

# EDUCAR PARA SER

 COLECCIÓN  
INTERNACIONAL  
DE INVESTIGACIÓN  
TOMO I

**UNAM**  
Nuestra gran  
Universidad   
ANIVERSARIO 50 años

 **redipe**  
Red Iberoamericana de Pedagogía

## **Libro Internacional de Investigación: EDUCAR PARA SER**

**ISBN:** 978-1-957395-54-8. JULIO DE 2025.

### **SELLO Editorial**

Editorial REDIPE (95857440), New York – Cali. Aliados: UNAM, FES, Acatlán

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2 Editor: Julio César Arboleda Aparicio

### **Miembros de Comité científico**

Rosa Martha Gutiérrez, Ignacio Pineda Pineda, David Frago Franco, Fernando Melesio Magallón Pérez - Leticia García Solano (UNAM); Manuel Joaquín Salamanca (UCM, España); Carlos Arboleda A (USCS, EE UU); José Miguel Esperanza Amaya (Usam, Salvador); Inidia Rubio (UMR; Angola); Anna María Nicolosi (Corinaldesi Padovano, Italia). Mario Germán Gil Claros (Investigaciones Redipe) - Esteban Arboleda Concha (Comunicaciones Redipe); Andrés Felipe Pérez Velasco (Tecnologías Redipe).

Cali, New York - México, julio 11 de 2025

# CONTENIDO

<b>PRÓLOGO.....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
Alfonso Ríos Sánchez.....	8
<b>1.POLÍTICA Y SER: LA DUALIDAD DEL SUJETO QUE SE FORMA EN LA EDUCACIÓN</b>	
Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez, Universidad Nacional Autónoma de México.....	13
<b>2.JANUSZ KORCZAK Y SU PROPUESTA EDUCATIVA</b>	
Mauricio Pilatowsky, UNAM, México.....	25
<b>3.LA PLANIFICACIÓN DIFERENCIAL COMO METODOLOGÍA DE EDUCAR PARA SER</b>	
Tamar Apel Campo, Centro CimeH, Israel.....	40
<b>4.LA CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD ESCOLAR</b>	
Mario Germán Gil Claros, Redipe.....	56
<b>5.EDUCACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SER: PERSPECTIVA DE GÉNERO Y FORMACIÓN INTEGRAL</b>	
Claudia Marcela Durán Chinchilla- Albeiro Alonso Rosado Gómez , UFPSO.....	66
<b>6.PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA: SENTIDOS Y SIGNIFICADOS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>	
Ignacio Pineda Pineda, Universidad Nacional Autónoma de México.....	76
<b>7. EL SER DE LA EDUCACIÓN. LA COMPRENSIÓN COMO FORMA DE VIDA</b>	
Julio César Arboleda, Redipe.....	99

<b>8.LA CONCIENCIA Y LA CONSCIENCIA: SU VINCULACIÓN CON EL ÁMBITO EDUCATIVO</b>	
David Frago Franco, UNAM.....	141
<b>9.EL SUJETO EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.UNA REFLEXIÓN DESDE LA FILOSOFÍA DE PAUL RICOEUR</b>	
Luis Carlos Bermúdez Quintero, Universidad Católica de Córdoba, Argentina.....	180
<b>10. OTRA VISIÓN EN LA EDUCACIÓN. Propuestas de estrategias creativas que estimulan el aprendizaje de contenidos y conductas sociales</b>	
María Azucena Gandulfo, Universidad Nacional de las Artes, Argentina.....	200
<b>11. LA INVESTIGACIÓN EN DOCENTES COLOMBIANOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y MEDIA1</b>	
Gloria Marlen Aldana de Becerra, Colombia.....	213
<b>12. NATURALEZA DE LA CIENCIA Y LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA</b>	
Juan David Toro Londoño, UQ Virtual.....	220
<b>13. DIDACTIZAR LA CRÍTICA LITERARIA: UN GIRO NECESARIO EN LA FORMACION DE LECTORES CRÍTICOS</b>	
Frak Torres Vergel, UMECIT, Panamá.....	244
<b>14. INVESTIGAR, CREAR, EDUCAR. A/r/tografía</b>	
Isabel Cristina Morales Carvajal, Universidad de Caldas.....	291
<b>15. NARRATIVAS ESCOLARES Y SUBJETIVIDAD EN TERRITORIOS DE CONFLICTO. LA EDUCACIÓN COMO LUGAR DE REINVENCIÓN DEL SER</b>	
Ronald Ferney Virgüez Rodríguez, Colombia.....	306
<b>16. TEJER LA SUBJETIVIDAD:CUERPO, ALTERIDAD Y CLÍNICA EN TIEMPOS DE REINVENCIÓN</b>	
Sandra Lorena Arango, Universidad del Valle .....	316



## PRÓLOGO

He aquí los extensos de ponencia del Congreso Cieser, seleccionados para publicación como capítulo de libro en este Tomo I de la Colección Internacional de Investigación.

El evento responde a la necesidad de aportar hacia la reorientación de la educación, hoy extraviada de su función originaria por la cual ha de generar escenarios para desarrollar sus procesos a la luz de la formación de conciencia de vida.

La actual educación ha centrado sus procesos en el aprendizaje y la enseñanza -- sometidos a los tecnicismos que a través del sistema competencial impone el mundo del mercado --, descuidando su sentido y significando originario en virtud del cual aquellos deben tener como centro o núcleo *la función de educar para Ser*, para intervenir en la formación de seres con potenciales concienenciales, cognitivos, afectivos, actitudinales, comprensivos, entre otros que le permitan relacionarse como seres para la Vida entrelazada de humanos y no humanos: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2232> .

Dotaciones como los conocimientos, actitudes y valores adquiridos de acuerdo con los criterios del sistema educativo basado en competencias no decantan como fortalezas para desarrollar la relacionalidad que precisa el mundo de la vida, sino para consolidar el orden relacional del mundo del mercado que, en aras de su reproducción, erosiona humanidad y naturaleza: el plexo de la vida.

## PROPÓSITOS

- Intercambiar experiencias, reflexiones, indagaciones e investigaciones en torno a la formación de mejores seres humanos, seres para la vida integrada de humanos y no humanos.
- Generar oportunidades y capacidades para fortalecer la función de educar en la formación de conciencia de vida socio-natural como núcleo de la enseñanza, el aprendizaje y demás procesos educativos.

### **Ejes temáticos**

- Enfoques, perspectivas, modelos y experiencias en torno a la formación del Ser y la conciencia.
- Estrategias y procesos cognoscitivos, curriculares, evaluativos, didácticos, discursivos Otros aparte de Inteligencia artificial: reflexiones, indagaciones o investigaciones en cualquier tema del saber y el conocimiento.
- El ser desde la perspectiva ontológica.
- Condición ética y política del Ser.
- Educar para el sí mismo y Educar para la otredad y la alteridad.

### **Miembros de Comités**

Rosa Martha Gutiérrez, Ignacio Pineda Pineda, David Fragoso Franco, Fernando Melesio Magallón Pérez y Leticia García Solano (UNAM); Manuel Joaquín Salamanca (UCM, España) (Pablo Rodríguez Herrero (U.A.Madrid); Andrés Cruz - Alejandro Ulloa Sanmiguel, (Univalle); Raquel Paul Caballero (Mit freundlichen Grüßen, Alemania); Carlos Arboleda A (USCS, EE UU); Sebastián Franco Llanos (Redipe, Col); José Miguel Esperanza Amaya(Usam, Salvador), Reina Saldaña Duque (USB); Inidia Rubio (UMR; Angola); Anna María Nicolosi (Corinaldesi Padovano, Italia). Andrés Felipe Pérez Velasco (Redipe).

# INTRODUCCIÓN

**Alfonso Ríos Sánchez<sup>1</sup>**  
Universidad Surcolombiana

Hace ya alrededor de tres décadas que la Unesco publicó un informe que marcó el derrotero de muchos organismos internacionales. Este documento que aún sigue siendo un referente para muchas políticas públicas en diversos países, delineó acciones y transformaciones que en el caso Latinoamericano se concretizaron por medio de las reformas educativas iniciadas en las décadas de los 90s y que aún siguen aconteciéndose. Reformas educativas que desde muy diversas lecturas continúan siendo germinales por los acentos que marcó. Es conocido para todos que La *“Educación encierra un tesoro”*<sup>2</sup>, no solo es un informe de intenciones, es un derrotero de acciones que la investigación educativa sigue desde muy diversas maneras. En este sentido se vincula propositivamente los siguientes artículos, que son el resultado de ponencias presentadas en el Congreso Internacional "Educar para Ser", organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), son evidencias claras y concretas de cómo la educación se despliega en forma y lugar promoviendo transformaciones. Estas contribuciones abordan desde diversas perspectivas el papel fundamental de la educación en la formación del ser humano, destacando la necesidad de reorientar los procesos educativos hacia la formación de conciencia, la equidad, la

---

<sup>1</sup> Historiador por la Universidad del Valle, magister en Investigación e Innovación Educativa por la UNED- España; con doctorado en Educación por la Universidad Católica de Manizales. Docente de aula en adscrito a la SedHuila, docente catedrático Universidad Surcolombiana.

[alfonso.rios@usco.edu.co](mailto:alfonso.rios@usco.edu.co)

<sup>2</sup> El informe en referencia es Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana / Ediciones UNESCO.

autonomía y la comprensión de la vida en su complejidad socio-natural. A continuación, se presenta un análisis de los artículos:

Política y Ser: La dualidad del sujeto que se forma en la educación, por *Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez*, examina la influencia de la política en la educación y cómo esta puede subordinar lo pedagógico a intereses instrumentales. Destaca la tensión entre los fines formativos y los objetivos políticos, proponiendo una educación crítica y autónoma. Entre sus aportes se evidencia una crítica a las reformas educativas centradas en competencias, que descuidan la formación humanista.

Luego el artículo, Janusz Korczak y su propuesta educativa por *Mauricio Pilatowsky*, expone ideas sobre la filosofía educativa de Janusz Korczak, centrada en el respeto a los derechos de los niños y la autogestión democrática. Proponiendo a las instituciones como el "Parlamento de los Niños" y el "Tribunal de Justicia" para fomentar autonomía y ética. Un modelo educativo basado en la participación activa de los niños, la justicia restaurativa y la formación de ciudadanos responsables. Su relevancia se concretiza en fomentar pensamiento crítico, equidad y trabajo colaborativo en la educación contemporánea.

En La planificación diferencial como metodología de educar para ser, por *Tamar Apel Campo*, se propone una metodología de enseñanza diferenciada que respeta las modalidades de aprendizaje individuales. Debate entre enfoques humanistas y éticos para una educación inclusiva, destacando la importancia de la evaluación formativa.

Por su parte, el artículo La constitución de la subjetividad escolar, por *Mario Germán Gil Claros*. Explora la formación del ser desde una perspectiva histórica y

filosófica, enfatizando la autonomía y la virtud. Vincula la educación con la formación de ciudadanos críticos y éticos. Por ello nos propone revaloriza la pedagogía clásica (como la Griega) para destacar la importancia del carácter moral en la educación.

Seguidamente el artículo Educación para la construcción del ser: Perspectiva de género y formación integral, por *Claudia Marcela Durán Chinchilla* y *Alberto Alonso Rosado Gómez*, analizan el impacto de la perspectiva de género en la educación, identificando barreras culturales y estructurales. Destaca la necesidad de políticas inclusivas y formación docente en equidad. Como aporte relevante proponen estrategias para transformar las prácticas educativas hacia la inclusión y la justicia social.

A su vez Pedagogía y Didáctica: Sentidos y significados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, escrito por *Ignacio Pineda Pineda*, examina la relación entre pedagogía y didáctica en la docencia universitaria, destacando su papel en la formación profesional. Además de caracterizar desafíos como la falta de formación pedagógica en disciplinas no educativas (Derecho, Economía).

En el artículo El Ser de la Educación: La Comprensión como Forma de Vida, por *Julio César Arboleda*, nos propone que la educación debe trascender su enfoque instrumental y centrarse en la formación de la conciencia y la comprensión como formas de vida. Propone una perspectiva "comprensivo-edificante" que integra lo cognitivo, afectivo y ético para tejer vínculos socio-naturales. Introduce conceptos como "interonomía" (autonomía relacional) y "alteridad ótrica" (responsabilidad ética hacia lo humano y no humano). Destaca la importancia de los "desempeños edificantes" como actuaciones que integran conocimiento y vida.

A su vez, el artículo "La Conciencia y la Consciencia: Su Vinculación con el Ámbito Educativo" por David *Fragoso Franco*, se distingue entre "conciencia" (reconocimiento del ser) y "consciencia" (conocimiento de los estados psicológicos y la realidad externa). A la vez que propone estrategias pedagógicas como la educación emocional, la metacognición y el aprendizaje significativo. Un hallazgo relevante es la reflexión y el autoconocimiento son claves para desarrollar una conciencia moral y crítica.

En el artículo "El Sujeto en la Experiencia Educativa: Una Reflexión desde la Filosofía de Paul Ricoeur" por *Luis Carlos Bermúdez Quintero*, el análisis se centra en el sujeto educativo es un ser falible pero capaz, cuya identidad se construye a través de narrativas. La teoría narrativa de Ricoeur permite entender la educación como un proceso de construcción de sentido. Destaca la importancia de la reconciliación con lo involuntario (ej. el sufrimiento) como parte del crecimiento humano.

Por otra parte, en el artículo La investigación en docentes colombianos de educación inicial y media, por *Gloria Marlen Aldana de Becerra*, se expone con claridad y fundada en datos concretos métricas de la investigación liderada por docente en ciclo inicial de formación. Destaca problemáticas y alcances de la promoción de la investigación como parte del desarrollo profesional. Destaca esta investigación por el manejo de los datos dotando de evidencia para futuros estudios.

En el artículo Naturaleza de la ciencia y la enseñanza de la ciencia, por *Juan David Toro Londoño*, debate teórico, disciplinar y pragmáticamente los enfoques que la enseñanza de las ciencias transcurre en la actualidad, basado en la naturaleza de la enseñanza de estas disciplinas. Destaca el manejo hábil de la teoría y los debates actuales.

Finalmente, el artículo: "Didactizar la crítica literaria: un giro necesario en la formación de lectores críticos", escrita por *Frak Torres Vergel*, destaca la urgencia de formar lectores críticos en Colombia, señalando que el sistema educativo actual prioriza la decodificación literal y la preparación para pruebas estandarizadas, dejando de lado la interpretación, argumentación y valoración crítica.

Esperamos apreciado y apreciada aprendiente que disfrute de estas contribuciones, que se conecte con los avances y hallazgos realizados por estos investigadores, pero sobre todo, que con estos y su experiencia vital sigamos aportando en la transformación. Buena lectura y buena mar.

Finalmente, la ponencia "Investigar, crear, educar. A/r/tografía", a cargo de la profesora *Isabel Cristina Morales Carvajal*, presenta generalidades de la investigación doctoral: Sensibilización Artística del Maestro y su relación con las Prácticas de Educación Artística, realizada en la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancourt de la ciudad de Pereira (Colombia), responde a la necesidad de darle sentido a las prácticas de Educación Artística en coherencia con la importancia que tienen en la formación de los niños, especialmente en los primeros años. El foco de intervención en esta investigación son los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancourt, de la ciudad de Pereira, colegio cuyo énfasis es artístico, pero en la primaria es necesario el fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas en esta área.

# 1.

## **POLÍTICA Y SER: LA DUALIDAD DEL SUJETO QUE SE FORMA EN LA EDUCACIÓN**

**Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez<sup>3</sup>**  
Universidad Nacional Autónoma de México

El objetivo del presente escrito es producir una reflexión escrita sobre política y el proceso de la formación a través del análisis sobre cómo la política confluye con la educación y la formación de ciudadanos. Analiza la influencia de la política en la educación, los dilemas éticos que surgen en la formación política, y cómo la educación puede contribuir a una participación política más informada y responsable.

Introducción:

La política y la formación se encuentran íntimamente ligadas, ya que la política afecta la educación y la formación influye en la participación política. La educación es fundamental para la formación de ciudadanos críticos y responsables que puedan ejercer su derecho a la actividad y el activismo que hace manifiesta la presencia, la intervención y la transformación de procesos, fenómenos y realidades de manera informada. Sin embargo, la política también puede tener un impacto negativo en la educación, creando dilemas éticos que los educadores y estudiantes deben enfrentar.

---

<sup>3</sup> Licenciada y Maestra en Pedagogía por la UNAM-FES Acatlán; Doctora en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, profesora asociada "C" de tiempo completo, profesora de la Licenciatura en Pedagogía y de la Maestría en Docencia para la Educación Superior en la Facultad de estudios Superiores Acatlán de la UNAM. **ORCID: 0000-0001-9380-6318**

Estos dilemas se presentan, continuamente, cuando la política subordina lo pedagógico, lo que produce que las decisiones políticas concluyan en negociaciones y cabildeos que reducen la reflexión pedagógica y la educación a objetivos instrumentales, limitando la libertad y posibilidad de las comunidades escolares al cumplimiento de distintos procesos instruccionales que dejan de lado lo pedagógico, limitándose a los saberes esencialmente instruccionales.

De este modo la educación se convierte en un medio para lograr metas políticas, en lugar de un fin en sí mismo. A decir de Gentili (1997) la ofensiva de la política en la subordinación de los procesos pedagógicos no solo limita la posibilidad educativa si no que redefine la escuela, creando un nuevo marco simbólico en el que esta redefinición se inscribe en la mera construcción discursiva de principios y fines de la escuela en el sentido más eficientista, dejando de lado el carácter humanista y social de lo pedagógico y lo educativo.

De este modo, la influencia de la política en la educación y la subordinación de las esencialidades pedagógicas en distintos, ámbitos se hacen perceptibles cuando nos referimos a aspectos como los que a continuación se señalan:

- **Currículo y formación:**

Señala Otto Granados, ex secretario de educación pública (2022) que la educación es, desde la mirada de los políticos, un mal negocio pues conlleva diversidad de conflictos, requiere grandes inversiones de recursos públicos, implica gastos importantes, sus resultados son a muy largo plazo y éstos no siempre son los deseables; sin embargo, constituye un importante capital político.

Esta declaración de ninguna manera puede considerarse banal, pues implica la recuperación del sentido más puro del pragmatismo político electoral y productivo, al mismo tiempo que sostiene de manera importante, el control social y la introyección de valores, normas y formas de regulación tal como lo señala

Popkewitz “La mejor manera de entender la reforma es considerarla una parte importante del proceso de regulación social” (2000:14)

No obstante, la educación, al igual que la salud, forma parte de la estructura del Estado en tanto que garantiza la construcción y consolidación de proyectos públicos encaminados a la protección de intereses supranacionales, partidistas y particulares; siendo estas las principales causas de las reformas educativas que se emprenden en distintos períodos gubernamentales.

Como campo de análisis la política curricular (Barraza, M. 2004:6) tiene como objeto de estudio y operación las regulaciones políticas y reformas educativas, en ellas los ocupantes del campo se encuentran localizados a partir del papel que juegan en el proceso de construcción y análisis de las mismas. Algunos son investigadores, expertos teóricos y prácticos del currículo que giran en torno a la problemática educativa, instruccional y educativa analizando y desvelando las distintas complejidades del currículo visto y estudiado desde las tradiciones académicas; en otros casos los miembros del campo ocupan posiciones políticas que definen su nivel de influencia en las definiciones curriculares pues se localizan como actores gubernamentales, nacionales, supranacionales o bien intelectuales con influencia en la definición de políticas públicas. Su posición se define a partir del papel que desempeñan en la construcción de los sistemas y subsistemas educativos, así como sus respectivas reformas y la capacidad de negociación.

Las dos posiciones –como analista y tomador de decisiones- configuran la lógica con la que el campo se dinamiza y se mueve lo que exige a los actores del mismo, tomar posición –a partir de la producción- y posicionarse desde la construcción de relaciones que construyen creencias y modos de visualizar y abordar una problemática específica (Bourdieu 1987), en este caso, la pedagógica y educativa.

En los últimos cincuenta años el currículo ha sido objeto de distintas transformaciones en las que prevalece la complejidad, la yuxtaposición de objetos de estudio, pues lo mismo se analiza la necesidad de posicionamiento político supranacional, que la formación ciudadana multinacional, el desarrollo de competencias, el alumno-centrismo, la innovación, el desmantelamiento de proyectos desarrollados en regímenes previos y la construcción de planes de estudio centrados en la instrucción de sujetos productivos. Lo anterior indica una sobreposición de la lógica política por encima de los principios y valores pedagógico educativos provocando tensiones en las definiciones curriculares y las necesidades formativas de los sujetos.

