de fundar y constituir desarrollo.

La alternativa al desarrollo del buen vivir como posibilidad emergente de fundar autónomamente desarrollo al interior de los pueblos latinoamericanos, debe inscribirse en trayectos de sentido que responda a los siguientes presupuestos:

1. Rescatar diálogos en el sur, en los cuales la noción propia de desarrollo, permita la convergencia de condiciones que conduzcan a la buena vida y adicionalmente, encaje con la diversidad, la diferencia y la multiculturalidad presente en los poblados de América Latina.
2. Superar las visiones clásicas del desarrollo inscritas en las unidades de significación en torno al crecimiento, desarrollo, industrialización, modernización, globalización y trasegar hacia horizontes de sentido, en los que lo humano-sostenible, se realicen en ambientes de alternatividad y por apuestas de buen vivir.
3. Proponer para la discusión y el debate permanente al interior de la universidad, las alternativas conceptuales al desarrollo actual y resignificar las categorías dentro de ellas, las siguientes extensiones de la participación, la inclusión, la calidad de vida, la pobreza, el deterioro ambiental, la inequidad y la desigualdad.
4. Analizar críticamente las aportaciones de algunas tradiciones occidentales que cuestionan los presupuestos de la modernidad, a modo de posturas éticas alternativas en torno al reconocimiento de derechos de la naturaleza, de superar el colonialismo patriarcal y de pensar en emergentes conceptualizaciones de justicia y desarrollo.

Finalmente, recuperar la idea de una buena vida, bienestar en un sentido más amplio, trascendiendo los consumos materiales y rescaten aspectos afectivos y espirituales, en particular con las nociones de Madre Tierra, Madre Selva, Pachamama y Qutamama.

El buen vivir –*Sumak Kawsay*– que se plantea de la cosmovisión quichua, que significa de su primer componente realización del planeta y del segundo componente vida, son manifiestamente una alternativa para explorar caminos que nos lleven al desarrollo en los ámbitos de la investigación y la construcción de conocimiento, en perspectiva de superar situaciones de los actuales estudios que se viene realizando sobre el desarrollo, estos son:

- 1 No caer en reduccionismos donde se asume explicaciones unidimensionales sobre el desarrollo, lo mismo de someter a unas cuantas variables o aspectos

relacionados con el desarrollo, lo que implica superar los estudios antropológicos convencionales, el textualismo y la teoría social contemporánea.

2. Reconocer la necesidad de la interdisciplinariedad para abordar los asuntos relacionados con el desarrollo como esfuerzo intelectual, para rearticular aquellos aspectos conceptuales y metódicos de orígenes y saberes múltiples.
3. Reconocer que las apuestas del desarrollo son proyectos con voluntad política y formas de pensamiento sin garantías, en los cuales las ideas, entidades y prácticas son el resultado de las relaciones que la constituyen y que estas son contingentes y situadas.

Pautas para la formulación de una propuesta de educación del y no para el desarrollo

Se deben superar las concepciones de modelos teóricos que aún continúan teniendo fuerte incidencia en el discurso sugerente de la universidad con presencia regional. En primer término, de la modernización y la globalización y en segundo lugar de los modelos de crecimiento y desarrollo económico e industrialización que de alguna manera son tendencias del lenguaje universal, cuyos indicios resultan opuestos y enfrentados a los modelos antes mencionados, en el sentido de fomentar la productividad, la competitividad, la estandarización, el progreso, la calidad y la interdependencia de mercados.

El papel de la educación superior asumido en el desarrollo regional, expresado en el discurso institucional, si bien es cierto viene ganando espacios de reflexión para asumir con responsabilidad individual y colectiva los compromisos que implican cada uno de los valores y sentidos de los modelos descritos anteriormente, pero tal como se ha descrito, aún permanecen en el discurso movilizado los modelos que en un principio se aspira superar.

En términos generales, a la propuesta de educación del y no para el desarrollo, a modo de programas que se debe incorporar en las universidades de la región por el compromiso y responsabilidad social, le corresponde generar espacios y ambientes formativos dentro y fuera de la institucionalidad, para reforzar:

1. El conocimiento ambiental para superar las preocupaciones ya señaladas con respecto a los tópicos de interés en cuanto a la investigación institucional, correspondientes al cambio climático, la pobreza y la sostenibilidad ambiental, lo mismo que de los derechos humanos relacionados con la vida y el desarrollo.
2. La conciencia ética y política frente a las condiciones del otro y de los otros, frente a la situación de inequidad, subsistencia y exclusión de significativos grupos sociales en el ámbito económico y social, para así avanzar en sociedades, con una eficaz perspectiva humanista.

3. Un saber del territorio, con identidad cultural y respeto de las tradiciones, reconociendo la diferencia étnica, de género y en general de cualquier expresión excluyente por diferencia política o religiosa. Identidad que se construye con la participación y consenso de todos y el interés común y lo público se convierten en anhelos y aspiraciones humanas contextualizadas históricamente y en espacios locales o regionales.

Esta triple perspectiva educativa y pedagógica, señalada previamente, se convierte en la orientación general para la identificación de pautas de una propuesta de educación del desarrollo para la integración, las cuales, no solo deben responder a las exigencias de valores y prohibidades que demanda el modelo encontrado mayoritariamente en el lenguaje de las instituciones de educación superior, sino generar las condiciones que de manera efectiva y concreta permitan su apropiación cultural por parte de los actores del desarrollo, donde tiene influencia la universidad.

Por lo tanto, es necesario reconocer y legitimar la posibilidad de hacer del acto educativo el gran transformador de las actitudes, habilidades, percepciones, valores y sentidos, tanto individuales como colectivos que caracterizan a una sociedad que se halla inscrita en el modelo de desarrollo regional alternativo, descollando tendencias que seguramente son las causantes de las situaciones ya comentadas.

Es necesario educar socialmente a la comunidad por parte de la universidad, para la reproducción de conocimientos, conciencia y responsabilidad en cuanto a lo humano, sostenible y territorial. Para ello se formulan apuestas programáticas concretas que permiten responder al patrón de desarrollo hacia el cual, al parecer, se viene transitando, previas las siguientes consideraciones generales para subsanar la actual tendencia de formación por competencias, la cual responde a modelos de desarrollo que aún se localizan con presencia en el lenguaje institucional de la universidad.

De manera concordante, como se ha mencionado anteriormente, la práctica discursiva de la universidad no ha resuelto la situación planteada precedentemente, hecho sustentado probablemente en el corto tiempo que ha transcurrido con la ejecución de los proyectos educativos institucionales de la universidad (Consejo Nacional de Acreditación creado por la Ley 30 de 1992) y en el corto tiempo de vivencia institucional en cuanto a la reproducción de los saberes teóricos y conceptuales propios del modelo de desarrollo humano y alternativo, el primero concebido en la década de los noventa y el segundo en las postrimerías del siglo XX.

Adicionalmente, es viable pensar que los sentidos inherentes al modelo subyacente en la universidad regional, al parecer no han condicionado los modos de vida del ciudadano, lo cual permite inferir que son otros actores (posiblemente otras instituciones y medios de comunicación), los que supeditan y condicionan los valores que movilizan las comunidades para alcanzar determinadas condiciones

de desarrollo. Las consideraciones que se deben tener en cuenta para superar el escenario antes descrito y encauzar el accionar institucional universitario, son:

- Generar ambientes de formación, investigación y proyección social en las universidades, que fomenten y promuevan la capacidad de los sujetos de conducir su propia vida con responsabilidad con él, el otro y los otros, para la toma de decisiones y la actuación, con conocimiento y conciencia crítica frente a lo que sucede a su alrededor en torno al desarrollo.
- Constituir escenarios para el fomento de la democracia en las decisiones que regulan los sujetos en sociedad, en especial de aquellos asuntos que tienen que ver con las decisiones públicas y de intervención frente al desarrollo.
- Generar medidas que permitan el afianzamiento de las relaciones sociales y de su cohesión, a modo de colectividades con intereses comunes en torno al desarrollo. De igual forma, con la información que se desplaza permanentemente con ocasión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en particular de las implicaciones sociales y ambientales que vienen generando los sistemas productivos y de consumo.
- Generar espacios de formación que permitan armonizar los valores sostenibles y las actitudes razonables, para decidir individual, grupal, comunitaria e institucionalmente, con responsabilidad frente a la exclusión como factor determinante de la desintegración social.
- No solo formar en competencias como ya se ha señalado, sino en actitudes, prácticas y comportamientos éticos, frente a la responsabilidad que se asume frente al desarrollo humanista, ambiental y territorial, si se parte de reconocer que el desarrollo es un proceso inacabado y circunscrito a condiciones particulares de contexto, tal como debería ser el papel que asuman las universidades con presencia regional, superando así su posición marginal y adaptativa, tal como se pudo evidenciar con la investigación.

Intervención psicosocial en perspectiva del desarrollo humano

Silvia Caicedo Muñoz
Leonardo Solarte Pazos
Carlos A. Sánchez Jaramillo

Introducción

En Colombia, las organizaciones de desarrollo social desempeñan un importante papel en el diseño y ejecución de intervenciones sociales, dado que el Estado en el marco de las políticas neoliberales implementadas a partir de la década de 1990 en América Latina, ha venido delegando funciones en educación y servicios sociales. En este contexto, la gestión llevada a cabo por tales organizaciones, plantean preguntas por su intervención social y la acción comunitaria; así como, sostenibilidad y el contexto.

El desarrollo social, incorporó en las décadas de 1980-1990 el enfoque de desarrollo humano y promovió la estrategia del empoderamiento para asegurar participación de las comunidades. Son ya más de dos décadas en procesos de desarrollo social y de intervención social desde las comunidades en Latinoamérica, y muchas formas de organización: conformación de organizaciones comunitarias de base, organización no gubernamental (ONG) externas, o por conformación de una institución que se apoya en organizaciones comunitarias de base.

La intervención social es un proceso transformador basado en la acción según acuerdos cognitivos entre los actores, orientado a focalizar los problemas comunitarios, desarrollar planes de acción, identificar e implementar soluciones hacia la creación de cambio social. Así, la intervención se configura solo si los grupos de individuos que representan diversas organizaciones establecen alianzas con una comunidad pueden constituir metas y alcanzarlas de manera conjunta con quienes intervienen (Butterfoss y Kegler, 2002).

Desde la psicología comunitaria, la teoría del empoderamiento se relaciona, tanto con el bienestar en un entorno social amplio, como con la dimensión política. El empoderamiento se entiende como un proceso intencional centrado en la comunidad local, en el que las personas obtienen mayor acceso y control a los recursos disponibles en el contexto; en tanto, existe participación, respeto mutuo y el cuidado de las personas en su cotidianidad (Zimmerman y Rappaport, 1988), reflexión y comprensión crítica del entorno (Perkins y Zimmerman, 1995).

Además, el empoderamiento se correlaciona con el concepto de desarrollo social y la coalición en la acción comunitaria (Zimmerman, Israel, Schulz y Checkoway, 1992) (Martínez, Martínez, 2003). Debido a la movilización social de los individuos y los grupos (Butterfoss y Kegler, 2002) y el enfoque asociativo de las coaliciones entre organizaciones sin fines de lucro para acercar gobierno, agencias privadas de cooperación y comunidades locales. En este sentido, la eficacia de las *coaliciones comunitarias* se debe a las formas organizativas de los individuos, el ocuparse de temas locales, abordar las necesidades de la comunidad utilizando sus propios recursos, fundar las alianzas sobre la colaboración, y trabajar en múltiples temas (Fawcett, *et al.*, 1999) (Chavis, 2001) (Berkowitz y Wolff, 2000) (Martínez y Martínez, 2013).

Los autores señalan que analizar el modo de intervención, requiere definir el concepto de empoderamiento como condición de poder o autoridad relacionada con la determinación individual sobre la propia vida y el sentido psicológico de control personal, así como con la participación en la vida comunitaria y la adquisición de recursos. El *empoderamiento* une la política y el cambio social a las fortalezas individuales y las competencias, los sistemas naturales de ayuda y las conductas proactivas (Perkins y Zimmerman, 1995). Sus intervenciones favorecen el bienestar y generan oportunidades de desarrollar conocimientos y habilidades estableciendo el papel de los profesionales como colaboradores y promoviendo capacidades comunitarias que mejoran la experiencia, competencias, estructura del grupo y su capacidad, en el contexto (Fawcett, Francisco, Paine-Andrews y Schultz, 2000) de tal manera que sus intervenciones sociales basadas en coaliciones comunitarias, y, el poder social y la autonomía desde la perspectiva ecológica en una organización comunitaria (Speer, P. W. y Hughey, J. 1995). Así, establecieron los principios y fases evolutivas de una organización comunitaria y su acción social desde el empoderamiento multinivel y la planificación de las intervenciones comunitarias.

Por ello, reflexionar sobre procesos de intervención psicosocial en programas sociales con enfoque de desarrollo humano desde el sur (PNUD, 2013), implica dar cuenta de una variedad de procesos interventivos que muestran las múltiples formas de entender e intervenir lo social, lo psíquico y lo humano. La organización estudiada, Fundación Paz y Bien, se ha abordado en diversas investigaciones: *Managment social e intervención en organizaciones sin ánimo de lucro, Distrito de Aguablanca. Estudio de caso* (Solarte y Caicedo, 2009), *Implementación de políticas públicas y estudios organizacionales de género en ONGD de mujeres* (Caicedo, 2013),

Comunidades construyendo paz de cara a la justicia transicional en el Pacífico y sur occidente colombiano” (Britto, Quintero y Caicedo, 2018), y *Evaluación de la intervención social del Tecnocentro Cultural Somos Pacífico* (Sánchez y Caicedo, 2019) de la trayectoria de la organización.

Es una organización no gubernamental de desarrollo social ubicada en el Distrito de Aguablanca de la ciudad de Cali, Colombia, creada en el año 1994. Está constituida por una organización comunitaria de base integrada por mujeres de esa localidad que se conformó en 1989, creando posteriormente la Asociación Semilla de Mostaza (ASM) en el año 1991. La organización coexiste con esta asociación y con dos entidades más: el Colegio y la Cooperativa Semilla de Mostaza creadas por la organización comunitaria de base. A lo largo de su historia ha creado alianzas público–privadas con empresas y la administración municipal de Santiago de Cali y en 2013, inauguró el Tecnocentro Cultural Somos Pacífico.

Desarrollo

La intervención psicosocial, teóricamente, apunta a generar procesos que fortalecen la conciencia de las relaciones con los demás y el contexto (Martínez González, 2018). Para la psicología, la intervención psicosocial promueve una perspectiva cada vez más trasdisciplinar al incluir los factores externos con los cuales interactúan colectivos, con el fin de establecer los impactos de esta interacción a diferentes escalas, individual o colectiva, micro o macro social.

De igual forma, Cardozo (2018) la entiende como una manera de intervención asociada a la psicología aplicada, que busca generar cambios en la realidad social empleando para tal fin teorías, métodos y técnicas, en los procesos de diseño, ejecución y evaluación de programas, para dar cuenta de tal transformación, dado que el contexto colombiano aporta en la promoción de escenarios de paz, perdón y reconciliación; de promoción del empoderamiento; la recuperación de la libertad y control sobre su vida en la población vulnerable, aporte al diseño de políticas públicas y finalmente, fortalece la accesibilidad y el goce efectivo de derechos. Es decir, la intervención psicosocial en el contexto colombiano. Esto implica articular procesos de producción teóricos que comprenda circunstancias históricas y contextuales con el fin de responder a la demanda social de implementar procesos de transformación frente a los problemas sociales y la comprensión del otro como sujeto (Cardozo, 2018).

La intervención social implica concepciones del desarrollo social, la posibilidad de constituir formas de desarrollo alternativos adecuados a las características en el contexto colombiano. Así establece influencia sobre la agenda pública al visibilizar problemas sociales en función del *public setting*, de tal forma que genera estrategias en las que son importantes la sostenibilidad y la transformación social de la localidad

y sus habitantes, en tanto, como lo señala Amartya Sen (1983, 2003), promueve perspectivas políticas, y libertad de elección.

La FPyB inicia en año 1987 con un grupo de mujeres orientadas por la hermana Alba Stella Barreto, que dio inicio a un proceso de acción colectiva para la resignificación de la vida desde la teología de la liberación y la perspectiva de género. En ese momento, sus principios de acción basados en la experiencia cotidiana, fueron: trabajar por la justicia hablando por quienes no tienen voz y reivindicando sus derechos; defender la vida en todas sus manifestaciones y en cualquier situación; privilegiar a la población indefensa y empobrecida; defender integralmente a las mujeres y a los hombres y a su entorno ecológico y social; compartir lo que es y se tiene (Mathieson, Jane, Popay, Jennie, Enoch, Etheline, Escorel, Sarah, Hernández, Mario, Johnston, Heidi, y Rispel, Latetia, 2008). En sus acciones ha incorporado conceptos de capacidades en perspectiva de desarrollo humano.

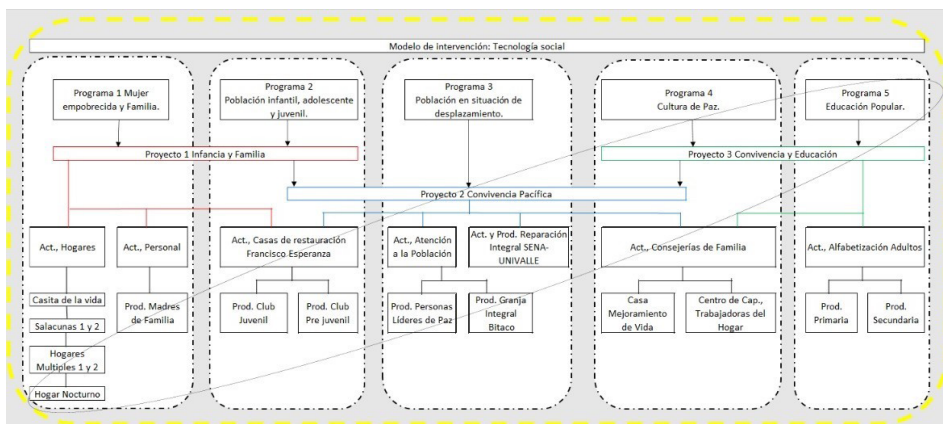
Las actividades se dirigen al fortalecimiento de lazos familiares con diferentes grupos poblacionales. Tres años más tarde se consolidan otras actividades que conforman la red de protección que se ofrece a mujeres y adolescentes gestantes y lactantes, población en situación de desplazamiento y el adulto mayor, y población con requerimientos de salud y educativos.

Esta forma de organización de mujeres de la comunidad, se orienta a la calidad de vida según las necesidades del contexto a través del fortalecimiento de la participación ciudadana, es decir, una “toma de la palabra” que resulta del “ser escuchado” y favorece que los individuos tomen decisiones en las instituciones, programas y contextos que los afectan, disminuyendo así el carácter determinante que ha adquirido la exclusión social en la comunidad. La intervención, enfatiza el papel de la participación como generador de capital social y desarrollo comunitario, y son las características sociopolíticas y culturales de los contextos que favorecen la integración comunitaria y el bienestar social. La educación de las mujeres integrantes de la comunidad intervenida, pasa por la construcción de capacidades como sujetos de derecho y acciones que operativizan el acceso a servicios y bienes, estructuralmente restringidos a ellas.

Procesos de intervención social de la FPyB

La FPyB tiene una estructura organizacional de programas, proyectos y actividades según el grupo poblacional y la problemática. La organización de base de la FPyB trabaja con una metodología participativa que permite un diálogo de saberes entre las mujeres habitantes de la localidad, constituyendo así consecuencias en el proceso de empoderamiento de la gestión tanto en restitución de derechos como en el fortalecimiento de procesos que generen vínculos entre los integrantes de la comunidad (Figura 4).

Figura 4
Estructura organizacional para la intervención social



Fuente: los autores

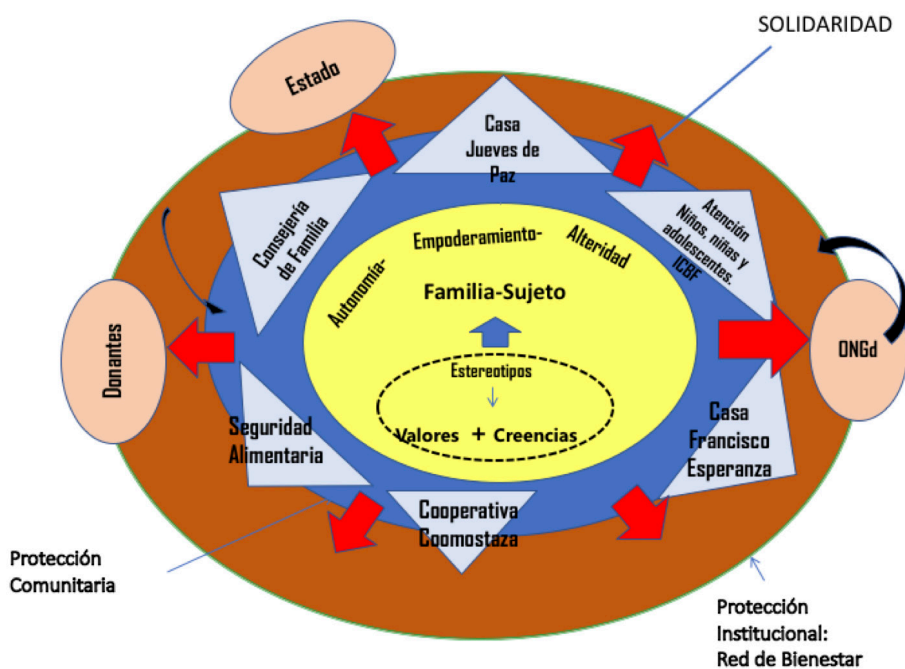
Los ciudadanos, grupos y comunidades hacen uso del poder para organizarse y conformar una red de protección cercana (Solarte, 2011) que provee satisfacción de necesidades no colmadas por ONG e instituciones del Estado. La red de protección tiene como base las relaciones solidarias entre los sujetos y sus familias en pro de la capacidad de tomar decisiones. Según algunos autores, las sociedades más marginales tienden a presentar actitudes, estereotipos y creencias sobre una especie de indefensión o sensación de pérdida de control aprendida a nivel social y solamente la integración, cuando en la comunidad es positiva, se sostiene como red de protección, pues aumenta la integración comunitaria, la sensación de empoderamiento, la eficacia, el control y la autoestima.

Más aún, la red de protección tiene como objetivos básicos para la relación de ayuda o solidaridad la potenciación de las habilidades, los recursos personales, las estrategias de afrontamiento de problemas y los escenarios adecuados para su adquisición. Lo cual, en el modelo, se potencia con la gestión de los recursos comunitarios, institucionales y de apoyo natural y profesional al momento de activar la red de atención o intervención con los diferentes programas, al modo como lo menciona Martha Nausbaum (2012). De esta manera se amortiguan los efectos de los factores de riesgo. La red impacta los procesos de las políticas del Estado, si hay mediación de los factores psicológicos y situacionales definitorios del contexto en las circunstancias vitales, recursos materiales, sociales y psicológicos de la población objeto de intervención para hacer frente a las demandas. Por ello, un tipo de intervención comunitaria basada en principios de autogestión, de *recuperación de la palabra* con la teología de la liberación, dotaría a los individuos para ser mediadores situacionales y personales, potencializaría la sensación psicológica de comunidad, crearía nuevas redes y fortalecería los sentimientos de autoestima.

La estrategia de intervención: acción comunitaria como red de protección

La intervención social evidencia una red de servicios que proponemos denominar acción comunitaria, la cual consiste en implementar el método basado en la autonomía, la alteridad y el empoderamiento político a partir de identificar creencias y valores compartidos familiarmente y la incidencia en los estereotipos que tienen en los sujetos. Complementariamente, el modelo incluye dos componentes: 1. protección comunitaria, referido a la solidaridad frente a los problemas, materializado en instituciones descentradas de servicios como la Casa Jueves de Paz, las consejerías de familia, la seguridad alimentaria –olla comunitaria–, la Casita de la vida y las salacunas; y 2. protección institucional referida a la red de bienestar, constituida por las relaciones positivas externas con otras organizaciones comunitarias, del Estado y donantes en general (Figura 5).

Figura 5
Modelo de intervención de la Fundación Paz y Bien



Fuente: los autores

Para la organización el desarrollo humano, la FPyB promueve “(...) desde la mujer y su familia, la organización y autogestión de la población empobrecida, la generación de procesos que les permitan superar la pobreza e insertarse con autonomía en su espacio social y gestionar un desarrollo sustentable que permita la convivencia

pacífica y la participación ciudadana con dignidad y libertad”. Para cumplir este objetivo atraviesa las acciones de las mujeres en cinco escenarios sociales para la intervención: 1. joven en conflicto y procesos pedagógicos para restaurar el daño causado; 2. familia y relaciones filiales según el número de hogares de pertenencia del individuo; 3. comunidad y relaciones sociales cercanas al individuo. Incluye los vecinos, la comunidad educativa, las organizaciones sociales de su comunidad y las relaciones sociales de los procesos productivos en los barrios; 4. sociedad y relaciones sociales en torno a los asuntos públicos, las entidades públicas de gobierno y del Estado, la administración de justicia y las dinámicas de participación y decisión sobre la ciudadanía; y 5. el conflicto, el cual es ocasional y restringido al análisis que define el tipo y focalización de la intervención (hechos violentos concatenados con violaciones de los derechos humanos y con acciones en contra de la vida, la integridad y la seguridad y en contra de las libertades fundamentales de circulación, residencia, expresión y opinión).