Esta tensión se observa en las modificaciones curriculares más recientes en lo que a las políticas educativas más recientes se refiere, mismas que intentaron otorgar una atención prioritaria al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dando así visibilidad a esta dimensión como parte fundamental de las transformaciones curriculares e institucionales. Sin embargo, la implementación de la política pública para el logro de este objetivo enfrenta serias deficiencias. Muestra de ello es el divorcio entre las líneas de acción más pertinentes para este fin, tales como el impulso de procesos transformación de los programas lineales al desarrollo de proyectos y de programas de capacitación docente para aplicar enfoques centrados en el aprendizaje de nuevas visiones sobre los procesos formativos y metodologías de la enseñanza; estos procesos y escenarios destacan la necesidad de analizar las contradicciones prevalecientes en la política vigente que lo mismo alude al desarrollo de competencias que al pensamiento crítico.

Esta dilución del objeto de la política pública y su mixtura con la política curricular da como resultado la falta de metas comprometidas, no sólo con el cumplimiento de la política pública sino con la formación de los actores escolares. Pues se dejan de

lado acciones centrales para una verdadera transformación de los procesos educativos. Algunas de las acciones prevalecientes mostraron un fuerte ingrediente de cumplimiento formal para dar respuesta a las orientaciones políticas de la reforma en el nivel básico para, de este modo, facilitar la medición del logro de cumplimiento en lo que a los objetivos se refiere dando pie a distintas interpretaciones y posicionamientos frente a la política pública, lo que obliga a su diferenciación de la política curricular, como ya se señaló.

Las transformaciones en el objeto de estudio de la disciplina curricular, es decir el plan de estudios en su estructura completa, para ampliarse a cualquier fenómeno y proceso educativo ha provocado la multi interpretación y significación del currículo desde distintos campos, en este caso el de la política y el currículo.

La política curricular nace en la década de los setenta en Estados Unidos con la intención de diferenciarse de la política pública educativa, esfuerzo infructuoso hasta hoy. Se funda bajo dos perspectivas la primera es una tendencia a la regulación de la operación del currículo con miras a la solución de problemas sociales. La segunda se orienta al estudio del currículo en su vinculación con las problemáticas político-sociales (García Garduño, 2023:4). Mientras en Estados Unidos el campo ha tenido un desarrollo pobre, a pesar de ser el lugar donde se acuñó el concepto en América Latina la producción es prolífica y problematizadora, sobre todo en Brasil en donde los grupos de investigadores han logrado consolidar el campo de estudio al proveer de una metodología de estudio del currículo y las políticas reformistas. (Pinto de Almeida, Jung y Soudbrack, 2020)

Porque se trata de un campo joven se presentan ciertas dificultades y aspectos que aún no logran esclarecer ni el concepto ni los fenómenos que lo acompañan

Uno de los primeros puntos de discusión es el uso de la categoría política pública como sinónimo de política curricular, pues lo mismo se definen los contenidos, se priorizan los modelos o se resta importancia a algunos temas en los programas, puesto que no guardan concordancia con el perfil, que se deciden las metodologías las regulaciones y los modos de evaluación, como si se tratara de una visión en la que todo es válido.

Un segundo punto de revisión radica en la complejidad del concepto en sí mismo, para algunos autores como Gimeno Sacristán, citado por Barraza (2004) la política curricular puede definirse en tanto acciones, pues para este autor *“La política curricular es toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del currículum, desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular (Gimeno Sacristán, 1989: 130).*

No obstante, se considera también, a la política curricular como una derivación e incluso una sinonimia de la política educativa que regula los procedimientos de diseño, organización y transformaciones del currículum, a través de los procesos de reforma, que se implementan desde los escenarios políticos en los sistemas educativos evidenciando las estructuras del poder de decisión y definición, que en temas educativos ejercen los políticos al intervenir en la organización y difusión del conocimiento en las prácticas educativas escolares, presentando el currículum como un producto acabado a las comunidades escolares, políticas y sociales para hacer un consumo masivo del mismo a través de una serie de ordenamientos jurídicos normativos que obligan a su implementación.

De este modo la política guarda un alto grado de influencia en las orientaciones de los contenidos y enfoques del currículum escolar, particularmente en la educación básica, puesto que la inclinación o tendencia del grupo en el poder se hará cargo

de promover cuerpos ideológicos y axiológicos encaminados a la legitimación, lo que implica la pérdida del sentido formativo de los procesos educativos.

A este respecto Adriana Puiggrós señala que la educación como un proceso crucial en la formación del sujeto, no solo se compromete con los procesos de reproducción-transmisión de conocimientos, sino también transformando y produciendo sujetos sociales. El sujeto pedagógico, para Puiggrós, se forma como una entidad que se construye a través del vínculo entre quien enseña y quien aprende, a través de este vínculo ambos se forman y se transforman en la medida en que se ejerce, de manera continua, una mediación para que este proceso de mutualidad ocurra. De este modo los sujetos no se perciben ni se entienden como receptores pasivos, pues se configuran como agentes activos involucrados en la construcción de su propia identidad y pertenencia (Mora, 2005: 62)

Someter las categorías: política pública y política curricular a la revisión de alcances y abarcabilidad no pretende, en este caso, hacer un estudio exhaustivo de cada una de ellas, pues sería un proceso amplio y propio de una investigación de otro corte; sin embargo, si se pretende visibilizar las implicaciones más significativas en torno a las consecuencias que tiene la intervención curricular como política pública con fines inmediatos sin mediaciones pedagógicas.

- Compromisos nacionales y supranacionales

Los compromisos nacionales y supranacionales de la educación pública se enfrentan a diversos señalamientos puntos cada vez más conflictivos. Uno de los cuestionamientos y reclamos continuos aluden a la insuficiencia presupuestal y la desigualdad, así como la inequidad del sistema, por otro lado y probablemente como uno de los aspectos que adquieren mayor relevancia en la subordinación de la naturaleza pedagógica de los procesos educativos, es la influencia de agendas políticas en las políticas curriculares, lo que minimiza la importancia de la

participación de las comunidades escolares y educativas en la toma de decisiones, así como la falta de congruencia entre las intencionalidades formativas de los sujetos de la educación desde la perspectiva pedagógica y las intencionalidades políticas del currículo.

- El reconocimiento del sujeto educativo como sujeto político.

La preeminencia del desarrollo de habilidades, competencias y saberes disciplinares desde el planteamiento de las finalidades del currículo como acción política, pone en duda la formación de los estudiantes en términos de participación crítica y política para debatir, negociar, tomar decisiones e intervenir en la detección y atención de problemáticas comunes. La formación política debe preparar a los ciudadanos para que puedan participar activamente en la vida pública y contribuir a la toma de decisiones.

Si el currículo es un espacio privilegiado del combate contra hegemónico, la siguiente sugerencia es un debate a profundidad sobre las relaciones entre conocimiento y poder en la creación de un saber docente que vincule la pedagogía con las políticas de construcción del sujeto político. No es posible la construcción del sujeto político desde la educación si el docente no reivindica su condición de sujeto político. El papel que le asignan las políticas públicas y los sistemas educativos es el de técnico que imparte contenidos, despliega procedimientos, estrategias y técnicas que otros pensaron en un nivel distinto del sistema. Sin embargo, la condición pública de la escuela y de la educación requiere del profesor la voluntad formativa a través del análisis crítico de los procesos y realidades escolares en torno a la formación para la autonomía responsable. La implementación de estos procesos, se realiza en un espacio muy estrecho, el que da la formulación del perfil formativo curricular como declaración formal del currículum, que se ve acotado por temáticas

y contenidos prioritarios de corte cientificista que desplazan el carácter social y político de lo educativo por la preeminencia de los contenidos disciplinares

- El dilema de la formación:

El proceso formativo de los sujetos de la educación apunta al sostenimiento de una interacción entre sujetos complejos, socialmente comprometidos, en una misma experiencia que exige su intervención en una necesidad-posibilidad de interés común. Se trata sobre todo de asumir, entre los miembros de la comunidad escolar, compromisos ético-políticos que trascienden la política curricular y los contenidos disciplinares que se reproducen sin mayor sentido que la repetición.

Se trata de un proceso que es al mismo tiempo medio y resultado de la reflexión y el compromiso que se adquiere como sujetos de la educación, en términos éticos y de transmisión, no obstante, la yuxtaposición de finalidades no necesariamente formativas de carácter prioritario, como las evaluaciones internacionales, limita el alcance de las posibilidades de los sujetos lo que cambia el sentido y el fin de las interacciones, el diálogo la detección de problemáticas y la intervención dando paso a enfoques menos significativos pero más importantes en tanto que implican a la política educativa nacional y supranacional

- La dualidad del ser que se forma en la educación

La dualidad del ser en la educación, como contradicción pedagógica, se refiere a cómo la educación escinde al sujeto de lo que sabe y lo que es, o aquello en lo que se convierte, a través de ese proceso. Esta dualidad se manifiesta como un continuum en el quiebre entre la instrucción y la formación, entre lo educativo como posibilidad reflexiva y lo instruccional como certeza de logro y medición.

En este sentido se hace necesario el considerar que la formación no es un accidente o una obligación más en los procesos educativos es un proceso concreto que contribuye a la integralidad de los sujetos, dotando sentidos y significados la existencia en tanto posibilidad de construcción del ser. Como señala Manganiello

La educación es simultáneamente un proceso autónomo y heterónimo. Autónomo si consideramos la actividad creadora y libre del sujeto, la espontaneidad activa del educando como ser individual. Pero también es un proceso heterónimo si consideramos que este ser que se educa está sometido a influencias exteriores, a coacciones del medio natural y humano, a la presión de los valores y bienes culturales que han de modificar su desenvolvimiento espontáneo y natural". ( 18)

De esta forma los sujetos de la educación, a través de la formación, movilizan ideas, construyen y problematizan distintas realidades al mismo tiempo que confluyen en una visión mutua del desarrollo de facultades potencialmente transformadoras recuperando permanente las condiciones del contexto.

Los sujetos de la educación no operamos ni existimos al margen de nuestros contextos, pues este se constituye en un referente permanente de la existencia misma; en virtud de que no somos observadores pasivos de los entornos y las realidades puesto que nos mantenemos en un contacto continuo con la realidad concreta, la realidad aparente y el mundo simbólico que nos rodea. Justo la interpretación de lo contextual nos conduce a compartir con otros sujetos la construcción de la existencia individual y común.

Esta posibilidad constructiva es la que no se contempla en la política pública ni en la política curricular, que apunta definitivamente a esquemas heterónomos

regulados por la intervención del Estado en relación con el proyecto de nación, que tiene como uno de sus soportes los procesos educativos institucionales.

Conclusión:

La política y la formación se encuentran en una relación compleja y dinámica. La política pública y la política curricular son dos categorías sobre las que hace falta profundizar la discusión y la investigación con la intención de definir con mayor claridad los objetos y alcances del análisis y la discusión, ambas visiones influyen en la educación, creando dilemas éticos que los educadores y estudiantes deben enfrentar. La formación, a su vez, puede ser una herramienta poderosa para empoderar a los ciudadanos y promover una participación política más informada y responsable. Es fundamental que tanto la política como la educación se enfoquen en la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con la democracia. Logrando los equilibrios formativos éticos y socialmente necesarios para la funcionalidad y el desempeño reflexivo de los sujetos de la educación.

### Referencias bibliográficas

- Almeida, Maria de Lourdes Pinto de, Jung, Hildegard Susana, & Sudbrack, Edite Maria. (2019). Políticas educacionales brasileñas: consecuencias de un currículo nacional. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e02. Epub 15 de abril de 2020. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e02.1784>
- Bourdieu P. (1987) *Los tres estados del capital cultural* en Sociológica año 2 no. 5 México Universidad Autónoma Metropolitana
- de Ibarrola Nicolás, María. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles educativos*, 34(spe), 16-28. Recuperado en 11 de mayo de 2025, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982012000500003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500003&lng=es&tlng=es)

- Diaz Barriga Angel (1996) *El Currículo escolar surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires rei-IDEAS-AIQUE
- Garduño, J.M.G.; Fiad, S.M.P. El estudio d las políticas curriculares: antecedentes, desarrollo definiciones y marcos de análisis. *Revista Espacio del Currículum*, v.16 n.1 p. 1-13, 2023. ISSN21772886. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66276>
- Gentili (1997) *Adiós a la escuela Pública. El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías*. En Apple, Da Silva y Gentili (1997). *Cultura política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires Editorial Losada.
- Manganiello, E. (1988) *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Buenos Aires Librería del Colegio
- Mora, R. (2005) *Perspectivas Teóricas Curriculares Latinoamericanas: Adriana Puigross o el discurso de los sujetos y el currículo*. *Revista Psicogente* Universidad Simón Bolívar vol. 8 no. 14 ISSN0124-137. Bogotá
- Popkewitz, T. (2000) *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. España editorial Morata
- Puigross, A. 1990 *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Argentina ed. Galerna

## 2.

# JANUSZ KORCZAK Y SU PROPUESTA EDUCATIVA<sup>4</sup>.

**Mauricio Pilatowsky**

Unam, México

### 1. Presentación:

A continuación, expondremos una de las propuestas educativas más relevantes del siglo pasado: la de un médico polaco de origen judío llamado Janusz Korczak y que, a nuestro juicio, puede representar una opción viable para el diseño de nuevas políticas educativas. En un espacio tan limitado abordaremos tan sólo algunos de sus aspectos y de manera muy resumida, dejando abierta la posibilidad de seguir ahondando en esta propuesta. Lo primero que presentaremos será su biografía, ya que es muy relevante para comprender, a cabalidad, lo que motivó su tarea como educador; después recuperaremos sus propuestas y métodos para terminar con una reflexión sobre la actualidad de su filosofía educativa.

Antes de iniciar con lo anunciado nos parece que sería pertinente tener presente lo que fue el final trágico de su vida y de su obra: el 5 de agosto 1942 fue conducido a Treblinka, el campo de exterminio nazi en el que fue asesinado junto con los huérfanos del gueto de Varsovia. Cuentan que iban marchando con las cabezas en alto, conscientes de que se dirigían a la muerte y desafiando a sus verdugos; preparados por su maestro, enfrentaron su destino con una dignidad difícil de

---

<sup>4</sup> Este escrito responde a la adaptación por escrito de una conferencia pronunciada el 14 de mayo de 2025 en el Congreso titulado *Congreso Internacional Educar para Ser*, organizado por la Red Iberoamericana de Pedagogía RADIPE. Quiero agradecer a la Dra. Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez por haberme invitado a presentar esta ponencia y por permitirme publicarla.

aquilatar. Esta imagen, que fue narrada por varios de los sobrevivientes del Holocausto que fueron testigos directos de los hechos, da cuenta de lo que entendió Korczak como la responsabilidad de un educador y la confianza que los niños y jóvenes depositaron en él.

## **2. Biografía**

Janusz Korczak nació en la ciudad de Varsovia, capital de Polonia, en 1878. Su nombre original era Henryk Goldszmit. Al parecer, tomó el seudónimo de un personaje de una novela polaca; lo hizo pensando participar en una competencia y considerando que con su nombre judío tenía muy pocas posibilidades de ganar (Bettelheim, 1990). En esa época era muy común que los judíos que ya no profesaban la religión y buscaban integrarse a la sociedad polaca se cambiaran el nombre para ser aceptados por la mayoría cristiana. Su abuelo paterno fue médico y su padre abogado; el primero participó en un levantamiento contra la Rusia zarista en 1838 y el segundo en la insurrección de 1864 (Naranjo, 2001, p.37). Tanto su abuelo como su padre eran liberales alejados de las tradiciones judías y más identificados con el proyecto cultural polaco. La madre provenía también de una familia asimilada por lo que definitivamente podemos afirmar que Henryk o más bien Janusz, no recibió ninguna formación judía.

La situación económica de la familia Goldszmit era muy buena ya que el padre era un abogado muy prestigioso, pero todo cambió radicalmente en 1889 cuando Janusz tenía 11 años y su padre falleció de trastornos mentales. La madre se vio obligada a vender la casa y gran parte de los bienes materiales para poder sobrevivir. Ante esta situación Janusz trabajó para apoyar a su madre y a su hermana: daba clases particulares y durante una época trabajo de obrero en una fábrica (Naranjo, *opcit*, p. 39). Desde muy joven se identificó con las ideas socialistas y se volvió miembro del partido; vivió en hogares obreros donde sufrió, en carne propia, las carencias e

injusticias de las personas marginadas y las duras condiciones en las que vivía la mayoría de las personas en los barrios pobres de Varsovia.

A pesar de las dificultades económicas que atravesó, logro entrar a la facultad de medicina y terminar como médico en el año de 1901. Es muy importante destacar que en su actividad como educador su formación médica fue fundamental ya que, para él, el cuidado de los niños debía contemplar siempre su salud física y mental. Esto explica también porque se especializó como pediatra en la universidad de Berlín. A pesar de su postura pacifista y su oposición a la Rusia zarista fue reclutado, como médico, en la guerra de los rusos contra los japoneses en el año de 1904 (p.41).

De vuelta a Varsovia trabajó como médico monitor en asilos de huérfanos judíos y católicos en los años de 1906 y 1907. Estas fueron sus primeras experiencias trabajando con huérfanos y se volvieron determinantes en su decisión de convertirse en educador y, particularmente, de atender a los más necesitados. En 1911 se vinculó con la “*Sociedad de Asistencia al Huérfano*” y permaneció ahí hasta el día de su muerte. El financiamiento de esta asociación provenía de la comunidad judía de Varsovia (p.44). El doctor Isaac Eliasberg lo contrató como su director y trabajo con la ayuda de la educadora Stefania Wilczynska, quién tuvo el mismo trágico final en Treblinka (p.45).

Durante la Primera Guerra Mundial Janusz Korczak fue movilizado nuevamente como médico de campaña. Fue, nuevamente, una experiencia desgarradora pero que le permitió conocer y trabajar con la educadora Maryna Falska, directora de un asilo de huérfanos en la ciudad de Kiev (p.48). Al término de la guerra y con el apoyo de Maryna, abrió otro asilo en Varsovia, el cual llevaba el nombre de *Nuestra Casa* y se encontraba en el barrio de Pruszkow; era un sector muy pobre donde mayoritariamente vivían obreros que apoyaban modestamente a su funcionamiento (p.49). Para poder responder a las necesidades básicas de los niños y jóvenes

organizó todo un sistema interno de trabajo y, como parte de su enfoque educativo, les transmitía cuál era la situación para que pudieran sobrellevar sus carencias.

En este periodo de su vida y como resultado de sus trabajos en los asilos de huérfanos, Janusz Korczak fue reconocido como un gran educador. En 1919 se incorporó como docente al *Instituto de Pedagogía Especializada* y un año más tarde a la Universidad Libre de Varsovia (p.50). En sus clases compartía sus teorías sobre la educación, sus métodos para la conducción de los asilos y sus reflexiones sobre el desarrollo infantil y lo que él comprendía como la manera más adecuada de tratar a los jóvenes y contribuir a su formación como personas y como ciudadanos. Fue una época en la que acompañó su responsabilidad en la dirección de los asilos con su actividad como médico al servicio del ejército polaco sin dejar a un lado la escritura de sus libros. Además, como complemento a su labor académica y de divulgación, participó en congresos y tenía unas horas de transmisión en un programa de radio. Como se ha señalado anteriormente, Korczak se había asimilado por completo a la cultura polaca y ya no mantenía ninguna de las tradiciones judías; sin embargo, muchos de los huérfanos de los que se había hecho cargo en el asilo judío, habían emigrado a Palestina<sup>5</sup> y lo invitaron, en un par de ocasiones, a que los visitara. Sus viajes estuvieron motivados por cuestiones personales ya que se interesaba por el destino de aquellos que estuvieron a su cargo, pero también pudo contribuir, con sus teorías, a la formación de los centros educativos que se encontraban en las comunidades conocidas como *moshavim* y *kibutzim*. Él no compartía la ideología sionista y más bien se distanciaba de ella. En una carta escrita el 27 de enero de 1928 a una de sus conocidas menciona lo siguiente:

---

<sup>5</sup> Nos parece pertinente aclarar que antes de 1948 el territorio donde hoy se encuentran el Estado de Israel y el de Palestina estaban bajo el mandato británico. Por esta razón, el hablar de Palestina en esa época, por lo general hace referencia también a la colonia judía y no sólo a la palestina.

Estimada señora Esther: su última carta es para mí un importante documento, que confirma lo que he pensado con respecto a *Eretz Israel* [la tierra de Israel], y al trabajo que allí se realiza.

Numerosos sueños ingenuos e ilusiones juveniles y con ellos también dolorosas desilusiones se hallan ligados a *Eretz*. Cuando se desvanezcan la exaltación, las exclamaciones y el desasosiego, quedarán hechos reales y fríos.

Nos hemos aclimatado en la tierra de los pinos, la nieve y la Diáspora: Tanto física como moralmente. El experimento de anudar los dos extremos de un hilo que se ha cortado hace dos mil años, es un asunto muy difícil. Sin embargo, resultará, porque la historia lo reclama. ¡pero a costa de cuánto esfuerzo y martirio! [...]

Como objeto de mi trabajo he elegido al niño.

A mí no pueden atraerme frases respecto a las extraordinarias condiciones para el niño que reinan en *Eretz Israel*. No. Allí también le va mal, porque allí tampoco lo comprenden los adultos, los 'extraños'.