El modelo de acción comunitaria de la FByP incrementa la diversidad en relación a la representatividad y a la perspectiva sobre los problemas y sus soluciones. Por lo tanto, la acción comunitaria, en el nivel individual y organizacional, soporta el modo vincular o relacional entre los individuos al momento de operar programas o actividades desarrolladas en la acción comunitaria.

De hecho, a nivel organizacional el trabajo cooperativo implica competencias específicas individuales de las consejeras de familia, como: 1. habilidades y conocimientos de trabajo en equipo, capacidad de comunicación, gestión de conflictos, asunción de los puntos de vista de los demás, conductas específicas de colaboración; y 2. motivación y actitudes positivas sobre el valor y la necesidad de la colaboración (distintas perspectivas, metas y estilos de trabajo), lo cual generará por un lado, percepciones sobre las ventajas de los beneficios versus las desventajas de los costos y por otro lado, mayor responsabilidad en relación con el problema que los une. Es decir, las competencias individuales para el trabajo cooperativo en un nivel relacional sugiere: 1. desarrollo de un clima positivo de trabajo (cohesivo, cooperativo, de confianza, abierto y honesto); 2. desarrollo de una visión compartida (subordinación de metas, soluciones compartidas y acuerdo en la comprensión del problema); 3. promoción del poder compartido con la participación en el proceso de toma de decisiones, minimizar la diferencia de estatus entre los miembros; y 4. la diversidad como valor (cualificación de las diferencias individuales y grupales, las múltiples perspectivas, la coexistencia de metas).

Asimismo, son relevantes las relaciones positivas externas, las cuales se construyen con ONG, comités de apoyo comunitario e instituciones sectoriales (educación, salud, justicia, protección), dado que la red social requiere tener en cuenta un amplio rango de personas y grupos comunitarios posiblemente interesados o implicados en el problema.

Las mujeres comparten un alto sentido de comunidad y promueven la movilización de estrategias de apoyo emocional, en el afrontamiento de problemas y la construcción de conciencia crítica sobre las condiciones adversas del entorno (económicas, políticas, sociales) en un determinado contexto.

Lo anterior se hace a través de un proceso base que empieza con la alteridad, seguido por la autonomía y termina en la orientación de la transformación de aquellos estereotipos o modelos culturalmente introyectados en los esquemas de representación o interpretación de la realidad de la población objeto de intervención. Tal transformación incluye la identificación de valores y creencias que son soporte estructural de los estereotipos.

Inicialmente experimentan un proceso de aprendizaje y de transformación individual basado en el reconocimiento de las experiencias propias y la cotidianidad de la comunidad, que se lleva a cabo a partir de la interiorización o introyección. En una primera etapa, implica un reconocimiento del individuo como *sujeto* de derechos, de una cultura, de un mundo comunal y de un núcleo familiar. En una segunda etapa, los efectos del proceso de formación se perciben en las habilidades para la participación, en la asunción de papel de líder comunitario, en la capacidad de expresar su opinión sobre el problema y en la formulación de estrategias para afrontarlo. En una última etapa, los consejeros de familia deberán estar en capacidad de promover o integrarse en organizaciones y desarrollar funciones de participación, e integrar nuevas experiencias e ideas sobre diversas áreas de su vida e identidad personal, así como expresar o incluir nuevos valores y habilidades. Este proceso de consejería de familia demora alrededor de un año.

Dicho en otras palabras, el *liderazgo*, entendido como habilidades comunicativas para desarrollar recursos y resolver conflictos, así como relaciones internas y externas, y la capacidad para convertir intereses individuales en fuerza colectiva y dinámica (Nausbaum, 2012), ha sido aquello que ha permitido alcanzar los resultados deseados en la FPyB. Un liderazgo efectivo es flexible, demuestra paciencia y confianza, crea un entorno de trabajo eficiente orientado a las tareas y fomenta la satisfacción y responsabilidad en sus miembros. Entre las habilidades de los líderes cabe destacar el reparto de poder, la capacidad para resolver los conflictos de forma constructiva, la comunicación con claridad y honestidad, la facilitación de la interacción del grupo, la delegación del liderazgo en los demás y un alto nivel de compromiso.

La red de protección se constituye a partir del nivel de satisfacción de necesidades y la calidad de vida y genera procesos de asociación entre los grupos de interés. Los participantes requieren conocerse y estar en capacidad de identificar y adoptar estilos de vida saludables mental y físicamente. Las mujeres promueven la conformación de una base social con la cual trabajar a través de la generación de espacios para la escucha y se forman núcleos de encuentro en el barrio, para hablar de estrategias de abordaje.

El proceso general de formación de las mujeres (Caicedo y Solarte, 2015; Caicedo, 2019) implica la sensibilización y formulación los planes de vida, formación en herramientas para el manejo y resolución de conflictos, derechos humanos, derecho de familia y del menor, crecimiento personal, bases de psicología, de trabajo social, y herramientas prácticas y pedagógicas para el manejo de casos, con estudio de caso.

Además, se articulan al proceso formativo las prácticas de justicia restaurativa, que abordan: 1. círculos de construcción de paz; 2. conferencias de familia como espacios en los cuales se realizan encuentros restaurativos entre los miembros de una familia; y 3. círculos de vecindad, cuyo objetivo es lograr la participación activa de la comunidad en la construcción de cultura de paz. Así, se convoca a todas las personas de los diferentes sectores donde operan las casas para discutir los temas que las afectan y generar otros espacios de acercamiento con los jóvenes.

Los programas, se constituyen a partir de: 1. la construcción de la propia identidad a partir de la caracterización de factores intervinientes en el problema o conflicto; 2. la creación de espacios de fortalecimiento de la toma de decisiones y autonomía; 3. el desarrollo de habilidades sociocognitivas en el ámbito afectivo-relacional del individuo a partir del descubrimiento e investigación sobre los intereses y posibilidades personales; y 4; el planteamiento conjunto del logro de retos o metas.

La motivación por imitarlo y desempeñar su papel, aunado al deseo de integrarse a la organización, poder enseñar y ayudar, ver las dificultades y reflexionar sobre ellas, aporta al concepto psicosocial en una serie de estrategias de intervención. Con su participación en ellas, el sujeto cree y siente que es querido, cuidado y estimado; que pertenece a una red de comunicación y comparte con los demás individuos obligaciones mutuas.

Dado que el aprendizaje significativo y la implicación en la búsqueda de soluciones, la adquisición de habilidades sociales, las dinámicas en el barrio y el movimiento asociativo de los integrantes de la FPyB son relevantes en la comprensión de las situaciones y la asunción de responsabilidades, trae como consecuencia la maximización de las intervenciones al profundizar no solo en una coordinación más fluida de estas, sino también en el desarrollo de intervenciones que hacen confluir los diversos esfuerzos y construyen espacios de intervención integrales, multiprofesionales y multiorganizacionales.

Lo cotidiano es otro componente relevante en la acción comunitaria, pues se ofrece herramientas a los individuos y a sus familias para el desarrollo de la autonomía en todos los niveles posibles y la generación de alternativas en el entorno inmediato del individuo. En el nivel individual, se identifican sentimientos de autoeficacia y autoestima en los participantes. En la dinamización comunitaria, se observa en lo comunitario la participación en actividades relevantes y significativas

del barrio de pertenencia y el aumento de redes sociales de vital importancia como factor de protección para poblaciones de riesgo.

Crear capacidades; construir redes comunitarias

La intervención social que hace la FPyB es eficaz gracias a su sostenibilidad, caracterizada aquí por aspectos organizativos, de calidad de intervención. Su esquema organizacional no extiende sus brazos en la comunidad intervenida. La función de la organización comunitaria de base ASM integrada por mujeres, es constituir y transformar cuando sea necesario, la estructura de intervención de la acción comunitaria (Elizalde, Antonio, Manuel, Martí y Martínez, Francisco, 2006).

La ASM, que conforma la FPyB, cambia los esquemas interpretativos, construye las normas y controla los recursos a través de la reconversión de la constitución de vínculos entre las mujeres de la organización comunitaria de base (ASM), haciendo una transición que va desde generar dependencia en la gestión y la acción individual en los procesos de intervención comunitaria, hasta una construcción de identidad y autogestión de las mujeres, que se evidencia en los efectos en la intervención. Ahora bien, dado que la idea de desarrollo ha cambiado en el tiempo según lo histórico e ideológico, y es en sí misma polisémica (Múnica López, 2007), se asocia a “una visión holística centrada en el ser (bienestar y capacidades de los seres humanos)” (Gutiérrez Garza, 2008, p. 26. cit. a Nussbaum y Sen, 1993); un desarrollo sustentable que integra las dimensiones económica, ecológica y social (Gutiérrez Garza, 2008, p. 30. cit. a González, 1997; Godard, 2002; Vivien, 2005; Saldívar, 1998; Smouts, 2005).

Respecto al modo de intervención, la organización diseña, ejecuta y hace seguimiento de actividades, proyectos y programas según la concepción de bienestar de la comunidad intervenida en los niveles de atención, intervención y habilitación. Modifica estereotipos, valores y creencias del individuo beneficiario, de su familia o grupo de apoyo y con la constitución de diversas instituciones con infraestructura propia y descentrada y un modo de intervención basado en la autonomía, la alteridad y el empoderamiento individual, la divergencia en su forma de generar desarrollo comunitario, no asistencial. Es decir, como organización aplica modelos de desarrollo centrados en preferencias de la comunidad, contruidos a partir de negociaciones o diagnósticos participativos con involucramiento y control por las comunidades intervenidas y utiliza métodos de planificación centrados en necesidades comunitarias aplicados por las mismas comunidades.

La organización comunitaria de base ASM y la FPyB basan su intervención y generan sostenibilidad en la acción cotidiana y en la construcción de un discurso transformador que intercambia los valores y da prioridad a los intereses del colectivo en los niveles cognitivos de la organización. Las capacidades en las mujeres, se dan por la transformación de los esquemas interpretativos sobre la

realidad, específicamente en cuanto a los valores asociados a los diversos papeles desempeñados y a creencias sobre el bienestar y la satisfacción de necesidades en una comunidad. Tales valores de autoestima y transformación del empobrecimiento requieren consolidarse y transferirse por acción y discurso. Son atravesados por procesos de creación y recreación de significados para entender la realidad.

En el nivel comunitario, en cuanto constituye redes de servicios conformada por instituciones manejadas por las mujeres integrantes de la organización comunitaria de base ASM, la red satisface la mayoría de las necesidades e incluye algunas relaciones con organizaciones estatales o público-privadas. Estas instituciones establecen servicios y consolidan las relaciones de solidaridad de la comunidad beneficiada. Asimismo, configuran una red de protección a la población según las necesidades identificadas en primera instancia, y en segunda instancia por la población y su ciclo de vida.

La creación de capacidades en las mujeres transforma su percepción de la realidad y genera cogestión de sus propias soluciones con los recursos a los que pueden acceder. A nivel comunitario, responde a una acción comunitaria en la cual miembros de una comunidad constituyen una red de servicios que le da protección. Las mujeres de la FPyB diseñan e implementan diversas acciones usando sus propios recursos y proponen solución a los problemas públicos desde una perspectiva solidaria.

La acción comunitaria es diversa en los modos de abordaje de los problemas públicos (conciencia crítica), en la promoción de la participación en el ciclo de vida de las políticas públicas, en el incremento del sentimiento de utilidad y responsabilidad en los beneficiados y las integrantes de la comunidad que simultáneamente las constituye como equipo, en la promoción de valores democráticos, en el aumento de la conciencia política y en el fortalecimiento de los procesos administrativos y de planeación.

La movilización de una comunidad frente a los problemas sociales, el análisis de las capacidades individuales, grupales y organizacionales frente al déficit y las debilidades para fortalecer aspectos comunitarios e institucionales, trascienden la categorización y el estudio de problemas sociales.

Conclusiones

La organización sin ánimo de lucro genera una red de protección a partir de significaciones construidas intencionalmente de manera colectiva, para proteger a la mujer de la violencia. La red protección de la organización estudiada protege a los miembros de la organización y sus bienes y preserva las condiciones favorables (de seguridad interna y externa) para brindar bienestar y monitorear los problemas sociales. Esto se constituye en el elemento interesante para el estudio de organizaciones sin ánimo de lucro y su papel en el ciclo de vida de políticas públicas.

El desarrollo humano incorporado como principio de intervención, evidencia la existencia de reglas sociales tácitas investidas de simbología que fortalecen el sentido de solidaridad, en particular en organizaciones de mujeres. El aislamiento del sistema de protección no es fácil para comprenderlo debido a la reflexividad. El sistema de protección de la organización se convierte en un formador de mecanismos de interpretación y de construcción de la realidad a través de los esquemas de los individuos involucrados. Cualquier ruptura del sistema de protección genera crisis impactantes en la estructura social.

Educación y cultura de paz en contextos de conflicto

Jorge Eliécer Molina Zapata
Clara Luz Jaramillo Garzón
Camilo Andrés López Leal
Carlos Mario Fisgativa Sabogal

En la situación transitoria e incierta en la que se encuentra Colombia en la actualidad, es indispensable plantearse reiteradamente ciertos interrogantes, entre ellos los asociados con la relación entre educación, resolución de conflictos y cultura de paz. Docentes e investigadores estamos interpelados a incluir en nuestras prácticas y reflexiones elementos vivenciales, teóricos, así como ejercicios críticos que atiendan la tentativa de construir una sociedad que reelabore su pasado e identidad, y abra las puertas a un porvenir otro, sin negar su historial violento ni las dificultades que las condiciones actuales suponen.

En ese orden ideas, nos proponemos indagar sobre la presencia de la resolución de conflictos y una cultura de paz en el campo de la educación, por diferentes aproximaciones al concepto de paz, así como a las correspondientes concepciones de los conflictos y la violencia, con la intención de demarcar unos derroteros de debate que puedan también ser llevados a las aulas. Optamos por la noción de paz imperfecta (Muñoz, 2004) como la que mejor se ajusta a un manejo de la conflictividad sin esperar salidas ilusorias o utópicas. Partiendo de esto, nos formulamos la pregunta por una educación para la paz que parta de esas premisas y que, además, se nutra de algunas reflexiones filosóficas no tradicionales a fin de pensar de otro modo estas problemáticas, apoyando los debates sobre conflicto y paces en el contexto del posacuerdo que tiene el noble propósito de sacar a Colombia de la violencia prolongada por varias décadas.

Una época para aprender a construir la paz

En 2017, posterior a la firma de los Acuerdos para la Terminación del Conflicto Armado en Colombia entre las Farc-EP y el Gobierno nacional de aquel entonces,

con entusiasmo podíamos enunciar que Colombia en los últimos años venía buscando incorporar en su agenda diaria (en la de todos los colombianos, no solo en la de los políticos, los medios de comunicación, sino también en la de las instituciones educativas, estudiantes, profesores, padres de familia, en general para todos), hablar y aportar en la construcción y reescritura de su historia desde la experiencia de la paz. La terminación del conflicto armado con la organización guerrillera más antigua del país y del continente americano, ha sido un paso importante, necesario e histórico, para esta apertura discursiva y experiencia social de la paz.

Sin embargo, desde 2018 se presentó un giro en los destinos del proyecto que buscaba poner fin al conflicto armado y buscar la paz en Colombia. Un obstáculo que arroja sombras sobre las expectativas de tener un país que deje atrás el temor. A la fecha, diferentes acontecimientos ocurridos en el país logran en ocasiones opacar el entusiasmo por la paz, volviendo ver lo cruel y despiadado de la guerra. Aunque la esperanza no desfallece, desde diferentes sectores se continúa diariamente trabajando en la apuesta de aprender y construir el relato prometedor de la paz. Entre estos sectores, el educativo ofrece abiertamente muchas variantes y posibilidades.

Surgen algunos itinerarios de discusión que resultan útiles a la hora de abordar espacios académicos relacionados con la paz, la resolución del conflicto y las miradas al pasado violento. Desde el sector educativo es necesario abordar de otro modo los conflictos, investigarlos desde otras perspectivas, para que la paz no se reduzca a la ausencia de guerra o de agresión directa, a las implicaciones de los debates netamente jurídicos. Como señala Galtung, es imprescindible evidenciar las limitaciones de esa perspectiva: “¿Cuán limitado es ver la paz como lo opuesto a la guerra, y definir los estudios de paz como los estudios referidos a la evitación de la guerra?” (Galtung, 2016, p. 151). Educar para la paz exige, entonces, poner en tela de juicio la base tradicional de reflexión sobre la paz, a saber, el dualismo guerra/paz, así como cuestionar la cultura que hace de la violencia algo naturalizado o normalizado a la hora de gestionar los conflictos.

Pero si retomamos el sentido y la fuerza propositiva de los conceptos de cultura de paz (Adams, 2014) y paz imperfecta (Muñoz, 2004), el entusiasmo lo convertimos en tarea cotidiana y sentido del proceso social. Es así que, desde otro enfoque, en este capítulo proponemos continuar conversando sobre la paz, enseñar y aprender sobre cultura de paz, develar los lugares y momentos en que esta puede manifestarse, los cuales pueden bien estar presentes o hacerse presentes en el diálogo y la enseñanza en las instituciones educativas.

Resulta ingenuo considerar que la paz se agencia solamente a través de pactos, acuerdos, conciliaciones, rendiciones, entre otras apreciaciones que suponen el tránsito de una situación caótica a otra armoniosa. Un poco lejos de las nociones más ideales u optimistas sobre la resolución de los conflictos que se reducirían a una paz tan perfecta como imposible (Lederach, 2000). Es a Mahatma Gandhi que se entrega la autoría de la siguiente frase: “No hay camino para la paz, la paz es el

camino". Abusando de la interpretación de esta frase, puede decirse que apostarle a la construcción de la paz implica ver un proceso, que en Colombia se ha iniciado. El acuerdo que en los últimos años se ha logrado, para la terminación del conflicto armado en Colombia, no puede limitarse al hecho de haberse sellado con firmas, al apretón de manos o abrazos de personas que históricamente se han considerado enemigas. Allí confluyeron diferentes procesos, pues se puso en marcha una agenda de encuentros y desencuentros para la construcción de otro común posible. En efecto, este fue un logro único, porque nunca habíamos solucionado con diálogo problemas estructurales y esta vez logramos encontrar la salida negociada al asunto más estructural: la negación entre nosotros del valor sagrado de la vida y la aceptación de que siendo colombianos nos matábamos de manera absurda por razones ideológicas y políticas (De Roux, 2018, pp. 35-36).

En suma, es importante el que sea visto como parte de un proceso, de un camino constante de construcción de paz en medio de la violencia, un aporte grande a superar la práctica de anular al otro porque piensa, actúa y vive distinto.

Redimensionando los conceptos de paz y conflictos

Desde estudios e investigaciones contemporáneos sobre la paz, podemos contemplar dos posibles posiciones frente a la noción de paz. Una viene de la propuesta canónica o tradicional, la cual asume la noción de paz como ausencia de conflictos y la otra, devenida de los recientes planteamientos de Francisco Muñoz que presenta dicha noción como una experiencia social en medio de los conflictos. En la primera noción existe una relación de oposición radical entre las nociones de paz y de conflictos, en la segunda noción la paz no es diferente a conflicto.

Por un lado, cuando se asume la paz como ausencia de conflictos, el proceso social y cultural se autorreconoce como parte de una contradicción y solamente se considera que existe paz cuando se resuelve dicha contradicción. Por otro lado, cuando se considera paz como experiencia en medio de los conflictos, la paz imperfecta de la que nos habla Muñoz (2004), las acciones emprendidas por agentes sociales y culturales son consideradas propiamente como experiencias de paz que regulan y gestionan positiva y creativamente los conflictos inherentes a la sociabilidad.

En las indagaciones sobre la paz es común encontrar planteamientos que la consideran como el estado de superación de una situación antagónica a ella: violencia, conflicto, guerra. Desde esta perspectiva, la paz es un anhelo necesario para aliviar una situación conflictiva o violenta. Bajo este enfoque, genéricamente la investigación y el análisis sobre conflictos y problemáticas consisten en estudiar las explicaciones de las condiciones estructurales de los mismos (lo que ubica esa perspectiva en el orden de la violencia y la paz estructural, según Galtung, o positiva, según Lederach), considerando que al superar dichas condiciones generadoras

de conflictos y problemáticas sociales se lograría la paz, como una meta, como un fin anhelado. Durante más de 50 años, este ha sido el caso de las investigaciones colombianas que trabajan el tema. Por ejemplo, en 1962 tres académicos colombianos sacaron a la luz pública el clásico libro sobre la historia violenta de Colombia que lleva por título *La violencia en Colombia*. Se trata de un ejercicio intelectual y político para dejar memoria sobre el ciclo de destrucción que ha vivido nuestro país desde finales de la década de 1940. Concurren allí diversas hipótesis sobre la violencia en Colombia. Este texto clásico es un legado de Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna.

Así como este, otros estudios se han encargado de exponer y explicar la violencia en el país: la de la década de 1980, la de las guerrillas, la de los paramilitares, la del Estado colombiano, entre otras. En paralelo a estudios académicos o periodísticos, las artes han tenido una participación activa en mostrar, contar, reflexionar, repudiar y denunciar la violencia en el país (véase, por ejemplo, el libro *Arte y violencia en Colombia desde 1948* publicado por el Museo de Arte Moderno de Bogotá y el Grupo Editorial Norma en 1999). El teatro, el cine, la novela, las telenovelas, la pintura, la música, la poesía, entre otras expresiones y artes han creado diferentes piezas artísticas, proyectos de investigación–creación desde el fenómeno colombiano de la violencia.

En nuestros días encontramos diversos libros y artículos en los que se reflexiona sobre las causas y orígenes del conflicto armado y las violencias en Colombia. Estos trabajos tienen como propósito entender dichas causas para así saber cómo construir la paz y garantizar la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición del conflicto armado. Esto es lo que se propuso la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (CHCV), definida por la Mesa de Conversaciones de La Habana, con el encargo de “producir un informe sobre los orígenes y múltiples causas del conflicto, los principales factores y condiciones que han facilitado o contribuido a su persistencia, y los efectos e impactos más notorios del mismo sobre la población” (AAVV, 2015, p. 13). Es de esta manera que en Colombia desde hace varias décadas se ha estudiado y narrado la violencia sufrida, y tanto académicos como artistas se convirtieron y persisten en ser expertos violentólogos.

Esta línea intencional de investigación para la paz, se ha entendido bajo tres acepciones que juegan entre el superar un tipo de violencia y el logro de una forma o momento de paz: 1. en términos de estudios de paz y conflictos se habla de *paz negativa* como el fin y, por consiguiente, la ausencia de lucha armada, violencia directa, guerra. Como ejemplo de este tipo de paz, tomemos lo que se ha alcanzado en Colombia en los momentos de negociación o cese al fuego entre los grupos armados y el gobierno nacional. Esto es en parte lo que tenemos con la firma de los acuerdos y la desmovilización de las Farc-EP. Sin embargo, la paz no es solamente el cese al fuego, sino que, 2. tenemos también el concepto de *paz positiva*, como aquel en que se logra vencer la violencia estructural (desempleo, no acceso a la

educación, salud, entre otros) y por tanto es garantía, promoción y reconocimiento de derechos para cada uno de los ciudadanos en un territorio. Esta paz se dimensiona en estudios sobre cooperación al desarrollo, desarme y tratamiento de desplazados y refugiados. La paz positiva es el correlato de un Estado democrático en donde prevalece la justicia. En lo que respecta a esta forma de paz, podemos decir que es visible en todos los procesos de construcción del Estado, pues la cotidianidad está en lucha constante por asegurar y garantizar justicia a cada individuo y comunidad.

Entre otros conceptos importantes sobre la paz como fin, existe un tercero denominado *cultura de paz*, que según la Organización de Naciones Unidas hace referencia al “conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” (1999). La cultura de paz busca, por una parte, superar la discriminación, estigmatización y exclusión; por otra, desconstruir la cultura de guerra y violencia construida, especialmente por los Estados–nación para mantener el poder y la riqueza. Al respecto dice David Adams, uno de los promotores internacionales de esta forma de paz, que “la guerra interna sigue siendo un tema tabú, aunque es crucial para comprender la relación entre el Estado y la cultura de guerra, ya que la guerra interna es utilizada por el primero [Estado] como último recurso para mantener el poder y la riqueza” (Adams, 2014, p. 259).

Entonces, se ha evidenciado que la paz es un concepto compuesto de diversas nociones complementarias, por lo cual no se podría limitar a su acepción negativa que la define como simple ausencia de guerra y violencia directa. Sino que puede –y debe– también ser comprendida como «paz positiva» si además de la ausencia de guerra y de violencia directa va acompañada de justicia social (Harto de Vera, 2016, p. 130). Pues, señala Galtung que la paz positiva “es la generación de una relación armoniosa y ella se consigue cuando dos o más entidades en conflicto emprenden proyectos juntos y los beneficios que genera ese proyecto son repartidos equitativamente” (entrevista a Galtung, 2010, s. p).

Como anotación clave para el logro de una cultura de paz está la responsabilidad tanto la dimensión de los individuos, la sociedad civil (movimientos y organizaciones sociales) y en la dimensión local de los gobiernos, puesto que se trata de un ejercicio de transformación de pautas y comportamientos. De allí que, en lugar de estar determinados por unos pocos, el curso de la historia puede determinarse por la participación de muchos. En lugar de estar determinado de arriba hacia abajo, se puede determinar por métodos y cambios que vienen de abajo hacia arriba, empezando por un nivel local ligado a una conciencia mundial. En estas condiciones, el factor determinante de la historia puede ser la conciencia social de la gente (Adams, 1995b).

Cimentar una cultura de paz requiere, entonces, hacer tránsito de esta construcción humana que es la guerra y la violencia hacia la paz, puesto que, como lo dice el *Manifiesto de Sevilla*, “la misma especie que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz” (Manifiesto de Sevilla, 1989). Para ello es necesario

caminar hacia 1. la educación para la paz; 2. los derechos y deberes fundamentales de cada ciudadano; 3. el desarrollo económico y social sostenible; 4. la igualdad entre mujeres y hombres; 5. la participación democrática; 6. la comprensión-tolerancia y solidaridad; 7. la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos, y 8. el desarme a nivel individual y estatal. Son las áreas que desde las Naciones Unidas se ha acordado como programa de acción para una cultura de paz (Adams, 2014).

Paz imperfecta

Los estudios más contemporáneos sobre paz plantean que la paz es posible desde la cotidianidad, que la paz puede estar presente haya o no haya conflicto previo, que la relación con los conflictos es diferente pues su perspectiva y mirada es otra. La paz se puede entender como el bien más querido, instancia que reordena las relaciones en poblados, ciudades, comunidades, algo presente, posible, cotidiano, intersubjetivo, sin hechos puros, con una epistemología comprometida en valores.

Bajo la noción de *paz imperfecta*, entendida como experiencias de paz en medio de los conflictos, conviene que las experiencias y acciones constructoras de múltiples formas de paz sean reveladas para así visibilizar las potencialidades y capacidades de construcción de paz en medio de conflictos. Dado que “los conflictos son una circunstancia propia de nuestra condición humana, por suerte somos una especie conflictiva” (Muñoz, 2004, p. 29), desde esta otra orilla epistemológica en lo que respecta a la paz, se entiende paz como una práctica social profunda que puede manifestarse y convivir con conflictos

Desde este enfoque se sugiere un giro epistemológico, en cuanto se conciben los conflictos como inherentes a los seres humanos.

El giro epistemológico plantea la necesidad de construir una teoría general de los conflictos que, en cuanto constituye una característica inherente a los seres humanos, no derivan siempre en violencia, por el contrario, la mayor parte de ellos conducen hacia soluciones pacifistas que es necesario reconocer y potenciar (López, 2011, p. 129).

Tomando en cuenta estas formas de paz que conviven con conflictos, estudiar e investigar sobre la paz no desplaza los conflictos ni tampoco entiende que la acción por realizar es la superación lineal de conflictos, sino que el entendimiento de lo que posiblemente es la paz se presenta en medio de ellos. Es así que los conflictos no son objeto de solución sino de regulación. “Las nuevas aproximaciones para la paz no tienen como punto de partida la búsqueda de una paz absoluta y total; en su lugar se pretende que afloren actos regulativos, transformadores y cotidianos de los conflictos” (López, 2011, p. 132). La lógica de que la paz pone fin a los conflictos es replanteada y nos pone en la investigación sobre la paz que acepta los conflictos, como fuente de situaciones ambivalentes, condición humana y realidad biológica

y social. Esta versión sobre los conflictos devienen particularmente si estos son interpretados y gestionados por medios pacíficos, esto es, si se valora de una manera favorable, pues “cada conflicto puede ser entendido de forma positiva o negativa en función de los medios de regulación que empleamos” (París, 2009, p. 27).

En la paz imperfecta el conflicto deja de ser la otra orilla de la paz. Ahora se interpretan los conflictos como generadores de equilibrios dinámicos, siendo entendidos y asumidos como necesarios en la condición e interacción humana. George Simmel en el libro *El conflicto. Sociología del antagonismo* (2010), nos muestra cómo el conflicto es asumido como una forma de socialización, de modo que, “si toda interacción entre los hombres es socialización, entonces, el conflicto, que no puede reducirse lógicamente a un solo elemento, es una forma de socialización, y de las más intensas” (p. 17). Los conflictos forman parte de nuestra condición humana en la medida en que somos seres de interacciones, seres sociales, puesto que, “al igual que el cosmos, para tener forma, necesita ‘amor y odio’, fuerzas de atracción y de repulsión, la sociedad necesita un combinado de armonía y disonancia, de asociación y lucha, de simpatía y antipatía para definir su forma” (Simmel, 2010, p. 19). Igualmente somos seres de conflictos porque tenemos la potencia de generar situaciones nuevas, de posicionarnos de manera diferente ante los acontecimientos. Ahora, ¿cómo tener en cuenta estos aspectos en la educación para el posconflicto colombiano?

La filosofía ante el escenario la educación para la paz

Como se señaló desde el inicio, la transición hacia la salida del conflicto armado en Colombia ha generado retos y también una oportunidad en la educación para la paz para amplios actores de la sociedad, y en particular, para las instituciones educativas. Uno de estos desafíos es el desarrollo de contenidos y la construcción de modelos pedagógicos para los docentes, soportados en enfoques que se adecuen a las exigencias de dichos escenarios, y así, aportar a la transformación de las culturas y las sociedades, propiciar la resolución pacífica de conflictos y disminuir las expresiones de violencia. Otro de los desafíos está en definir los lineamientos y contenidos para dichos espacios de formación. Por ello, en este apartado intentamos atender a estos retos, enfocándonos en espacios de formación de orientación filosófica.

De manera que, la participación transformadora de la sociabilidad que corresponde a la educación, hace necesario atender de forma inclusiva a la diversidad cultural en su pluralidad, así como alentar la participación activa de las personas en la resolución de sus conflictos para transitar a una sociedad solidaria y sostenible. Para construir la paz por medio de la educación en contextos de conflicto hay que evidenciar el aspecto político de la educación, develar, junto a los estudiantes, la visión hacia el futuro y el proyecto de sociedad implícita en la educación, lo cual se

da en relación con un contexto geográfico e histórico que exige encontrar nuevas rutas para dejar de acumular relatos del horror, dando paso a la exploración de las potencias transformadoras de una sociedad que ha sido prolongadamente dirigida por la narrativa dominante de la violencia.

Y es desde este trasfondo de la educación que a finales del 2014, mientras se llevaban a cabo los diálogos del proceso de paz en la Habana, se establece como obligatoria la Cátedra de la Paz para todas las instituciones educativas por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), mediante la Ley 1732 del 2014:

La Cátedra de la Paz indica las siguientes motivaciones: Artículo 1. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente. Parágrafo 1. En observancia del principio de autonomía universitaria, cada institución de educación superior desarrollará la Cátedra de la Paz, en concordancia con sus programas académicos y su modelo educativo. Parágrafo 2. La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población (Ley 1734, 2014).

Con base en este marco jurídico y en atención a la autonomía universitaria, es posible que los programas y facultades de humanidades, ciencias sociales, historia o filosofía lideren estos importantes espacios de formación en las instituciones de educación superior (en el caso de la Universidad del Quindío, la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas, con sus programas de Filosofía y Trabajo Social, ha direccionado estos espacios).

En los últimos años, en Colombia se han venido dando debates e investigaciones dirigidas a encontrar metodologías, a socializar experiencias y a fundamentar las cátedras de la paz. Un referente para nuestra indagación y práctica docente se encuentra en el texto *Aportes de la dimensión pedagógica a la fundamentación de la cátedra de la paz*, puesto que sus autores señalan que estos espacios responden a la necesidad de generar procesos de paz, de analizar la situación de conflicto para transformar los procesos en contextos educativos concretos a fin de que ejerzan influencia en las relaciones de la vida cotidiana. “Para lograr esto, se requiere promover la pedagógica crítica como un fundamento epistémico, político y ético, que orienta las acciones formativas derivadas de la Cátedra de la Paz (Amorocho *et al.*, 2019, p. 160).

En efecto, los autores citados proponen educar críticamente a educadores y educandos a modo de una invitación a leer la realidad y escribir la historia, a comprender el mundo para actuar y transformarlo gracias a la acción, la reflexión y el diálogo, lo que implica cuestionar la dominación que se replica en las creencias y prácticas. “En otras palabras, es una teoría y práctica (*praxis*) en la que los

estudiantes alcanzan una conciencia crítica” (Torres, 2007, citado en Amorocho *et al.*, 2019, pp. 160-161).

Hay que destacar que para este propósito de enriquecer la propuesta de la cátedra de paz, los autores se apoyan en la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (2005), según la cual hay que reconocerse como sujetos en construcción que ganan sentido en esos procesos y prácticas, con la intención de evidenciar la situación de dominación en la que una consciencia se impone sobre otra, para hacerla alojar a la consciencia opresora. De allí que el oprimido tenga un comportamiento prescrito y se halle en una condición en la que se le limita la práctica de la libertad. Por ello, según el pensador brasileño se requiere una educación que reconozca la situación opresora del sujeto y su poder emancipatorio, así como el reconocimiento de la condición moral de la víctima. En concordancia con lo anterior, la Cátedra de la Paz se desarrolla mediante una pedagogía que emplea la comprensión de las prácticas opresoras o violentas como estrategia para insertar a los sujetos en una praxis que las extinga. Esto requiere la implicación de los docentes y los estudiantes para superar el simple conocimiento y memoria de los aspectos que causan conflictos y para ejecutar acciones que transformen los contextos que mantienen relaciones opresoras o violentas (Amorocho *et al.*, 2019).

Por lo anterior, resulta importante explorar otras aproximaciones conceptuales a los conflictos y las paces, como se planteaba en el inicio de este texto, puesto que en esas problematizaciones y reconfiguraciones teóricas surgen los paradigmas epistemológicos y los lineamientos teóricos de una educación para la paz que no se corresponda con aproximaciones que limitan la resolución de los conflictos a los aspectos legales o argumentativos.

En suma, a la hora de abordar la cuestión de la paz en espacios académicos resulta necesario establecer los aspectos históricos y contextuales de la violencia, reconocer el papel de la memoria en relación con la injusticia y el sufrimiento de las víctimas, en cuanto sujetos de derecho, de reconocimiento moral y como agentes transformadores y dignificantes. Además, el reconocimiento de los actores involucrados en el conflicto armado forma parte de la construcción de la democracia, razón por la cual hablar de la construcción de la memoria es darles espacio a las diversas narrativas construidas con las propias personas y comunidades que han vivido el conflicto armado. Por ello, dice Todorov que “cuando los acontecimientos vividos por el individuo o por el grupo son de naturaleza excepcional o trágica, tal derecho se convierte en un deber, el acordarse, el de testimoniar” (2000, p. 33).

Asimismo, es indispensable tener referentes de otras latitudes que permitan entender las dinámicas y las disputas en torno a las narraciones y memorias de los conflictos, dado que es una cuestión no solo de importancia pedagógica o teórica, sino también una disputa política, pues como bien nos recuerda Todorov en *Los abusos de la memoria*:

Los regímenes totalitarios del siglo XX han revelado la existencia de un peligro antes insospechado: la supresión de la memoria. Y no es que la ignorancia no pertenezca a cualquier tiempo, al igual que la destrucción sistemática de documentos y monumentos (Todorov, 2000, p. 11).

El trabajo de la memoria se hace para romper con los ciclos de violencia; para reconocer las acciones de resistencia, la reivindicación de derechos y los hechos de paz en medio del conflicto que han llevado a cabo las comunidades. Esto permite usar ese pasado para actuar en el presente con vistas a que ese dolor no se siga repitiendo, a que haya reparación también simbólica, puesto que “las víctimas no quieren venganza, quieren narraciones en las que se vea reflejada la esperanza, quieren memoria para que todos quepamos en este país” (CNMH, 2018, p. 15). En muchos casos se requieren ejercicios de indagación, escucha e interpretación, de diálogo y de análisis crítico sobre imágenes y discursos dominantes, para entender que la memoria se construye en diversos escenarios y con soportes visuales (Fisgativa; Díaz, 2019) orales y hasta musicales (Castro, 2018).

En este ámbito hay referentes importantes en la serie de informes que ha recopilado y producido el Centro Nacional de Memoria Histórica y el Grupo Nacional de Memoria Histórica, que asumen la pluralidad de las experiencias y las memorias del conflicto y contribuyen a que la idea de víctima no se aborde de forma reducida y simplista, develando así las dinámicas del conflicto, las contradicciones, los logros, y el reconocimiento de las iniciativas que las víctimas han desarrollado a pesar de la violencia y del abandono del Estado. Para ello el CNMH–GNMH ha tenido que asumir el desafío de desarrollar metodologías y pedagogías, puesto que cada contexto impone distintas lógicas, dilemas y demandas, lo que hace que no haya una receta o fórmula confiable para aplicar en este trabajo.

En este sentido las memorias también son un escenario de disputa política, pues los procesos de transmisión, de archivo o de consolidación de la memoria no son ajenos al contexto conflictivo en el que se generan, incluso si se escudriña un poco dan cuenta de la violencia que les dio lugar (Díaz, 2020; Fisgativa, 2020). Por ello, Walter Benjamin resulta ser un pensador de una gran potencia para los asuntos que nos convocan, pues nos invita a hacer una historia a contracorriente, a escarbar entre las cenizas y ruinas del “progreso” para encontrar allí rastros y relatos de los vencidos. Esto se logra con las miradas que desde el presente se dirigen al pasado, generando así una tensión que transforme las supervivencias de lo ocurrido para generar contrastes entre el pasado y la instancia presente desde la que se hace memoria. En esto consiste aquello que se denomina la imagen dialéctica (Fisgativa, 2014; Reyes Mate, 2006). En efecto, en sus conocidas *Tesis de filosofía de la historia*, Benjamin señala que

(...) no hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie. Y así como este no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de la transmisión a través del cual los unos lo heredan de los otros. Por eso el materialista histórico

se aparta de ella en la medida de lo posible. Mira como tarea suya la de cepillar la historia a contrapelo. (1989, pp. 181-182)

Al respecto, señala Manuel Reyes Mate que “(...) si ha sido bárbara y violenta la producción y la adquisición, también lo será la transmisión” (2006, p. 133). Efectivamente, si retomamos la distinción propuesta por Galtung acerca de los tipos de violencia, encontramos que la violencia cultural tiene gran incidencia a la hora de justificar y normalizar otros tipos de violencia, por lo cual resulta ser un factor en el que hay que poner especial atención a la hora de implementar las cátedras de la paz.

Por otra parte, teniendo como precedente los análisis sobre diferentes aproximaciones a la pregunta por la paz, conviene indicar algunas nociones del conflicto que han resultado fructíferas a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje, dado que nos aportan para entender la construcción de cultura de paz a partir de otra comprensión de dinámicas y emociones propias de los grupos humanos (Iturbide, 2009; Sánchez, 2009). En efecto, la teoría de la violencia mi-

mética de Rene Girard (1985) aporta una versión de la conflictividad en el plano antropológico o cultural, lo que la convierte en un modelo explicativo que resulta comprensible por los estudiantes y que les permite entender y explicar situaciones de conflicto frecuentes y no ajenas a la situación latinoamericana, puesto que “nuestra autocomprensión ha estado atravesada y sigue habitada por la formulación de un falso dilema respecto de nuestros modelos prestigiosos, encarnados por los centros de poder que alguna vez nos sometieron –quizás aún nos siguen sometiendo– política, cultural y económicamente” (Díaz, 2018, pp. 148-149).

Esto hace que sea un referente importante para pensar las dinámicas sociales y grupales que devienen altamente conflictivas, desde una teoría que permite entender sucesos frecuentes como la culpabilización de un individuo o una colectividad como forma de descargar la tensión violenta dentro de un grupo o sociedad. Asimismo, nos muestra cómo ese proceso de señalamiento y condena del otro responde a un mecanismo identificable. Por ello resulta de gran utilidad para acercarnos a los conflictos y las dinámicas de la violencia, no solo por su potencial explicativo, sino además sirve de antecedente para pensar la cuestión la enemistad que se presenta a continuación.

A estas consideraciones atienden las reflexiones recientes, informadas y contextualizadas del pensador colombiano Óscar Guardiola en su libro *Cómo construir sociedades. Diez cosas que nunca nos dicen sobre la paz y la guerra* (2014). En él señala cómo ha sido reiterado ese proceso de señalamiento de chivos expiatorios o esa construcción del enemigo en las disputas políticas en Colombia. Asimismo, el texto de Guardiola evidencia la disputa por diferentes relatos de la violencia en Colombia y de la conflictividad intrínseca en las sociedades. Por otro lado, cabe

preguntarse por esa dinámica de señalamiento en el contexto del conflicto colombiano. Es así que resulta relevante recurrir al filósofo colombiano Adolfo Chaparro, quien ha investigado acerca del conflicto reciente y tratado de entender algunas de las particularidades que el prolongado y difícil proceso transicional supone.

Uno de los planteamientos principales del libro *La cuestión del ser enemigo* tiene que ver con la distinción entre el amigo/enemigo y con los criterios en los que se soporta tal decisión. Chaparro intenta mostrar que la determinación del enemigo no depende solo de criterios jurídicos, sino que tiene también una carga mítica, moral o religiosa, razón por la cual resulta de gran relevancia dado que trae al contexto colombiano preguntas y teorías para elaborar un relato acerca de los aspectos determinantes de la conflictividad que se ha configurado en nuestro territorio. Apoyándose en debates de la filosofía política contemporánea, recurre a Derrida, Agamben, Schmitt y Foucault, con el propósito de hacer una deconstrucción del enfrentamiento político soportado en la guerra interestatal o civil. Por ello, rastrea una genealogía del enemigo a partir de la Conquista, para proponer otra genealogía que se aproxime al contexto del conflicto armado en Colombia, tal como se configura desde mediados del siglo XX.

Entonces, observamos una dinámica en la cual se construyen figuras de la enemistad y de la amistad, de lo cercano y propio, de la oposición entre lo aceptable y lo que se considera condenable. Sin embargo, para intentar alterar las condiciones que han alimentado el conflicto armado en Colombia, es necesario pensar la alteridad, la relación con los otros sin reducirlo por la lógica oposicional entre amigos/enemigos (Chaparro, 2018) sino de un modo más hospitalario con la fragilidad de los otros (Solis, 2009). Todo esto se corresponde con relatos novelescos en los que aparecen héroes y bandidos, modelos narrativos presentes en los productos de entretenimiento, en los ejercicios autobiográficos, en los escenarios culturales y políticos, en esos documentos de la cultura que se configuran en medio de la barbarie y que al transmitirse la reproducen. Tal y como señalamos con Benjamin: “En fin, se crea un modo de subjetivación que considera la violencia como una expresión legítima de lo político, que en el siguiente momento garantiza las leyes y las reformas del conjunto del Estado” (Chaparro, 2018, p. 48).

Igualmente, conviene preguntar: ¿qué pasa con las situaciones de transición? ¿Con las luchas sociales y políticas que no se ubican en la posición de los estados o de las partes jurídicamente reconocidas? Precisamente allí reside el matiz que Chaparro considera necesario remarcar, pues las oposiciones dualistas no hacen más que acentuar los extremos y no ayudan a pensar transiciones como la que se vive en Colombia.

El porvenir del proceso de paz en nuestro país sigue resultando impredecible, pero por su misma condición problemática nos concierne mucho más, interpe-lándonos a afrontar acciones y decisiones no siempre certeras respecto al cómo y a las posibilidades futuras. Por ello mismo, resulta indispensable tener en cuenta

los conflictos, las violencias y las paces de modo integral e histórico, partiendo de una aproximación al contexto y a los sucesos horrorosos que han acontecido en Latinoamérica durante décadas y siglos. El caso colombiano es solo uno de esos dolorosos episodios que configuran historias que aún requieren ser narradas y construidas.

Hoy más que nunca tenemos en Colombia la puerta abierta para contemplarnos como una generación que puede aportarle ampliamente a la construcción de la paz, a hacer de esto un proceso cotidiano y colectivo que visibilice, revele, libere, abra todo el potencial de una cultura para la paz a partir de lo educativo, lo cultural y artístico; en el sector empresarial, la familia, el barrio; desde uno mismo (López, C.A. 2017: 5). De allí la necesidad de fortalecer las capacidades para la paz y la coexistencia en el campo, en la ciudad y en la vecindad, con corresponsabilidad y convivencia ciudadana.

Estado del arte sobre la educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana (2007–2019)

Reinaldo Valentín González González
Adonis González Acosta

Introducción

Este documento pretende dejar al lector una claridad sobre algunos objetivos, metodologías y resultados, basados en la búsqueda científica de 12 años, entre el (2007–2019) en la cual, se ha tenido el privilegio de mirar el desarrollo humano dentro del continente latinoamericano, así como, poder esclarecer el tema, pero a su vez, dejar algunas sugerencias, argumentaciones y proposiciones, que permitan seguir fomentando el carácter situado del problema objeto estudio mediante el diseño de estrategias docentes educativas dentro del contexto, que apunten aun desarrollo humanista sostenible.

Haciendo un rastreo detallado del tema objeto de estudio analizado, se ha podido revisar el artículo: El Desarrollo Humano en Colombia, llevado a cabo por Luis Andrés Fajardo Arturo, docente e investigador de la Universidad Sergio Arboleda, el cual, propone como objetivo principal definir jurídicamente que tan viable es la comparación entre derechos humanos y desarrollo humano sustentable.

En su investigación propuso como metodología, apoyarse en la naturaleza de lo jurídico y sus normativas. Este proyecto se realizó en dos momentos significativos, el primero, tuvo como base, realizar un rastreo minucioso sobre las diferentes definiciones del concepto, y así mismo, poder determinar el origen del Derecho. Esta revisión permitió al autor poder mirar algunas normativas nacionales e internacionales además de algunas técnicas relevantes, desde la jurudiprudencia, así como, revisar algunos estudios de carácter político, los cuales, tuvieron una relación directa con el tema propuesto.

Posteriormente se llevó a cabo el segundo momento, determinado por destacar, algunos cuestionamientos que tuvieron origen, a partir de los debates, reflexiones y discusiones presentadas al momento de determinar la relación entre derecho humano sustentable y derecho económico social y cultural (Desc), desde una mirada diferenciadora, partiendo de los derechos colectivos y los individuales. Esta segunda etapa se caracterizó, por una metodología basada en la aplicación de técnicas para la recolección, así como, los respectivos análisis desde los aspectos más generales, hasta los más particulares con respecto al tema analizado.

Como resultados, se pudo obtener, una comprensión clara sobre el derecho humano desde la normatividad, comprendiendo que este concepto, es un derecho y una condición importante, para que se pueda establecer con claridad los Derechos Humanos, es decir, que los aspectos más evidentes de este surgen a partir de los derechos económicos, los sociales y culturales, (Desc), y sobre todo, cuando en estos no se de el carácter regresivo, lo que significa, que estos derechos, deberán ser garantizados y que tendrán un alto sentido de responsabilidad a partir de las normatividades de cada Estado.

Por último, se destaca que, en Colombia, el desarrollo Humano existe en la constitución con sus respectivos artículos y aunque en la realidad estos no se ajustan al *soft law* internacional, plantean algunas obligaciones al Estado.

Se concluye además, que, en Colombia, la estructura del Estado, confrontado con los niveles internacionales, y con su respectiva puesta en práctica es bastante eficiente, sobre todo, en la construcción de dichas normas, no siendo así, la vigilancia para su cumplimiento, además, el control de estos recursos, los cuales, deberán garantizar a los colombianos los beneficios. Por tanto, esto hace que en Colombia, no se puede hablar de un Derecho al Desarrollo (Fajardo, 2007, pp. 70-71).

En este punto, se pretende dar una mirada a lo relacionado con La educación y desarrollo humano, pero desde la perspectiva estética y creativa, como bien lo menciona, Andrea Vieira Zanella, en su artículo, Educación estética y actividad creativa herramientas para el desarrollo humano, la cual, evidencia como objetivo principal; reflexionar acerca de la importancia que ejerce lo estético–educativo en el desarrollo humano.

La metodología la puso en marcha, por medio del análisis y la realización de talleres estéticos con personas adultas que ya habían terminado sus estudios, a lo que analizó y firmó durante la duración del proceso, con la intención de verlos interactuar con sus pares, desde el propio entorno y con ellos mismos.