(Apenzlak, 1963 como se citó en Naranjo, 2001, pp. 54-55)

Como podemos observar en esta carta, Korczak no compartió el entusiasmo de los judíos que colonizaron Palestina y se fueron apropiando de las tierras. Lo que más bien expresaba era su escepticismo con respecto a los ideales de transformación que constituían una parte central del proyecto. No veía que los niños fueran tratados de manera distinta a como lo hacían en Polonia. A esta postura podemos agregar su cuestionamiento con respecto al despojo que hacían los judíos de las tierras palestinas que expresó de la siguiente manera en una carta: "me preocupa el destino del niño árabe. El puerto de Tel Aviv significa, a pesar de todo, la ruina del puerto de Jafa..." (Mortkowicz – Olczakowa, 1968, como se citó en Naranjo, 2001, p. 57)

El 1 de septiembre de 1939 los alemanes invadieron Polonia y con ello dio inicio la Segunda Guerra Mundial. La ciudad de Varsovia fue bombardeada intensamente y fue tomada por el ejército el 23 de septiembre del mismo año. Korczak se puso su uniforme polaco y retomó el programa de radio donde alentaba a la población a resistir (Naranjo, 2001, p. 64). Los alemanes concentraron a la población judía en un sector de la ciudad que cercaron con muros y alambres de púas; pusieron vigilantes que evitaran las fugas y, recordando las prácticas medievales definieron ese lugar como gueto. La teoría racista del *nacionalsocialismo* consideraba a los judíos como una raza y no como practicantes de una religión o poseedores de una cultura por lo que, para ellos, era una condición que se heredaba y a la que no se podía renunciar. En ese sentido, Janusz Korczak fue recluido junto con muchos otros polacos de origen judío que ya no se consideraban como tales.

Dentro del gueto se destinó una antigua fábrica de la calle Chlodna 33 y más adelante un local en las calles de Sliska y Sienna para alojar el asilo de huérfanos que dirigió Korczak hasta que todos fueron llevados a Treblinka el 4 de agosto de 1942 (Korczak, 2018, pp.339-340). Unas semanas antes, el 18 de julio, la Casa de Huérfanos ofreció una representación teatral del drama de Rabindranath Tagore *El cartero del rey* para enseñar a los niños a aceptar la muerte con serenidad (*Ídem*).

Las últimas palabras que escribió Janusz Korczak en su diario, el último día, aludiendo al guardia nazi que lo vigilaba, dan cuenta de su concepción de lo que lleva a las personas a asesinar a niños con toda naturalidad. Nos parece que es lo que años más tarde, Hanna Arendt (1999), analizando lo sucedido en el Holocausto, definió como *la banalidad del mal*:

Riego las flores. Mi calva en la ventana (¿un blanco perfecto?)

Lleva una carabina. ¿Por qué está mirando tranquilamente?

No tiene órdenes.

Tal vez en la vida civil fuera maestro de escuela en un pueblo, tal vez notario, barrendero en Leipzig o camarero en Colonia.

¿Qué haría si le hiciera una señal con la cabeza? ¿Me saludaría amistosamente con la mano?

¿Y si ni siquiera sabe las cosas como son?

Puede haber llegado de muy lejos apenas ayer... (Korczak, 2018, p.151)

### **3. La concepción de Korczak sobre los niños.**

En uno de sus libros, escrito en 1925 y que se publicó con el título: *Si yo volviera a ser niño* (Korczak. 1954), encontramos el siguiente epígrafe:

Al lector adulto

Decís: Nos molesta la charla de los niños.

Tenéis razón.

Decís: Tenemos que descender hacia sus ideas. Descender, inclinarnos, doblarnos, empequeñecernos.

Estáis equivocados. No es eso lo que nos cansa, sino el que tengamos que elevarnos hacia sus sentimientos. Elevamos, estirarnos, ponernos de puntillas para no agraviarlos. (p.18)

Estas líneas sintetizan lo que Korczak pensaba sobre los niños; describen también su manera de entender el trato que recibían de la mayoría de los adultos y expresa la admiración y respeto que sentía por ellos. Su teoría educativa partía de esta convicción profunda: que los niños tenían los mismos derechos que los adultos y que, al ser vulnerables, debían recibir un cuidado especial. La tarea de educador, de acuerdo con esta visión, consistía en un acercamiento comprensivo y especializado de las virtudes particulares de sus educandos y de un compromiso incondicional en la búsqueda de su bienestar.

La exigencia de valorar positivamente a los menores podría parecerse innecesaria ya que todos parecemos asumir que es parte de un consenso social. Pero en la realidad no es así; recordemos la afirmación que hace el filósofo Emanuel Kant cuando define lo que es, a su entender, la Ilustración:

Ilustración es la salida del hombre de su culpable minoría de edad. Minoría de edad es la imposibilidad de servirse de su entendimiento sin la guía de otro. Esta imposibilidad es culpable cuando su causa no reside en la falta de entendimiento, sino de decisión y valor para servirse del suyo sin la guía del otro. *Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la Ilustración. (Kant, 1999, p.63)

De acuerdo con esta manera de establecer el ideal que debe regir la conducta del ser humano a partir de la Ilustración, la minoría de edad se asocia con la imposibilidad de servirse del entendimiento propio y la necesidad de depender del adulto que debe decirle cómo actuar. Unas líneas más adelante, Kant agrega: “Es muy cómodo ser menor de edad” (*Ídem*). La razón por la que presentamos la postura de este filósofo, contrastándola con la propuesta educativa de Janusz Korczak y su visión sobre el lugar que la sociedad le asigna a los niños, es para identificar cómo es que en la realidad estamos predispuestos a considerar que los niños y jóvenes no son poseedores de un entendimiento propio y una responsabilidad por sus decisiones. Esta postura nos hace sentirnos superiores y nos lleva a menospreciar las opiniones y decisiones de niños y jóvenes.

Para Korczak el educador debía darle su lugar al educando, considerar sus opiniones y defender sus derechos; esto significaba que lo consideraba una persona. Es importante detenerse en lo que para él quiere decir esta postura. El trato que debía darse a cualquiera, sin importar su edad o su condición, era de absoluto respeto lo que no implicaba que considerara a las personas seres perfectos, sino perfectibles.

Todos, según su visión antropológica, cometemos errores, lastimamos a los demás, mentimos, robamos o agredimos, eso es parte de nuestra manera de conducirnos, pero también tenemos la capacidad de ser para los demás, de compartir y ayudar, desarrollamos una disposición a vivir en comunidad y de apoyar a los que son parte de ella. La educación, según Korczak, debe buscar la manera de fortalecer los aspectos positivos y corregir los negativos a partir del reconocimiento de la autonomía de los integrantes del colectivo sin importar edad o condición.

Como veremos a continuación, la manera de generar un ambiente en donde los individuos actúen para el bien propio y el de los demás requería de una organización social que fomentara esta axiología. Así fue como dirigió los asilos de huérfanos en donde los integrantes eran parte de un colectivo organizado por un sistema de autogestión regulado por normas que surgían de una democracia funcional que contaba con un poder legislativo y un tribunal.

#### **4. El parlamento de los niños.**

La propuesta educativa de Korczak buscaba integrar la teoría con la práctica y, en ese sentido, entendió que los principios que regulan la vida en sociedad debían transmitirse por medio de su instrumentación cotidiana. De su biografía aprendemos que fue un hombre de principios, un demócrata socialista que entendía el bien común como el fruto de las acciones individuales a favor de la mayoría, pero sin renunciar a los derechos individuales. La expresión de estas convicciones en la manera de dirigir los asilos de huérfanos fueron dos instituciones fundamentales; El *Parlamento* y el *Tribunal de Justicia*. (Naranjo, *opcit*, p.96)

El Parlamento se constituía como instancia legislativa y tenía dos cámaras: la de diputados y una *Comisión de Legislación* equivalente a la de senadores. En total se elegían a 22 integrantes, 17 para la primera y 5 para la segunda, el único requisito para postularse era saber leer y no haber sido sancionado por robo o engaño (*Ídem*).

De acuerdo con los testimonios de aquellos que vivieron en los asilos, este Parlamento funcionaba realmente como una instancia de gobierno y estaba muy lejos de ser tan solo una simulación. Las resoluciones que ahí se tomaban eran acatadas por todos, incluyendo a los educadores, trabajadores e incluso el mismo Korczak. No había ninguna limitación en cuanto a los asuntos a tratar; se veían todos los aspectos de la vida cotidiana y todos tenían derecho a exponer lo que les pareciera pertinente y que atendiera a sus preocupaciones más concretas.

De los ejemplos que narran los participantes en sus testimonios podemos aprender a qué se refería Korczak cuando hablaba de escuchar al niño y dejarlo manifestarse libremente sin querer manipularlo al imponerle la visión del adulto. Se establecían leyes para el funcionamiento del asilo como distribución de recursos y tareas, programación de horarios y procesos de selección de nuevos integrantes, pero expresadas de distintas maneras: “El 22 de diciembre tiene por lema: ‘no conviene levantarse’, puesto que es el día más breve. Quien prefiera dormir y no levantarse puede hacerlo” (p.97) o regalarse un cuadro de flores a quien pele muchas papas, o regalarle caramelos a la cocinera (*Ídem*). Con un lenguaje cercano a los niños se nombraban “compañeros” a los recién admitidos (Naranjo, *opcit.*, p.96).

La propuesta educativa de Korczak en lo relativo a la democracia como la forma de organización social se realizaba en la práctica cotidiana y desde un respeto absoluto a la voluntad soberana de los participantes, en especial por ser niños.

## **5. Tribunal de Justicia**

La enseñanza de la Ética y la Justicia también tenía su asidero en la problemática cotidiana de los integrantes de los asilos. Recordemos que para Korczak las personas no somos ni buenas ni malas, ni santos ni demonios; nos comportamos de distintas maneras, buscamos hacer lo correcto, pero en ocasiones nos equivocamos y cometemos errores o incluso le hacemos daño a los demás. Lo importante es que

podemos corregir nuestros errores y si consideramos que hemos agraviado a otro tenemos la posibilidad de arrepentirnos de nuestras acciones y buscar la manera de resarcir el daño pidiendo disculpas y, en caso de no ser factible, aprender y no repetirlo. Así es como lo entendía él y así es como buscó enseñárselo a sus educandos por medio de la instrumentación de un tribunal de justicia.

Este tribunal de justicia, al igual que el parlamento, se convirtió en una institución central para el funcionamiento de los asilos estaba constituido por tres instancias: el *Tribunal de Arbitraje*, el de apelación denominado *Comisión Judicial* y por encima de los dos *La Asamblea*. El primero lo formaban cinco- niños jueces elegidos por sus compañeros y donde un educador era el secretario; también por elección se escogían a los miembros de la *Comisión*. En la Asamblea participaban todos y Korczak era el fiscal; los acusados tenían derecho a nombrar defensores (p.99). Los juicios se realizaban de manera pública y se regían por un código de conducta elaborado por Korczak y aprobado por el parlamento.

## **6. El Código de Conducta**

Estos códigos reflejan los principios educativos de Korczak y que le permitieron la conducción de los asilos y la formación de sus miembros. Contenían 110 artículos de los cuales los primeros 99 disculpaban y perdonaban al ofensor, ya sea por cuestiones formales, por razones de atenuantes o a partir de que el acusado se disculpara y admitiera su ofensa (p.100).

A continuación, algunos ejemplos de estos artículos:

Art. 4. El tribunal tiene la certeza de que el hecho no se repetirá y renuncia al juicio.

Art. 32. Teniendo en cuenta que el delito fue cometido por varios, sería injusto acusar a uno solo.

Art. 52. El tribunal perdona a A., quien no podía prever las consecuencias de su acción (no lo hizo al propósito sino por imprudencia, por error o por olvido).

Art. 63. El tribunal perdona a A., quien es muy iracundo, pero promete corregirse. (pp100-101)

En estos ejemplos vemos como, por un lado, se hacen explícitos los actos y se exponen en su dimensión pública para establecer la responsabilidad colectiva, pero, por el otro, se hace hincapié en la posibilidad de buscar no ejercer un castigo limitándose al reconocimiento del agravio. Lo que sucede en estos casos es que todo el procedimiento institucional y la enunciación en el código permite que los educandos reflexionen sobre el sentido de la convivencia en un marco regulado y regulativo. Los aspectos punitivos ya no son necesarios porque la comprensión de la repercusión del acto y su aceptación cumplen ya la función formativa, tanto en lo individual, como en lo colectivo. La razón por la que se presentaba una lista tan extensa de artículos tenía como finalidad el mostrar lo complejo y diverso de la conducta humana y lo común de este tipo de situaciones en la convivencia, precisamente para darles su justa dimensión.

Korczak comprendía que había acciones que debían ser sancionadas por medio de castigos que sí tuvieran aplicación porque de otra manera las víctimas no recibían justicia y eran doblemente victimizadas por lo que instituyó, en los diez artículos restantes del código, la manera de hacer justicia, pero para seguir resaltando lo común de estas acciones las designo en centenas (Naranjo, *opcit.*, p.100). Las acciones que se castigaban en estos artículos se referían a daños físicos a los compañeros y ameritaban expulsión temporal y, en casos muy extremos o reiterativos, definitiva. Uno de los elementos que se consideraba un castigo muy severo era la publicación de la sentencia en un pizarrón (*Ídem*) para que fuese de conocimiento público, ya

que para el educador era fundamental que todos comprendieran que su falta afectaba a toda la comunidad ante la cual tenía que dar explicaciones.

En uno de sus libros, Korczak aclara el porqué de la importancia de un tribunal y un código de conducta de la siguiente manera:

Un tribunal no es la justicia, pero hacer reinar la justicia debe constituir su principal preocupación; un tribunal tal vez no sea la verdad, pero la verdad es aquello a lo que más se aspira. [...]

El tribunal se ocupa del respeto por las personas. Los hombres viven juntos sin ser iguales. El grande junto al pequeño, el fuerte junto al débil, el bueno junto al menos bueno, el alegre junto al triste. Uno está siempre bien, al otro siempre le duele algo. El tribunal se ocupa de que el grande no maltrate al pequeño y de que el pequeño no importune al grande; de que uno listo no explote a uno torpe; de que un bromista no le haga bromas de mal gusto al que no tiene ganas de bromear; de que un iracundo no busque pelea en todo momento; pero también de que los otros tampoco provoquen inútilmente. (Korczak como es citado por Naranjo, 2001, p. 106)

## **7. Actualidad de su propuesta educativa**

A manera de conclusión y conscientes de lo limitado de una exposición tan breve, dejaremos apuntados algunos aspectos que podrían enriquecer nuestros enfoques en materia educativa y en particular lo relativo a ideales como: “fomento al pensamiento crítico”, “desarrollo de la autonomía”, “formación Ética”, “impulso al trabajo colaborativo”, “educación cívica”, por mencionar algunos de los más relevantes.

Lo que podemos recoger de las teorías y prácticas de Janusz Korczak se podría definir, de manera esquemática, en dos aspectos convergentes: su visión de la manera de entender al niño y cómo debe comprenderse la educación. Lo primero que contrasta con la manera actual de entender y tratar a los “menores de edad” es la de considerarlos personas con plenas capacidades de entendimiento pero que son poseedores de una manera especial de interpretar la realidad, lo que exige del educador una disposición especial a ponerse a la altura de esta cualidad. Con respecto a lo segundo, y como hemos expuesto anteriormente, se educa por medio de prácticas, no solo por transmisión ideas. La convergencia de estas dos visiones se tradujo en cuestiones muy concretas como: *Parlamentos, tribunales de justicia y códigos de conducta*.

Para que una persona desarrolle un pensamiento crítico se requiere de una constante confrontación de sus emociones y pensamientos con la de los otros y con las situaciones concretas en las que vive. La autonomía sólo puede presentarse en el ejercicio pleno de una voluntad libre que se responsabiliza por sus actos y asume lo que estos implican. La Ética no se trasmite como un dictado de principios que deba memorizarse o incluso reflexionarse sino a partir de la organización de la vida cotidiana con un sistema normativo que regule la interacción con los demás a partir de principios que se piensan, pero también se aplican. El trabajo colaborativo se enseña trabajando, la justicia con la constitución de un tribunal accesible a todos y la democracia organizando un parlamento que legisle.

Lo que nos demostró Janusz Korczak en la manera en la que dirigió los asilos de huérfanos, fue que los niños y los jóvenes son personas que tienen toda la capacidad de vivir en comunidad, trabajar por el bien común, reconocer sus diferencias y corregir sus faltas a partir de una legislación gestionada por ellos mismos y vigilada por un tribunal en el que también participaban. Parecería una utopía irrealizable en nuestros días y de imposible instrumentación en nuestro sistema educativo. No se

trata de copiar sino de aprender y actualizar, pero lo más importante es valorar, críticamente, los principios humanistas y educativos que este sencillo educador nos dejó como legado. Una educación así podría, tal vez, evitar que personas inocentes terminen abruptamente sus vidas asesinadas por una ideología que se jacte de hacerlo a nombre del progreso.

## 8. Referencias bibliográficas

Arendt H. (1999) Eichmann, en Jerusalén; Estudio sobre la Banalidad del Mal, traducción de Carlos Ribalta, Lumen.

Bettelheim B. (1990) A Tale for Our Time Reflections & Recollection  
<https://archive.org/details/JanuszKorczak-ATaleForOurTime/mode/2up?view=theater>

Kant I. (1999) Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? en En defensa de la Ilustración, Traducción Javier Alcoriza y Antonio Lastra, Alba Editorial.

Korczak, J. (1954) Si yo volviera a ser niño, Traducción directa del original polaco por Esthrer Goldwag, Caus.

Korczak, J. (2018) Diario del gueto y otros escritos, Traducción del polaco por Jerzy Slawomirski y Anna Rubió Rodón, Seix Barral.

Naranjo R. (2001) Janusz Korczak, maestro de la humanidad, Milá.

### 3.

## LA PLANIFICACIÓN DIFERENCIAL COMO METODOLOGÍA DE EDUCAR PARA SER

Tamar Apel Campo

Centro CimeH

La necesidad de encaminar la enseñanza hacia la dirección valórica es una condición crítica en el proceso de educar para ser. Una educación que coloca al individuo en primer plano da la oportunidad de comprender el proceso total de su existencia. (Krishnamurti, 2007) Esa comprensión es crítica en cuanto se relaciona al desarrollo de individuos inteligentes que perciben lo esencial en sus acciones como seres capaces de resolver problemas en forma integral, en el presente y el futuro. Esa visión conduce a un diseño pedagógico que agrega al plano de la adquisición de conocimientos, el plano de la persona presente en la sala de clase. Esa persona incluye al docente y al alumno. Ambos están presentes física, emocional y mentalmente.

Al ignorar las cualidades, diferencias y capacidades diferentes de los presentes, estamos actuando en forma reduccionista, tergiversando la realidad. Para evitar el conflicto que la enseñanza así entendida crea el docente tiene la posibilidad de organizar sus acciones en forma tal que le da oportunidad al alumno de conectarse armónicamente consigo mismo y con el tema de estudio. Esto es de gran importancia tomando en cuenta las influencias externas: familia, grupo social, nivel económico, cultura, sistema gubernamental, etc.

La relación enseñanza vs educación necesita una aclaración ya que no es posible desligar la una de la otra. Enseñanza es el título genérico que le

damos al entorno dinámico creado para facilitar la conexión entre los estudiantes y el conocimiento que el docente posee. La meta de la enseñanza es contribuir al desarrollo personal del estudiante (y del docente). Ambos deberán contribuir a la realización exitosa del evento. La consecuencia positiva es la adquisición del conocimiento de panoramas nuevos del universo. Éstos se manifiestan en el desarrollo del pensamiento en diferentes áreas y reconocimiento de las sensaciones y emociones que resultan de la concientización humana.

Las horas pasadas en el instituto educativo proporcionan un marco que debe ser aprovechado en forma inteligente. Este marco incluye relaciones sociales entre alumnos, clima educativo, interacción con los docentes, inversión de esfuerzos en la realización de las consignas y manutención física y emocional. Todo ello dentro del marco administrativo del instituto educativo.

### **Pedagogía, didáctica y educación**

El medio para alcanzar el aprendizaje depende de varios factores, entre ellos la visión pedagógica del docente. La pedagogía no ha alcanzado madurez epistémica en los ámbitos académicos lo que ha creado confusión y ha debilitado el perfeccionamiento de sus cualidades. La polémica que surge de la inquisición sobre su naturaleza se basa en dos polos contradictorios: el polo que la considera ciencia y el polo que la ve como un arte. La dicotomía reduce su credibilidad lo que disminuye el uso serio y verificado de los contextos incluidos en su marco. Indiscutiblemente el ignorar del tema pedagógico conduce a desarrollar una irresponsabilidad formalizada que deriva en " acciones educativas ancladas en praxis artesanales que imitan

comportamientos didácticos opuestos a los principios pedagógicos propios de las teorías educativas modernas. " (Moreno & García, 2010).