En sus conclusiones menciona que, para poder lograr abrirse a la diversidad, estas personas adultas, definitivamente tendrían que haber experimentado otras realidades, ya que, fue muy difícil romper los estereotipos de cada uno, pues, para lograrlo les tocaba aceptar abandonar, criterios, convicciones y certezas ya establecidas. Por tanto, generalizar las perspectivas se hizo difícil ya que, demandaba de

un enfrentamiento, físico, emocional y psicológico con situaciones desconocidas, que sin duda alguna, ocasionaban en los seres humanos incertidumbres y miedos, aunque está claro que evolucionar y superarse, lo requiere obligatoriamente.

Es válido destacar que la investigación, permitió afirmar, que existe un desarrollo del ser humano, si se lograba establecer un compromiso real entre lo ético, las relaciones sociales placenteras y diversas, acompañadas de un aporte estético–educativo y su función creadora. (Zanella, 2007, pp. 483-492).

Queriendo ampliar la mirada del estado sobre el desarrollo humano en perspectiva latinoamericana y en especial, Colombia, se toman en cuenta los aportes de José Eduardo Padilla Beltrán, en su artículo, La formación del docente universitario con miras al desarrollo humano, de la Revista Educación y Desarrollo Social, en donde muestra como principal objetivo, determinar el nivel de habilidades y competencias, que se pretenden emplear en los profesores universitarios en lo relacionado con el desarrollo humano y su interacción e influencia en el contexto global.

Según Beltrán la metodología utilizada fue, poner a interactuar el término globalización y educación con la sociedad del conocimiento, la información y las TIC, para poder determinar, la capacidad de los profesores en su utilización, como nuevas alternativas pedagógicas. Por lo que, continua con la conceptualización de desarrollo humano, para poderlo mostrar, como una necesidad de capacitación docente.

Por lo tanto, enfatizó que era imprescindible medir las habilidades, competencias y capacidades de los profesores, desde cuatro categorías: 1. Las personales. 2. Las académicas. 3. Las docentes. 4. Las investigativas.

En sus conclusiones manifiesta que, la formación de los profesores en aras del desarrollo humano no solo requería de desarrollar sus habilidades, competencias y capacidades, sino, de apoderarse de conocimientos multidimensionales, que les permita desde cada una de sus áreas, promover el cuidado de la naturaleza, la producción de alimentos orgánicos con la intención de lograr un desarrollo humano, sostenible, diverso y pacífico, para las futuras generaciones.

Otro aspecto que destacó fue, la necesidad de transferir actitudes y habilidades positivas y emprendedoras, capaces de incentivar en los jóvenes estudiantes, liderazgo, responsabilidad, relaciones laborales pacíficas, tolerancia y ambientes democráticos desde espacios de charlas instructivas, sano dialogo, lluvia de ideas y debates.

Por último mencionó que, los docentes deben saber el sentido epistemológico de todo lo que aprenden y ayudan a construir, para poder renovar antiguos conceptos y encomendarle a los estudiantes su reconstrucción desde planteamientos de problemas, revisión de base de datos y lectura de artículos, facilitándoles, además,

poder ampliar su capacidad resolutive y creadora, desde el trabajo en equipo y la convivencia pacífica. (Beltrán, 2008, pp. 90-99)

Un informe sobre el estado de la región Centroamericana, se convierte en un aporte interesante para este estudio educativo, ya que, propone mirar la situación actual sobre los principales desafíos del desarrollo humano, específicamente en dicha región.

La metodología tiene a cargo un alto esfuerzo de búsqueda durante dos años seguidos, donde hubo colaboración de muchos sectores y actores de la región antes mencionada. Se destaca también, la participación directa de 400 personas al momento de determinar el tema y el enfoque para llevar adelante dicha investigación en cuanto a la búsqueda y entrega de datos valiosos, el procesamiento de información, y las distintas discusiones relevantes sobre el tema.

Como resultado se obtuvo un gran paso de avance que permitirá la consolidación de la región Centroamericana en cuanto a miras selectivas y temas significativos sobre el desarrollo humano sostenible. Además se pudo entregar a las personas objeto de estudio, algunas herramientas que les permitiese ver la realidad, específicamente, mediante los debates públicos y sobre todo la creación de nuevas políticas y actividades en la región, encaminadas a comprender e identificar los desafíos y problemas que enfrentan los centroamericanos como realidad actual.

Este estudio permitió además, proveer de algunos insumos valiosos para que la región pueda participar como actor social y sea capaz de definir nuevas propuestas que cambien el rumbo de la realidad en la región antes mencionada.

Para finalizar se destaca que la situación que vive Centroamérica es una realidad muy difícil, ya que, presentan rasgos de debilidades, sin embargo, se resalta que también, presentan algunos avances que ayudarían a seguir superando esta realidad. Este informe propone entonces, seguir descubriendo las posibilidades de seguir integrando a la región como solución para mejorar y ampliar los nuevos enfrentamientos y dejar atrás los viejos desafíos. Este documento se convierte en una alternativa e invitación a la academia, para que promuevan el dialogo social y político en dicha región como un elemento dinamizador hacia el entendimiento de nuevos acuerdos en beneficio de todos los pueblos de Centroamérica. (Estado de la región en desarrollo humano sostenible. Estado de la región en desarrollo humano sostenible. Un informe desde Centroamérica y para Centroamérica. Programa Estado , 2008)

La investigación sobre la educación superior y el desarrollo económico en América Latina desarrollada por los autores, Juan Carlos Moreno y Pablo Ruiz , tuvo como objetivo principal analizar la contribución de las universidades públicas en el desarrollo económico de América Latina.

Desde su metodología, lograron identificar los diferentes canales que inciden en la innovación y cómo estos pueden mejorar la competitividad internacional con respecto al carácter productivo, además de mejorar el crecimiento económico de largo plazo.

Como resultados, se pudo resaltar el papel importante que juegan las instituciones de educación superior relacionado con la innovación, además de la gran necesidad de continuar fortaleciendo, no solo las deficiencias de recursos, sino también, de hacer crecer los vínculos con el sector productivo sobre los bienes y servicios, logrando un alto impulso, sobre el desarrollo tecnológico de cada región.

Como conclusiones se determinó, que es importante mejorar la investigación en la universidad siempre y cuando, miren hacia las necesidades del sector empresarial con región.

Por lo anterior, esta conexión de la investigación con el sector productivo contribuirá a que dichas regiones, puedan competir a nivel internacional y claro que, no solo ayude en la participación de recursos naturales y minerales, los cuales están determinados por la participación de la mano de obra calificada (Ruiz, 2009).

Dando una mirada más general dentro de los países de América latina, se toma como referente necesario, el Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe.

En este informe, se resalta que el carácter de desigualdad como una condición vigente en los diferentes países de América Latina y el Caribe. Destaca además que esta desigualdad viene acompañada también de una escasa movilidad social, la cual, ha generado que esta región esté inmersa en una total desigualdad, difícil de mejorar. A raíz de esta preocupación, se definen algunas interrogantes por resolver: *¿Cómo poder mejorar y acabar esta situación en América Latina?, ¿Cuáles políticas públicas se podrían diseñar para evitar que este mal se siga transmitiendo a otras generaciones Latinas ?, ¿Cuáles son las causas principales de por qué los sistemas políticos y sus mecanismos no han sido pertinentes a la hora de resolver estas desigualdades?*

Cabe destacar, además, que este primer informe sobre derechos humanos para América Latina y Caribe, propone algunas soluciones pertinentes a las interrogantes anteriores al reafirmar que, sí es posible poder mejorar esta problemática de desigualdad en la región, siempre y cuando, exista la plena voluntad política de ampliar la cobertura de los servicios sociales básicos, así como tener la voluntad de incidir de manera progresiva en los gastos sociales, lo que conllevará a combatir con mayor fuerza la pobreza.

En este documento se reafirma también, la responsabilidad vital que tienen los diferentes países de la región para acabar con la pobreza, y la desigualdad, ya que, los resultados deficientes y alarmantes de estos indicadores, frenan el avance

del desarrollo humano, además de reducir la posibilidad de que el hombre latino, pueda incorporarse a la agenda pública como sujeto activo.

Resalta también que, el carácter de igualdad, juega un papel importante en los espacios de libertad del hombre latinoamericano, y la posibilidad de mejorar la opción de vida y sobre todo, que sea capaz de elegir su propia autonomía, por lo tanto, es necesario abrir nuevos espacios de oportunidades, así como, brindares oportunidades de acceso a los bienes y servicios, sin dejar de comprender, que el hombre latino, tiene el derecho a ser miembro activo de su propio desarrollo, llevándolo a mejorar su vida y su entorno.

Se concluye, que el hombre latinoamericano, deberá ser libre, autónomo, actuar ante su propio futuro y sobre todo, de poder romper la transmisión intergeneracional de tanta desigualdad y pobreza.

Por último se destaca que, las nuevas miradas en cuanto a las políticas públicas y como éstas deberán proponer mejoras para reducir la desigualdad en esta región latinoamericana y del Caribe, deberá estar enfocadas específicamente hacia la definición de nuevas alternativas, basadas en las condiciones reales existente sobre todo, en los hogares y las restricciones a que se enfrentan, destacando en esto, los aspectos subjetivos para tomar y determinar su autonomía, aspirar a la movilidad y sobre todo, el momento de poder representar eficientemente su condición política. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD 1 UN Plaza, Nueva York, NY 10017, EE. UU, 2010).

Otro de los estados del arte que ha permitido esclarecer el tema objeto de estudio, es el artículo: Educación y Desarrollo Humano, Hacia un modelo educativo pertinente. En este, su autora Lianet Alonso Jiménez, propone como objetivo central, valorar los modelos educativos existentes (exógenos y endógeno), atendiendo a su pertinencia, las teorías psicopedagógicas que los fundamentan y sus impactos en la formación y desarrollo de la personalidad.

Como resultado pudo identificar las características relevantes del modelo endógeno, el cual tiene como esencia, su efectividad al momento de enfrentar las metas que impone la mirada holística, su carácter multidimensional ante el desarrollo humano, pero sobre todo, pudo comprender con claridad, la capacidad integradora que tienen sus teorías a partir del análisis metodológico y cultural, al momento de diseñar las diferentes acciones dentro de proceso de enseñanza aprendizaje en las distintas instituciones educativas, las cuales, deberán atender las exigencias, no solo desde lo social, sino además, aquellas relacionadas con el desarrollo psicológico del hombre que forma.

En concordancia con la autora, se toman sus planteamientos para destacar que en la actualidad, deberá insertarse cada vez más al hombre dentro de los procesos, debido al cambio vertiginoso con que se transforma el medio, así como, su vida,

por tanto, deberá replantarse la educación en todas sus dimensiones, y que sirva como estrategia transformadora para el nuevo hombre del siglo XXI.

Por último, la autora reafirma textualmente que:

Aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser, según el informe Delors (1996), constituyen los pilares básicos del aprendizaje que los educandos están llamados a realizar, y que la educación debe potenciar. (Alonso, 2011, p. 43)

Ampliando la mirada de los países de América latina, en lo relacionado con la educación y el desarrollo humano, se toma como referente lo dicho por (muñoz 2011).en su informe regional sobre; desarrollo humano para américa latina y el caribe, en donde se evidencia que, su principal objetivo es; ampliar los sistemas de educación en dicha región y en gran parte del mundo, están siendo exigidos por profesionales altamente cualificados, para que den respuesta al desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos que emergen debido al adelanto científico y tecnológico.

En su metodología se puede apreciar que, pretenden replantear un nuevo sistema de educación, basado en un modelo por competencias, en donde la formación de las personas tenga un carácter integral, unificando múltiples bases teóricas con la práctica. Es decir, propiciar un escenario, donde se logren acercar, los distintos temas académicos con el hacer y se pueda alcanzar un alto nivel en las competencias laborales de los educandos. Además se pretende que estos logren mezclar sus conocimientos y sus experiencias. O sea, no solo se espera, que puedan cumplir con sus funciones en futuros empleos, sino que, sean capaces de resolver problemáticas en los múltiples aspectos de la vida.

En las conclusiones se manifiesta que, para lograr esa visión educativa integral en latino américa y el mundo, es necesario proponer nuevos cambios en el diseño curricular por competencias, apoyados en tradiciones prácticas deliberativas y críticas, con un amplio dominio del concepto curricular humanista, que propicie una verdadera transformación social. (Muñoz, 2011, págs. 109–121).

El artículo sobre: La bioética en perspectiva latinoamericana, es otro de los documentos que permiten seguir visualizando el contexto. Este en su esencia, define un objetivo central valioso, el cual pretende, hacer una reflexión sobre invisibilidad a que ha sido sometida la Bioética, además de dar a conocer, su verdadera esencia y sobre todo, su carácter holístico e interdisciplinario a partir de su función holística como elemento necesario para el hombre y su contexto global.

Cabe recordar que desde el 2005 se dio a conocer la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, en la que se destacó la importancia de la Educación, la formación e información sobre la Bioética. A continuación se deja textualmente un fragmento de lo allí planteado: “los Estados deberían esforzarse, no solo, por fomentar la educación y la formación relativa a la Bioética en todos

los planos, sino también, por estimular los programas de información y difusión sobre los conocimientos de esta.

Este estudio lleva acabo una metodología, en la cual, se consideró como fundamental la construcción de conocimientos sobre la Bioética, principalmente en la importancia que tiene para los futuros profesionales, que estos a su vez, puedan guiarse mediante ella al momento de entender y aplicar la solidaridad y la justicia, así como, su comprensión.

Lo anterior es importante que se conozca, ya que, si no se tiene claridad sobre la distribución de la riqueza, el respeto, el acceso del pueblo a los derechos humanos, sobre todo, el derecho al trabajo, a la vivienda, la salud y la educación, de lo contrario, el principio Bioético no tendrá un sentido claro.

Como resultados importantes de este estudio, se pudo llegar a la conclusión, de que la Bioética a pesar de ser un movimiento básicamente norteamericano, donde principalmente se incluye para aplicarlo, es en el contexto para una cultura de vida diferente, estos aspectos son difíciles, y pueden ser cambiantes a otros países, no solo en el aspecto económico, sino también social, cultural, es decir, como ocurre en los países europeos.

Para culminar se destaca también, que este concepto sobre Bioética, trata aspectos de la sensibilización hacia ella por parte de los latinoamericanos, pero es muy diferente a partir de los criterios que tienen presente las clases burguesas, ya que, estas se benefician de asistencia médica con estilo oriental, es decir, muy parecido a los países desarrollados, clasificados del primer mundo (García, 2012)

Otro de los temas revisados, corresponde a: La educación y las dimensiones del desarrollo humano en América Latina. Los autores Javier Rambla, Rosángela Saldanha, Pereira y Josep luís Espluga, consideraron como objetivo principal en su investigación, analizar varias dimensiones del desarrollo humano en América Latina.

Como metodología, realizaron un análisis detallado, donde tuvieron en cuenta, algunas teorías y normatividades del desarrollo, que les permitieran poder comprender, cuáles serían aquellas variables dependientes sobre las interacciones en la educación y las diferentes ciencias destinadas a desarrollar lo humano.

En los resultados, lograron construir una propuesta conceptual partiendo de los diferentes estados de la cuestión, principalmente, las razones de la desigualdad en los diferentes países de Latinoamérica.

Consolidaron demás que, los planes educativos deberán ser reevaluados y fundamentados a partir de nuevos criterios de Justicia social, teniendo en cuenta los indicadores y el contexto social de las escuelas, su escolarización, sus gastos educativos, las graduaciones y los rendimientos en la academia, ya que, todos estos parámetros, aparecen incluidos dentro de las responsabilidades educativas, aplicadas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) y la

Unesco (Walberg y Zhang, 1998). Lograron conocer también, las distintas miradas, sobre las capacidades de la educación, y cómo ésta produce valores agregados, los cuales, se derivan a partir de un título académico frente al mercado laboral, así como, la retribución de otros insumos instrumentales, que contribuyen al bienestar de la colectividad, como por ejemplo, el fomento de la democracia, mejoras en la natalidad, en la salud, claro está, sin dejar de resaltar que, todas estas derivaciones se dan a partir de la propia autonomía y capacidades que tenga el ser humano desde su propia actitud y condición de progreso (Max Neef *et al.*, 2000; Nussbaum, 2000; Pogge, 2002; Sen, 1999).

Por último se concluyen que, será importante replantear las desigualdades existentes al momento de planear la financiación de los recursos humanos y la participación de estos dentro del sistema educativo, los cuáles, se resaltan a partir de un estudio de caso llevado a cabo por el Banco Mundial y otros países que aportaron informaciones valiosas, destacando principalmente, los desajustes en la gobernanza y la desigualdad educativa (Javier Rambla, 2013).

El informe sobre el Desarrollo humano en el 2014, es un reporte mundial, en el cual se deja claridad por el PNUD desde 1990. El objetivo fundamental de este, fue analizar las cuestiones, tendencias y políticas más importantes, respecto al desarrollo independiente, con base en evidencias empíricas.

En su esencia, define que la mayoría de los países han tenido un avance en el desarrollo humano, además la tendencia en el mundo muestra datos positivos, sin embargo, están ocurriendo muchas pérdidas de vidas, están ocurriendo desastres y crisis naturales, provocadas principalmente por el mismo ser humano. Se resalta también que aun cuando estas adversidades se pueden evitar y que todas las sociedades pueden verse afectadas por ellas, otras superan los daños y se levantan ante la adversidades.

En su metodología han considerado al ser humano frente a estas dificultades específicamente ante los riesgos personales, y cómo estos adoptan también un enfoque diferencial bajo una posición más integradora, es decir, se tienen en cuenta las dificultades que provocan dichos riesgos en el ser humano y a su vez, analizan las diferentes maneras en que la resiliencia los fortalece de cierta forma frente a un grupo de riesgos en desarrollo.

De acuerdo con el informe y su mirada hacia el desarrollo humano, este tiene presente las diferencias entre los países y dentro de ellos, además de identificar los grupos de personas con mayores riesgo de ser vulnerables, sobre todo, los grupos de origen étnicos, indígenas, o simplemente por su ubicación geográfica.

Se concluye que, aquellos grupos con mayores necesidades y limitaciones definitivamente son los principales afectados, debido a sus limitaciones y por supuesto, estarían en menor capacidad de enfrentar las dificultades y contratiempos de la vida diaria.

Por lo anterior se destaca que, los niños, adolescentes y personas mayores están expuestos a los mayores riesgos, por tanto será necesario dar respuestas rápidas y específicas dentro de cada país.

También recomienda mejorar el acceso universal a los servicios sociales básicos, principalmente, la salud y la educación, además de que se garantice, por parte de los países una protección social sólida, sobre todo, el seguro de desempleo, así como, las pensiones y que haya un verdadero compromiso por garantizar el empleo. (Informe sobre el desarrollo humano (Sostener el progreso humano y reducir vulnerabilidad y construir resiliencia, 2014)

Siguiendo un orden cronológico sobre la educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana, esta vez se toma el artículo de Leopoldo Arteaga Ramírez Ramírez, quien trata de explicar como objetivo importante: construir filosofía desde la educación, siempre y cuando, se tenga presente una mira latinoamericana, se requerirá de un análisis profundo y reflexivo con una mirada multidisciplinaria, a tal punto, que se tenga en cuenta el pensamiento crítico, donde se encierren miradas, no solo, ontológicas y epistemológicas, sino también, axiológicas sobre la educación, y a partir de estas, se pueda comprender y definir la verdadera realidad educativa de América Latina. Esto a su vez, permitirá aclarar mejor las posibles soluciones futuras, sin dejar de lado una articulación estrecha con los avances científicos actuales, así como, el carácter humanista de la cultura lograda.

Como metodología principal, se tuvo en cuenta, dar una mirada al desarrollo global, y cómo estos extraordinarios avances de la ciencia y la técnica, la economía, las comunicaciones, las redes informáticas y sobre todo el carácter universal de la cultura occidental, han permitido, que los países latinoamericanos inmersos también en su desarrollo desde la diversidad étnica, su lenguaje y sobre todo su cultura particular, puedan vivir su propio desarrollo, no solo, combinado, sino también, contradictorio y dependiente, teniendo en cuenta, el poder cambiar el individualismo, el predominio de los valores, la competitividad y la rentabilidad por encima del ser humano.

El autor como conclusión pudo entender, que en general, los sistemas educativos de América Latina, tendrán como razón principal, replantear el orden social creando estrategias para que los seres humanos dejen ser tratados como un insumos y no como un fin, es decir, que se oculta, cómo las personas son un fin en sí mismo, por tanto, el hombre como ser racional existe como fin en sí mismo y no como simple medio (Kant, 1963, p. 57). Cada ser humano, es un elemento importante por sus propias capacidades. (Ramírez, 2014).

Otro de los aspectos a tener en cuenta como antecedentes en este rastreo se presenta con el documento: Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina. Este informe documental, fue presentado en el foro de rectores de América Latina, desarrollado en ciudad de Panamá.

Los antecedentes aquí planteados, se fundamentaron principalmente en el trabajo conjunto del Centro de Desarrollo de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (Ocde), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y el Banco de Desarrollo de América Latina (CAF).

En este documento, se recoge la necesidad que tienen los países del continente latinoamericano de tener que fortalecer sus capacidades para crecer económicamente, teniendo presente que para esto es imprescindible llevar a cabo una revolución educativa, ya que desde esta, se podrá fortalecer los valores sociales, así como, las competencias necesarias que posibiliten el impulso innovador, no solo en la economía, sino también, en la dimensión social.

Se destaca también la imperiosa tarea de la inclusión social, ya que esta, facilitará un impulso notable frente a los retos que impone la sociedad actual, desde su modernidad. Por tanto, América Latina, tendrá que centrar todos sus esfuerzos hacia el direccionamiento de cómo saber aprovechar las distintas oportunidades para hacer crecer el talento humano como aspecto dinamizador dentro de la sociedad del conocimiento. Es decir, que los mayores esfuerzos, deberán apuntarle al desarrollo humano como base fundamental para un cambio hacia la libertad y el crecimiento social. Esto traerá consigo, un destacado desarrollo de las inversiones, la productividad y la competitividad ante el mundo, por tanto será necesario una nueva mirada para seguir fortaleciendo los ambientes tecnológicos y científicos y sobre todo, seguir abriendo espacios en las diferentes instituciones educativas donde estos, jueguen un papel protagonista.

Para América Latina será un reto difícil, pero comprender la necesidad de una revolución educativa, permitirá poder avanzar en el desarrollo tecnológico como elemento relevante del presente, así como, poder crear e implementar estrategias que faciliten el acceso de los latinoamericanos a la educación. Este reto, conllevaría al fortalecimiento de valores, el cual, permitirá la obtención de mejores ingresos y poder llevar una vida digna, productiva y sobre todo socialmente solidaria.

Por último se destaca que, los cambios vertiginosos de la tecnología, presupone, tener que diseñar nuevas estrategias para generar empleos, es decir, el carácter flexible de la educación, será una necesidad imperiosa para que los seres humanos puedan adaptarse a las nuevas y mejores condiciones laborales que demanda el desarrollo global. Por tanto, la escuela de hoy, será la encargada de diseñar nuevas mejoras para poder aumentar la sensibilidad en los latinoamericanos, lo que facilitará, poder actuar, captar y adaptarse a los nuevos procedimientos y herramientas que demanda estos tiempos modernos.

Entonces, es una necesidad de la región analizada, tener que redoblar los esfuerzos por aumentar la cobertura, así como, mejorar la calidad de la educación en todos sus etapas, sin dejar de reconocer, que las mujeres y las diferentes poblaciones

rurales, son la que enfrentan mayores dificultades ante el desafío de este mundo globalizado. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Cepal, 2015)

Queriendo ampliar la mirada en relación con la educación y desarrollo humano en la perspectiva latinoamericana, los autores toman como referente lo planteado por, María Ángeles Murga en su artículo *Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la agenda global pos 2015*, en donde se destaca como principal objetivo, proponer una matriz base, que permita el avance desde 4 fundamentales competencias, que la Unesco reconoce como líderes para afrontar este reto. “análisis crítico, reflexión sistémica, toma de decisión colaborativa y sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras”.

En su metodología se pudo apreciar, que enfatiza sobre la necesidad de fomentar estas competencias de la mano del profesorado de todos los niveles educativos, es decir que estos sean capaces de infundir en los estudiantes principios y valores direccionados al desarrollo sostenible, que no se pretende educar en base al desarrollo sostenible, si no, para el desarrollo sostenible, y ser capaces de provocar un giro comportamental pertinente con el enfoque. (Jucker y Mathar, 2015, p. 29) en (Murga Menoyo 2015). Para lograrlo se basaron en dos partes.

La primera parte, se enfocó en contextualizar la educación a nivel mundial, teniendo en cuenta (foros, reuniones y cumbres), dirigidas a la sostenibilidad, donde se encontró el gran papel de las Naciones Unidas, ya que, contribuyó con su impulso, proclamando decenios focalizados y dedicados a potencializar sus prioridades más conocidas.