Las proclamas constantes de respeto, inclusión, ética y reconocimiento de cualidades humanas no pasan el dintel de la aplicación práctica, manteniendo un consenso burocrático cómodo de la enseñanza uniforme en tres dimensiones: lapsos de involucración, lenguaje y modalidades de aprendizaje. En estas tres dimensiones se fijan normas que definen el ámbito educativo. Este es concebido como un sistema estático, simple y binario. Estas tres características son usadas por la imaginación y la holgazanería conceptual para crear una fata morgana de los eventos que tienen lugar en la sala de clase.

### **Realidad o ilusión: un estudio extraterrestre**

Las bases de la enseñanza de las matemáticas, en la forma que es conocida por una gran parte del mundo, pueden ser encontradas en los pensadores griegos que tuvieron mucho tiempo libre para dedicarse a filosofía, matemáticas y arquitectura. Los esclavos y la posición social apoyaban su labor intelectual. Euclides y su equipo nos legaron una geometría con lógica estricta que sigue siendo usada hoy en día en las escuelas y en los ámbitos relacionados. Pitágoras y sus seguidores nos legaron un mundo numérico rico e intrigante. Arquímedes nos legó una mirada científica inquisidora que fue aplicada sin restricciones. Solo muchos años después de ellos surgieron matemáticos como Lobachevsky y Riemann que ampliaron la geometría hacia otros panoramas planteando axiomas que declaraban ideas diferentes a las de Euclides respecto al paralelismo de rectas a una recta dada (Vollrath, 1994). Riemann es reconocido como una de las contribuciones valiosas a Einstein en el desarrollo de la Teoría de la Relatividad, en su primer enunciado.

La "realidad" conceptual a principios de la Era de Cristo cambió. Lo derivado de los nuevos conceptos crea una realidad diferente a la conocida. La ciencia, la cultura, la sociedad son influenciadas por los cambios. En educación la influencia es retrógrada. Ideas nuevas son filtradas por el filtro de la conveniencia administrativa, el interés político y la capacidad de los dirigentes de conectarse con ellas. Mas fácil es oponerse a una idea que no se entiende que reconocer la necesidad de una explicación. En el primer caso ocultamos la ignorancia. En esas condiciones opera el sistema educativo. El currículo de matemática de primaria no ha cambiado en los últimos 80 años...A los alumnos de tercer grado se les enseña a sumar y multiplicar en forma vertical, a los del quinto se les enseña quebrados. Los alumnos del séptimo grado conocen los números negativos...etc. Las intenciones son buenas... los resultados no siempre son positivos.

Cuando el docente no recibe la capacitación requerida para crear condiciones de aprendizaje que le ofrezcan a alumnos diferentes, simultáneamente, formas de conexión con el tema, muchos pagan el precio de esa formación. A pesar de la necesidad de ofrecerles a los docentes instrumentos de planificación que involucren a todos los alumnos en el tema de estudio, ningún programa de capacitación (Apel, 2023) incluye un curso dedicado a ello. La norma internacional es programar planes de estudio basados en definición de objetivos, competencias y profecías. "El alumno resolverá problemas de funciones usando cálculo de derivadas", "El alumno calculará el valor de expresiones algebraicas usando la ley distributiva" etc. Las profecías deben cumplirse cuando el docente sale de la clase y da la espalda a sus alumnos.

La planificación basada en objetivos es otra castración de la realidad existente en la sala de clase. Otra es definir el perfil del alumno. No existe *un alumno*,

existen variedades de alumnos, variedades de personas que por obligación llegan a una hora determinada a un instituto o su reemplazante y al cruzar el portón se convierten en ciudadanos obedientes de las regulaciones que lo rigen. A la sala de clase entrarán al escuchar la campana o el sonido del parlante que les avisa que ha llegado la hora de mantener silencio durante la explicación uniforme que recibirán del docente en control. Este docente, es una linda persona, que en la mayoría de los casos escogió la profesión por su amor al prójimo. Eso le da responsabilidad y libertad de acción...dentro del marco permitido.

Ignorar la diversidad es una postura cómoda. El alumno es responsable de encontrar la manera de conectarse con el tema de la lección. Si no lo hace, fracasará en el aprendizaje. La culpa es suya y las reprimendas no demorarán en llegar a sus oídos y los oídos de sus padres. "Debe invertir más tiempo en practicar, está distraído en la clase...llámenle la atención, a lo mejor tiene ADHD llévenlo a ser diagnosticado,..." Todo ello llega a sus oídos...su autoestima disminuye, el fracaso personal lo acompaña dentro y fuera de la clase...sus amigos se alejan de él, necesita encontrar otro marco de actividad donde será considerado parte del grupo que no *fracasa*.

La visión nueva de la sala de clase requiere moverse fuera del mundo conocido hacia lo extraterrestre. Ver con una mirada macroscópica, estilo Edgar Morin y sistemas complejos, los factores que influyen. Tomarlos en cuenta. Planear la enseñanza de acuerdo a ellos. Esto requiere una visión integradora de diversas fuentes de conocimientos que conlleven a la solución de problemas prácticos de la enseñanza. (Morin, 1992). Esta visión extraterrestre acerca al docente a la realidad y lo convierte en un modelo educativo que los alumnos admiran, respetan y consideran como parte de su desarrollo personal. Se convierten en seres sientopensantes con conciencia

de sus capacidades y acciones. Para ello el docente necesita moverse hacia la dirección de una planificación diferencial aderezada con amor y respeto. Al hacerlo, invierte en comprender al niño, al joven, tal como es, sin imponerle un ideal de lo que opinamos que debiera ser. El docente, considerado como el depositario del saber, contribuye a la escolarización de relaciones entre los participantes, el alumno y sus compañeros, el alumno y el profesor, el alumno y el saber. Esta "escolarización de relaciones" es un producto anexo de la enseñanza normativa que limita las interacciones a aquellas rutas permitidas en la sala de clase regulada por disciplina basada en control.

Existe otro tipo de disciplina: la disciplina creada por la persona para mantener su ser, su existencia, en un ambiente donde lo social se mezcla con lo físico, con lo emocional y con el saber. El dinamismo presente en la sala de clase no nos permite estudiarla como un fenómeno estático, estilo ciencia moderna-reduccionista, sino como un fenómeno dinámico, cambiante, donde el movimiento en una dirección determinada debe ser considerado como el desarrollo del aprendizaje. En este entorno se mueven los participantes. Esta es la realidad, el resto es una fata morgana.

### **Docencia en realidad**

Para poder planear la enseñanza de acuerdo con la realidad necesitamos entenderla. Sus componentes principales son los alumnos. A ellos agregaré la administración, la fascia educativa<sup>6</sup>, el docente, los contenidos. Todos influyen en el resultado de la acción docente. La mas influyente de todas es

---

<sup>6</sup> Fascia Educativa – La membrana invisible que envuelve todo lo que ocurre en la sala de clase. (Grupo social, administración, clima, comodidad física, luz, tono de voz del docente, tema de estudio, hora de clase, etc.)

las características personales de los alumnos ya que en la sala de clase están presentes, más de un alumno. Si hubiese un solo alumno, existe la probabilidad que el docente encuentre la manera de conectar a ese alumno con el tema en forma cómoda para él. Si hay dos alumnos...la situación cambia. Son dos entes diferentes. Sus manifestaciones cognitivas y físicas no son iguales. El docente consciente se enfrenta con un dilema: ¿Cómo enseñar? Toda acción del docente tiene características personales y profesionales. El tema de la lección debe llegar en forma armónica a los dos estudiantes simultáneamente.

El docente actúa generalmente de acuerdo con su personalidad, su entendimiento, sus capacidades intelectuales y éticas. Hay docentes que prefieren explicar el tema y escribir en secuencia. Otros, prefieren exponer problemas relacionados con el tema y pedir opiniones de los alumnos. Hay algunos que diseñan una actividad que involucra a los alumnos y a raíz de ella iniciara una discusión intelectual. Hay otros que dictaran el título, el tema y el resumen. Cada uno crea una circunstancia particular que tiene una peculiaridad específica, relacionada al contexto personal y social del grupo que se encuentra en la sala de clase. Conocerla y reconocerla servirán para escoger la acción ética que le facilite al alumno involucrarse cómodamente en el tema de estudio.

Esa acción empieza días atrás en la intimidad del pensamiento del docente que desde su mesa de trabajo se pregunta: ¿Cómo elaborar un plan de enseñanza que sea educativo? "Es la circunstancia, con las características personales de cada educando, las que determinan o condicionan el curso de un proceso educativo." (Ortega, 2023). Para engendrar la circunstancia apropiada el docente deberá moverse hacia una postura que acepta la diversidad, la complejidad y el dinamismo de la sala de clase. Desde esa

postura podrá diseñar un plan de enseñanza que le dará la posibilidad de ejercer su responsabilidad social y ética actuando en el momento del evento de acuerdo con los principios que le guiaron durante la planificación. Esa postura necesita ser cultivada con cuidado, integrando respeto al alumno y a su modalidad de aprendizaje.

### **El encuentro directo con la Planificación Diferencial de la Enseñanza (PED)<sup>7</sup>**

El PED, se nutre de tres vertientes: la vertiente filosófica, la vertiente didáctica y la vertiente evaluativa. La vertiente filosófica trae la orientación humanista a la enseñanza proveniente de la postura ética de Emanuel Levinas. Según Pedro Ortega Ruiz, (2013) "desde este paradigma el ser humano es concebido como un ser histórico, situacional y abierto al otro desde su vulnerabilidad". Esta declaración constituye una guía de valores sobre la cual se basa la didáctica diferencial, colocando a la diversidad en una posición preferencial como elemento enriquecedor de la realidad educativa y no como obstáculo al flujo de acciones del docente. Esta vertiente expone las relaciones y contradicciones entre las matemáticas y el humanismo y los escalones que permiten un mejor entendimiento entre ambos en forma armónica.

La vertiente didáctica provee en forma estilizada los instrumentos necesarios para un planteamiento sistemático de la enseñanza de las matemáticas tomando en cuenta las características personales del alumno y del docente. La labor didáctica se concentra en el esfuerzo



---

En <sup>7</sup> Sección tomada del libro: "Planificación Diferencial, una visión valórica de la enseñanza". (Apel) proceso de Publicación. Segmentos de Capítulos 2 y 3.

del docente hacia la diferenciación de los contenidos, destrezas y actividades de aprendizaje, así como el perfeccionamiento de la interacción respetuosa con los alumnos y los materiales educativos, lo que implica un entendimiento profundo de sus características. La creatividad se enmarca en un contexto pluralista que proporciona frutos novedosos impregnados en las características valóricas inherentes a la planificación diferencial.

La vertiente evaluativa induce un cambio conceptual en la interpretación del papel de la evaluación en la enseñanza al dirigir las acciones evaluativas en dirección contraria a la evaluación normativa de productos de aprendizaje. La evaluación integrada a la enseñanza infiere una perspectiva vinculada directamente al comportamiento matemático personal del alumno, su modalidad de aprendizaje. Ella es la que determina las condiciones requeridas para que el aprendizaje pueda tener lugar en forma óptima. Su identificación constituye un elemento crítico en la planificación. La evaluación-identificación hace resaltar la necesidad de encontrar medios de superar situaciones de "no aprendizaje" que se producen cuando el docente ignora las necesidades personales de sus alumnos. La vertiente evaluativa, trae consigo aguas claras que transportan la enseñanza hacia un aprendizaje de transcendencia en forma cooperativa entre el docente y el alumno como consecuencia del giro ejecutado por el docente en su interpretación del propósito de la evaluación. El docente, abandona el hábito de evaluar los productos de aprendizaje, permitiéndose enfocar su atención hacia los procesos de aprendizaje del alumno. Estas tres vertientes nutren el PED.

Al tomar en cuenta la diversidad de aprendizaje, la planificación diferencial de la enseñanza produce condiciones de aprendizaje diversificadas. El plan constituye el eslabón entre las acciones del docente y los requerimientos del currículo. Al ser implementado en la sala de clase ofrece a los estudiantes situaciones de aprendizaje apropiadas a sus características mentales, afectivas y físicas. Para ello, el docente analiza y se inmersa en tres áreas de la enseñanza: curricular, didáctica, evaluación/administración. Cada una de estas áreas constituye un pilar sobre el que se desarrolla la situación didáctica que toma en cuenta la diversidad de los contenidos, participantes y materiales didácticos que se utilizarán durante la enseñanza.

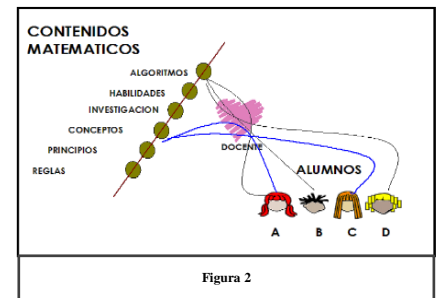


Figura 2

El análisis sistemático de las diferencias y características de ellos es necesario para asegurar una planificación efectiva basada en respeto a las características identificadas. Contenidos diferentes son caracterizados por el docente que los elabora en forma adecuada para su enseñanza a alumnos diferentes. El docente constituye el corazón didáctico de la educación.

### Descripción

El modelo del PED incluye tres categorías donde se enmarcan doce “estaciones o paradas” que el docente-planificador “visita” en forma sistemática durante el proceso de planificación. La característica cíclica de la planificación expresa la continuidad del movimiento de una unidad a otra. Cada una de las “estaciones” pertenece a una de las tres categorías: Currículo, Didáctica, Administración/Evaluación. Cada categoría implica una actitud cognitiva diferente del docente-planificador que activa capacidades

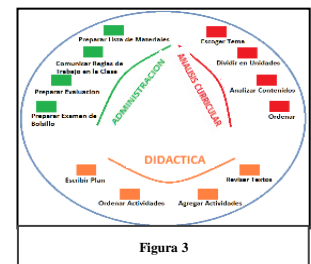


Figura 3

mentales diferentes. La primera categoría, requiere una actitud analítica en toda su extensión para analizar los contenidos desde lo general hacia lo particular. La segunda requiere una actitud creativa basada en un inventario pedagógico rico y variado, con osadía y seguridad. La tercera categoría cierra la planificación enmarcando todo lo analizado y diseñado en un marco organizador, donde se le construye un espacio a la evaluación formativa y a la evaluación sumativa, así como a los detalles que generalmente son considerados como "triviales", (preparar lista de materiales para la clase o comunicar las reglas de acción que regirán el periodo de enseñanza-aprendizaje con los alumnos y pueden ser decisivos en el éxito o fracaso de cualquier enseñanza). El movimiento se realiza en dirección de las manecillas del reloj. Las ventajas de tomar la dirección recomendada son obvias, sin embargo, no se descalifica la opción de realizar un cambio, siempre y cuando pueda argumentarse en su favor.

Al finalizar una vuelta completa, el docente tiene en sus manos un plan de enseñanza de una unidad completa, no de una hora o una clase. Los alumnos podrán conectarse con el tema con comodidad y disfrutar de la vivencia que el docente les ofrece acentuando de esta manera la relacionalidad ética de una coexistencia pluriversal, que es copiada al integrarla al ser del alumno y del docente y replicada en el entorno socio-natural.

La planificación diferencial que se originó en el escritorio docente, en la casa o en el parque se muestra en su mayor esplendor al romper la norma de "todos son un mismo alumno" y da cabida a las expresiones del ser particular en los momentos en que el pensamiento busca la solución al problema matemático o el cálculo de valores en ecuaciones o de ángulos en geometría. Al entrar a la sala de clase, los idiomas variaran, pasando de

descripciones personales a presentación de objetivos con una visión amplia del tema presentado y las practicas detalladas de su resolución. Cuatro idiomas han sido empleados: el cuento, el objetivo, la visión amplia y la práctica detallada. Estos estilos fueron identificados por dos investigadores, Sandra Seagal y David Horne quienes incorporaron características de aprendizaje correlacionadas con cada uno de los idiomas personales. Su labor quedó plasmada en el libro "Dinámicas Humanas" con una ampliación de la visión sobre la persona y sus modalidades de actuación. (Seagal, 1997).

Al ver las diferencias entre los alumnos el docente planifica respetándolas. Su plan de enseñanza incorpora *el idioma* que hablan diferentes alumnos, las condiciones de aprendizaje que cada uno requiere, el tiempo apropiado y la relación social correspondiente, bien sea estudio individual, en pareja o en grupo. Al ser tomado en cuenta en la planificación el alumno desarrolla a plenitud sus capacidades sociales, emocionales y cognitivas. No necesita invertir energía en buscar la forma de acomodarse a un *idioma* desconocido o un marco de estudio amenazador. Podrá invertir con comodidad su persona en la circunstancia creada, *aquí y ahora* para conectarse con comodidad con el tema de estudio. Las matemáticas dejan de ser un enemigo que hay que derrotar y se convierten en el amigo que contribuye al desarrollo del ser sientopensante que se desempeña con tranquilidad y absorbe la corriente edificante que le es transmitida por el docente. Es así como crece y se manifiesta en lo presencial, acumulando experiencias que ha cultivado durante los años de estudio en un entorno que respeta sus necesidades de aprendizaje.

## **La puesta en práctica**

Al entrar a la sala de clase el docente, equipado con el bagaje organizativo, utiliza su sabiduría pedagógica para presentar el tema en los idiomas diferentes que he mencionado. Después de unos diez minutos de acción motivadora decidirá como mantener la atención de los alumno e involucrarlos en forma respetuosa. Para mantener el principio de la planificación diferencial, hemos diseñado diez modelos de organización de la clase. (Apel, 2025). Cada uno está caracterizado por las siguientes variables:

- 1) Organización grupal
- 2) Tiempo de actividad
- 3) Grados de libertad
- 4) Secuencia
- 5) Marco de acción

El docente podrá escoger del inventario didáctico aquel modelo que le provee el ambiente adecuado para su labor, en armonía con su persona. Es así como se mantiene el principio del respeto a todos los participantes, sin imponerle una norma de enseñanza industrializada. La diferenciación ha sido utilizada para el bien de la comunidad educativa y la sociedad en general. La naturaleza humana ha sido tomada en cuenta con respeto en la misma forma que se espera que el ciudadano futuro respete a la naturaleza planetaria, plantas, animales y personas. El uso de instrumentos profesionales con experticia pedagógica transforma el ordenamiento de las sillas, mesa y pupitres en un salón donde cada momento nace una nueva persona que siente el ritmo de la ética en el reconocimiento de la otroriedad o alteridad, siguiendo al filósofo Emanuel Levinás. (Levinás, 2015). La

planificación diferencial puesta en práctica transforma la enseñanza normativa en una enseñanza donde el docente educa, agregando al estudiante aquello invisible que no está escrito en el pizarrón: respeto y apoyo. La interrelación nutre la armonía social, la curiosidad intelectual y la seguridad emocional. Estos factores son los pilares de la sociedad futura, que germina dentro del ámbito educativo. El momento para implementar la planificación diferencial en todos los institutos educativos ha llegado.

### **Para resumir**

Para resumir la Teoría de la Relatividad Einstein utilizo una ecuación matemática:  $E = mc^2$ . Posteriormente la explicó e incluso la modificó. En la enseñanza también resumir por medio de una ecuación.

La ecuación  $D + a_{1234...35} = a_{1234...35}!$  representa el modelo que activa la escuela moderna. El docente **D** enseña a sus treinta y cinco alumnos  $a_{1234...35}$  simultánea y uniformemente, explicando o activándolos en un marco de tiempo preestablecido, evaluando en forma uniforme los resultados de la enseñanza. El símbolo de igualdad “=” significa: produce. Produce el alumno idealizado  $a_{1234...35}!$ , denominado el “perfil” del estudiante.

Año tras año, esta ecuación contradictoria de la realidad humana se activa bajo la mirada y supervisión gubernamental e institutos académicos basada en dos principios que rigieron y siguen rigiendo las acciones de los participantes: el control *responsable* y la homogeneidad *artificial*. El control *responsable* asegura que todo funcione meticulosamente de acuerdo con lo especificado de antemano por los manifiestos educativos oficiales. Este control es muy similar al protocolo detallado de las ceremonias de bodas. La estructura jerárquica asegura que la ceremonia educativa tendrá lugar sin obstáculos.

El principio de la homogeneidad *artificial* asume la igualdad de comportamiento mental y físico de los participantes: todos los alumnos piensan igual, escriben a la misma velocidad, tienen la misma capacidad de atención, soportan la falta de movimiento en la misma manera, hablan el mismo lenguaje conceptual, etc. Si uno de los dos principios, o ambos, están ausentes, la escuela actual deja de funcionar.

Existe una fórmula diferente de la enseñanza.

$$D \left[ \mathcal{E}^+ \right] a_1 + a_2 + a_3 + a_4 + \dots + a_{35} = a_1! + a_2! + a_3! + \dots + a_{35}!$$

El docente **D** posee la habilidad de enseñanza diferencial para conectar a los alumnos con el contenido matemático de acuerdo con su modalidad de aprendizaje.