La segunda parte se enfocó en las problemáticas educativas que se pueden apreciar en la formación de competencias de sostenibilidad. Gracias al acercamiento a los diferentes puntos de vistas, desde donde es posible tener la claridad de lo que es educación para el desarrollo sostenible. Pudieron presentar una matriz competencial, que contribuyó significativamente con el proceso de potencialización del proceso de sostenibilidad y su vez mostró la necesidad de capacitar en el tema a todo el profesorado.

En las conclusiones se reafirmó, la necesidad de que los profesores deberán adquirir competencias de sostenibilidad desde su posición de ciudadanos y que como formadores de los ciudadanos del futuro, requerían de una formación constante, dirigida hacia la sostenibilidad como competencia específica para poder fomentar los valores y principios de desarrollo sostenible en sus estudiantes y así puedan crecer y convivir en entornos que se caractericen por su alto grado de sostenibilidad y desarrollo.

Por su parte la matriz competencial que se propuso, llegó como una opción, para potencializar la formación de la sostenibilidad y el desarrollo, que se espera sea tomada como referente para otros y que además, se encuentra abierta para ser

modificada y mejorada si fuera necesario, desde un marco investigativo de acción participación principalmente (Murga, 2015, pp. 55-83)

Otro de los antecedentes necesarios que aportan el esclarecimiento del tema objeto de estudio es el Informe regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe, el cual, tuvo como objetivo principal, divulgar la medición del bienestar, más allá del ingreso en 18 países de la región.

Según lo publicado, este procedimiento se llevó a cabo desde una metodología apoyada fundamentalmente en una medición cuantitativa sobre los factores que tienen relación estrecha con la disminución de la pobreza, principalmente, lo relacionado con la educación y la inserción a la actividad laboral.

Por tanto se pudo comprobar que todos aquellos aspectos que han estado relacionados con la disminución de la pobreza, estrechamente vinculados con la educación y sobre todo con la actividad laboral en los países de América Latina, han generado diferencias, frente a aquellos que evitan la caída de la pobreza, sin dejar de incluir, su articulación con los sistemas de protección social, transferencias sociales, así como, pensiones, sistemas de cuidados, posibilidad de acceder a distintos activos físicos y financieros, y las mejoras en las actividades laborales.

Se destaca también que una canasta multidimensional que permita incluir en ella, la posibilidad de poseer diferentes combinaciones, facilitaría nuevas rutas hacia la construcción de nuevas políticas públicas, permitiendo a su vez, poder lograr que los latinoamericanos no tengan la necesidad de enfrentar tantas necesidades de pobreza.

Por último, se destacan algunos datos estadísticos relevantes en la región, en donde un 49 % de la población latina pudo comprobar un ascenso. Sin embargo, un 13 % experimentó lo contrario. Por tanto, los datos actuales permiten esclarecer que no es del todo suficiente que las personas de la región, puedan salir de la pobreza totalmente, siendo esto, un dato importante para comprender la necesidad de tener que reforzar también la resiliencia (Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, 2016).

Siguiendo el orden cronológico definido, se tiene en cuenta la investigación de Maritza Rosales ,quien se propuso como objetivo primordial, modificar el Desarrollo Humano (IDH), así como, el índice de desarrollo humano ajustado por desigualdad (IDH–D).

La metodología utilizada, fue a partir del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), resaltando una mirada más universal desde 187 países.

Como resultados relevantes, pudo obtener que, algunos países varían permanentemente en cuanto al valor de la categoría con respecto a los índices ya mencionados y por supuesto incluida la competitividad como indicador fundamental, llegando a la conclusión de que aquellos países que poseen mayores indicadores

en el desarrollo humano, es decir muy alto, así como un alto índice de competitividad, son más eficientes al momento de hacer nuevas propuestas y por supuesto, se adaptan a variados y mejores cambios con mayor rapidez. Por lo tanto, el índice de desarrollo humano muestra también, mayores cambios para aquellos países que poseen desarrollo humano alto, medio y bajo. (Rosales, 2017)

Otro de los informe relevantes en los que se apoya este rastreo, está determinado por lo expresado en el informe de Cepal, sobre nuevos desafíos y paradigmas, perspectivas sobre la cooperación internacional para el desarrollo en transición.

En este informe se observa como objetivo principal, la conducción y desarrollo de un debate sobre cómo lograr que las relaciones internacionales puedan obtener mejoras en la capacidad de responder a los objetivos propuestos, sobre todo, con un alto sentido de pertinencia.

Dentro de su desarrollo metodológico, tuvo en cuenta la perspectiva para el desarrollo y la transición de manera conjunta con la Cepal y el Centro de Desarrollo de la OCDE, donde se discutió y definieron, las distintas economías en fase de desarrollo y como éstas a pesar de su carácter emergente, han trabajado para aumentar sus niveles de ingresos a nivel nacional, reconociendo que siguen afrontado desafíos sobre el carácter multidimensional del desarrollo.

Por último, se destacó en dicho informe que, estos desafíos necesitan de una gran cooperación donde se puedan combinar las políticas nacionales mas eficaces para que estas puedan mejorar las relaciones y el apoyo de los demás países, sobre todo, en la medida que vayan ascendiendo en los ingresos y puedan a su vez, convertirse en beneficios permanentes en materia de desarrollo (Cepal, 2018).

Para cerrar las diferentes miradas se ha tenido en cuenta un resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo.

En este, se destaca el desplazamiento permanente de las personas en el mundo en busca de mejoras en su calidad de vida, y otros a su vez, huyen de los peligros a los que estan expuestos.

El informe tiene como objetivo principal, destacar los diferntes estudios llevados a cabo de manera profunda sobre las diferentes problemáticas en cuanto a la comunidad mundial al momento de determinar dos pactos fundamentales de carácter internacional. El primero, es la migración ordenada y regular y el segundo, sobre los refugiados.

Se resalta, además, que estos acuerdos están asociados con los compromisos internacionales sobre la educación, la cual, está registrada en el cuarto objetivo del desarrollo sostenible de las Naciones Unidas, la cual destaca, la importancia de tener presente la educación para los migrantes, así como, para las personas despalzadas. Estos planteamiento registran en el informe GEM, el cual se convierte

en referente valioso para los funcionarios políticos, los cuales tienen el deber de cumplir para poder alcanzar dichos objetivos.

Aclara también que las distintas leyes, así como, las políticas, no se están cumpliendo con los niños, ya que, los están privando de sus derechos, dando la espalda frente a sus necesidades.

Por último destaca que los migrantes refugiados y aquellas personas desplazadas de manera interna, pertenecen a los grupos más vulnerables del mundo, por tanto, no deberá dejarse pasar por alto porque se estaría desaprovechando un gran potencial humano, por tanto será necesario agilizar los trámites administrativos, la falta de datos y sobre todo, dejar atrás los sistemas burocráticos y desmedidos en organización y coordinación.

Se concluye que hacer inversión en la educación de los refugiados posibilitará impulsar el desarrollo y crecimiento económico, no solo para aquellos países que lo acogen, sino también para sus países de origen; resaltando, que no solo sea educación, sino también, hacer posible la cohesión social.

Además de lo anterior, será necesario poder contar con diferentes programas bien estructurados que permitan promover la diversidad de competencias, las cuales, permitan contrarrestar, los prejuicios y sobre todo, que estos programas vayan examinados a la inclusión social. (Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros, 2019)

Conclusiones

Después de haber fijado algunas miradas, sobre la concepción de la educación con respecto al desarrollo humano, se puede concluir que aun cuando han pasado muchos años en donde ésta se ha concebido como una de las principales configuraciones para transformar el contexto social, no ha sido lo verdaderamente suficiente, por lo que se hace necesario, seguir diseñando estrategias pedagógicas las cuales, tengan en cuenta su papel protagónico, a partir de directrices educativas, es decir, una educación que contribuya a fomentar el desarrollo humanista con carácter situado en América Latina. Además de seguir generando nuevas visiones que faciliten una educación de calidad, garantizando el derecho a la calidad de vida y progreso social.

Por último, se pretende estimular la transformación profunda acorde con los cambios vertiginosos del mundo actual, sin descuidar la dimensión del ser como principal elemento aspirante y lleno de apreciaciones, sentimientos, emociones, virtudes, pasiones y sueños por mejorar.

Bibliografía

Migración, interculturalidad y educación en el mundo contemporáneo

Raúl Fornet Betancourt

Reina Saldaña Duque

- Balibar, E. (1992). *Les frontières de la démocratie*. Paris: La Découverte.
- Ellacuría, I. (1976). *¡A sus órdenes, mi capital!*, San Salvador: UCA Editores.
- Ellacuría, I. (2000). “Utopía y profetismo desde América Latina. Un ensayo concreto de soteriología histórica”. En: *Escritos Teológicos*, tomo II, San Salvador: UCA Editores.
- Heidegger, M. (2000). “Die Frage nach der Technik”. En: *Vorträge und Aufsätze, Gesamtausgabe*. Frankfurt: Klostermann
- Heidegger, M. (2009). *Leitgedanken zur Entstehung der Metaphysik, der neuzeitlichen Wissenschaft und der modernen Technik*. Frankfurt: Klostermann.
- Hölderlin, F. (1992). “Über die Religion”. En: Heidegger, M. *Die Armut*. Frankfurt: Klostermann.
- Jakobs, H. (2017). *Wem gehört die Welt?: Die Machtverhältnisse im globalen Kapitalismus*. München: Knaus Verlag.
- Nietzsche, F. (1962). *Humano, demasiado humano*. Madrid-México-Buenos Aires: Aguilar.
- Sartre, J. P.; De Beauvoir, S. (1996). *¿Para qué sirve la literatura?* Buenos Aires: Editorial Proteo, 1996.

Un bosquejo de proyecto para las ciencias sociales y las humanidades

Neil Humberto Duque Vargas

Gloria Mercedes Sánchez Cifuentes

- Almeida, P., & Cordero U., A. (2017). *Los movimientos sociales en América Latina. Perspectivas, Tendencias y Casos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen. 24a edición.
- Banco Mundial. (8 de Junio de 2020). *Global Economic Prospect*. Obtenido de www.worldbank.org: [https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/06/08/covid-19-to-plunge-global-economy-into-worst-recession-since-world-war-ii#:~:text=Junio%2008%2C%202020,La%20COVID%2D19%20\(coronavirus\)%20hunde%20a%20la%20econom%C3%ADa%20mundial,desde%20la%20S](https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/06/08/covid-19-to-plunge-global-economy-into-worst-recession-since-world-war-ii#:~:text=Junio%2008%2C%202020,La%20COVID%2D19%20(coronavirus)%20hunde%20a%20la%20econom%C3%ADa%20mundial,desde%20la%20S)
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Derrida, J. (1993). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Dussel, E. (1988). *La ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alizanza editorial S.A.
- Gibran, K. (16 de 06 de 2020). *El profeta*. Obtenido de Biblioteca Virtual Universal.: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/11402.pdf>
- Habermas, J. (1973). Conocimiento e interés. *Ideas y Valores*, 61-76.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Madrid: Taurus.
- Hoyos Vásquez, G. (20 de 06 de 2020). *Ciencia y Ética desde una perspectiva discursiva*. Obtenido de Convergencia: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352006000300007
- Khun, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 8ava reimpresión.

-
- Lander, E. (2000). Conocimiento para qué? Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 53-72.
 - Mayor Z., F. (s.d. de s.d. de 2010). *Historia de la Cultura de Paz*. Obtenido de Fundación Cultura de Paz: <http://www.fund-culturadepaz.org/doc/HistoriaCdePpdf>
 - Mayor Zaragoza, F. (s.d. de s.d. de 2010). *Fundación Cultura de Paz*. Obtenido de <http://www.fund-culturadepaz.org/doc/HistoriaCdP.pdf>
 - Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 25-46). Bogotá: Siglo del hombre editores.
 - Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Antropos.
 - Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: Unesco.
 - Murga Frassinetti, A. (2006). Los movimientos sociales en América Latina (1980-2000): una revisión bibliográfica. *Polis*, 163-196.
 - Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* Buenos Aires: Kats.
 - OMS. (14 de Abril de 2020). *Organización de la Estrategia frente a la Covid-19*. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/covid-strategy-update-14april2020_es.pdf?sfvrsn=86c0929d_10
 - PNUD. (12 de Septiembre de 2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Obtenido de www.undp.org: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/background/>
 - Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente. Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. New York: Naciones Unidas.
 - Rawls, J. (2006). *Una Teoría de la Justicia*. Cambridge : The Belknap Press of Harvard University Press.
 - Revilla B., M. (2010). América Latina y los movimientos sociales: el presente de la rebelión del coro. *Nueva Sociedad*, 51- 67.
 - Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
 - Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

- Stiglitz, J. (2019). *Capitalismo progresista. La respuesta a la era del malestar*. Bogotá: Pwnguin Random House Grupo Editorial.
- Vasco, C. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. *Cinep. Documentos ocasionales*, 17.
- Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós.
- Vessuri, H. (2001). Introducción: La ciencia y sus culturas. *Revista internacional de Ciencias Sociales*, 179-185.
- Vessuri, H. (2003). *La ciencia y la educación superior en el proceso de internacionalización. Elementos de un marco conceptual para América Latina*. Obtenido de Unesdoc. Biblioteca Digital.: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134783_spa
- Wallerstein, I. (1996). Abrir las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación.*, 113-125.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis de los sistemas-mundo. Una introducción*. México: Siglo XXI editores.
- Walsh, K. (2010). Estudios (inter)culturales en clave decolonial. *Tabula Rasa*, 209-227.
- Zemelman, H. (16 de 06 de 2020). *Pensar epistémico y pensar teórico. Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas*. Obtenido de UNAD: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf;jsessionid=18ACE6CD52887E1BC59EF411AB734A93.jvm1?sequence=1>

Educación o formación terciaria para el desarrollo humano integral de la juventud

Carlos E. Vasco

- Campbell, A. (2018). “¿Cuán maquiavélico era realmente Maquiavelo?”. En: *BBC History Magazine*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43347423>
- Harari, Y. (2011). *Sapiens*. Madrid: Debate.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo 21*. Madrid: Debate.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development (vol. I: The Philosophy of Moral Development; vol. II: The Psychology of Moral Development)*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Neisser, U. (1976). *Cognition and reality: Principles and implications of cognitive psychology*. New York: Freeman.
- Strawson, P. (1962). “Freedom and resentment”. In: Gary Watson (Ed.), *Proceedings of the British Academy*, Volume 48. Oxford, UK: Oxford University Press.

Autorrealización personal y conversión íntima

Inés Riego

- Cortina, Adela, *Diez palabras clave en ética*, Verbo Divino, Pamplona, 2000.
- Foucault, Michel, *La hermenéutica del sujeto*, Trad. Horacio Pons, F.C.E., México, 2002.
- Han, Byung-Chul, “Entrevista a Byung-Chul Han” en *El País*, Madrid, 2018. https://elpais.com/cultura/2018/02/07/actualidad/1517989873_086219.html
- Heidegger, Martin, “La frase de Nietzsche: Dios ha muerto” en *Holzwege*, Losada, Buenos Aires, 1960.
- Mounier, Emmanuel, *El personalismo (EP)*. En *El personalismo. Antología esencial*, Trad. Varios, Sígueme, Salamanca, 2002.
- Mounier, Emmanuel, *Manifiesto al servicio del personalismo (MSP)*. En *El personalismo. Antología esencial*, Trad. Varios, Sígueme, Salamanca, 2002.
- Riego, Inés, *Hombre y filosofía. Una mirada desde la mística*, SID, Biblioteca Digital de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2008.
- <http://bdigital.uncu.edu.ar/bdigital/navegador.php?idplantilla=21>
- Riego, Inés, *De la mística que dice a la persona*, Fundación E. Mounier, Colección Persona, n° 23, Salamanca, 2007.
- Unamuno, Miguel de, *Verdad y vida*, Obras completas, Escelicer, Madrid, 1969.
- Unamuno, Miguel de, *Nicodemo el fariseo*, Obras completas, Escelicer, Madrid, 1969.
- Wojtyła, Karol, *Persona y acción*, Trad. Rafael Mora, Palabra, Madrid, 2011.

Raíces autóctonas de la educación en América Latina: la civilización del Anáhuac

Lourdes Velázquez G.

- Díaz, F. (1996). *La educación de los aztecas*. México: Panorama.
- Portilla, L. (1979). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. Unam, México.
- Marín, G. (2010). *Anáhuac esencia y raíz de México*. México: Educaoytl.

- Marín G. (2012). *Pedagogía tolteca. Filosofía de la educación en el México antiguo*. México: Educayotl. A
- Soustelle, J. (1995). *La vida cotidiana de los aztecas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Velázquez, L. (2019). *La civilización del Anáhuac. Filosofía, medicina y ciencia*. México: Editorial NUN.

La vinculación con la sociedad como eje integrador de la calidad de las funciones sustantivas de la educación superior

Mauro Cerbino Arturi

- Caces. (2019). *Modelo de evaluación externa de universidades y escuelas politécnicas 2019*. Quito: Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Ceaaces. (2013). *Modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas*. Quito: Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Ceaaces. (2014). *La evaluación de la calidad de la universidad ecuatoriana. La experiencia del Mandato 14*. Quito: Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Ceaaces. (2015). *Modelo de evaluación institucional de universidades y escuelas politécnicas*. Quito: Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Conea. (2003). *Guía de autoevaluación con fines de acreditación para las universidades y escuelas politécnicas*. Quito: Asistencia Técnica Unesco/Isalca.
- Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. D.F.: Siglo XXI Editores

Educación, finitud y contingencia. La tragedia como oportunidad (en tiempos de pandemia)

Bibiana Vélez Medina

- De Unamuno, M. (1983). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid: Akal.
- Mèlich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Nietzsche, F. (1998). *El nacimiento de la tragedia*. (E. Knörr, y F. Navascués, Trans.) Madrid: Edaf. Obtenido del proyecto Espartaco.

- Maffesoli, M. (2001). *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Paidós.
- Nussbaum, M. (2004). *La fragilidad de bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega* (2 ed.). (A. Ballesteros, Trad.) Madrid: Machado Libros S. A. La balsa de la Medusa.
- Serna, J. (2002). *Finitud y sentido*. Pereira: Colección Discusiones No. 1.
- Smith, R. (2006). “Abstracción y finitud: educación, azar y democracia”. En: *Devenires*, VII (13), pp. 112-131.
- Vélez, B. (2016). *Fines de la educación: repensados a partir del conflicto trágico. Tomo 3: El valor del conflicto trágico para repensar la educación*. Armenia: Editorial Universidad La Gran Colombia.

Pensar las relaciones educación y desarrollo desde América Latina

Marco Raúl Mejía J.

- Acosta, A. (2009). *La maldición de la abundancia*. Quito. Abya-Yala, Swissaid, Comité Ecuaménico de Proyectos. .
- Aguirre, N.; Ibáñez, J. (2012). Conferencia *La educación boliviana en la búsqueda del buen vivir*. Bogotá. Movilización social.
- Barragán, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: El Búho.
- Brandão, C. (2017). *La educación popular de ayer y de hoy*. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Brandão, C.; Berlanga, B.; Mejía, M. R.; Rodríguez, M.; Suárez, D; Cendales, L.; y Gómez, M. (2017). *Epistemologías y metodologías emergentes en investigación desde el sur*. De próxima aparición en la colección “Pensamiento Disruptivo”. Bogotá. Ediciones Desde Abajo.
- Cabaluz, F. (2016). *Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación. Potencialidades de un diálogo teórico político*. Santiago de Chile: Quimantú editores.
- Caldart, R. y Benjamín, C. (2000). *Projeto popular e escola do campo*. Vol. 3. Brasilia. Fundação Universidade de Brasilia. .
- Castro G. (2012). *La hibris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada. 1750-1816*. Bogotá. Universidad Javeriana.
- Daly, H. y Cobb, J. (1997). *Para el bien común*. Bogotá: FCE.

- De Souza, M. (2012). *Educação do campo. Propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis. Vozes. .
- Di Maio, R. (2016). *Praxis política y educación popular. Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del bachillerato IMPA*. Buenos Aires. Naranja en flor.
- Díaz, C. (2010). “Hacia una pedagogía en clave decolonial”. En: *Revista Tabula Rasa* No.13. pp. 217-233.
- Escobar, A. “El posdesarrollo como concepto y práctica social”. En: Daniel Mato (coord.). *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-31. Disponible en internet en: <http://www.unc.edu/~aescobar/text/esp/El%20postdesarrollo%20como%20concepto.pdf> Consultado en diciembre de 2012
- Díaz, C. (2010). “Hacia una pedagogía en clave decolonial”. En: *Tabula Rasa* No.113. pp. 217-233.
- Escobar, A. (2003). “El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar. Globalización o posdesarrollo”. En: Lander, E. (compilador) *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales*. La Paz. Perspectivas. Clacso, pp. 113-143.
- Escobar, A. (2017). “Gritos, grietas y siembras de vida. Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial”. En: Walsh, C. (ed.). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de (re)sistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II. Serie Pensamiento decolonial. Quito. Ediciones Abya Yala.
- Esterman, J. (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito, Ecuador. Abya Yala.
- Fals-Borda, O. (1981). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Bogotá. Carlos Valencia Editores.
- Fals-Borda, O. (1981). *La ciencia y el pueblo. Nuevas reflexiones sobre la investigación-acción, la sociología en Colombia: balance y perspectivas*. Bogotá: Asociación Colombiana de sociología. Tercer Congreso Nacional.
- Fals-Borda, O. (2007). *La investigación acción en convergencias disciplinarias*. Conferencia para recibir el premio Malinowsky de la Society for Applied Anthropology y el premio Oxfam-América Martin Diskin de la Latin American Studies Association (LASA).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Fals Borda, O. (2017). “Dimensión educativa. Educadores populares”. *Revista Aportes*. Bogotá, Dimensión Educativa.

-
- Ghiso, A. (2015). “Del diálogo de saberes a la negociación cultural. Recuperar, deconstruir, resignificar y recrear saberes”. *Revista Pensamiento Popular. Aportes para una educación popular*, pp. 28-37.
 - Guelman, A. y Palimbo, M. (2018). *Pedagogías descolonizadoras. Formación en el trabajo de los movimientos sociales*. Buenos Aires. Ediciones El Colectivo.
 - Heller, A. (1990). *Más allá de la justicia*. Barcelona. Editorial Crítica.
 - Ibáñez, A. y Aguirre L. (2003). *Buen vivir, vivir bien. Una utopía en proceso de construcción*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
 - Illich, I. (1996). *La sociedad desescolarizada*. Madrid. Ediciones Barral.
 - Jara, O. (2014). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. San José, Costa Rica: Alforja-CEAAL.
 - Jaramillo, R. (1998). *La modernidad postergada*. Bogotá. Gerardo Rivas. .
 - Kusch, R. (2000). *El pensamiento indígena y popular en Latinoamérica*. En: Obras completas. Tomo II. Rosario, Argentina. Editorial Fundación Ross. .
 - Maya, A. (2017). *Desarrollo sustentable o cambio cultural. Una reflexión sobre el desarrollo agrario*. Bogotá. S/Ed.
 - Mejía, M. (2015). *Educación y pedagogías críticas desde el Sur. Cartografías de la educación popular. Capítulo I*. Ensenada, Baja California: CEAAL-Instituto McLaren Ensenada.
 - Pérez, E. (1985). *La escuela ayllu de Warisata*. La paz, Bolivia: Papeles.
 - Petrella, R. (1997). *El bien común. Elogio de la solidaridad*. Madrid. Editorial Debate.
 - Quijano, A. (2014). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Buenos Aires. Clacso.
 - Rengifo, G. (2001). *Identidad cultural y lenguaje*. Lima. Pratec.
 - Rodríguez, S. (1975). *Obras Completas (vols. 2)*. Caracas, Venezuela: Universidad Simón Rodríguez.
 - Santi, M. (2006). “Sacha runa yacha, sumak allpa, sumak kawsay. Una alternativa de gestión propia del desarrollo”. En: *Retos del desarrollo local*. Quito. Abya Yala-Ildis.
 - Santos, Boaventura de Sousa. (2009). *Una epistemología del sur. La reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. México. Siglo XXI editorial y Clacso.
 - Torres, A. (2016). *La educación popular, trayectoria y actualidad*. Bogotá. El Búho.
 - Walsh, C. (2003). “¿Qué saber?, ¿qué hacer?, y ¿cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter) culturales desde

América Latina”. En: C. Walsh (ed.) *Estudios culturales latinoamericanos, retos desde y en la región andina*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar. Editorial Abya Yala.

- Zibechi, R. (2017). *Movimientos sociales en América Latina, El “mundo otro” en movimiento*. Bogotá. Ediciones Desde Abajo.

Bien común, solidaridad y desarrollo humano

Angélica Montes

- Escobar, A. (2011). *La invención del desarrollo*. Popayán, Universidad del Cauca (2a edición).
- Habermas, J. (1990). “Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica”. En: *Filosofía*, núm. 1, Mérida, Universidad de los Andes, pp. 5-24.
- Habermas, J. (1997). “La lucha por el reconocimiento en el Estado democrático del derecho”. En: *Daímon*, núm. 15, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 25-47.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*, Barcelona: Paidós.
- Montes Montoya A., (2016). “La diversidad cultural colectiva en tensión-sostenida: una mirada desde la democracia agonista de Mouffe”. En: *Acta Sociológica Núm. 71, septiembre-diciembre de 2016, pp. 195-217*
- Santos, Boaventura de Sousa. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Vol. 1, Bilbao, Desclée. Desarrollo humano informe 1990, PNU, [Disponible en http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_1990_es_completo_nostats.pdf] Consultado el 04/07/2020.
- Sen, A. (2004), *L'économie est une science morale*. Paris, La Découverte, (Poche. Essais).
- Sen, A. (1999), *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. Madrid: Santillana. Ediciones generales.
- Stiglitz, J. (2015). *La gran brecha*. México: Taurus.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Paris: Champs Flammarion.
- Todaro, M. (1987). *Economía para un mundo en desarrollo: Introducción a los principios y políticas para el desarrollo*. **México, Fondo de Cultura Económica**.
- Valcárcel, M. (2006). *Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo*. Documento de investigación. [Disponible en <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/SESION-6-Marcel-Valcarcel-Desarrollo-Sesion6.pdf>] Consultado el 04/07/2020.

Hacia una enseñanza-aprendizaje de los sentidos para la libertad religiosa

Alberto Echeverri

- Ackerman, D. (1992). *Una historia natural de los sentidos*. Barcelona, España: Anagrama.
- Alonso, L. & J. Mateos (trad.). (1976). *Nueva Biblia Española*. Edición Latinoamericana. Madrid, España: Cristiandad.
- Borresen, K. (2018). “Il feminismo religioso: una sfida alla teologia cattolica” en Mazzolini, S. & M. Perroni (ed.). *Teologhe: in quale Europa?* Torino, Italia: Effatà, p.45-56.
- Celam (2007). V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. Aparecida, Brasil, 13-31 de mayo de 2007. Bogotá, Colombia: Celam, San Pablo, Paulinas.
- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (dir.) (2009). “Lengua (órgano corporal)”. En *Diccionario de los símbolos*. Barcelona, España: Herder.
- Commissione Teologica Internazionale (1983). Dignità e diritti della persona umana. (http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/cti_documents/rc_cti_1983_dignita-diritti_it.html).
- 1Concilio Vaticano II. (1975). “Declaración *Nostra aetate* sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no cristianas” (28 de octubre de 1965) en Constituciones. Decretos. Declaraciones. Madrid, España: BAC, p.829-836.
- 2Concilio Vaticano II. (1975). “Declaración *Dignitatis humanae* sobre la libertad religiosa” (07 de diciembre de 1965) en Constituciones. Decretos. Declaraciones. Madrid, España: BAC, p.782-806.
- 3Concilio Vaticano II. (1975). “Declaración *Gravissimum educationis* sobre la educación cristiana de los jóvenes” (28 de octubre de 1965) en Constituciones. Decretos. Declaraciones, 807-828.
- 4Concilio Vaticano II. (1975). “*Decreto Unitatis redintegratio* sobre el ecumenismo” (21 de noviembre de 1964) en Constituciones. Decretos. Declaraciones, 726-760.
- Corominas, J. (2000). Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid, España: Gredos.
- 1De Jesús, Santa Teresa. (1979). “Meditaciones sobre los Cantares” en De la Madre de Dios, E. & O. Stegink (transcr.). *Obras completas.*, Madrid, España: BAC, p.333-362.

- 2De Jesús, Santa Teresa (1979). “Poesías” en De la Madre de Dios, E. & O. Steggink (transcr.). *Obras completas*, Madrid, España: BAC, p.502-516.
- De la Calle Sánchez, B. (2013). “Una lectura psicoanalítica de las “Meditaciones sobre el Cantar” de Teresa de Jesús”. *Aperturas psicoanalíticas. Revista internacional de psicoanálisis* 43. (<http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000803>).
- Della Mirandola, P. (s.f.). “Discurso sobre la dignidad del hombre”. En *Casa digital del escritor L. López Nieves*. (<https://ciudadseva.com/texto/discurso-sobre-la-dignidad-del-hombre/>)
- Francisco. (2015). Carta encíclica *Laudato si* sobre el cuidado de la casa común. (http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html#_ftnref12)
- Frigerio, L. (2011). *Cene ultime. Dai mosaici di Ravenna al Cenacolo di Leonardo*. Milano, Italia: Ancora.
- Lepori, D. (2019). “Notiziario (in)sostenibile”. En *Dialoghi di riflessione cristiana* 51: 24-25.
- Levi, P. (1997). *La tregua*. Torino, Italia: Einaudi.
- 1Loyola, I. de (1963). “Diario Espiritual”. En Iparraguirre, I. y Dalmases, C. de (Transcr.). *Obras completas de san Ignacio de Loyola*. Madrid, España: BAC, p.301-386.
- 2Loyola, I. de (1963). “Ejercicios espirituales”. En Iparraguirre, I. y Dalmases, C. de (Transcr.). *Obras completas de san Ignacio de Loyola*. Madrid, España: BAC, 161-274.
- Lotz, J. (1990). “El cristianismo y las religiones no-cristianas en su relación con la experiencia religiosa”. En Latourelle, R. (ed.). (1990). *Vaticano II: balance y perspectivas. Veinticinco años después (1962-1987)*. Salamanca, España: Sígueme, pp. 905-919.
- Moliner, M. (1979). *Diccionario de uso del español*. 2 volúmenes (A-G y H-Z). Madrid, España: Gredos.
- Noguera de Echeverri, A. (2004). *El reencantamiento del mundo*. México DF, México y Manizales, Colombia: Pnuma e IDEA.
- Ries, J. (2008). *Simbolo. Le costanti del sacro* (Tomo 1). Milano, Italia: Jaca Book.
- Rocci, L. (1971). *Vocabolario greco-italiano*. Milano-Roma-Napoli / Città di Castello, Italia: Dante Alighieri / Lapi.
- Ynestroza, P. (2019). *Tercera Jornada mundial de los pobres*. (<https://www.vaticannews.va/es/papa/news/2019-11/jornada-mundial-pobres-almuerzo-1500-pobres-papa-francisco.html>]

Educación para la felicidad y su inclusión en las políticas públicas. Enfoques sobre felicidad responsable, educación y desarrollo humano

Víctor R. Martín Fiorino

Jesús E. Caldera Ynfante

- Aristóteles (2000). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos
- Asamblea Nacional Francesa. (26 agosto 1789). *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Recuperado de https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf
- Aubenque, P. (2001). *La prudencia en Aristóteles*. Barcelona: Ariel.
- Bianchi, A. y Vecchionne, C. (2018). *Programma Lunga Vita*. Salerno: Universidad de Salerno.
- Burgos, J. (2015). *La experiencia integral. Un método para el personalismo*. Madrid: Ediciones. Palabra.
- Caldera Ynfante, J. (2012). *El bloque de constitucionalidad como herramienta de protección de los derechos fundamentales. Una aproximación al estudio de sus aportes desde el derecho procesal constitucional*. Derecho Procesal Constitucional. (Eduardo Andrés Velandia Canosa, director científico), Tomo III. Volumen I. Bogotá: VC Editores Ltda. y ACDPC.
- Caldera Ynfante, J. (2018a). *Democracia integral. Un derecho fundamental para el logro de la dignidad humana, el proyecto de vida valioso y la felicidad social*. Bogotá: Ed. Nueva Jurídica.
- Caldera Ynfante, J. (2018b). “La democracia como derecho fundamental: ideas sobre un modelo de democracia integral”, en: *Opción*, 34, 85: pp. 584-624.
- Caldera Ynfante, J. (2018c). *Construyamos la nueva Venezuela: Plan de rescate financiero de la soberanía nacional*. Bogotá DC Editorial Cabeza.
- Cely, G. (2003) *La bioética contemporánea*. Bogotá: Ediciones Universidad Javeriana.
- Constitución del Estado de Cartagena de Indias (1811). Recuperado de: <file:///Users/macbookair13/Downloads/constitucion-politica-del-estado-de-cartagena-de-indias-14-junio-1812.pdf>
- Constitución de la República de Tunja (1811). Recuperado de: <file:///Users/macbookair13/Downloads/constitucion-de-la-republica-de-tunja-1811.pdf>
- Constitución Federal de Venezuela (1811). Recuperado de: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-federal-de-los-estados-de-venezue->

- la-21-de-diciembre-1811/html/86de8dbc-4b14-4131-a616-9a65e65e856a_2.html
- Constitución de los Estados Unidos de América (1787). Recuperado de: <http://www.hacer.org/pdf/Constitucion.pdf>
 - Constitución Política de la República de Ecuador (2008). Recuperado de: https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
 - Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia. (2009). Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf
 - Constitución Política de la Monarquía Española. (19 marzo, 1812). Promulgada en Cádiz: Imprenta Real. Recuperado de <http://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/P-0004-00002.pdf>
 - Constitución Política de la República Corea del Sur (1987). Promulgada el 17 de julio de 1948 última enmienda fue aprobada por referéndum el 27 de octubre de 1987. Recuperado de <http://spanish.korea.net/Government/Constitution-and-Government/Constitution>.
 - Constitución Política del Japón (3 mayo 1947). Tokio: Dieta Nacional. Recuperado de https://www.cu.emb-japan.go.jp/es/docs/constitucion_japon.pdf.
 - Corte Constitucional de Colombia. (17 oct 2002). Sentencia T 881 de 2002. Dignidad Humana. Referencia: expedientes T-542060 y T-602073. Magistrado Ponente: Eduardo Montealegre Lynett. Bogotá D.C.,
 - Csikszentmihalyi, M. (2012). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Buenos Aires: Kairós.
 - Declaración de Derechos de Virginia (12 junio 1776). Declaración de derechos hecha por los representantes del buen pueblo de Virginia, reunidos en convención plena y libre, como derechos que pertenecen a ellos y a su posteridad como base y fundamento de su Gobierno. Recuperado de <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/docs/e-hist-Virginia.html>
 - Fundación Jordi Sierra y Fabra (2018). *Programa Happy Schools*, Barcelona: Ediciones de la Fundación.
 - Gadamer, H. (2000). *La Educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
 - García Varela, A. (2019). Entrevista. *Revista de la Universidad de Alcalá*. España
 - Guzmán de Reyes, A. (16 nov 2018). “Enseñamos... a querer, a sufrir y a ser feliz”. *Revista Semana. Sección Educación Alternativa*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-para-la-felicidad-asignatura-que-busca-que-sus-estudiantes-sean-mejores-personas-en-colombia/590958>.

-
- Huta, V. y Waterman, A. (2014). “Eudaimonia and its distinction from hedonia”, En: *Journal of Happiness Studies*, 15, pp.1425-1456.
 - Iborra, A. y Varela, A. (2018). *Felicidad y educación*. Actas del IX Encuentro de Innovación Docente. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
 - Ikeda, M. (2010). *Soka Education: for the happiness of the individual*. Santa Mónica, CA: Middleway Press.
 - Ikeda, M. (s.f.). *Objetivo de la educación*. Recuperado de <https://www.daisakuikedada.org/es/objetivo.html>
 - Jaeger, W. (1998). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: FCE.
 - Martin-Fiorino, V. (2014). “Bio-polis: políticas de la vida y ciudades de supervivencia en América Latina”, en: *Cultura Latinoamericana*, 20(2), pp. 271-287.
 - Martin, V. (2019). “Ser humano y autonomía de la acción: el diseño antropológico del pensamiento aristotélico”. En: Díaz, J. et al., *Persona y libertad*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia (en prensa)
 - Martin-Fiorino, V., Ávila, F., Villalobos, J. (2019). “Los límites del futuro: ética y gobernanza de los bienes comunes”. En: *Fronteiras, Journal* (en prensa)
 - Martin-Fiorino, V., Fernández, L., Ferreiro, C., Fernández, S. y Villar, O. (2019). “Conflicto, convivencia y cultura de paz. La resolución de conflictos en ámbito educativo como preparación para la paz. En: *Revista de Cultura de Paz, Red de Cátedras de Paz*, Unesco, 3, pp. 1-15.
 - Max Neef, M. (2005). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Rotterdam: Erasmus University.
 - Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.
 - Nussbaum, M y Sen, A. (2001) *La calidad de vida*. México: FCE
 - Nussbaum, M. (2005). *La terapia del deseo. Teoría y práctica de la ética helenística*. Madrid: Paidós; *Sin fines de lucro: por qué las democracias necesitan de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
 - Palomera, R. (2008). “Educar para la felicidad”. En: E.G. Fernández Abascal, *Emociones positivas*, Madrid: Pirámide, 247–273.
 - Paltrinieri, R. (2019). *Felicidad responsable. El consumo más allá de la sociedad de consumo*. Buenos Aires: Waldhuter Ed.
 - Papa Francisco (2015). Carta Encíclica. *Laudato sí. Sobre el cuidado de la casa común*. Roma. Libreria Editrice Vaticana. Recuperado de http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html.

- Rodríguez, N. (2018). *Educar para la paz: la neurociencia de la felicidad responsable*. Buenos Aires: Kairós.
- Rojas, M. (coord.) (2009). *La medición del progreso y del bienestar. Propuesta para América Latina*. México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- Salas, R. (2006). *Ética intercultural*. Quito: Ed. Abya-Yala.
- Seligman, M. (2005) *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Unesco (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Ed. Santillana–Unesco.
- Unesco (2015). *Replantear la educación: hacia un bien común global*. Paris: Ediciones Unesco
- Unesco (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad*. Paris: Ediciones Unesco.
- Universidad de Alcalá (2018). *Fundamentación de la cátedra de educación para la felicidad*. Guía Docente Alcalá de Henares: Documento del Departamento de Ciencias de la Educación. Recuperado de http://www1.uah.es/estudios/asignaturas/descarga_fichero.asp?CodAsig=100147yCodPlan=G61yAnno=2018-19
- Universidad de la Sabana (2015). *Core Curriculum. Persona y Cultura*. Bogotá: Ediciones de la Universidad.
- Veenhoven, R. (2005). *El estudio de la satisfacción con la vida*. Rotterdam: Universidad Erasmus.

Educación y desarrollo humano desde el sur. Aportes para una paideia suramericana

Oliverio Gómez Hernández

- Arguedas, J. (1975). *Formación de una cultura nacional indoamericana*. México: Siglo XXI.
- Barrington, B. (1979). *Ciencia y política en el mundo antiguo*. Madrid: Ayuso.
- Bilbao, F. (1993). “Iniciativa de la América”. En: *Temas de filosofía política latinoamericana*. Bogotá, El Búho.
- Bolívar, S. (1815). *Carta de Jamaica*. Escritos Políticos. Sl, Sn.
- Henríquez, P. (1997). *Historia de la cultura en la América hispánica*. México: FCE.
- Escobar, A. (2019). “Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra: la diferencia de Abya Yala/afro/latino/américa”. En: *Diversidad epistémica y pensamiento crítico*. Popayán, UC.

- Guadarrama P. (1997). *Humanismo y autenticidad en el pensamiento latinoamericano*. Bogotá: Uned.
- Cuatemoc, G. (2002). *Una realidad oculta*. SI, Sn.
- Kusch, R. *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: F. G. C.
- León-Portilla, M. (1992). “El pensamiento Nahuatl”. En: *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*. Madrid: Trotta.
- Martí, J. (1993). “Nuestra América”. En: *Temas de filosofía política latinoamericana*. Bogotá: El Búho.
- Poniatowska, E. (s. f). “Memoria e identidad”. En: *Nuestra América*. Bogotá: El Búho.
- Rodó, J. (1996). “Búsqueda de un modelo de civilización distinto al norteamericano”. En: *Temas de filosofía de la cultura latinoamericana*. Bogotá: El Búho.
- Salazar, F. (s. f.). *Filosofía y realidad*. Bogotá: CIF.
- Taylor, C. (1997). “La política del reconocimiento”. En: *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós.
- Unesco (2010). *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*. México.
- Unesco (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Francia.
- Vasconcelos, J. (1979). “La raza cósmica, misión de la raza iberoamericana”. En: *Precursores del pensamiento latinoamericano contemporáneo*. México: Sepsetnetasdiana.
- Zea, Leopoldo (s. f). “Negritud e indigenismo”. En: *Revista AfroAmérica*. Bogotá, U. N.
- Zea, L. (1978). *Filosofía de la historia americana*. México: FCE.
- Zea, L. (1991). “El descubrimiento de América y la universalización de la historia”. En: *El descubrimiento de América y su impacto en la historia*. México: IPGH-FCE.

¿Qué es la educación?

Apuntes para su movilización conceptual

José Darwin Lenis Mejía

- Abbagnano, N. Y Visalberghi, A. (2012). *Historia de la pedagogía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica

- Agamben, G. (2018). *La aventura*. Buenos Aires: Siglo del Hombre
- Avancini, G. (1996). *La pedagogía hoy*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Berlanga, B (2020). *Reconfigurar subjetividades críticas desde las reautorías*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Gadotti, M. (2011). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Heidegger, M. (1964). “La pregunta por la técnica” (Trad. Eustaquio Barjau). En Heidegger, M. (1994) *Conferencias y artículos* (pp. 9-37). Barcelona: Sebal.
- Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* Buenos Aires: Paidós
- Platón. (1998). *La república*. Trad. de Conrado Eggers Lan. Madrid: Gredos.
- Quintana, J. (2019). “La técnica moderna: entre serenidad (Gelassenheit) y Dispositivo (Ge-stell): Martín Heidegger a cuarenta años de su muerte”. En: *Daimon* 76 (pp. 51-65)
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase*. Barcelona: Anagrama.
- Sabato, E. (2015). *El túnel*. Madrid: Cátedra
- Saramago, J. (2001). *La caverna*. Bogotá: Alfaguara
- Saramago, J. (2016). *Ensayo sobre la ceguera*. Bogotá: Alfaguara

Desarrollo de la personalidad humana desde una perspectiva comprensivo-edificadora

Julio César Arboleda

- Álvarez, M. (2016). Referentes de la relación educación superior universitaria y desarrollo, *Revista Boletín Redipe*, 5/3.
- Arboleda (2001). *El proyecto de vida: reflexiones y dispositivos para su construcción y fortalecimiento*. Santiago de Cali: Editorial Lei- Fundación Penser.
- Arboleda (2006). *Aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida*. Santiago de Cali: Fundación Penser.
- Arboleda (2007). *Pensamiento lateral y aprendizajes*. Editorial Magisterio, Bogotá.
- Arboleda (2011; 2019). *Competencias pedagógicas*. New York: Editorial Redipe.
- Arboleda (2011; 2019). Pasivos y desafíos en la educación. Para una inclusión comprensivo edificadora. *Revista Boletín Redipe*, No. 8.
- Arboleda (2013). Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión. *Revista Boletín Redipe*, No. 824.

- De la Herrán G. A., Rodríguez H. P., De Miguel Y. V. ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, N°384 385, 2019, págs. 201-226.
- De la Herrán, A. & Cortina, M. (2007a). Fundamentos para una pedagogía de la muerte. *Revista Iberoamericana de educación*, 41 (2), pp. 25-126.
- Gil C., M. G. (2019). Las artes de la existencia en los modos de ser. Una lectura a cuatro textos de Agamben. *Revista Boletín Redipe*, No. 8:1.
- Hurtado F. (2019). Propuestas para la enseñanza, formación y difusión de la educación prenatal en Iberoamérica. *Revista Boletín Redipe*, 8:6. Pags 70- 82.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Ortega R. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Una mirada al desarrollo local en el norte del Perú: acciones desde la responsabilidad social universitaria y el capital social

Eduardo José Campechano Escalona

- Bourdieu (1985). “El capital social. Notes provisoires”. En: *Actes de Recherche en Sciences Sociales* No. 31, pp. 2-3
- Cepal (2019). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Documento en Línea: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Cecchi, N. (2006). *Aprendizaje servicio en educación superior. La experiencia latinoamericana*. En: Seminario Internacional Responsabilidad Social Universitaria: Aprendizaje Servicio. Universidad Central de Venezuela: Documento en línea <http://www.documentacion.edex.es/docs/0406CECapr.pdf>
- Coleman (1990). “Social Theory, Social Research, and a Theory of Action”. En: *American Journal of Sociology*, volumen 91: 1399–1335
- Durston, J. (2003). *Qué es el capital social comunitario*. Santiago de Chile: Cepal. Chile. Documento en línea Disponible: <http://www.ieclac.cl/publicaciones/>
- Etkin, J. (2008). *Gestión del capital social y la organización sustentable*. Programa de Formación en Excelencia Gerencial, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Fierros, I., y Ávila, S. (2017). “Medios de vida sustentables y contexto de vulnerabilidad de los hogares rurales de México. Problemas del Desarrollo”. En:

Revista Latinoamericana de Economía, 48(191). doi:<http://dx.doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2017.191.58747>

- Furco, A. (2004). *El impacto educativo del aprendizaje–servicio*. Ponencia en el VII Seminario Internacional de aprendizaje y servicio solidario. Buenos Aires, 7 octubre de 2004 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina. En prensa). Documento en línea:www.me.gov.ar/edusol
- Fukuyama, F. (1995) *Social Capital and Civil Society*. Documento presentado a la Conferencia del Banco Mundial sobre Reformas de Segunda generación. Documento en línea: http://siteresources.worldbank.org/INTWDRS/Resources/WDR_Overview_Spanish.pdf
- Lechner (2000) *Desarrollo Humano en Chile, Más sociedad para gobernar el futuro* PNUD. Documento en Línea: https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/desarrollohumano/undp_cl_idh_informe_2000.pdf
- PNUD (2019). *Informe Global sobre Desarrollo Humano (IDH) Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: la desigualdad en el desarrollo humano del siglo XXI*. Documento en línea Disponible:<https://www.pe.undp.org/content/peru/es/home/presscenter/articles/2019/las-desigualdades-del-siglo-xxi-nuevo-informe-del-pnud-analiza-.html>
- Putnam, R. (1993). “The prosperous Community”. En: *American Prospect*, núm. 13, primavera, pp. 35-42.
- Vallaey, F. (2006). *Breve marco teórico de la responsabilidad social universitaria*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Documento en línea: <http://www.rsuniversitaria.org/web/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniversitaria>

Desarrollo humano ambientalmente sostenible a partir de la custodia de semillas y la autonomía alimentaria

Luz Adriana Bernal López

Carlos Adolfo Rengifo Castañeda

- Atkinson, M. y Coleman, W. (1989), *Strong States and Weak States: Sectoral Policy Networks in Advanced Capitalist Economies*, *British Journal of Political Sciences*, Vol. 19 N° 1, Cambridge, (46–67).
- Bersh, D. (1993). *Desarrollo. Simple crecimiento económico o satisfacción de las necesidades humanas*. Fondo Nacional de Cafetero. Armenia: Ed. Horizontes.
- Coraggio, J. (2006). *Las políticas públicas participativas: ¿obstáculos o requisito para el desarrollo local?* Buenos Aires: CENOC–Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, Presidencia de la Nación–UNGS.

- Corominas, J. (2007). *Diversidad de culturas, igualdad de derechos*. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1201485831.pdf>
- Chacón, X., y García, M. (2016). Redes de custodios y guardianes de semillas y casas comunitarias de semillas nativas y criollas. *Guía metodológica*, 5–56.
- FAO. (2015). *Comida, territorio y memoria. Situación alimentaria de los pueblos indígenas colombiano*. Bogotá: Opciones Gráficas Editores Ltda.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- García, G. (2018). “Desarrollo social, humano y medioambiente: tensiones y tendencias”. En: O. D. Ramírez, y G. L. García, *Contribuciones del desarrollo social y humano a la sostenibilidad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- García, D. (2003). *Estado-nación y la crisis del modelo. El estrecho sendero*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Holt-Giménez, E. y Patel, R. (2010). *Rebeliones alimentarias. Crisis y hambre de justicia*, Barcelona: El Viejo Topo.
- Ospina, W. (2008). “La riqueza escondida”. En: *Revista Número*. Ediciones, Junio-agosto No. 57–58, pp. 26-34. Colombia.
- Redclift, M. (1996). *Pensar la comunicación para un mundo más sustentable*. Redes. com. No 4. México.
- Santos, B. d. (2007). *La reinención del Estado y el Estado plurinacional*. Santa Cruz de la Sierra: Kipus.
- Santos, B. d. (2009). *Pensar el Estado y la sociedad: Desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI.
- Santos, B. d. (2014). *Derechos humanos, democracia y desarrollo*. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.
- Swissaid. (2019). *Semillas de identidad*. Obtenido de Semillas de Identidad: <https://www.semillasdeidentidad.org/>

Horizontes pedagógicos para la intervención educativa durante el desarrollo humano

Jhon Jaime de la Rosa Bobadilla – Leonardo Iván Quintana Urrea

- Álvarez, J. (2011). “Primera infancia: un concepto de la modernidad” en *Revista El Observador* No. 7, Santiago de Chile.
- Aries, P. (1993). “La infancia”, en *Revista de Educación* N° 254, España.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive perspective*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Bredekamp, H. (1989). *Development appropriate practice in early Childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Mass, Harvard University Press.
- Giddens, A. (2006). *Sociología*. 5a. edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente para educadores*. México: McGraw-Hill Interamericana, S.A. de C.V.
- Papalia, D. y Olds, S. (2004). *Serie psicología del desarrollo humano*. Vols. I, II y III. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- Petrus, A. (2004). *Tercera edad y educación social*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1980). *Judgment and reasoning in the child*, Totowa. N. J., Littlefield, Adams.
- Sáez, J. (2005). “Gerontología: intervención socioeducativa con personas mayores”. En: S. Pinazo y M. Sánchez (Dir.). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Educación.
- Skinner, B.F. (1986). “The evolution of verbal behavior”. In: *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 45, 1, pp. 115-122.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind of society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Mass., Harvard University Press.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba: Brujas.