El símbolo  $\left[ \mathcal{E}^+ \right]$  representa esa capacidad. La expresión  $a_1 + a_2 + a_3 + \dots + a_{35}$  representa a cada uno de los alumnos e incluye sus características de aprendizaje y necesidades personales. El resultado de la enseñanza queda representado por  $a_1! + a_2! + a_3! + \dots + a_{35}!$  que significa el empoderamiento personal y desarrollo de cada alumno en coherencia con sus talentos y necesidades en el marco curricular. La meta de la enseñanza se mueve de la creación de un perfil estudiantil único hacia una diversidad de perfiles. La fórmula actualizada de la enseñanza puede verse como una ecuación que es necesario resolver, pero en este caso la solución no depende de la matemática sino de quienes quieren involucrarse en su aplicación basándose en un punto de vista pedagógico ético fundamentado científicamente. Al activar la planificación diferencial el docente está en condiciones de responder a los retos impuestos por la administración educativa sin traicionar sus principios éticos, enseñando para educar con valores.

## Referencias bibliográficas

- Apel, T. (2023) Las Huellas Matemáticas del Éxito, Enseñar para que los alumnos triunfen. <https://www.amazon.com/-/es/Tamar-Apel-Campo-ebook/dp/B09YBLFYV1>
- Apel, T. (2025) Planificación Diferencial, Una visión valórica de la enseñanza. En imprenta.
- Calzadilla, Ramón. (2004). La pedagogía como ciencia humanista: conocimiento de síntesis, complejidad y pluridisciplinariedad. *Revista de Pedagogía*, 25(72), 123-148. Recuperado en 22 de abril de 2025, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97922004000100005&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922004000100005&lng=es&tlng=es).
- Krishnamurti, J. (2007). La educación y el sentido de la vida. *Madrid: Edit. Edaf*.
- Levinas, E. (2015) *Ética e infinito* (Madrid, Machado Libros).
- Ortega, P. (2023). Educar y Enseñar. Artículo publicado en la *Revista Redipe*, 12, 10, pp. 20-29.
- Morin, E. (1992). From the concept of system to the paradigm of complexity. *Journal of social and evolutionary systems*, 15(4), 371-385.
- Moreno P, Clemente R, & García T, Margarita. (2010). Teoría en uso en la enseñanza de la matemática: una vía para su reconstrucción y promoción de cambios. *Revista de Investigación*, 34(71), 187-209. Recuperado en 22 de abril de 2025, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142010000300010&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000300010&lng=es&tlng=es).
- Román, E. A. V. (2018). ¿Pedagogía o ciencias de la educación? Una lucha epistemológica. *Revista boletín Redipe*, 7(9), 56-62.
- Seagal, S., & Horne, D. (1996). Dinámica humana: um alicerce para a organização que aprende. *WARDMAN, Kellie T. Criando organizações que aprendem. São Paulo: Futura*.
- Vollrath, H. J. (1994). Reflections on mathematical concepts as starting point for didactical thinking. *Didactics of mathematics as a scientific discipline*, 61-72.
- Seagal, S., & Horne, D. (1997). *Human dynamics*. Cambridge.

## 4.

# LA CONSTITUCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD ESCOLAR

Mario Germán Gil Claros\*

Redipe

*El cultivo de uno mismo es difícil, pero es imposible si nunca se empieza.*

*(Nussbaum, 2018, P. 383)*

### Resumen

El lector encontrará, de manera breve, la importancia subjetiva del sí mismo, del principio de autonomía en la aparición de la subjetividad en el mundo de la educación escolar, de la importancia del Otro y su estrecha relación en la consolidación de la libertad de pensar por sí mismo.

**Palabras clave:** Autonomía, educación escolar, pedagogía, pensamiento crítico, subjetividad, virtud.

### Abstract

The reader will briefly discover the subjective importance of the self, the principle of autonomy in the emergence of subjectivity in the world of school education, the

---

\* PhD en Filosofía. Catedrático universitario. Director de investigaciones de Redipe. Líder del grupo de investigación: Redipe. Educación, epistemología y filosofía.

importance of the Other and their close relationship in the consolidation of the freedom to think for oneself.

**Keywords:** Autonomy, school education, pedagogy, critical thinking, subjectivity, virtue.

### **El sí mismo**

La educación de sí mismo, que es la *formación* que damos a nuestra *vida subjetiva*, no deja de ser un asunto de orden estético, una experiencia, un sentir de lo que se es como realidad ontológica, sin importar el espectador, sin que muchas veces se llegue a conocer; además de un saber y de un conocimiento, como una realidad epistémica de lo que conocemos, entendemos y comprendemos como verdad demostrada. Ella está acompañada del deporte, como cuidado y vigorosidad del cuerpo; asimismo, de las artes, como la parte espiritual, piezas sustanciales para la educación escolar en la creación de la subjetividad del joven educando.

Henri-Morrou en su obra clásica *Historia de la educación en la antigüedad* (Morrou, 2004) destaca dos vertientes en la educación del joven. La técnica y la ética, que, a diferencia de la educación contemporánea, descansaba en la formación de la *virtud*. Ambas, la técnica y la ética se caracterizan por alcanzar un estilo de vida que brilla por su práctica y por un ideal de existencia virtuosa que yace en la modelación estética del niño, del joven como futuro adulto ciudadano. En esta dirección, la formación del joven en la antigua Grecia reposa en la figura del héroe; tal como lo podemos apreciar en la *Iliada* de Homero (Homero, 1981).

Independientemente de este ideal educativo, de la figura del joven valiente, lo que le caracteriza es su virtud como fuerza, como seguridad, como rectitud, como templanza, como debe ser en la configuración de una calidad de vida, en el que la

virtud es el valor que ha de ser reconocido en todo aquel que la lleve a cabo. Al respecto nos dice Morrou: “Sí, el héroe homérico, y a su imagen el hombre griego, no es realmente feliz si no se valora a sí mismo, si no se afirma como el primero, distinto y superior, dentro de su categoría”. (Morrou, 2004, P. 36). Esta virtud del espíritu del héroe la vemos en la breve y gloriosa vida de Aquiles. En consecuencia, advertimos una educación virtuosa o ética y estética, encargada de esculpir al joven espíritu, que ha de fortalecer el conocimiento y dominio de sí mismo. En esto último, se fundamenta una pedagogía heroica. Pedagogía de la virtud, acompañada de la hospitalidad.

Ahora bien, la educación de sí mismo a través de la virtud posa en el templo, en la fortaleza ontológica del espíritu del guerrero, convencido de sí mismo y de su perfección espiritual. En este sentido, aquel que se domina a sí mismo, su voluntad es capaz de vencer las dificultades que se le presentan tanto corporalmente como intelectivamente, en una educación que brilla por la ausencia de adoctrinamiento, sino en una estrecha relación de *amistad* entre el maestro y el discípulo, en la formación de este último como futuro ciudadano. “Según esto, la educación era ante todo moral: formación del carácter, de la personalidad, que se realizaba dentro del marco de la vida elegante, deportiva y mundana a la vez, bajo la dirección de un hombre de más edad, en el seno de una amistad viril”. (Morrou, 2004, P. 61). En otras palabras, la educación de sí mismo pasa por el templo, por la fuerza, por el carácter moral del educando; no sin antes decir, como destaca Morrou, el estrecho vínculo espiritual entre el discípulo y el maestro en su formación. Esto último en dirección a un ideal moral y estético educativo, en la obtención de la sabiduría o un saber, en el que las artes se constituyen en puente para dicha educación. Este tipo de educación, que aún la escuela conserva en su currículo, ha de servir en la creación de la subjetividad del joven.

Por otra parte, cuando se habla del ciudadano, hay una cultura de sí mismo como arte, que ha de impactar al espíritu ciudadano, no instrumental, unidimensional o empresarial, tal como se vive con el sujeto escolar actual, el cual niega al Otro a través de competencias como un ser cercano con el cual puedo construir el conocimiento solidario, la justicia, la ciudadanía política. Amparadas en unas técnicas pedagógicas en el fortalecimiento del gobierno de sí mismo en relación con los demás. Es aquí donde toma fuerza la figura del maestro como guía pedagógico en conexión al arte de la verdad y que pasa socráticamente por el conócete a ti mismo. En esta dirección, la formación de sí mismo pasa por la formación del espíritu y de una buena educación virtuosa; en el que el método parte de sí mismo, es decir, desde lo más profundo del ser, en el cultivo de la sabiduría en lo más íntimo de sí; en lo que hoy llamaríamos el para sí.

En consecuencia, en la creación de sí mismo, hay un saber, un cultivo del cuerpo[1], una dieta, un conocimiento, una estética y una virtud, que hacen del ser, del ente o sujeto, libre. Lo que se resume en la búsqueda de la verdad de sí mismo, que se opone a un vulgar instrumentalismo, a un rampante pragmatismo, a la degradación del saber, que ha de cultivarse por el principio de autonomía de una *singularidad* dueña de su existencia.

### **Pilares pedagógicos de la autonomía**

La educación escolar se mueve en tres frentes formativos en la modelación del sujeto. Uno, el *académico*. Es lo concerniente al conocimiento específico, que ya Lipman desarrolla en su propuesta en *La filosofía en el aula*. (Lipman. 1998). Dos, la *moral*. La que edifica con el educando desde una edad temprana para darle la distinción ética; que Kant explora en su texto *Tratado de la pedagogía*. (Kant, 2004). Tres, el *político*. Que es la formación del ciudadano o, mejor, del sujeto político. En Colombia lo vemos de

manera específica en los *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. (Ministerio de Educación Nacional, 2002). Son tres frentes pedagógicos que, por un largo periodo de la vida, modelan al sujeto en cuestión.

¿Cómo se llevan a cabo estos tres frentes claves en conexión con la autonomía en la educación escolar? A través de la pedagogía, del currículo y la didáctica, donde la intencionalidad epistémica fluye bajo distintos ropajes. Veamos la moral, que más que un discurso, es una práctica cotidiana objeto de reflexión que invita a pensar por sí mismo en el cultivo de lo que sería una mayoría de edad moral e intelectual. Es lo que podríamos llamar la educación en el principio de autonomía del sujeto con capacidad de discernir antes de tomar decisiones en su vida. En esta dirección, la figura del maestro ha de tener presente lo que esto último significa en el educando. Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que el maestro es un formador, es un artista y no un técnico en cultivo de habilidades competitivas; pues la formación se caracteriza porque tiene en cuenta el Otro solidariamente como parte primordial del mundo escolar. Como cuando se dice que no se enseña la moral, se da una disposición hacia ella; no se enseña filosofía, se aprende a filosofar (Kant). En otras palabras, el maestro, el pedagogo formador, es el del pensamiento reflexivo y crítico, que cultiva aprender a labrar a sí mismo las reglas del pensamiento y de la vida. (Vandewalle, 2001. P. 12). En el que la libertad del sujeto educando es lo primordial a través del cultivo del entendimiento o comprensión de aquel dueño de sus formas de pensar. Precisamente, lo que hoy está en juego en la escuela es la libertad de pensamiento, acorralada por posturas, falsos discursos y acciones que someten de manera sutil al sujeto. Pues la educación lo que hace es interrogar y cuestionar el conocimiento y la vida humana en su realización. (Vandewalle, 2001. P. 17). En consecuencia, la educación escolar ha de comprometerse en la modelación de la idea de un ser humano autónomo y libre en su pensamiento.

Estos tres frentes pedagógicos que se traducen por la *epistemología*, la *ética* y la *política*, modelan *estéticamente* la vida intelectual del hombre. Ser de sensibilidad, de razón y razonable, gracias a la educación. Es un acto pedagógico sublime que nace de lo más profundo de sí mismo. Por eso la educación es un arte que se realiza por medio de la autonomía del ser humano. Este arte de educar centra su interés en facilitar reglas de vida en la constitución de la autonomía, de un pensamiento reflexivo y crítico y de la libertad, en el que el Otro cuenta como prójimo. Es aquí donde la pedagogía se transforma en un campo de orientación, de conversación y de libertad, en la consolidación de la subjetividad.

Además, hay cuatro frentes formativos en la educación escolar: el orden, la habilidad, la prudencia y la disposición moral (Kant). Los cuales, en su conjunto, han de manifestarse en la cultura citadina. Vandewalle los caracteriza así (2001. P. 35):

1. El *orden* se centra en la cultura como fin.
2. La *habilidad* se da en la cultura, condición de la subjetividad para llevar a cabo los fines.
3. La *prudencia* es el arte de relación respecto a los Otros que nos conduce a la disposición moral.
4. La *disposición moral* es la finalidad de la educación, en la que el Otro no es un medio sino un fin como ley moral.

Por tanto:

1. Hay un orden y capacidad de evolución en el mundo, en la libertad humana, en su pragmática y aprendizaje.
2. La habilidad es el relevo de la cultura.

3. La prudencia de la civilización.
4. La libertad como práctica moral.

La educación es la preparación y formación del fin último, que es el mismo hombre. El propósito pedagógico es lograr un ser moral autónomo, capaz de pensar por sí mismo y con capacidad de decisión política. De modo que, siguiendo a Kant, el fin último en la educación del sujeto es la humanidad y no las cosas; él es causa de sí mismo, que ayude a la emancipación y liberación intelectual y rompa con toda condición de servidumbre y de minoría de edad moral e intelectual. Es el cultivo de la autonomía del ser en la escuela lo que se pretende, en el libre ejercicio de la razón, sin prejuicio alguno. Por lo tanto, fijamos nuestros propios fines acordes con los Otros, nuestros semejantes. En consecuencia, es el mayor logro de una educación escolar en comunidad con intereses variados, en el que la pedagogía ha de cultivar el juicio racional y razonable a través de la autonomía. Pensar es saber cultivar el pensamiento y la libertad. (Vandewalle, 2001. P. 46).

Por otra parte, el papel del pensamiento crítico en la formación del educando pasa por la formación política del futuro ciudadano mayor de edad. Así, la escuela no ha sido ni será un espacio neutral, un lugar para el mero cultivo del conocimiento positivo; pues aquel que sale de ella interactúa con Otros en el espacio público, donde lo político y la política van a estar presentes. Es lo que podríamos llamar una pedagogía política, que invita a aprender a pensar. Es un asunto que va de la pedagogía, el currículo y la didáctica en su diseño y estrategias de aprendizaje, ya que aprender a pensar es el camino hacia la libertad.

¿Cómo aprender a pensar en Kant? Vandewalle destaca tres dominios:

1. La facultad[2] de conocer.

2. La facultad de desear.
3. El sentimiento de placer, de tristeza y dolor.

Veamos detenidamente. En el primero, la facultad de *conocer*. Es la adecuación de la representación con el objeto. Es decir, la correspondencia. La segunda, la facultad de *desear*. Es la representación de la causa del objeto. Es decir, el fin último. El tercero, el *placer*, la *tristeza* y el *dolor*. Es la representación de la autopropetuuación subjetiva de nuestra facultad estética, en la que están presentes la imaginación y el entendimiento. Es decir, el placer estético del pensar. En este sentido, el pensamiento crítico y reflexivo va de la mano en lo que sería la consolidación de sí mismo y de su relación con los Otros, que va a orientar nuestras acciones, tanto del pensamiento como de la praxis.

En Kant, el pensamiento crítico va de la mano con el fortalecimiento de la subjetividad autónoma del educando, asumido como el dominio y seguridad epistémica y moral de sí mismo. Tiene unas características propias (Vandewalle).

Veamos:

1. Una estética en lo intuitivo.
2. Una analítica del dominio conceptual.
3. Una dialéctica racional.

Esto último, ampliado en lo epistémico así:

1. Las categorías[3] del entendimiento son conceptos puros de un objeto.
2. El entendimiento es una oposición a la mera sensibilidad.
3. La idea es el concepto de un objeto que va más allá de lo empírico.
4. La pedagogía es gobernada por la razón crítica.
5. La educación es de interés teórico, pragmático y práctico, como estético.

6. La filosofía crítica, la pedagogía crítica, el pensamiento crítico es un arte de juzgar, un despertar a los propósitos de la razón humana, en el que están implícitos los análisis, las síntesis de los conceptos, orientados en la escuela por la pedagogía crítica.

Por tanto, lo que vemos es la apuesta de dinamizar, de movilizar el pensamiento, en lo que se ha dado en llamar una pedagogía del entendimiento más que de la memorización, la cual socráticamente pasa por sí mismo en el uso de la razón y de los afectos. Es el arte pedagógico del buen uso del entendimiento, en relación con las otras facultades (Vandewalle, 2001. P. 83). Sin negar las relaciones con los Otros en el momento de construir subjetividades colectivas y comunidades académicas. En que se da una estrecha relación entre la sensibilidad estética y la razón, mediada por el entendimiento que nos ayuda al sentido del concepto, desprovisto de prejuicios y abierto a otras formas de pensar crítico. Es un pensamiento que demanda de la sensibilidad, del entendimiento, del juicio, de la razón de un ser autónomo, que hace un llamado a la libertad de pensar con otros seres en iguales condiciones. Aprender a pensar es una labor que se logra por sí mismo y en relación con los Otros.

#### Referencias bibliográficas

- Gil Claros, Mario Germán. (2012). *Las artes de la existencia: un asunto de orden pedagógico y político*. S&S Editores. Madrid, España.
- Homero. (1981). *La Iliada*. Bruguera. Barcelona, España.
- Kant, Immanuel. (2004). *Tratado de Pedagogía*. Universidad del Valle. Santiago de Cali, Colombia.
- Lipman, Mathew. (1998). *La filosofía en el aula*. Ediciones La Torre. Madrid, España.
- Marrou, Henri-Irénée. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, México.
- Mora, José Ferrater. (1982). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, España.

Nussbaum, Martha. (2018). *La ira y el perdón*. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, México

Vandewalle, Bernard. (2001). *Kant, Education et critique*. L'Harmattan. Paris, France.

Varios. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia

1. El cultivo del cuerpo está asociado curricularmente a la educación física, la cual tiene que ver con la higiene, la medicina, la estética y ética. (Morrou. 2004. P. 168).
2. Facultad. Es la división del alma llamada doctrina de las potencias. (Mora. 1982).
3. Categoría. El sentido técnico significó aristotélicamente como acusación o reproche, denominación predicado o atributo. (Mora. 1982).

## 5.

# EDUCACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SER: PERSPECTIVA DE GÉNERO Y FORMACIÓN INTEGRAL

Claudia Marcela Durán Chinchilla<sup>8</sup>

Albeiro Alonso Rosado Gómez<sup>9</sup>

UFPSO

### Resumen

La educación desempeña un papel primordial en la formación del ser, ya que no solo transfiere conocimientos, sino que también modela la identidad, los valores y las interacciones sociales. En este contexto, la perspectiva de género se ha convertido en un eje clave para suscitar la equidad y la inclusión en los procesos educativos. Este estudio tiene como propósito estudiar el impacto de la educación en la construcción del ser desde un enfoque de género, identificando los desafíos y oportunidades que afrontan los sistemas educativos en la promoción de sociedades más equitativas. La metodología utilizada en esta investigación parte de un enfoque cualitativo. Se realizaron revisiones bibliográficas y análisis de contenido de documentos oficiales sobre políticas educativas con perspectiva de género. Los resultados indican que, aunque existen avances en la integración de la perspectiva de género en la educación, persisten barreras estructurales y culturales que limitan su efectividad.

---

<sup>8</sup> PhD. en Educación, Universidad Pedagógica Experimental los Libertadores Venezuela, Investigadora y directora del grupo GIFEAH. Docente de planta tiempo completo Universidad Francisco de Paula Santander seccional Ocaña, Colombia [cmduranc@ufpso.edu.co](mailto:cmduranc@ufpso.edu.co), <https://orcid.org/0000-0001-9291-7841>

<sup>9</sup> Ms en Gestión, Aplicación y Desarrollo de Software, especialista en gestión de proyectos informáticos. Docente de la Universidad Francisco de Paula Santander Seccional Ocaña. investigador del grupo GITYD. [aarosadog@ufpso.edu.co](mailto:aarosadog@ufpso.edu.co) <https://orcid.org/0000-0003-2932-3383>

Se evidencia que la formación docente es un factor determinante en la promoción de la equidad de género, pero su implementación sigue siendo desigual. Además, se identificó que los estereotipos de género continúan influyendo en la elección de carreras y en las dinámicas de interacción dentro del aula. En conclusión, la educación es una herramienta poderosa para la transformación social y la construcción de identidades libres de discriminación. Sin embargo, su efectividad depende de la voluntad política, la formación docente y la implementación de estrategias pedagógicas que desafíen los roles de género tradicionales.

**Palabras claves:** Construcción del ser, educación, formación integral, perspectiva de género.

#### **Abstrac**

Education plays a key role in the formation of the self, since it not only transfers knowledge, but also shapes identity, values and social interactions. In this context, the gender perspective has become a key axis to promote equity and inclusion in educational processes. The purpose of this study is to study the impact of education on the construction of the self from a gender perspective, identifying the challenges and opportunities faced by educational systems in the promotion of more equitable societies. The methodology used in this research is based on a qualitative approach. Bibliographic reviews and content analysis of official documents on educational policies with a gender perspective were carried out, in addition to semi-structured interviews with teachers and students in educational institutions. The results indicate that, although there are advances in the integration of the gender perspective in education, there are still structural and cultural barriers that limit its effectiveness. It is evident that teacher training is a determining factor in the promotion of gender equity, but its implementation continues to be unequal. In

addition, it was identified that gender stereotypes continue to influence the choice of careers and the dynamics of interaction within the classroom. In conclusion, education is a powerful tool for social transformation and the construction of identities free of discrimination. However, its effectiveness depends on political will, teacher training and the implementation of pedagogical strategies that challenge traditional gender roles.

**Key words:** construction of the self, education, integral formation, gender perspective.

## **Introducción**

La educación, entendida como un proceso social, cultural y político, establece un eje vertebral en la configuración de identidades, la transmisión de valores y la conformación de las interacciones sociales. Más allá de la instrucción académica, la academia es un espacio de socialización donde se reproduce —o reta— el orden social existente. En este sentido, el vínculo de la perspectiva de género en los sistemas educativos obtiene una importancia estratégica para la evolución de sociedades más equitativas, ya que reconoce cuestionar estructuras simbólicas y prácticas que perpetúan desigualdades históricas (Connell, 2009).

Investigaciones han demostrado que los ambientes escolares son espacios de reproducción de estereotipos y roles de género, lo que determina las trayectorias educativas, las aspiraciones profesionales y el bienestar psicosocial de estudiantes (Subrahmanian, 2005). Por tanto, resulta imperioso examinar el rol de la educación en la construcción del ser desde un enfoque de género, indagando tanto los avances legales como las barreras estructurales que limitan su aplicación efectiva. El presente estudio tuvo como propósito general analizar el impacto de la educación en la construcción del ser desde una perspectiva de género.

## Metodología

El estudio se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, con el propósito de comprender las experiencias, discursos y prácticas asociadas a la integración de la perspectiva de género en contextos escolares, especialmente en mujeres víctimas de la violencia. La investigación se estructuró en dos fases metodológicas: revisión documental: se analizaron marcos normativos y políticas educativas con perspectiva de género emitidas por organismos nacionales e internacionales, tales como los lineamientos del Ministerio de Educación y los informes de la UNESCO (2025); análisis de contenido, se exploró una selección de documentos oficiales, planes de estudio y materiales pedagógicos utilizados en instituciones educativas, con el fin de identificar el grado de transversalización del enfoque de género.

## Resultados

Los hallazgos indican adelantos normativos significativos en la inclusión del enfoque de género en políticas educativas. No obstante, se constata una brecha considerable entre el discurso institucional y la práctica cotidiana en el aula. Los resultados más relevantes incluyen:

\* **Formación docente desigual:** se demostró que la preparación en temas de género es diversa entre docentes. Aquellos con formación concreta revelan mayor capacidad para incorporar estrategias inclusivas, mientras que otros imitan estereotipos de forma instintivo.

\* **Permanencia de estereotipos de género,** tanto docentes como alumnos reportan la influencia de roles habituales en la elección de asignaturas y carreras, lo cual se traduce en un fraccionamiento por género en campos como las ciencias y las humanidades.

\* **Barreras institucionales**, se identificaron dificultades como la falta de recursos, ausencia de orientación pedagógica clara y obstinación de algunos actores educativos frente a los contenidos de género.

\* **Prácticas innovadoras**, pese a las condiciones, algunas instituciones han efectuado proyectos de aula, actividades extracurriculares y procesos de sensibilización que promueven el pensamiento crítico y el respeto por la diversidad de identidades.

Los resultados, específicamente, se agruparon de la siguiente manera:

- **Reproducción simbólica de la desigualdad en el currículo oculto**

Uno de los resultados recurrentes en estudios de género y educación es la coexistencia de un "currículo oculto", entendido como aquel conjunto de normas, actitudes y valores que se divulgan de forma no evidente en el ambiente escolar. Autores han argumentado que este currículo refuerza estereotipos de género mediante la colocación diferencial de responsabilidades, expectativas y sanciones simbólicas (Apple, 2004) (Sadker, 2009); por ejemplo, se ha identificado que a las niñas se les asignan tareas de cuidado o apoyo dentro del aula, mientras que a los niños se les otorgan roles de liderazgo, lo que perpetúa patrones tradicionales de socialización.

- **Invisibilización de las identidades sexo-genéricas diversas**

Otro resultado relevante, pobremente afrontado en políticas convencionales, es la ausencia de reconocimiento rotundo de las identidades sexo-genéricas no normativas. Las personas trans, no binarias y que afrontan múltiples formas de exclusión en contextos escolares, que van desde el desconocimiento de sus nombres y pronombres elegidos, hasta la negación del acceso a baños o uniformes acordes con su identidad de género (Kosciw & et.al, 2020) Esta omisión no solo infringe derechos esenciales, sino que también transgrede negativamente en el desempeño académico y en la salud mental del estudiantado diverso.

- **Ambiente escolar y violencia simbólica o explícita**

El ambiente escolar, lejos de ser un lugar neutral, puede convertirse en un espacio de violencia simbólica o directa contra quienes transgreden los mandatos de género. Investigaciones recientes han documentado casos de acoso escolar, acorralamiento verbal y exclusión social hacia estudiantes que no se ajustan a las expectativas de género heteronormativas (UNESCO, 2016). La falta de protocolos colectivos eficaces para afrontar estas situaciones revela una negligencia estructural que afecta de forma desproporcionada a niñas, mujeres, personas LGBTQ+ y otros grupos vulnerables.

- **Tensión entre las políticas de género y las creencias religiosas o culturales**

Un resultado adicional que surge de la práctica educativa es el conflicto entre la implementación de contenidos con perspectiva de género y las creencias religiosas o tradicionales arraigadas en algunas comunidades. Este antagonismo se convierte en formas de intransigencia pasiva o activa por parte de familias, directivos o incluso autoridades locales, quienes perciben el enfoque de género como una amenaza a sus valores (Vargas, 2018). Esta tensión restringe la efectividad de las políticas, fundamentalmente en contextos rurales o conservadores, donde la autoridad moral incurre en instituciones religiosas más que en el Estado.

- **Participación estudiantil en procesos de transformación institucional**

Pese a las limitaciones señaladas, se identifican experiencias positivas asociadas con el liderazgo estudiantil en procesos de transformación cultural dentro de los centros educativos. La conformación de colectivos estudiantiles feministas, la organización de jornadas de reflexión sobre género y diversidad, y la producción de contenido digital con perspectiva crítica representan manifestaciones de agencia estudiantil que contribuyen a tensionar las jerarquías escolares y a promover el cambio desde abajo (Murillo & Hernández, 2011). Estas prácticas resultan

especialmente poderosas cuando son reconocidas y apoyadas por el cuerpo docente y directivo.

Desde la mirada anterior, la inclusión del enfoque de género en los sistemas educativos involucra no solo innovaciones normativas, sino también jaleos simbólicos y reconfiguraciones institucionales que traspasan múltiples dimensiones: pedagógica, cultural, política y ética. Los resultados ampliados dan cuenta de que, además de las barreras ya conocidas como la formación docente desigual o la permanencia de estereotipos, existen factores más sutiles, pero abismalmente estructurales que perpetúan la desigualdad de género. La superación de estas barreras exige una estrategia educativa integral, sensible al contexto, capaz de articular actores múltiples y orientada hacia la justicia epistémica y la equidad sustantiva.

### **Discusión**

Los resultados corroboran que la educación puede operar como dispositivo de transformación social solo en la medida en que afronte vivamente las estructuras de poder y las normas de género tradicionales (Skelton & Francis, 2009) en la práctica, el enfoque de género se prolonga siendo examinado como una temática secundaria o controversial, primordialmente en escenarios conservadores. Esta realidad evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente inicial y continua, diseñar currículos sensibles al género y suscitar una cultura escolar incluyente y totalitaria (Subrahmanian, 2005).

El análisis de los hallazgos referentes a la inclusión del enfoque de género en las políticas educativas revela una dinámica ininteligible entre el plano normativo y la realidad institucional, una tensión que ha sido generosamente documentada en la literatura especializada. Diversos autores coinciden en señalar que, si bien se han emanado adelantos legislativos y programáticos significativos en materia de

equidad de género, su ejecución en el ámbito escolar afronta resistencias culturales, déficits en la formación docente y una escasa apropiación pedagógica del enfoque.

Subrahmanian (2005) sustenta que las políticas educativas con enfoque de género, aunque progresistas en su formulación, continuamente se convierten en prácticas instrumentales, desligadas de una transformación estructural del sistema educativo. Esta separación se evidencia en la brecha entre los discursos inclusivos suscitados desde el nivel ministerial y la persistencia de prácticas pedagógicas que representan desigualdades, fenómeno que también ha sido documentado por (Stromquist, 2007), quien indica que las transformaciones curriculares con configuración de género suelen ser implementadas de manera superficial o simbólica, sin alterar las relaciones de poder ni los imaginarios tradicionales dentro del aula.

La orientación de género, para ser agregado de forma efectiva, requiere no solo se debe tener conocimiento técnico, sino también una disposición ética y política para debatir estructuras patriarcales arraigadas en la cultura escolar. En esta línea, (Connell, 2009) plantea que el desarrollo profesional de los docentes debe dirigirse hacia una “pedagogía crítica de género”, en la que se provoque la autorreflexión, la problematización de los propios prejuicios y la edificación de instrumentos para crear contextos educativos inclusivos. Sin embargo, como señala el estudio de (García & De Oliveira, 2011) la formación en género dentro de los programas de formación docente suele ser escasos, casual y desligada de los contenidos curriculares, lo cual restringe la agencia de los educadores frente a situaciones de discriminación o reproducción de estereotipos.

La formación disímil observada en los docentes, entonces, establece una barrera estructural para el cumplimiento efectivo de los mandatos normativos. Aquellos docentes que han tenido acceso a formación especializada en género logran, en general, aplicar metodologías participativas, utilizar materiales didácticos incluyentes y propiciar reflexiones críticas en el aula (UNESCO, 2021). Por el

contrario, quienes carecen de dicha formación tienden a reproducir esquemas tradicionales de socialización de género, muchas veces de forma automática o inconsciente, reforzando roles binarios y jerárquicos que obstaculizan el desarrollo pleno de la identidad de sus estudiantes.

## **Conclusiones**

La presente investigación concluye que la educación desempeña un papel crucial en la construcción del ser y en la promoción de sociedades más justas e igualitarias. No obstante, la incorporación del enfoque de género en los sistemas educativos enfrenta múltiples desafíos estructurales y culturales. La formación docente, el diseño curricular y las dinámicas institucionales son factores clave para lograr una implementación efectiva. Superar las barreras identificadas requiere una apuesta política decidida y sostenida por una educación transformadora que reconozca, cuestione y trascienda los mandatos de género impuestos.

Para cerrar esta brecha entre normatividad e implementación, es necesario recorrer desde una política educativa centrada en el cumplimiento formal hacia una política transformadora, que reconozca el carácter estructural de la desigualdad de género. Esta transición requiere inversión sostenida en formación docente crítica, revisión curricular participativa y generación de marcos evaluativos que midan no solo la cobertura normativa, sino el impacto real en las prácticas pedagógicas y en las trayectorias escolares.

El éxito de estas transformaciones dependerá no solo de las voluntades institucionales, sino también de la apropiación del enfoque por parte de las comunidades educativas. Resulta prioritario fomentar procesos participativos que involucren a estudiantes, familias y actores sociales en la redefinición de los fines educativos

## **Referencias**

- Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd edition). New York and London: Routledge Falmer .
- Connell, R. (2009). *Gender in World Perspective*. Cambridge: Polity Press.
- García, B., & De Oliveira, O. (2011). *Educación, trabajo y desigualdad de género: avances u retos en América Latina*. CEPAL.
- Kosciw, J., & et.al. (2020). *The 2019 National The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer, Youth in Our Nation's Schools*. New York: GLSEN.
- Murillo , F., & Hernández, R. (2011). *Participación estudiantil y democracia escolar: mas allá del gobierno escolar . Revsuta Iberoamericana saobre Calidad , Eficacia y Cambio educativo* 9(1), 60-78 .
- Sadker, D. (2009). *Still Failing at Fairness: How Gender Bias Cheats Girls and Boys in School and What We Can Do About It*. Scribner.
- Skelton , C., & Francis, B. (2009). *El feminismo y el escándalo de la escolarización*. Londres: Routledge, doi <https://doi.org/10.4324/9780203884331>.
- Stromquist, N. (2007). *El proceso de socialización de género en las escuelas: una comparación transnacional*. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Gender-Socialization-Process-in-Schools%3A-A-Stromquist/21c8cab2ac260b0ce7e6a90a6968c0b670e8707a>.
- Subrahmanian, R. (2005). *Gender equality in education: Definitions and measurements*. *International Journal of Educational Development* Vol 25, 395-407 doi <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2005.04.003>.
- Subrahmanian, R. (2005). *Gender equality in education: Definitions and measurements*. *International Journal of Educationla Development* 25(4), 395-407.
- UNESCO. (2025). ). *Global Education Monitoring Report 2021: Inclusion and education – All means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Vargas, V. (2018). *Género y Educaión en América Latina: debates, resistencias y alternativas*. *Revista de estudios feministas* 26(1), 121-139 doi:. <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n1p121>

6.

## **PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA: SENTIDOS Y SIGNIFICADOS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE**

**Ignacio Pineda Pineda<sup>10</sup>**

Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores,  
Acatlán

### **Resumen**

El presente artículo es resultado de la revisión teórica que sobre el campo de la pedagogía y la didáctica se ha trabajado a través de la investigación “Saberes profesionales de la docencia universitaria”. En él se desarrolla un trabajo conceptual que permitió analizar las prácticas docentes

en las Licenciaturas de Economía, Derecho, Enseñanza del Inglés y Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. El método de estudio fue el análisis documental y un trabajo exploratorio a partir de la observación participante, entrevistas y grupos focales aplicados al profesorado. Su propósito es ofrecer herramientas que hagan inteligible las relaciones imbricadas entre la pedagogía y la didáctica en los procesos educativos y formativos de personas en situación educativa. En primer lugar, se conceptualiza a la pedagogía y la didáctica como

---

<sup>10</sup> Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores, Acatlán

pinedai@unam.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6529-9945>

disciplinas que contribuyen al logro de fines y propósitos educativos, para después recuperar los sentidos y significados que éstas mantienen en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje. El sustento es, que los educadores y educadoras requieren de hacer consciente el desafío en el que los coloca la condición de educar y formar a las nuevas generaciones de seres humanos que participan y actúan inmersos en los tejidos que hoy las redes entretejen y que configuran lo que se llama sociedad o comunidad. Todo ello, con el afán de romper con las inercias, las rutinas y el confort en el que coloca la burocracia escolar.

**Palabras clave:** educación, enseñanza-aprendizaje, didáctica, pedagogía, situaciones didácticas

This article is the result of the theoretical review that I have worked on in the field of pedagogy and didactics through the research “Professional knowledge of university teaching”. In it, an analytical conceptual work is developed that allowed the analysis of teaching practices in the bachelor’s degree in Pedagogy at the Acatlán Faculty of Higher Studies. The study method was documentary analysis and exploratory work based on participant observation, interviews and focus groups applied to teachers. Its purpose is to offer tools that make intelligible the intertwined relationships between pedagogy and didactics in the educational and training processes of people in an educational situation. Firstly, we are concerned with conceptualizing pedagogy and didactics as disciplines that contribute to the achievement of educational goals and purposes and then recovering the senses and meanings that they maintain in the development of teaching-learning processes. We maintain that educators need to be aware of the challenge in which the condition of

educating and training new generations of human beings who participate and act immersed in the fabrics that networks weave today and that configure what we call society places us. or community. All of this, with the desire to break with the inertia, routines and comfort in which school bureaucracy places us.

**Keywords:** Education, educational situations, didactics, pedagogy, teaching-learning

### **Introducción**

La pedagogía y la didáctica se ocupan de dar sentido y contenido a los procesos en situaciones educativas. Por su parte la educación, como campo de conocimiento y desarrollo personal, social y cultural, requiere de la pedagogía y la didáctica para cumplir con su función de educar y formar a las nuevas generaciones, por ello, en este artículo se conceptualizan y analizan las relaciones imbricadas que mantienen la pedagogía y la didáctica en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso mancomunado de la pedagogía y la didáctica, en situaciones educativas, los educadores y educadoras hacen consciente el desafío en el que los y las coloca la condición de educar y formar a las nuevas generaciones de seres humanos que participan y actúan inmersos en los tejidos que hoy las redes entretejen y que configuran lo que se llama sociedad o comunidad. Para contribuir a que suceda lo pertinente y necesario para que se logre el propósito educativo, pedagógico y didáctico, se requiere de la toma de conciencia de quienes se dedican a educar y a formar; reconocerse en una conexión interna y externa con los fines de la educación y sus medios para lograrlos, la convicción de querer y estar participando en ello, ser audaces, creativos y estar reimaginando permanentemente lo que se hace y lo que se quiere lograr, para ello, es pertinente

saber hacia dónde ir, cómo y con quién trazar el sendero, siempre en la superficie de un horizonte

que ayude al desarrollo humano y a mejorar el mundo en que se vive.

El campo de la pedagogía y la didáctica es comprensible a partir de tomar conciencia de lo que significa la educación, el currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Aunque, con sus lugares y niveles de enunciación y de prácticas diferentes, estos elementos forman parte de un gran proyecto formativo en los seres humanos.

La educación como campo de conocimiento y de prácticas concretas se propone ofrecer las herramientas teóricas, metodológicas y axiológicas para que toda persona, en condición de educarse, se apropie de los saberes, conocimientos y valores social y culturalmente necesarios para desarrollarse y convivir en comunidad, según la época que esté viviendo. Con la educación se promueven las condiciones de posibilidad del vínculo y articulación de la persona con lo social y culturalmente constituido. Para la pedagogía es muy importante reconocer lo que implica educar, pues ésta, como campo de desarrollo profesional, establece los lazos que sostienen y vehiculizan las producciones y consumos culturales que hacen al entramado social. Núñez, plantea que “la educación se constituye como acción social de transmisión de saberes (conocimientos, destrezas, habilidades, normas...) que en un momento dado se definen como requisitos de circulación social de los sujetos en las redes institucionales normalizadas, según los ordenamientos de los sujetos (función preventiva o de control social)” (1990, p. 105) Por otro lado, para Dewey (1967) la educación es un proceso social, a través de la cual, la sociedad transmite sus ideales, poderes y capacidades con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo.

En cuanto a la configuración curricular, a través de planes y programas de estudio, se expresa en una trama de niveles de articulación de saberes y conocimientos, dimensiones y prácticas que se sitúan en el horizonte cultural, social, ético-político del quehacer pedagógico, en ello, se fijan sentidos y significados atribuidos a procesos formativos y de aprendizaje, a partir de los principios, criterios y ejes que sostiene a la propuesta curricular. Toda propuesta curricular se encamina a la contribución de educar y formar a seres humanos y grupos en condición de aprender y en la voluntad de constituirse en ciertas identidades académicas y profesionales. A partir de las revisiones, evaluaciones y diseños de planes y programas, se espera que toda propuesta curricular se dé a partir del trabajo colegiado y colaborativo en el que se encuentren estudiantes y profesorado en la edificación de esta.

Con el desarrollo curricular se trata de dotar de sentido educativo, pedagógico y didáctico a la propuesta de formación que toda institución ofrece a las comunidades sociales, educativas y pedagógicas a través de procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se analizan y comprenden por lo menos, dos planos o niveles de construcción y funcionamiento: el conceptual en sus usos teóricos, y el metodológico que es más estratégico para la enseñanza y el aprendizaje en situaciones educativas.

La enseñanza es uno de los ejes centrales de la actividad docente, ésta consiste en organizar, diseñar y llevar a cabo la transmisión de saberes y conocimientos que provienen de las disciplinas de formación que son factibles de ser aprendidos. Se realiza a través de la implementación de situaciones, desafíos y prácticas que conducen y promueven los aprendizajes del estudiantado, esto, a través de actividades interactivas y conectadas con los intereses comunes del grupo. Desde esta mirada, el rol docente es el de

analista de contenidos, saberes y aprendizajes que se promueven a través del trabajo docente.

El aprendizaje situado en el proceso de enseñanza requiere de la coherencia entre el saber a transmitir, las lógicas que orientan su desarrollo y la acción de los sujetos participantes del mismo. Esto puede lograrse a partir de promover situaciones y desafíos de aprendizaje que sirven de encuentro y vínculo pedagógico entre quienes aprenden y promueven los aprendizajes, es decir, el estudiantado y el profesorado.