Pensar la vida juntos. El porvenir de la escuela

Martha Lucía Peñaloza T.

- Bárcena, F. (2020). VIII conversatorio internacional pensar en y más allá de la pandemia. Horizontes humanos de Kalkan. Manizales. Universidad de Manizales. 2020.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Buenos Aires. Paidós.
- Castells, M. (2002). *La era de la información*. Volumen 1. México: Siglo XXI editores, 2002.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid. Ediciones Unesco.

-
- Durkheim, E. (1998). *Educación y pedagogía*. Buenos Aires. Losada
 - Faure, E. (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid. Unesco.
 - Gonzales, F. (1997). *Identidad, diferencia e indiferencia. El sí mismo como obstáculo*. Barcelona. Virus Editorial, 1997
 - Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. España. Herder.
 - Hardt, Negri. (2005). *Imperio*. Buenos Aires. Paidós
 - Herbart, J. F. (1935). *La pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Espasa-Calpe.
 - Jullien, F. (2018). *Conferencia el distanciamiento y el entre. O cómo pensar la alteridad*. Universidad del Valle.
 - Kant, I. (1990). *Pedagogía*. Madrid. Akal. Ediciones.
 - Larrosa, j. Pérez de (Comp.) *Imágenes del otro*. Barcelona, Virus Editorial
 - Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*. Buenos Aires. Manantial.
 - Martínez, B. (2008). *La escuela un lugar para el común. Educar posiciones sobre lo común*. Buenos Aires. Del estante Editorial.
 - Mélich, J. (1997). *La respuesta al otro. La caricia*. Barcelona. Virus Editorial.
 - Pestalozzi, J.H. (1987). *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*. México, Porrúa
 - Pinau, P; Dussel, L, Caruso, M. (2002). *La escuela como máquina de educar*. México. Paidós.
 - Quiceno, H; Peñaloza, M (2011). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*.
 - Rousseau, J. (s. f). *Emilio o el discurso sobre la educación*. Barcelona, Bruguera.
 - Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. Educación y sociedad.
 - _____. (2018). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable de la diferencia)*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
 - _____. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires. Noveduc/perfiles
 - Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos*. México. Fondo de cultura económica.
 - Unesco (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtien
 - _____ (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca
 - _____ (2000). *Foro mundial sobre Educación*. Dakar
 - _____ (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra

El desarrollo: desde la noción clásica hasta lo contemporáneo del buen vivir. Pautas para la formulación de una propuesta de educación del y no para el desarrollo

Mario Alberto Álvarez López

- Althusser, L. (1967). *Del Lado de la Filosofía*. Curso de filosofía para Científicos. Consultado el 19 de mayo de 2011. En: [Http://es.-scribd.com](http://es.-scribd.com).
- Atkinson, M. y Coleman, W. (1989), *Strong States and Weak States: Sectoral Policy Networks in Advanced Capitalist Economies*, *British Journal of Political Sciences*, Vol. 19 N° 1, Cambridge, (46–67).
- Bersh, D. (1993). *Desarrollo. Simple crecimiento económico o satisfacción de las necesidades humanas*. Fondo Nacional de Cafetero. Armenia: Ed. Horizontes.
- Boisier, S. (2003). *El Desarrollo en su Lugar*. Serie Geo-libros. Instituto de Geografía. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Boni, A. y Pérez, A. (2006). *Construir la ciudadanía global desde la universidad. Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona: Intermon Oxfan. Ingeniería sin fronteras.
- Cardozo, F.H. y Faletto. (1984). *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. México: Ed. Siglo XXI.
- Carvajal, A. (2009). *Desarrollo y Postdesarrollo. Modelos y Alternativas*. Escuela de trabajo social y desarrollo humano. Cali: Universidad del Valle.
- Comte. A. (2000). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Ed. Alianza.
- CEPAL (1993). “Crisis y opciones de desarrollo” Revista No 23 de la CEPAL.
- Coraggio, J. (2006). *Las políticas públicas participativas: ¿obstáculos o requisito para el desarrollo local?* Buenos Aires: CENOC–Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, Presidencia de la Nación–UNGS.
- Corominas, J. 2007. Diversidad de culturas, igualdad de derechos. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1201485831.pdf>
- Cortina, A. (1994). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Ed. Anaya.
- Dos Santos, T. (1970). *Dependencia y Cambio Social*. Cuadernos de Estudios Socio-económicos. Universidad de Chile.
- Durkheim E. (1902). *La educación Moral. Escritos selectos*. Introducción y Selección de Anthony Giddens. Buenos Aires. Traducción de Ricardo Figueroa.

-
- Etzioni, A. (1980). *La sociedad activa. Una teoría de los procesos societales y políticos*. Madrid: Ed. Aguilar.
 - Faletto, E. (1969). *Dependencia y Desarrollo en América Latina*. México: Ed., Siglo XXI.
 - Galbraith, J. (1963). *La sociedad opulenta*. Madrid: Ediciones Ariel.
 - García, D. (2003). *Estado–Nación y la crisis del modelo. El estrecho sendero*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
 - Goulet, D. (1999). *Ética del desarrollo. Guía teórica y práctica*. Madrid: Editorial Lepala.
 - Gudynas, E. y Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16, núm. 53, abril–junio, Universidad del Zulia, Venezuela.
 - Gunder, F. A. (1967). *Capitalismo y Subdesarrollo en América Latina*. Barcelona: Ed, Teide. Vol. III.
 - Latouche, S. (2004). *¿Tendrá el sur derecho al decrecimiento?*. Publicado en *Le Monde Diplomatique* en español. Noviembre 04 de 2004.
 - Lefebvre, H. (1968). *La Vida Cotidiana en el Mundo Moderno*. Madrid: Alianza editorial.
 - Lewis, W. (1955) *The Theory of Economics Growth*. Inglaterra: George Allen y Unwin Ltd.
 - Malinowski, B. (1981). *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
 - Marcuse, H. (1964). *El Hombre Unidimensional*. Traducción De Ávila Fuenmayor. Consultado el 13 de agosto de 2011. En: [http://la política de la verdad. blogspot.com/](http://la-politica-de-la-verdad.blogspot.com/)
 - Max–neef, M. (1992). *Desarrollo a Escala Humana*. Santiago de Chile: CEPAUR.
 - Mealla, E. (2006). *El regreso del desarrollo*, en SCANNONE, J.C. Y García Delgado, D. (Comps). *Ética desarrollo y región*. Buenos Aires: CICCUS.
 - Mijangos, J. (2006). *Educación popular y desarrollo comunitario sustentable, una experiencia con los mayas de Yucatán*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO– Cuba y Plaza y Valdés.
 - Myrdal G. (1957). *La Teoría económica y los países subdesarrollados*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - Organización de las Naciones Unidas –ONU. (2000). Consultado el 2 de octubre de 2011. En: <http://www.onu.org>

- Organización de Naciones Unidas ONU. (1997). *El Protocolo de Kioto*. Compromiso sobre el cambio climático.
- Organización de Naciones Unidas ONU. (2006). *Nuestro futuro Común*. Informe Brundtland.
- Organización de Naciones Unidas ONU. (1992). *Convenio sobre la diversidad biológica*, Decisión 93/626/CEE. Rio de Janeiro.
- Organización de Naciones Unidas ONU. (2007). Cumbre de Balí. XIII Conferencia Internacional sobre cambio climático.
- Ospina, W. (2008). *La Riqueza Escondida*. Revista Número Ediciones, Junio–Agosto No. 57–58, P. 26–34. Colombia.
- Parsons, T. (1974). *El Sistema de las Sociedades Modernas*. Trillas. México.
- Prebisch, R. (1959). La política comercial de los países insuficientemente desarrollados. Ed. Obras escogidas. Bogotá: Plaza y Janes.
- Rangel, A. (1993). *El desarrollo regional*. Escuela Superior de Administración Pública, ESAP, ENE.
- Rawls, J. (1978). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económico.
- Redclift. (1996). *Pensar la comunicación para un mundo más sustentable*. Redes. com. No 4. México.
- Riechman, J. (1995). *De la economía a la ecología*. Necesitamos una Reforma Fiscal que guiada por criterios igualitarios y ecológicos. Madrid: Ed. Trota.
- Rostow, W. (1961). *Las etapas del crecimiento Económico: Un manifiesto no comunista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sachs, W. (1998). *La anatomía política del “desarrollo sostenible”*. Bogotá: Ed. ECOFONDO.
- Samir, A. (1990). *La Inversión Extranjera y el Subdesarrollo del Perú*. Perú: Ed Escuela Nueva.
- Singer, H. y Ausari, J. (1982). *Países Ricos y Pobres*. Madrid: Ed. Pirámides.
- Seers D. (1963). *The Teaching of Development economics*. Edited by Kurt Martin and John Knapp London, Frank Cass. Londres.
- Sen Kumar, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Silva, J. (2001) *La salida. Un nuevo modo de desarrollo humano para la paz. Análisis y perspectivas de la economía colombiana*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Smelser, N. (1964). *Toward a theory of modernization*. Nueva York: Basic Books.

- Sousa, B. (2007). *El derecho a la globalización desde abajo. Hacia una legalidad cosmopolita*. Barcelona: Anthropos. Editorial.
- Stiglitz, J. (2002). *El Malestar en la Globalización*. Traducción de Carlos Rodríguez B. Madrid: Ed. Taurus.
- Strauss, L. (1964). *El Pensamiento Salvaje*. México: Fondo de Cultura de México
- Spencer H. (1951). *Social Statics*. Perspectivas: Revista trimestral de educación Comparada. Vol. XXIV. París: Unesco.
- Universidad la Gran Colombia, (2014). Congreso Desarrollo Económico y Calidad de Vida. Texto producido para referenciar el evento.
- Unceta, K. (2009). Desarrollo, subdesarrollo, mal desarrollo y pos desarrollo. Carta latinoamericana.
- Unesco. (1998). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción* (Documento de Trabajo). Tomo I Informe Final. París.
- Wallerstein, I y Akzin, B. (1988). *Estado y Nación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, Catherine (2010) “Development as buen Vivir: Institutional arrangements and (de)colonial entanglements” en *Development*, N° 53 (1).
- Weber M. (1977). *Estado y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wilches–Chaux, G. (2005). *Proyecto NASA*. Bogotá: PNUD.

Intervención psicosocial en perspectiva del desarrollo humano

Silvia Caicedo Muñoz

Leonardo Solarte Pazos

Carlos A. Sánchez Jaramillo

- Alexander, Jeffrey. (1990). La centralidad de los clásicos. In A. Giddens y J. c. Turner (Eds.), *La teoría social hoy* (pp. 22–80). México: CNCA–Alianza.
- Berkowitz, W. y Wolff, T. (2000). *The spirit of the coalition*. Washington, DC. American Public Health Association.
- Butterfoss, F. y Kegler, M. (2002). Toward a comprehensive understanding of community coalitions: Moving from practice to theory. In *Emerging theories in health promotion practice and research*. R. DiClemente, R. Crosby, y M. Kegler (Eds.). San Francisco: Jossey–Bass. Pp. 157–193.
- Cardozo (2018), Intervención Psicosocial para el Contexto Colombiano, (p.41–57), en Lozano, J. (2018), (editor), XII Cátedra Colombiana de Psico-

logía Mercedes Rodrigo. Intervención Psicosocial. Aproximaciones Teóricas, Contextos y Realidades Emergentes. Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI) Colombia

- Chavis, D. (2001). The paradoxes and promise of community coalitions. *American Journal of Community Psychology*, Vol., 29. No. 2. Pp 309–320.
- Dini, Ali, y Lippit, Victor. (2009). Poverty, from Orthodox to Heterodox Approaches: a Methodological Comparison Survey. 1–20.
- Elizalde, Antonio, Manuel, Martí., y Martínez, Francisco. (2006). Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona. *POLIS Revista Latinoamericana*, 15, 2–19.
- Fawcett, S. B.; Francisco, V. T.; Paine–Andrews, A.; and Schultz, J. A. (2000). “Working Together for Healthier Communities: A Research–Based Memorandum of Collaboration.” *Public Health Reports* 115 (2–3):174–179.
- Fawcett, S.B., Francisco, V.T., Paine–Andrews, A. y Schulltz, J.A. (1999) *Working Together for Healthier Communities: A Research–Based Memorandum of Collaboration. Public Health Reports, Supplement on Healthy Cities/Healthy Communities.* Publisher: Place.
- Gutiérrez Garza, Esthela. (2008). De las teorías del desarrollo al desarrollo sustentable: Historia de la construcción de un enfoque multidisciplinario Ingenierías, XI (39), 21–35.
- Kelly, J. G. (1986). Context and process: An ecological view of the interdependence of practice and process. *American Journal of Community Psychology*, 14(6), 581–589.
- Martínez–González (2018), Hacia una definición de lo psicosocial desde sus aplicaciones prácticas (p.19–40), en Lozano, J. (2018), (editor), XII Cátedra Colombiana de Psicología Mercedes Rodrigo. Intervención Psicosocial. Aproximaciones Teóricas, Contextos y Realidades Emergentes. Asociación Colombiana de Facultades de Psicología (ASCOFAPSI) Colombia
- Martínez, M; Martínez, J (2003). *Community coalition’s: a strategy of participation for social change. Intervención Psicosocial, Vol. 12 N.º 3– Págs. 251–267.* Cit., a Heller, K., Price, Reinhartz, S., Riger, S. y Wanders– man, A. (1984) *Psychology and community change: Challenges of the future.* Homewood, IL: Dorsey.
- Mathieson, Jane, Popay, Jennie, Enoch, Etheline, Escorel, Sarah, Hernández, Mario, Johnston, Heidi, y Rispel, Latetia. (2008). Social Exclusion Meaning, measurement and experience and links to health inequalities. A review of literature (pp. 91): SEKN, Commission on Social Determinants of Health, Lancaster University.

-
- Múnera López, María Cecilia. (2007). *Resignificar el desarrollo*. Medellín, Colombia: Escuela del Hábitat CEHAP, Universidad Nacional de Colombia
 - Naussbaum, Martha C “(2012) Crear capacidades Propuesta para el desarrollo humano. PAIDOS Estado y Sociedad. 2 Ed.
 - Perkins, D. y Zimmerman, M. (1995). Empowerment Theory, Research, and Application. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 23, No. 5; 569–579. Accesado en: 0091–0627/95/1000–0569507.50/0_9 1995 Plenum
 - PNUD, y Malik, Kahild. (2013). Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso (pp. 203). New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
 - Rappaport, J., (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121–148
 - Repetto, F, Contreras C, Manuel E, y Desarrollo, Banco Interamericano de. (2005). *La gerencia social ante los nuevos retos del desarrollo social en América Latina*. Ciudad de Guatemala: Inter–American Development Bank.
 - Sen, Amartya. (1983). Poor, Relatively Speaking. *Oxford Economic Papers*, 35(2), 153–169.
 - Sen, Amartya. (2010). Las teorías del desarrollo a principios del siglo XXI. *Cuadernos de Economía*, XVII (29), 73–100.
 - Solarte–Pazos, L. (2011). *El management y las lógicas de gestión en las organizaciones de desarrollo social*. Tesis doctoral, Universidad de Montreal, Escuela de Altos Estudios Comerciales HÈC, Montreal.
 - Speer, P. W. y Hughey, J. (1995). Community organizing: An ecological route to empowerment and power. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 729–764.
 - Zimmerman, M. A., y Rappaport, J. (1988). Citizen Participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*. Vol., 16. Pp., 725–750
 - Zimmerman, Marc A (1995). Psychological Empowerment: Issues and Illustrations. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 23, No. 5.
 - Zimmerman, Marc A.; Israel, Barbara A, Schulz, Amy; Checkoway, Barry (1992). Further Explorations in Empowerment Theory: An Empirical Analysis of Psychological Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 20, No. 6. Pp., 707 – 727.

Educación y cultura de paz en contextos de conflicto

Jorge Eliécer Molina Zapata

Clara Luz Jaramillo Garzón

Camilo Andrés López Leal

Carlos Mario Fisgativa Sabogal

- Adams, D. (2014). *Cultura de paz: una utopía posible*. México D.F.: Herder.
- Arias Trujillo, J R (2013) *Historia de Colombia Contemporánea (1920–2010)*, Bogotá, Univesidad de los Andes.
- Benjamin, W. (1971), “Tesis de filosofía de la historia”, en: *Discursos interrumpidos*, Buenos Aires, Taurus, pp. 177–191.
- Castro, D.P. (2018) “Música en el tiempo y el silencio: narración del conflicto armado a través de la música popular”. En revista *Amerika*, 18 |2018, mis en ligne le 22 juin 2018, consulté le 23 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/amerika/9051> ; DOI : 10.4000/amerika.9051
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2018), *La memoria nos abre camino, Balance metodológico del GNMH para el esclarecimiento histórico*, Bogotá: CNMH.
- Chaparro, A. (2018). *La cuestión del ser enemigo: El contexto insoluble de la justicia transicional en Colombia*. Bogotá. DOI: 10.2307/j.ctv75d9kr
- Decreto 1038 de 2015 (25 de mayo) por el cual se reglamenta la catedra de paz. Recuperado de : http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-_colombia.pdf
- De Roux, F. (2018). *La audacia de la paz imperfecta*. Bogotá: Ariel
- Díaz–Leguizamon, J. M.; Fisgativa, C. M. (2020). “Selección y archivo desde una aproximación crítica a la relación entre imágenes y violencia”. *Revista Filosofía UIS*, 19(1), DOI: 10.18273/revfil.v19n1–2020013
- Díaz–Leguizamon J. M. (2018). “Teoría mimética y américa latina: el vigente problema de la identidad, un diálogo que nos convoca”. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(118), 143–158. DOI: <https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120–8462.2018.0118.08>
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria. Ediciones
- Fisgativa, C.; Díaz, J. M. (2019) Reseña a: Horta, Juan José. *La última noche*. Bogotá: Publicación independiente, 2018.En: *Revista Escritos*, Vol. 27, Núm. 59 (2019). Medellín, pp.313–318

-
- Fisgativa, C. (2014) “Imágenes dialécticas y anacronismo en la historia del arte (según Georges Didi–Huberman)”, págs. 155–180. *Revista de Filosofía UIS*. Volumen 12 número 1. pp.155-180.
 - Freire, P. (2005), *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo veintiuno.
 - Galtung, J. (2010). “Me impresiona la idea de unos Estados Unidos de Latinoamérica”. Entrevista Recuperada de: <https://www.dw.com/es/johan-galtung-me-impresiona-la-idea-de-unos-estados-unidos-de-latinoam%C3%A9rica/a-6021716-1>
 - Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, pp. 147–168.
 - Galtung, J. (2003) *Violencia Cultural*. Gernika Gogoratz. Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratz. Recuperado de: <https://www.gernikagogoratz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>
 - Girard, R. (1985). *Mentira romántica y verdad novelesca*. Barcelona: Anagrama.
 - Guardiola, Ó. (2014) *Cómo construir sociedades. Diez cosas que nunca nos dicen sobre la paz y la guerra*. Bogotá: Editorial Universidad Javeriana.
 - Guzmán, G.; Fals–Borda, O. y Umaña, E. (2005) *La violencia en Colombia*. Bogotá: Taurus.
 - Grupo de Memoria Histórica. (2013) *¡Basta Ya! Memorias de Guerra y Dignidad*. Imprenta Nacional, Bogotá
 - Harto de Vera, F. (2016) “La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta”. En: *Cuadernos de estrategia*, No. 183, pp. 119–146.
 - Lederach, P. (2016). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bogotá: Semana Libros.
 - Lederach, P. (2000). *El Abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. Madrid: Catarata.
 - Ley 1732 de 2014 (1 de septiembre) Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país. Recuperado de: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1687408>
 - Ley 1448 de 2011 (10 de Junio) Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, Por el cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictaminan otras disposiciones. Recuperado de: <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/Juridica/LEY%201448%20DE%202011.pdf>
 - López, C. A. (2017) “Una época para aprender sobre la paz”. En: *Revista Cultural Conjuero*. Edición Número 03. Agosto de 2017. Quimbaya

- López, M. (2011). “Reflexiones sobre las desigualdades en el contexto de los estudios de paz”. En: Revista Paz y Conflictos. Universidad de Granada – España. Número 4, pp. 121–135
- Muñoz, F. y Molina, B. (2010). Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. En: Revista de Paz y Conflictos. Universidad de Granada – España. Número 3, pp. 44–61
- Muñoz F. «La paz imperfecta», en López M. (dir.) et al. (2004) Enciclopedia de paz y conflictos, Editorial Universidad de Granada, Granada.
- Muñoz Muñoz, F. A., López Martínez, M., Díez Jorge, M. E., Mirón Pérez, M. D., Molina
- Rueda, B., Cano Pérez, M. J., Sanchez Carsorla, J. A., Acosta Mesas, A., Martín Morillas, J. M., Medina Doménech, R. M., Rodríguez Alcázar, F. J., Tuvilla Rayo, J., (2004). Manual de Paz y Conflictos. Instituto de la Paz y los Conflictos. IPAZ. Recuperado de <http://wdb.ugr.es/~eirene/coleccion-eirene/manual-de-paz-y-conflictos/>
- París, S. (2009). Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación práctica. Barcelona: Icaria.
- Todorov, Z. (2020) *Los Abusos de la Memoria*. Paidós. Barcelona.
- Iturbide, L.; Sánchez, M. (2009) “René Girard y la rivalidad mimética: la cara oculta de la evolución cultural” En. *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 30, núm. 2–3 (junio–septiembre). Valencia –España, pp. 133–150.
- Salazar, R. (Ed.). (2019). *Educación para la paz: Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Unesco (1989) El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. Preparar el terreno para la construcción de la paz. [Internet] Disponible desde https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314_spa
- Mesa de conversaciones (2017) *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Oficina del Alto Comisionado para La Paz. Bogotá
- Solis, Dirce Eleonora Nigro (2009) *A Hospitalidade no Pensamento da Desconstrução*. En revista: *Reflexão*, Campinas, 34 (95), pp. 115–124.

Estado del arte sobre la educación y desarrollo humano en perspectiva latinoamericana (2007-2019)

Reinaldo Valentín González González

Adonis González Acosta

- Alonso Jiménez, L. (2011). Educación y desarrollo humano. Hacia un modelo educativo pertinente.
- Beltrán, J. E. (2008). La formación del docente universitario con miras al desarrollo humano. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 90–99.
- CEPAL. (2018). *Nuevos desafíos y paradigmas Perspectivas sobre la cooperación internacional para el desarrollo en transición*.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2015). *Educación, cambio estructural y crecimiento inclusivo en América Latina*.
- Fajardo, L. A. (2007). El Desarrollo Humano en Colombia. 70–71.
- García, R. H. (2012). Bioética con perspectiva Latinoamericana.
- Javier Rambla, R. S. (2013). La educación y las dimensiones del desarrollo humano en América Latina.
- Muñoz, M. I. (2011). Competencias en educación: Ideas para el diseño curricular desde la deliberación práctica y crítica, basada en el desarrollo humano y la transformación social. *Revista Electronica Educare*, 109–121.
- Murga–Menoyo, M. A. (2015). Obtenido de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/374/299>
- PNUD. (2014). *Informe sobre el desarrollo humano (Sostener el progreso humano y reducir vulnerabilidad y construir resiliencia)*.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD 1 UN Plaza, Nueva York, NY 10017, EE.UU. (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe*.
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. (2016).
- Ramírez, L. A. (2014). Leopoldo Arteaga Ramírez.
- Rosales, M. (2017). El desarrollo humano: una propuesta para su medición.
- Ruiz–Nápoles, J. C.–B. (2009). Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4884/S2009334_es.pdf?sequence=1.
- Unesco. (2019). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*.
- Zanella, A. V. (2007). Educación Estética y Actividad creativa: Herramientas para el desarrollo humano. *Pepsic*, 483–492.