Las relaciones entre pedagogía y didáctica se dan a partir de la imbricación que éstas tienen en la intención de educar y formar a través de procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido la pedagogía se sitúa en toda intencionalidad de educabilidad<sup>11</sup> humana bajo espacios diversos instituidos e institucionalizados que tienen por objeto a la educación en su trayecto formativo. En ello, participan sujetos, actores y agencias que posibilitan y viabilizan horizontes, proyectos y trayectos formativos. Una pedagogía que se manifiesta en pro de la educación y formación de las personas a lo largo de la vida, con disposiciones de orden analítico, crítico y propositivo capaces de entretenerse con dispositivos didácticos<sup>12</sup> en el logro de los fines de la educación y la humanización. Mientras que la didáctica, tendría que posibilitar la disposición de herramientas intelectuales, estrategias y tácticas que hagan plausible los procesos de enseñanza-aprendizaje. No

---

<sup>11</sup>La educabilidad indica un tránsito de la indeterminabilidad a la consistencia. Esto nos da la posibilidad de constituir al niño en su individualidad, esto se logra a través de la educación considerando las circunstancias de la situación y del tiempo en el que convive el niño. Herbart, J.F. (1910) Pedagogía general derivada del fin de la educación. Editorial Humanitas

<sup>12</sup> Un dispositivo se entiende como un conjunto de cosas combinadas que se utiliza para hacer o facilitar un trabajo para una función especial [...] el dispositivo se relaciona con la didáctica, descrita por Comenio como *artificium docendi*: arte o técnica de la enseñanza [...] El dispositivo es un provocador [...] de transformaciones, de pensamientos, de reflexiones, espacio donde se puedan utilizar y generar pensamientos, relaciones nuevas con el conocimiento. (Souto, M. y otros, Grupos y dispositivos de formación, Novedades Educativas, Coedición Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, 1999.)

es suficiente el diseño y planeación de la enseñanza, si no se acude a la dimensión didáctica del acto de educar en el que no solo son importantes los instrumentos a usar o aplicar para el logro de los aprendizajes deseados, sino que se establecen vínculos diversos: con el contenido de enseñanza, con la naturaleza y el estilo propio de aprender en el estudiantado, los contextos con los que se conecta el trabajo pedagógico, las situaciones y problemáticas de la vida cotidiana, a partir de las cuales se da la interpelación e implicación en los sujetos de la educación. Por lo tanto, el quehacer pedagógico es el anclaje entre la intención de educar y la intención de aprender. Para ello, la didáctica se imbrica en procesos y acciones que la identifican como una disciplina pedagógica que hace posible el horizonte y los logros dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **El contexto de análisis**

La pedagogía y la didáctica en el campo de los saberes profesionales de la docencia universitaria adquieren relevancia, en la medida en que ofrecen herramientas de inteligibilidad, para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje. La docencia universitaria es un campo de desarrollo profesional y una actividad que se realiza en interacciones y acciones áulicas llamadas también relaciones educativas. Se orienta por los lineamientos institucionales que responden a los planes y programas de estudio que se diseñan y desarrollan, cuyo propósito es la formación profesional de estudiantes universitarios.

En buena parte del contenido de este capítulo se documenta los resultados de la investigación sobre los saberes profesionales de la docencia universitaria, en la que se trabajó con cuatro de las licenciaturas que tiene la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, ubicada en la zona norte del valle de México y del área metropolitana de la Ciudad de México, éstas son: Licenciatura en Derecho, Economía, Enseñanza del Inglés y Pedagogía.

La licenciatura en Derecho tiene una matrícula de 4237 estudiantes, la mayoría del profesorado en esta licenciatura es de asignatura, pues su actividad principal es el litigio y la atención a los despachos jurídicos. En el conversatorio la profesora García comentó que “en su mayoría el profesorado de Derecho imparte una asignatura o dos con el afán de contribuir, desde su experiencia en las prácticas de litigio en los juzgados, en la formación de los y las futuras abogadas” (Entrevista PM1). La licenciatura en Derecho se cursa en diez semestres, su contenido y orientación se dirige a la apropiación de las leyes en el ámbito fiscal, penal, familiar y del trabajo. En su propuesta curricular no hay asignaturas que se orienten al apoyo de la docencia.

La licenciatura en Economía se cursa en diez semestres, en la actualidad, cuenta con una matrícula de 1175 estudiantes; el contenido de las materias que se cursan se orienta al aprendizaje de la economía, las matemáticas y la estadística, su currículo no contiene materias de apoyo al desarrollo de la docencia y la mayoría del profesorado son de asignatura.

La licenciatura en Enseñanza del Inglés se cursa en nueve semestres, en el cuarto semestre, el estudiantado cursa la asignatura de Didáctica, en el sexto semestre cursan la asignatura de Metodología de la Enseñanza del Inglés y en el séptimo semestre la asignatura de Diseño Curricular. Su orientación curricular se basa en la lingüística y en la apropiación de la cultura de los países de habla inglesa, en esta licenciatura apuntalan la formación para la enseñanza a partir de las didácticas y metodologías de la enseñanza, lo cual hace que la formación y los saberes profesionales de la docencia se reconozcan a partir de la disciplina de enseñanza y sus medios didácticos. La formación pedagógica, y la didáctica se mantiene como el enlace entre el contenido y los medios para su enseñanza.

La licenciatura en Pedagogía se cursa en ocho semestres, cuenta con una población de estudiantes de 950 y 85 profesores de los cuales 73 son de asignatura y

12 de tiempo completo. En su propuesta curricular se mantienen los cursos de Pensamiento Pedagógico, Didáctica, Diseño y Desarrollo Curricular, así como, los temas emergentes en cuanto a Educación y Género y las Tecnologías de la Información y Comunicación (Tics). En la fase de profesionalización cuenta con una preespecialidad en Docencia, sin embargo, el estudiantado muestra poco interés por esta preespecialidad y son pocas las generaciones en las que se abre y se cursa. La licenciatura cuenta

con seis preespecialidades Capacitación, Docencia, Educación Especial, Gestión Educativa, Orientación Educativa y Pedagogía Social. Es evidente que esta licenciatura su base es la formación de educadores y educadoras en donde la pedagogía y la didáctica son disciplinas que conforman los cuerpos teóricos y metodológicos desde donde se aprecia y se desarrollan los procesos educativos y pedagógicos.

Como se observa la licenciatura en Derecho y la de Economía, el estudiantado no cuenta con formación pedagógica o didáctica para el desarrollo de la docencia, se orientan más al contenido de su disciplina; la de Enseñanza del Inglés y la de Pedagogía, mantienen a la docencia como una de sus áreas de formación y desarrollo profesional y, por lo tanto, llevan materias de pedagogía y didáctica. Fueron estas características que se tomaron en cuenta para la selección de la muestra. Los ejes temáticos de indagación fueron: a) el institucional, a través de la revisión de los planes y programas de las cuatro licenciaturas en el que se reconocen las orientaciones que, desde el plan de estudios, se dan como posibilidad en el desarrollo de saberes docentes, al mismo tiempo, saber cómo se ubican la pedagogía y la didáctica. En este sentido, el currículo, y su organización en planes y programas de estudio, es el proyecto de formación que ofrece cada licenciatura y en él se establecen los principios que han de orientar y posibilitar el desarrollo de la docencia; b) el de la didáctica y sus dimensiones en la configuración de modelos y

estilos de docencia; este eje es central pues, desde el aula y su condición para el trabajo docente, se capta la multireferencialidad que caracteriza a la docencia, así como la necesidad de diversificar los métodos y estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo en y a través del cual se establezca una relación dialógica e interactiva entre el profesorado, el estudiantado y la comunidad educativa. Los modelos didácticos—señala Medina—han caracterizado las formas de reflexión y de actuación del profesorado, dado que en sí mismos significan los procesos más representativos de las concepciones y prácticas de los docentes y armonizan la teoría y práctica que les caracteriza (2009, p. 50)

Se parte del supuesto de que un profesor que no sitúa su trabajo en los principios y lineamientos académicos institucionales, que no acude al fundamento de la pedagogía y la didáctica como estrategia para la enseñanza-aprendizaje, no usa los recursos que el estudiante mantiene como herramienta de apoyo frecuente y se actualiza en los contenidos conceptuales, procedimentales y axiológicos; no domina ni se sitúa en el campo de los saberes profesionales de la docencia. Una docencia con dominio en saberes es aquella que “posibilita la implicación fecunda en cada uno de los docentes y que se afianza en el desarrollo de las más diversas modalidades de acción y pensamiento con todas las personas del aula y de la institución académica en que se realiza” (Medina, 2009, p.53).

En la primera etapa de la investigación se situó al escenario y se identificaron a los sujetos, a través de la elaboración de un diagnóstico que consistió en identificar áreas de formación pedagógica y didáctica, a través de la revisión de los planes de estudio y la aplicación de un cuestionario tipo Likert aplicado al 10% del profesorado en cada licenciatura, para conocer la valoración que éstos hacen a la inclusión de la formación pedagógica y didáctica en los planes y programas correspondientes.

El cuestionario tipo Likert se organizó a partir de cuatro dimensiones en la construcción de saberes profesionales de la docencia universitaria: curricular, didáctica, Tics, género y educación. La dimensión curricular con siete preguntas que atendieron a indicadores como: proyecto formativo institucional, plan de estudios, perfil de egreso, planeación de clase y desempeño docente. En la dimensión didáctica se integró por 15 preguntas y siete indicadores: actividades de enseñanza, planeación didáctica, contenidos de enseñanza, interacciones áulicas, procesos de enseñanza- aprendizaje, estrategias de enseñanza, recursos didácticos y comunicación en el aula. La dimensión de las Tic se organizó con siete preguntas y cinco indicadores: uso de Tics, obstáculos en el uso, impacto en el aprendizaje, conocimiento y actualización en Tics y el uso didáctico de las Tics. La dimensión de género y educación con siete preguntas y cinco indicadores: equidad de género, la docencia en la promoción de prácticas equitativas de género, trato entre docentes y estudiantes, discriminación e incorporación de la visión de género en la docencia universitaria. Se revisaron fuentes de información y consulta, se aplicaron 8 entrevistas al profesorado (dos de cada licenciatura) y se realizaron dos grupos focales, también con el profesorado. Cada actividad contó con un guion que orientó para entablar el diálogo y conversación, tanto con las entrevistas, así como, en el desarrollo de los grupos focales.

Como se muestra en este apartado el tipo de investigación es de corte cualitativo, en donde los procesos de interpretación atienden a categorías como: docencia, desarrollo profesional, enseñanza y aprendizaje en la perspectiva de la pedagogía y la didáctica como disciplinas en el campo de la educación.

## **Resultados**

Los resultados que se presentan se organizan a través de cuatro dimensiones de la práctica docente: curricular, didáctica, de las Tics, género y educación; los

cuales se exploraron a partir de la revisión de los planes y programas de estudio, la aplicación del cuestionario, las entrevistas y los grupos focales.

**a) Dimensión curricular**

En esta dimensión, 80% del profesorado encuestado señalan que, el plan de estudios en cada una de sus licenciaturas, representa la única propuesta que tienen como referencia para formar al estudiantado, a partir de ello, contemplan el desarrollo del programa de la asignatura y la planeación de sus clases. El 100% del profesorado expresan que es necesaria una actualización de los planes y programas de estudio, así como, la formación y capacitación docente, tomando en cuenta el campo de formación y desarrollo profesional. Es claro que el contexto institucional determina las condiciones de posibilidad para llevar a cabo el proyecto formativo en cada uno de los programas académicos. Este eje se atendió, a través del análisis del diseño y desarrollo curricular, en el cual, se reconozcan las orientaciones, que desde el currículo se dan como posibilidad para innovar las prácticas docentes que se realizan y, con ello, contribuir al desarrollo y apropiación de los saberes profesionales de la docencia universitaria, pues el currículo y su organización es el proyecto de formación que ofrece cada licenciatura y en él se establecen los principios que han de orientar y posibilitar el desarrollo de la docencia. El análisis del trabajo se inscribe en el espacio institucional-curricular en el que se ubica como normatividad académica al plan de estudios y los principios y lineamientos de la docencia universitaria. Se entiende, que el quehacer central de la docencia es la promoción de los aprendizajes, a través de procesos de enseñanza en los que cada docente pone en acto saberes, experiencias y conocimientos que provienen de la formación profesional, del ejercicio profesional y de lo incorporado en el contacto con colegas, pues la docencia se inscribe en la superficie del colectivo docente y de las comunidades de práctica.

## **b) Dimensión didáctica**

En esta dimensión 90% del profesorado de la licenciatura en Economía y la licenciatura en Derecho señalan que es muy necesaria una capacitación docente en la que pudieran apropiarse de herramientas y estrategias pedagógicas para enseñar los contenidos de las asignaturas que imparten. Una porción de 10 % considera que con el manejo de contenidos en su disciplina de formación es suficiente para impartir sus clases “pues quien domina bien el contenido, enseña bien”. En cambio, las licenciaturas de Enseñanza del Inglés (LEI) y la de Pedagogía expresan que, dentro del plan de estudios en cada una, hay un área de formación básica para la docencia en la que se integran asignaturas de pedagogía, didáctica, lenguaje y comunicación educativa, de manera particular en Pedagogía cursan tres asignaturas de didáctica y, como optativa de elección, tienen la preespecialidad en docencia. En ambas, LEI y Pedagogía, el profesorado considera que al estudiantado se les habilita para una buena organización y planeación de la enseñanza, el establecimiento de estrategias y dispositivos pedagógicos que promueven los aprendizajes y las buenas prácticas docentes, así mismo, les permite diversificar las oportunidades de aprendizaje en el trayecto formativo, siempre con el acompañamiento y la regulación del profesorado.

En el campo de la docencia y su correlato la enseñanza, la didáctica, en el ejercicio de la docencia resulta central, pues desde el aula y su condición para el trabajo docente podemos captar la multireferencialidad que caracteriza a la docencia, así como la necesidad de diversificar los métodos y estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo en y a través del cual se establezca una relación dialógica e interactiva entre el profesorado, el estudiantado y la comunidad educativa. Ningún modelo didáctico podrá ser exitoso si no llega a las aulas y promueve la innovación de la docencia, para ello, el profesorado y el estudiantado han de ser conscientes de su trayecto formativo en la posibilidad de configurar proyectos que fortalezcan la

formación académica que se ofrece. Los modelos didácticos—señala Medina—han caracterizado las formas de reflexión y de actuación del profesorado, dado que en sí mismos significan los procesos más representativos de las concepciones y prácticas de los docentes y armonizan la teoría y práctica que les caracteriza (2009, p. 50). Así mismo, la enseñanza como escenario de despliegue de la didáctica, requiere que el profesorado esté bien informado sobre los saberes y aconteceres del campo disciplinar en el que se participa, contextualice e intercontextualice los contenidos de enseñanza, movilice esquemas de pensamiento y diversifique las oportunidades de aprendizaje, pues la enseñanza, "es una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz un contenido a aprender, y por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de los destinatarios"(Basabe & Cols, en Camilloni, 2007, p.126).

El buen actuar didáctico favorece los procesos de comunicación, encuentro y diálogo entre el profesorado y el estudiantado siempre en el horizonte de adquirir conocimientos y generar aprendizajes significativos y duraderos; asimismo, permite tomar un posicionamiento que traza la ruta y los itinerarios a seguir en el horizonte de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **c) Dimensión tecnologías de la información y comunicación (Tics)**

En esta dimensión hay una expresión del 80% del profesorado en que el uso de Tics es un recurso inminente para el trabajo docente, pues la era digital nos ha conducido a aprovechar dispositivos, plataformas, software, redes sociales, entre otras; 80% del profesorado señalan que el uso más frecuente de Tics en sus clases es el PowerPoint, el Facebook y el WhatsApp y que le son muy útiles para estar en comunicación con el estudiantado. Estos medios se apoyan con el Sitio Educativo

Acatlán (SEA)<sup>13</sup> en el que cada semestre el profesorado tiene la opción de diseñar sus cursos en la plataforma y llevar un seguimiento programado en cada una de sus actividades. En cuanto a las Tics el profesorado no señala problemas de tenencia y opción de usarla, más bien solicitan capacitación para su uso, lo cual en la FES Acatlán lo encuentran a través de cursos y talleres, así como, por el soporte que ofrece el Centro Tecnológico de Apoyo a la Docencia (CETED) y Centro de Desarrollo Tecnológico (CEDETEC) centros con los que trabaja la comunidad Acatlense. Es insoslayable el eje de las Tecnologías de la Comunicación y la Información pues vivimos en la era de la información y, nuestros estudiantes son seres humanos de esta época; por lo tanto, hemos de posibilitar el encuentro de horizontes epocales, pues de lo contrario se puede dar una brecha generacional que no posibilite el diálogo autorizado a través de los recursos que ofrecen las Tics. Como apoyo a la docencia éstas vehiculizan saberes y soportes diversos que en tiempo y espacio mantiene conectados a un número importante de estudiosos e interesados en establecer la comunicación y relaciones virtuales en las que el aprendizaje puede ser efectivo si sabemos cómo funcionan y cómo proceder para hacerlas una herramienta de innovación en la práctica docente. Es el uso educativo/formativo lo que hace a los usos de las Tics, para ello es menester un trabajo formativo y de actualización del profesorado en el encuentro con el estudiantado para incorporarlas en la cotidianeidad de las prácticas escolares.

---

<sup>13</sup> Sitio Educativo Acatlán es una herramienta que apoya la planeación, el trabajo, el seguimiento y la evaluación de algunas actividades académicas con la que podemos compartir experiencias y materiales educativos. Es un ambiente virtual de aprendizaje implementado en tecnología web, cuya finalidad es apoyar la cátedra presencial o a distancia, dando un seguimiento puntual al proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de herramientas de información y comunicación que permiten a docentes y estudiantes, mantener una interacción interpersonal en línea y una mayor interactividad con contenidos y materiales didácticos. (FES Acatlán, Sitio Educativo Acatlán, Link <https://ceted.acatlan.unam.mx/sea.html>)

#### **d) Dimensión de género y educación**

En este apartado de la encuesta se puso el énfasis en conocer si existía la equidad de género en el trato universitario y si se ha incorporado en el ejercicio de la docencia. 70% del profesorado señalan que aún no se alcanza la equidad de género y que sería muy necesario que todos los planes y programas de estudio lo incorporaran para concientizar y sensibilizar a la comunidad académica y educativa de la FES. 30% señalan que han tomado cursos y diplomados que incluyen la equidad de género, pues la docencia que se desarrolla cada vez más lo requiere, ya que en las interacciones humanas siempre estamos en riesgo.

La inclusión de la perspectiva de género requiere de un cambio desde la cultura institucional, sus modos y prácticas en la igualdad de género, es decir, integrarla en todas las dimensiones de la vida universitaria. La profesora ARSO señala que “la incorporación de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje, investigación y gestión institucional particularmente en el ámbito de la formación pedagógica, responde a la necesidad de combatir desigualdades de género, promover una educación inclusiva, deconstruir la cultura androcéntrica, así como formar profesionales críticos, con capacidad de agencia, comprometidos con la igualdad sustantiva en las diversas instituciones de la sociedad”(Grupo focal)

“La perspectiva de género, en las últimas décadas del presente siglo, se ha constituido en una estrategia institucional para apoyar la construcción de una sociedad en la que las mujeres y los hombres cuenten con las mismas oportunidades, recursos para desarrollar su potencial humano, al tiempo que su uso permite descifrar las condiciones, contenidos, prácticas y significados que le confieren los y las académicas a sus trayectorias universitarias”(Sánchezy Pineda,2013, p. 14) Para este tema la institución universitaria establece como una de sus políticas la inclusión de la educación y género en todos los currículos de formación.

Las cuatro dimensiones, que como resultado de la investigación se configuran, dieron la posibilidad de conocer y situar a los saberes profesionales de la docencia universitaria en su articulación pedagógica y didáctica en y a través de las cuales se fortalecen las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

## **Discusión**

La condición de educar y formar representa un desafío para la organización y planificación de la enseñanza desde un enfoque integral y de integralidad, poniendo al centro a la persona y su aprendizaje. Las disciplinas académicas que ofrecen herramientas básicas para conducirnos y hacer frente al desafío es la pedagogía y la didáctica. La pedagogía a partir de reflexiones sobre los modelos educativos y las perspectivas desde donde se trabajan, para centrar la atención en los procesos y prácticas que se desarrollan en los espacios educativos y en las instituciones de formación. Por su parte, la didáctica, en su dimensión estratégica, ofrece medios, herramientas e instrumentos que funcionan como soportes para el establecimiento de vínculos entre el contenido, su enseñanza y el aprendizaje, así como, la generación de intercambios a través de las interacciones que se dan en las aulas escolares. De esta manera, se cubre la fundamentación teórica que ofrece la pedagogía y el enfoque didáctico en la acción y destino de la práctica docente (Camilloni et. al. 2023)

La didáctica liga, de manera sustantiva, a la enseñanza y el aprendizaje a partir de situaciones y problemas relacionados con los saberes y conocimientos que se generan y se aprenden. La pedagogía y la didáctica en una relación mancomunada posibilita la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en ámbitos educativos (campo) y pedagógicos (prácticas). La reflexión sobre la educación y los procesos de formación, así como el análisis de las prácticas de enseñanza-

aprendizaje con enfoque pedagógico y el proceder didáctico nos invita a salir de la inmediatez y a favorecer buenas prácticas de enseñanza.