Sobre los autores

Juan Martín López Calva

Decano de Artes y Humanidades de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (Upaep). Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Realizó dos estancias postdoctorales en el *Loneragan Institute* de *Boston College*. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores y de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación. Trabaja en las líneas de educación humanista, educación y valores y ética profesional. Correo electrónico: juanmartin.lopez@upaep.mx

Raúl Fornet Betancourt

Filósofo cubano. Doctorado en Filosofía y Letras, grado otorgado por la Universidad de Salamanca y doctorado en Filosofía Lingüística por la Universidad de Aquisgrán. Desde 1972 vive en Alemania donde ha trabajado como director del Departamento de América Latina en el Instituto Católico Missio de la ciudad de Aachen. Como profesor ha impartido cátedra en las Universidades de Aquisgrán y la de Bremen. también ha sido invitado a Universidades latinoamericanas para dar conferencias como en la Universidad Pontificia de México y en la Universidad de Unisinos en Brasil. Ha escrito *De la ontología fenomenológica-existencial a la concepción marxista de la historia*, *Problemas actuales de la filosofía en Hispanoamérica* y *Comentario a la Fenomenología del Espíritu de Hegel*, entre otras obras.

Neil Humberto Duque Vargas

Psicólogo con formación en clínica psicoanalítica y perspectiva psicológica socio-histórica, con especialización en Gerencia Social y Maestría en Políticas Públicas.

Profesor universitario desde hace más de dos décadas y consultor de políticas sociales. Investigador y asesor en temas de formación humana para la atención a víctimas de violencia sociopolítica y educación para la paz y la reconciliación, en cuya actividad ha centrado su producción intelectual, que comprende el diseño de ambientes educativos de naturaleza formal, no formal y posgradual, su participación como ponente en eventos regionales, nacionales e internacionales, así como algunas publicaciones relacionadas.

Gloria Mercedes Sánchez Cifuentes

Psicóloga, especialista en Gerencia Social y magíster en Educación: Desarrollo Humano, con dieciocho años de experiencia en docencia y gestión académica de la extensión y proyección social universitaria como funciones sustantivas articuladas a la investigación. Ha sido directora de programas académicos y en la actualidad es decana de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de San Buenaventura Cali.

Reina Saldaña Duque

Licenciada en Biología y Química por la Universidad Surcolombiana. Especialista en Investigación Educativa en Contextos de Docencia Universitaria, por la Universidad de San Buenaventura Cali. Magíster en Educación: Desarrollo Humano por la Universidad de San Buenaventura Cali y doctorada en Educación por la misma universidad, con la tesis *El enfoque pedagógico Latinoamericano de Frantz Fánon y su comprensión en la pedagogía colombiana*.

Inés Riego

Doctora en Filosofía de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Licenciada y profesora en Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba. Fundadora y presidente del Instituto Emmanuel Mounier, de Argentina. Directora de la Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario. Directorio Orsalc-Unesco. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

Carlos E. Vasco

Profesor emérito y doctor H. C. de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Se graduó de bachiller en el Colegio San Ignacio de Medellín y en 1955 ingresó a la compañía de Jesús. Durante los años de noviciado estudió humanidades, latín, griego, literatura clásica, europea y española, historia y arte y a partir de 1.959, inició sus estudios en la Universidad Javeriana en la Licenciatura en Filosofía y Letras,

donde obtuvo el título en 1962. Viajó a los EE. UU. y en el período comprendido entre 1962 y 1968, obtuvo su maestría en física y se doctoró en matemáticas. A continuación la orden lo trasladó a Alemania Federal para estudiar Teología, y allí obtuvo el grado de Licenciado en Teología en julio de 1971. En el mismo año se ordenó como sacerdote en Alemania.

Lourdes Velázquez G.

Profesora e investigadora. Universidad Panamericana (México). Vicepresidente de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía. Filósofa, investigadora, y académica mexicana perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt. Es especialista en el estudio de las culturas prehispánicas y en bioética. Cursó el máster en Bioética en el Ateneo Pontificio Regina Apostolorum (Italia), y obtuvo el grado *Summa cum laude*. Posteriormente con la tesis *El tratamiento del neonato terminal* consiguió con mención honorífica el Doctorado en Bioética por la Universidad Anáhuac (México). Cuenta también con un magíster en Consultoría Filosófica y Antropología Existencial por la Universidad Europea de Roma (Italia). De 2013 a 2018 fue Vicepresidente de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP) de la que en 2018 asumió la presidencia de la Comisión de Bioética y Ética de las Ciencias.

Mauro Cerbino Arturi

Antropólogo nacido en Roma. Es doctor en Letras con especialización en Antropología Cultural por la Universidad La Sapienza, de Roma. Posteriormente hizo un doctorado en Antropología Urbana en la Universitat Rovira i Virgili de España. Catedrático e investigador en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), sede Ecuador, donde se desempeñó como primer coordinador del Programa de maestría en Comunicación, coordinador de la Especialización en Juventud y sociedad en América Latina y decano del Departamento de Estudios Internacionales y Comunicación. Es consejero para el aseguramiento de la calidad de la Educación Superior, en Ecuador. Es autor, entre otros, del libro *Jóvenes en la calle. Cultura y conflicto*, editado por Antropos.

Bibiana Vélez Medina

Doctora en Educación, área Pensamiento Educativo y Comunicación, de la Red de Universidades Estatales de Colombia (Rudecolombia), sede Universidad Tecnológica de Pereira. Magíster en Educación y Docencia de la Universidad de Manizales. Licenciada en Educación Especial de la misma Universidad y Tecnóloga Empresarial de la Universidad Industrial de Santander. Hizo estudios avanzados en Metodología y Episteme con el Instituto de Pensamiento y Cultura para América Latina (Ipecal) de México. Líder del grupo de investigación en educación Paideia. Par académica del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) para programas de

pregrado y maestría. Par del Sistema Nacional de Investigaciones (Colciencias), para diversas revistas y publicaciones indexadas. Editora de la revista *Sophia*. Ha sido investigadora y profesora invitada de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura Cali y de otros programas de posgrado en el área educativa.

Marco Raúl Mejía J.

Es uno de los pedagogos más reconocidos de Colombia y Suramérica. Magíster en Educación y Desarrollo y licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Es asesor pedagógico y coordinador del Equipo Técnico Nacional del programa Ondas de Colciencias. Forma parte del Proyecto Interdisciplinario de Investigaciones Educativas en Chile y tiene amplia experiencia en el trabajo educativo con sectores populares y marginados, así como una larga trayectoria en el fortalecimiento de proyectos educativos no institucionales en Colombia. Ha trabajado en la ONG Planeta Paz y en el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep).

Angélica Montes

Doctora en Filosofía de la Universidad Paris 8, con un magíster en Estudio de Sociedades latinoamericanas de la Universidad Sorbona Nouvelle (Univ. Paris 3). Diplomada en Filosofía por la Universidad de Cartagena, con una especialización en Ética y Política de la misma institución. Ha sido docente en Francia, en la Universidad Paris 13, el Instituto Católico de Paris y el Essec (Escuela Superior de Ciencias Económicas y Comerciales). Ha sido profesora invitada en varias universidades de Colombia, Chile y México y ha participado como conferencista en múltiples países de Europa y América Latina. Sus trabajos giran en torno al multiculturalismo político, la democracia, el tratamiento político de la cuestión afro, la relación entre memoria e historia, la créolisación y el cosmopolitismo. Dirige el Think Tank Grecol-ALC (Grupo de reflexiones y estudios sobre América Latina y Europa). Correo electrónico: angelica.angmon11@gmail.com

Alberto Echeverri

Investigador radicado en Italia. Licenciado en Filosofía y Letras con énfasis en Filosofía, de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (1973). Licenciatura y magíster en Teología, de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá (1976 y 1978). Doctor in Theologia Spiritualis, Università Pontificia Gregoriana, Roma (1993). Postdoctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (2005). Profesor ocasional en la Especialización en Desarrollo humano con énfasis en creatividad y procesos afectivos, de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Bogotá (2000 y siguientes). Investigador del grupo Sagrado y profano, adscrito al Instituto Colombiano de Estudio de las Religiones (Icer) y a la Universidad Industrial de Santander (Colombia). Líder

del proyecto de investigación sobre significado y alcances de la libertad religiosa. Residente en Rovellasca (Italia) desde 2012. Correo electrónico: escarabajo4747@gmail.com

Víctor R. Martín Fiorino

Víctor Rafael Martín–Fiorino. Universidad Católica de Colombia. Universidad de Salerno, Italia. Consultor Académico Unesco. Doctor en Filosofía, Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Postdoctorado en Ética Aplicada. Profesor emérito y doctor Honoris Causa, Universidad del Zulia, Venezuela. Profesor de Postgrado en Universidades de Italia, España, México, Argentina, Colombia. Investigador Senior de Colciencias. Director del Grupo de Investigación *Philosophia Personae* y Coordinador de la Línea de Investigación en Educación, Ética y Política. Miembro de la Sociedad Interamericana de Filosofía, Red Iberoamericana de Enseñanza de la Ética, Asociación Iberoamericana de Personalismo. Miembro Fundador de la Red Internacional de Formación de Mediadores, Gobierno de España, Unesco, Red de Universidades. E–mail: vmartin@ucatolica.edu.co

Jesús E. Caldera Ynfante

Universidad Católica de Colombia. Doctor en Derecho, Universidad Santo Tomás, Bogotá. Postdoctorado en Derecho, mención Estado, Políticas Públicas y Paz Social, Universidad Rafael Bellosillo Chacín, Venezuela. Master en Desarrollo Regional, Universidad de los Andes, Venezuela. Profesor de Posgrado Universidad Santo Tomás, Universidad Javeriana, Universidad Libre. Director de Relaciones Internacionales Facultad de Derecho, Universidad Católica de Colombia. Investigador del Grupo de Investigación Persona, Instituciones y Exigencias de Justicia. Miembro de la Asociación Colombiana de Derecho Procesal Constitucional; Asociación Mundial de Justicia Constitucional; Centro de Estudios Sociales y Jurídicos del Sur de Europa, Red Latinoamericana de Derecho y Sociedad. E–mail: jecaldera@ucatolica.edu.co

Oliverio Gómez Hernández

Sociólogo de la Universidad Nacional, Licenciado en Filosofía y magíster en Filosofía (Ética y Filosofía Política) de la Universidad del Valle. Cursos de Doctorado en Derecho (Filosofía, Sociología, Historia y Metodología) de UBA – ILAE y Diplomados en Derechos Humanos y Educación. Profesor de la Universidad del Quindío, Grupo de Investigación DEPAZ.

José Darwin Lenis Mejía

PhD en Educación de la Universidad del Valle. Exsubsecretario de Educación, secretario de cultura de Cali, profesor universitario en diversas maestrías en educación y pedagogía, escritor asiduo en periódicos de amplia circulación local

y nacional, pública permanentemente en revistas especializadas en educación de orden nacional e internacional, investigador, consultor y dinámico activista en foros, congresos y seminarios del campo educativo.

Eduardo José Campechano Escalona

Doctor en Ciencias de la Educación. Especialista en Comunicación Intercultural y Gestión de Proyectos Sociales. Línea de Investigación: Educación para la Sostenibilidad. Editor y asesor de revistas científicas. Investigador y extensionista en el área de sostenibilidad y emprendimiento. Docente adscrito al Vicerrectorado de Investigación de la Universidad César Vallejo, Perú. Correo: ecampechano@ucv.edu.pe ORCID: orcid.org/0000-0001-8824-470

Luz Adriana Bernal López

Licenciada en Biología y Educación Ambiental por la Universidad del Quindío. Docente de Educación Ambiental y Soberanía Alimentaria de la misma universidad. Estudiante de la maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente de la Universidad de Manizales. Correo luzadrib29@gmail.com

Carlos Adolfo Rengifo Castañeda

Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Estudios postdoctorales Università degli studi dell Insubria, Varese, Italia. Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria de la Universidad la Gran Colombia, Armenia. Profesional en Filosofía de la Universidad del Quindío. Director de la maestría en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura de Cali. Líder del Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano e integrante del grupo Paideia. Correo carengifo1@usbcali.edu.co, careca1106@gmail.com

Jhon Jaime de la Rosa Bobadilla

Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales. Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Profesor asociado del programa de Trabajo Social y director del Centro de Estudios e Investigaciones Regionales. Grupo de investigación en no violencia, paz y desarrollo humano, de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad de del Quindío. Correo electrónico: jjdelarosa@uniquindio.edu.co

Leonardo Iván Quintana Urrea

Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Profesor Asociado y director del Programa Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad del Quindío. Grupo de Investigación en no violencia,

paz y desarrollo humano de la Facultad de Ciencias Humanas y Bellas Artes de la Universidad de del Quindío. Correo electrónico: liquintana@uniquindio.edu.co

Martha Lucía Peñaloza T.

Fonoaudióloga de la Universidad Católica de Manizales. Doctorada en Educación por la Universidad de Salamanca, España. Magíster en Desarrollo Educativo y Social (CINDE) por la Universidad Pedagógica Nacional, sede Manizales. Investiga y publica sobre pedagogía, subjetividad y evaluación, historia de la educación y la pedagogía, currículo y evaluación, diversidad, inclusión y cultura, discapacidad.

Mario Alberto Álvarez López

Economista de la Universidad La Gran Colombia. Especialista en Gestión y Planificación del Desarrollo Urbano y Regional de la Escuela Superior de Administración Pública. Especialista en Docencia Universitaria U.G.C. Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Doctor en Educación Social de la Universidad de Granada España. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Par académico de Colciencias. Líder del Grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano. Autor de los libros Diagnóstico y perspectivas del Quindío, Significados y sentidos del desarrollo, El desarrollo desde las ciencias sociales, Aproximación teórica al desarrollo del Quindío, Referentes de la relación educación Superior y desarrollo, entre otros. Actualmente está vinculado con el doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali y par de Colciencias y del Ministerio de Educación Nacional.

Silvia Caicedo Muñoz

Ph.D en Administración en la línea de Gobierno y Política Pública de la Universidad del Valle, Colombia. Profesora de la Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Cali. Correo electrónico: scaiced@usbcali.edu.co

Leonardo Solarte Pazos

Ph.D. en Administration, École des Hautes Études commerciales de Montréal, Université de Montréal, Montreal-Canadá. Profesor titular, director del grupo de investigación Gestión y Evaluación de Programas y Proyectos. Correo: leonardo.solarte@correounivalle.edu.co

Carlos A. Sánchez Jaramillo

Doctor en Psicología, de la Universidad del Valle, Colombia. Profesor de la Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Cali. Correo electrónico: casanchezj@usbcali.edu.co

Jorge Eliécer Molina Zapata

Profesional en Filosofía de la Universidad del Quindío. Especialista en Filosofía de la Ciencia de la Universidad del Bosque. Especialista en Matemática aplicada de la Universidad Sergio Arboleda. Doctor en Filosofía del Instituto de historia y filosofía de las ciencias y de la técnica da la Universidad París I (Panthéon-Sorbone). Miembro de los grupos de investigación Sofos y CTS, Bioética y Cultura de lo viviente de la Universidad del Quindío. Contacto: jemolina@uniquindio.edu.co

Clara Luz Jaramillo Garzón

Profesional en Filosofía de la Universidad del Quindío, miembro de los grupos de investigación Sofos y CTS, Bioética y Cultura de lo viviente de la Universidad del Quindío. Contacto: cljaramillo@uniquindio.edu.co

Camilo Andrés López Leal

Profesional en Filosofía de la Universidad del Quindío. Especialista en Filosofía de la Ciencia de la Universidad del Bosque, con estudios de maestría en Ciencias Sociales en la Universidad de Caldas y estudios de maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación, en Flacso-Argentina, miembro del grupo de investigación Sofos. Contacto: calopez@uniquindio.edu.co

Carlos Mario Fisgativa Sabogal

Profesional en Filosofía de la Universidad del Quindío. Magíster en filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Cursa estudios de doctorado en Filosofía en la Universidad de Buenos Aires. Miembro de los grupos de investigación Sofos y Marginalia de la Universidad del Quindío. Contacto: cmfisgativa@uniquindio.edu.co

Reinaldo Valentín González González

Profesor cubano, nacido en Viñales, Pinar del Río, Cuba. Maestro, egresado de la Escuela Pedagógica: Formadora de Maestros, Pinar del Río, Cuba. Licenciado en Educación General, egresado de la Universidad Pedagógica Pinar del Río, Cuba. Músico profesional de la escuela nacional de artes, Pinar del Río, Cuba.

Magíster en Educación, Universidad de Córdoba, Colombia. Doctor en Educación de la American Andragogy, Honolulu, Hawai, EE. UU. Conferencista nacional: Didáctica y Pedagogía, EdiarTE, Medellín Colombia. Investigador del grupo Calidad de Vida y Jiusurbano, Colciencias. Miembro del grupo de Investigación Fundación Tropenbos: Patrimonio cultural inmaterial, Bogotá.

Docente del diplomado en la Asociación Colombiana de Estudios de Desarrollo Económico y Social (Acedes). Docente de la maestría en Educación, Unicor. Docente del diplomado en Docencia Universitaria. UCC. Docente de investigación en la Especialización en Gerencia de Impuesto. Universitario. UCC. Docente en la

facultad de Educación. Asesor de investigación y prácticas pedagógicas, universidad de Córdoba. Docente en el diplomado de Competencias, en la Universidad Martin Luther King, Sucre. Miembro de la Red Científica Iberoamericana de Pedagogía (macroproyecto en 10 países y 60 investigadores), Cali, Colombia.

Miembro del equipo nacional de la elaboración de prueba Saber Pro, Bogotá y Medellín. Tutor nacional y diseñador de pruebas Saber Pro de humanidades (evaluación por competencias). Par evaluador en tutoría tesis, maestría en Educación Universidad de Córdoba. Par evaluador en tutoría tesis, Universidad Metropolitana de Rosario, Argentina. Par evaluador en tutoría de tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia, sede Medellín.

Par evaluador de la revista Zona Próxima. Revisión de artículos científicos (Universidad del Norte), Barranquilla. Par evaluador de la Universidad del Cauca (revisión de libros). Par evaluador de libros en la Editora General de Publicaciones, de la Universidad del Cauca, Colombia. Par evaluador del Centro Internacional de Marketing Territorial de la Educación y el Desarrollo (Cimted) España, Cuba, Costa Rica, Colombia, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Uruguay y Argentina. Conferencista en Primera infancia, Ideco, Colombia. Coordinador de los semilleros de investigación en humanidades y musicoterapia, Funlam, sede Montería. Docente, tutor y evaluador de trabajos de maestría (universidad Martín Luther King), Nicaragua. Coordinador de los semilleros de investigación, Humanidades Arte y ciencia. Director de Unión Educativa Colombiana por Competencias (Unecc).

Adonis González Acosta

Profesor, nacido en la ciudad de Pinar del Río, Cuba. Doctorando en ciencias de la educación, magíster en educación de la American Andragogy, University, Honolulu, Hawaii, EE. UU. Arreglista, compositor, productor musical. Licenciado en música, terapeuta musical, especialista en percusión, especialista en lúdica y didáctica de la educación artística y asesor pedagógico.

Docente de música y director de artes (plásticas, teatrales y musicales), de la academia de danza y bellas artes Pasos Mágicos, departamento de Sucre, (2016). Docente de neuroeducación y lúdica en la corporación Ceprodent, departamento de Córdoba, (2016). Docente de lúdica, didáctica y pedagogía infantil, de la corporación Idecco, departamento de Córdoba (2016-2017). Profesor de humanidades de la escuela de excelencia académica. S.A.S, departamento de Córdoba (2016-2017). Docente de la cátedra de educación, de la universidad Santo Tomás, Montería (investigación, lúdica, antropología, didáctica, epistemología, lectura crítica (departamento de Córdoba), (2017-2018). Docente de la cátedra de educación a distancia de Cekar, Sincelejo, departamento de Córdoba, en investigación y lectura crítica (2018-2019).

Investigador activo del macroproyecto de investigación en torno a la pertinencia de las apuestas educativas, en relación con los procesos de desarrollo humano en el contexto latinoamericano, departamento del Valle del Cauca (2018).

Terapeuta musical en el proyecto la música: terapia y esperanza con niños Down, autistas y con discapacidades cognitivas, en el departamento de Sucre, de la Fundación Social y Cultural Alfa y Omega, en coordinación con la academia de danza y bellas artes Pasos Mágicos, de Sincelejo, Sucre (2012-2013).

Conferencista invitado (ponente) en la Primera Feria Internacional (emprendimiento, ciencia, tecnología, creatividad, innovación) y Segunda Feria Exposalud, emprendedores del siglo XXI, Montería, Córdoba (2013). Ponente en el V Encuentro de Experiencias Significativas en Educación Artística “Dónde estamos y para dónde vamos”, Medellín (2013). Docente de la Universidad Santo Tomás CAU. Córdoba. Docente de la Universidad Cecar, sede Sincelejo, Sucre.

Docente de talleres, diplomados y especialización en lúdica y didáctica artística, de la federación Foadecor, departamento de Córdoba (2013). Docente de lúdica y didáctica artística del diplomado de la Fundación Comunitaria Pluriétnica de Colombia (Fundetnia), en diseño de herramientas lúdico-didácticas desde las cuatro modalidades del arte (música, danza, teatro y artes plásticas), departamento de Córdoba (2013). Docente en diplomado de la OIT, en convenio con la UCC. Docente de diplomado en la Universidad Martin Luther King.

Información de los editores académicos

Carlos Adolfo Rengifo Castañeda

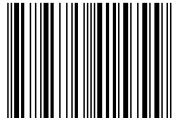
Profesional en Filosofía de la Universidad del Quindío. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, de la Universidad la Gran Colombia. Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle (tesis meritoria). Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín (tesis *summa cum laude*). Estudios posdoctorales en el Centro Internacional para la Filosofía e Historia de la Ciencia de las Università degli Studi dell'Insubria, en Italia, con el doctor Evandro Agazzi y el doctor Favio Minazzi. En la actualidad es integrante de la Asociación de Filosofía e Historia de la Ciencia del Cono Sur (Afhic). Docente investigador de la Universidad de San Buenaventura Cali. Ha sido docente de diferentes pregrados y en maestrías en química, derecho, economía y educación y del doctorado en Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, en los cuales ha acompañado áreas de la epistemología, teoría de la argumentación, lógica, investigación, ética y en la línea de filosofía de la educación. Asesor de tesis de pregrado, maestría y doctorado (en Educación y Filosofía). Líder del grupo de investigación en Educación y Desarrollo Humano, categoría A en Colciencias, y coinvestigador del grupo de investigación Paideia. Investigador senior en el sistema de investigación Minciencias, Colombia. Director de la maestría en Educación: Desarrollo Humano, de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y editor *in chief* de la *Revista Guillermo de Ockham* en categoría B en Publindex. A. También ha participado como ponente internacional en la Universidad de Viena (Austria), Universidad de Guadalajara (México) y Università degli Studi dell'Insubria (Italia). También ha sido invitado como docente en el Doctorado en Ciencias Sociales del Colegio de Jalisco (México) y en las maestrías de la Universidad Politécnica de Nicaragua.

Mario Alberto Álvarez López

Economista de la Universidad La Gran Colombia. Especialista en Gestión y Planificación del Desarrollo Urbano y Regional, de la Escuela Superior de Administración Pública. Especialista en Docencia Universitaria U.G.C. Magíster en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Doctor en Educación Social de la Universidad de Granada, España. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Par académico de Colciencias. Integrante del Grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano. Coordinador del Énfasis de Investigación Doctoral Estudios Culturales (interculturales críticos) y Pensamiento Pedagógicos Latinoamericanos. Autor de los libros *Significados y sentidos del Desarrollo*, *El desarrollo desde las ciencias sociales*, *Diagnóstico y perspectivas de desarrollo del Quindío*, *Seguridad alimentaria en contextos de desarrollo humano*, *Acercamiento teórico al modelo desarrollo del Quindío* y *Referentes de la relación educación superior y desarrollo*, entre otros, y de capítulos de libro: *Educación social y desarrollo humano: referentes para la acción del juez de paz, la cultura del emprendimiento un asunto de la educación del y no para el desarrollo* y artículos en revistas indexadas: *Conciencia de desarrollo humano: un imperativo categórico, significación de región desde los planes nacionales de desarrollo*, entre otros.

Orientar la educación desde otros puntos cardinales, da a la interculturalidad la posibilidad más concreta de enfocar la educación no desde el desafío de ampliarla para que también quepan en ella elementos de la diversidad del mundo, sino desde el desafío de restituir a la humanidad el peso real de los lugares donde el hombre se ha hecho y se hace humano, por lo cual no solo son herencia, sino también presencia de más humanidad. En este sentido no se trataría tanto de promover una educación para que la gente sea más tolerante en la civilización actual, sino más bien una educación que prepare para que podamos crecer en humanidad. Pero una educación crítica con esta finalidad tendrá que ser consciente de que en el fondo lo que reclama es liberar la educación de su servilismo a la civilización del capital. ¿Podremos educar para que la gente pida ¡libertad de civilización! y no simplemente un lugar en ella? Creemos que sí, pero a condición de que por la interculturalidad aprendemos también que aunque los muertos no necesitan de educación, sí tienen un lugar en nuestra educación por lo humano acumulado que simbolizan.

978-958-5415-79-9



9 789585 415799 >



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

EB
EDITORIAL
BONAVENTURIANA
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA



editorialbonaventuriana



@EditBonaventuri



EditorialBonaventuriana



editorial-bonaventuriana



editorialbonaventuriana

www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co