Frente a los modos de enseñar y de generar prácticas educativas y docentes que olvidan la condición cognitiva y afectiva del sujeto de aprendizaje habrá que acudir a una pedagogía que asuma la heterogeneidad existente en procesos de aprendizaje, la diversidad cultural y de género, la inclusión, el reconocimiento de las diferencias individuales y sociales, así como, los modos de aprender de cada persona y del colectivo que posibilita dichos aprendizajes. Romper con los modos verticales de concebir la enseñanza, en los cuales los contenidos, en sus niveles y jerarquías, determinan cómo proceder en el aula, ayuda a que la horizontalidad y la comunalidad aparezcan como principios pedagógicos y didácticos en la recuperación de ideas, sentires, saberes y conocimientos de quienes interactúan y habitan el espacio aulico.

Prepararse para la docencia, no puede limitarse a estudiar solo los contenidos de la disciplina (una condición necesaria fundamental, pero no suficiente), y a cuestiones pedagógico -didácticas imprescindibles a los fines de la enseñanza. Hay que trabajar desde la generación de saberes y conocimientos de las disciplinas pedagogía y didáctica; la contextualización e historización de prácticas cotidianas en el campo de la educación y la docencia; integrar saberes y herramientas que nos permita observar, percibir y recuperar los fragmentos de sentido que en cada participación del estudiantado nos ofrece herramientas y horizontes de sentido para entretejerlos y elaborar una trama más amplia de lo que sucede en las prácticas docentes. Hoy se trata de trabajar desde los elementos culturales, los saberes y conocimientos que nos aporta cada participante en la comunión con el grupo en la tarea de enseñar y aprender.

La tarea de enseñar nos exige un movimiento triadico entre el conocimiento previo en cada persona (adquirido) el contenido escolar, como el conocimiento por venir y la traducción de éste en acciones y prácticas en la vida cotidiana del estudiantado. Además de los cambios en los modelos de conocimiento orientados a recuperar la experiencia de quien aprende, el periodo de pandemia (2020-2022) hizo que se valorara el trabajo aulico y sus condiciones de complejidad en la que se desarrolla la práctica docente, pues aunque los medios digitales y técnicos nos ayudaron para dar continuidad a la tarea de enseñar, descubrimos que habría que mejorar los recursos y medios que posibilitan la emergencia de aprendizajes en una diversidad de condiciones y condicionantes de la práctica docente como son: la dimensión curricular, didáctica, de las Tic y la de género.

## **Conclusiones**

Ser docente es una actividad profesional que implica diversas consideraciones y acciones que definen, en gran medida, las posibilidades de formar y educar a individuos y personas que se incorporan al tejido social en el que viven y conviven cotidianamente. Para ser docente se requiere de mucho conocimiento, compromiso y toma de decisiones que involucra a distintos agentes y actores de la comunidad educativa y su organización; de un compromiso ético en lo que se refiere a la implicación de sus actos y acciones con relación a la educación y a la formación del estudiantado, así como, profesionalismo en el que se apropia de una manera de ser y de hacer de la docencia su actividad principal, tanto en la práctica, como en el pensar y reflexionar lo que se hace y deja de hacer; saber y conocimiento en y desde la disciplina que se enseña, la pedagogía y la didáctica como campos y dimensiones que dan estructura a la práctica docente y la atención a políticas y problemáticas emergentes como la transversalidad de género y la presencia de los medios digitales en todos los niveles del Sistema Educativo Mexicano.

Es de todos conocido que ninguna práctica docente es igual, en ellas, solo encontramos semejanzas y, en la diferencia, ésta aparece en su condición de incierta, indeterminada e inestable por lo que el profesorado tiene que acudir a sus herramientas (didácticas, pedagógicas, metodológicas, entre otras) que fungen como posicionamientos estratégicos que van acompañados de tacto y de tácticas que las hacen viables y plausibles. Como profesión, la docencia, atraviesa por cambios, desafíos y exigencias en las que se mantiene un alto grado de implicación y compromiso con los contenidos de enseñanza, las interacciones que se generan en la comunidad de estudiantes y docentes, con la generación de aprendizajes, a partir de disponer de diversas oportunidades por aprender. No hacer por ello, conduciría a una enseñanza no inclusiva y no sustentada en los principios éticos, pedagógicos, didácticos y socioeducativos.

La enseñanza, en tanto su función de potenciación y despliegue de aprendizajes, que permiten comprender y comprendernos en la complejidad, debe acudir a los principios antes expuestos para situarla en la conexión múltiple, diversa y compleja en la que en esta época nos toca intervenir.

En el ejercicio docente es la enseñanza un saber pedagógico central, a través de ésta se trata de construir ambientes pedagógicos y de comunicación que faciliten y promuevan las condiciones para que el profesor pueda ofrecer una ayuda ajustada (Vygotzky, 1978) a los estudiantes y pueda desarrollar con éxito los ajustes interaccionales que constituyen el núcleo de los procesos y mecanismos de influencia educativa que concretan esa ayuda ajustada. Conceptos como enseñanza, aprendizaje, planeación, programación, ejecución y evaluación de lo enseñado y aprendido son núcleos de intervención del proceder pedagógico y didáctico en su despliegue en procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **Nuevos horizontes para dar continuidad a la investigación**

En el campo de la pedagogía y la didáctica, como disciplinas académicas que dan sentido y sostienen a las prácticas educativas y docentes, reconocemos que en el componente de institucionalización, dado por la propuesta curricular, hay temas emergentes que demandan dar continuidad en su estudio, tratamiento y desarrollo; entre ellos, se encuentran las Tic y la digitalización de la enseñanza, a partir de modelos educativos híbridos que ayudan a mover la estructura institucional y a modificar prácticas que en ella se realizan. Así mismo, la transversalidad de género en todos los planes y programas de estudio como una política institucional.

La tecnologización y digitalización del ámbito educativo y escolar nos remite a los nuevos alfabetismos, pues de manera recurrente se generan nuevos lenguajes y dispositivos tecnológicos que hay que conocer, analizar y dialogar, pues la presencia de las Tics en el espacio y ambiente social, familiar y escolar impacta de manera sustantiva en las formas y modos de vivir y convivir, de pensar y actuar ante determinadas situaciones, pues a través de ellas se transmiten ideas, formas de valorar y actitudes que pueden ir en contra de las relaciones de convivencia y aprendizaje de los seres humanos. Para ello, hay que plantear la necesidad de trascender su uso y colocarlas en la condición de la formación de ciudadanos y ciudadanas que consumen contenido e inciden en los modos de relacionarse y de aprender.

Se vive una época en la que se ha digitalizado la vida en los seres humanos y se ha creado una cultura digital que los define y les da posibilidades de ampliar los escenarios en la conexión con otros lugares y otros mundos, habrá que explorar sobre las condiciones en las que se encuentran el uso y manipulación de la información a través de los medios digitales, pero sobre todo, su impacto en la

configuración de modos de ser y proceder en las personas y en su actuar en ambientes sociales, culturales y educativos.

En cuanto a la transversalidad de género en los planes y programas de estudio, se busca sensibilizar y crear conciencia en el reconocimiento de la igualdad de géneros para visibilizar las situaciones que se viven en cuanto el trato desigual y las violencias que se ejercen sobre todo en el caso de las mujeres y, en una minoría, en los varones. Si bien la transversalidad de género en los planes y programas de estudio se convirtió en una política que obliga a las instituciones a incorporarla en sus planes y programas de estudio en términos de prácticas, acciones y comportamientos aún hay mucho por hacer. Desde la pedagogía y la didáctica podríamos ocuparnos de incidir y crear en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje a través del uso de lenguajes inclusivos y no excluyentes en cuanto a género se refiere, así como, el poner atención a la diversidad de ideas, pensamientos y preferencias sexuales y de género, para establecer un ambiente de confianza en el que la inclusión sea un elemento de justicia social y cognitiva.

### **Referencias bibliográficas**

- Alliaud, A. (2019) El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras. Cuadernos del IICE N° 1
- Camilloni A. et al (2023) Didáctica, recorridos y porvenir. Lecciones maestras. Ediciones Universidad Nacional Litoral, UNL.
- Camilloni, A. (2007) El saber didáctico. Paidós.
- Dewey, J. (1967) Experiencia y educación. Losada.
- Edelstein, G. 2013. Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.
- Facultad de estudios Superiores Acatlán (2007) Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Goris, N. (2024) Plan de trabajo 2024-2028. Facultad de Estudios Superiores Acatlán

- Medina Rivilla, Antonio (coord.) (2009) Innovación de la educación y de la docencia. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Núñez, V. (1990) Modelos de educación social en la época contemporánea. Promociones y publicaciones Universitarias, S.A.
- Sánchez, A. y Pineda, I. (2013) (coordinadores) Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades. UNAM Posgrado en Pedagogía; Díaz de Santos
- Souto, M., y otros, (1999) Grupos y dispositivos de formación. Novedades Educativas; Facultad de Filosofía y Letras. Colección Formación de Formadores. No. 10, Universidad de Buenos Aires
- Vigotsky, Lev S (1978) Pensamiento y lenguaje. Paidós
- Carr, W. y Kemmis, S. (1998) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Ediciones Martínez Roca, S. A.

## 7.

# EL SER DE LA EDUCACIÓN

## LA COMPRENSIÓN COMO FORMA DE VIDA

Julio César Arboleda<sup>14</sup>

Redipe

### Sumario

*Parte I:*

*Resumen*

*1.0 Introducción:*

*1.1 Del Ser de la educación*

*2.0 La alteridad ótrica*

*3.0 El peso de una antropología ótrica en la senda educativa*

*3.1 Hacia una educación y ontología ótricas*

*Parte II:*

*4.0 Potenciar la comprensión como forma de vida*

*4.1 Introducción*

*4.2 La comprensión, si es edificante, representa una forma de vida socio-natural: la vida*

*misma*

*4.2.1 Vivenciar el sentido, resignificar la experiencia*

*5.0 De las comprensiones logo centrada e intersubjetiva, a la comprensión pluriversa*

*5.1 Formar el músculo comprensivo: la comprensión y la educación de las comprensiones*

---

<sup>14</sup> Julio César Arboleda, Director Red Iberoamericana de Pedagogía, [direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)  
<https://orcid.org/0000-0002-1572-5384> Miembro Grupos de Investigación: “Educación y desarrollo humano” USB; “Pedagogía, formación y conciencia” (PFC); Univ. Autónoma de Madrid; Epistemología, pedagogía y filosofía, REDIPE. Iniciador de la Perspectiva Comprensivo edificadora de la educación, la pedagogía, la didáctica y el discurso, desde 1995.

5.1.1 *Los desempeños edificantes*

5.1.2 *Vulnerabilidad y edificancia: el vínculo orgánico "Ótrico-visceral".*

5.2 *Comprensión logo-centrada e intersubjetiva*

5.3 *Comprensiones pluriversas*

6.0 *Hacia una educación para la interonomía*

6.1 *La comprensión y la educación de las comprensiones*

6.2 *Interonomía y educación*

7.0 *A modo de conclusión: el lenguaje que apapacha*

*Referencias Bibliográficas*

#### **4.1 Introducción**

Los apartados anteriores ponen de manifiesto que la realidad educativa es aún poco visible para la educación, dado que ésta se extravía de su Ser en tanto se revela como *educación Para sí*, que no participa en la formación de las fortalezas que nos permitirían ganar luz comprensivo edificante para iluminar, cultivar vida en la existencia interconectada de humanos y no humanos.

Esta sigue su Ser cuando busca resignificarse como acción presencial, es decir como proceso generador de escenarios para desarrollar potenciales como la comprensión, de tal modo que estos decanten como obra de vida, como vida en su pluriversidad<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> La categoría pluriverso, propuesta por Escobar, A., ha coadyuvado desde hace casi dos décadas en la resignificación de la misma perspectiva comprensivo edificante. Este constructo ontológico relacional nos ha permitido acercarnos mucho mejor el plexo de la vida, según lo hemos expresado en diferentes artículos; y ello es así porque, tras el hecho de reconocer que el mundo es realmente un mundo de mundos, no es el mundo o universo occidental del que se ha embebido prácticamente toda nuestra existencia, nos invita a

La comprensión representa un fenómeno lumínico-vivencial que no sólo proyecta luces para que podamos dirigir lo mejor posible nuestra existencia por el plexo socio-natural de la vida, sino que nos impone em-prenderla: no sólo enciende luces al sendero(s), además nos dis-pone a caminar(los). Si se trata de las comprensiones que promueve la educación, éstas no se alcanzan hasta que no ganemos el resplandor suficiente para esclarecer los objetos de apropiación y vivir experiencias con los mismos.

En esta vía, las experiencias vivenciales dirigidas a obrar vida con las comprensiones dicen mucho del tipo de educación, de su distancia respecto a su propio Ser. Resignifica su sentido cuando las experiencias que ha de vivir el comprendedor son más presenciales, se viven, se vivencian *siendo* presenciales, cuidando la vida, permiten comprender-se-, ver-*siendo*: vivenciando el sentido y resignificando la experiencia de ser *singulares pluriversos*, es decir seres únicos en la existencia interdependiente de seres orgánicos e inorgánicos, de universos, naturalezas, cosmovisiones y espiritualidades de la que hacemos parte y a la que hemos de tributar con actos por la vida.

En esta vivenciación resemantizada del hecho de existir en un complejo pluriverso juegan un rol protagónico los desempeños edificantes, ótricos, interproximales, por los cuales, según se amplía en lo sucesivo, tejemos vida pluriversa; dotaciones promovidas por una educación que forme en la *interonomía*, en el poderío que impide a alguien ser embutido por su propio ego o por el poder erosivo, el cual, en

---

pensar “en la práctica humana en términos de diseño ontológico, o diseño de mundos y conocimientos de otro modo”: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/40049/38479>

razón de su autointerés, vulnera las singularidades y los nexos sacionaturales, degrada la vida integrada.

En este artículo transitan, desde su primera parte, algunos de los conceptos y categorías con los cuales nuestra propuesta "*comprensivo edificante*" (PCE) – apuesta, disposición, perspectiva epistémica y ontológica -- pretende aportar, primordialmente, a la pedagogía y la educación, y también a las ciencias sociales y del lenguaje, así como a las ontologías relacionales, entre otros campos. Dichas elaboraciones son resultado de la resignificación que la misma hace de constructos filosóficos y pedagógicos tales como: mayoría de edad (kantiana), exterioridad, alteridad ética, próximo - proximidad (Levinas), individualidad-singularidad, ontología relacional, otredad, mismo- mismidad; significado-sentido educativo, educador - educando, parto pedagógico (Ortega, P.), pasando por el propio concepto *comprensión*.

De tal proceso han derivado expresiones comprensivo edificantes, verbigracia: singularidad pluriversa, interonomía, ótrico, interproximidad, alteridad y ontología ótrica(s), exterioridad compartida, otredad socio-natural, egoceno; desempeños edificantes, comprensión edificante; mayoría de edad socio-natural; pedagogía (y también educación – escuela- didáctica – currículo - discurso – evaluación) comprensivo edificante (ótrica, interproximal, interónoma). Algunas de estas aportaciones viven en esta exposición.

Pone de presente que la praxis comprensivo edificante a la cual nos estaremos refiriendo constantemente, y por la cual alguien normalizaría en su existencia la grandeza, ese acto elemental y mágico de *Dar-se* como respuesta incondicional a quienes nos debemos, de "*recibir*" a la otredad socio-natural, al otro y lo otro vulnerable, ese lenguaje que hace, mejor, que obra vida dándose, recibiendo, siendo,

agradeciendo de ese modo a la vida, constituye un bien preciado de cara a la necesidad imperiosa de restablecer el equilibrio humanidad – naturaleza que el Yo y la mismidad deterioran cada vez.

La educación no será educación hasta que la función de educar se proyecte en fortalecer la conciencia y la comprensión, a vivenciar el fenómeno de comprender sintiendo, retejiendo la humanidad, la naturaleza, la vida socio-natural.

#### **4.2 La comprensión, si es edificante, representa una forma de vida socio-natural: la vida misma**

##### *4.2.1 La comprensión*

La comprensión es un entramado de conocimientos y saberes, disposiciones, actitudes y destrezas, creencias y valores, experiencias, reflexiones y demás pilares por los cuales se busca esclarecer una situación, objeto o evento. Es un fenómeno que surge de la necesidad de clarificar algún objeto o fenómeno. Es edificante si, además, proyecta luces y caminos para asumir con nuestros equipajes la existencia y la vida en su pluriversidad. El *Ser de la comprensión* alude a generar y recorrer estos escenarios, deviniendo como experiencia edificante en el pluriverso de la vida, por la cual se obra vida con los discernimientos alcanzados, logrados al margen del sesgo, de frente a la vida en complexus.

No se puede comprender adecuadamente sin conciencia de vida como complejo de humanos y no humanos, de ecosistemas, culturas, naturalezas, universos, biodiversidades, espiritualidades. Comprender lo pluriverso precisa actitud pluriversa, conciencia de vida entrelazada. Al margen de ello, por ejemplo si consideramos que naturaleza y humanidad no van de la mano, si asumimos que no existe si no el universo concebido por la cultura de la cual bebemos, la comprensión

queda a medio camino, atada a las cogniciones y acaso a la razón, corriendo la senda de las univocidades, dualismos y verdades únicas.

Cargados de presencialidad los equipajes del viaje comprensivo, señalados en la definición procedimental que acabamos de ofrecer, ganarían la fuerza edificante que confiere la conciencia de vida entretrejida, suficiente para penetrar en el lenguaje y hacer de éste -- más allá de Gadamer (1993)--, no un instrumento humano para discernir o construir mundo, sino una dotación presencial, un bien para habitar la vida socio-natural, diríamos mejor una forma de obrar vida, de concencia, de comprensión edificante. De esa manera el sentido *hace*, cobra vida, gana relacionalidad edificante, coexistencialidad, enriqueciendo la experiencia de hacer vida con lo discernido y de discernir *siendo*. Se trata de los equipajes que conforman la arquitectura de la comprensión edificante y hacen de ésta un bien semoviente, que discierne generando vida, que es vivido para decantar vida.

Por esta vía el lenguaje y la comprensión que lo clarifica y penetra, no sólo permitirían que aparezca la realidad, sino que devendrían como realidad de la vida, como bienes presenciales, formas de vida, si se prefiere y siguiendo a Dussel (2001), como criterio de *Verdad*.

Discernir sería pues un acto presencial, por la vida, desarrollado con luces que enciendan los caminos que ha de recorrer el asunto de comprensión para desembocar en la vida, para que lo comprendido ilumine la existencia del comprendedor y del plexo existencial. Permita existir viviendo.

Reparamos en esto a continuación.

#### 4.2.2 Vivenciar el sentido, resignificar la experiencia

Toda comprensión implica una vivencia; la naturaleza de esta última determina a su vez la especificidad del sentido, el tipo de comprensión y los senderos que más nos acercan o distancian del Ser.

Podremos vivir la experiencia de saber y *saber hacer*, de construcción, apropiación y uso de conocimiento, y también la vivencia de la finalidad con la cual desarrollamos tales experiencias, sea con fines propios o comunes. La vivencia, aquí, sería el *sentido existencial* que le otorguemos a las comprensiones derivadas de los procesos mencionados.

En cualquier caso la experiencia, mental y práctica, permite construir los significados y sentidos que tejen la comprensión; pero ésta alcanza su Ser tras una experiencia vivencial *edificante* en virtud de la cual se obra vida con lo que se sabe y comprende, en donde se *siente* entrañablemente el paso de la información al conocimiento, del conocimiento a la comprensión y de ésta a la vida, como vida para la existencia.

Un asunto es la experiencia de *saber hacer* con lo que se sabe, asumiéndolo con finalidad autointeresada o ensimismada, y otra es la vivencia del sentido, de lo comprendido, que se traduce en términos de *saber obrar vida* con las comprensiones. En esta senda el alcance de una comprensión estaría dado por el grado de apropiación (procesamiento de información) y uso de conocimiento y saber que realice alguien<sup>16</sup>, es decir por la *grandeza socio-natural* con la cual vivamos sus procesos, hilemos vida con las comprensiones.

---

<sup>16</sup> Lo que se denomina “apropiación social del conocimiento, ASC), es otro asunto. “La apropiación “social” de conocimiento (ASC) podría ser más edificante si ganara connotaciones socio-naturales. No se trataría de una apropiación meramente “social” en el sentido de que sea desarrollada, con apoyo estatal o privado, por parte de las comunidades y en razón de fortalecer las condiciones de vida de estas como entidades humanas.

La comprensión tiene que ver, entre otras cosas, más con la cualidad que con la cantidad del conocimiento, y aquella, la cualidad, tiene que ver con el contexto en que situemos éste para construir significado, y como se acaba de expresar, también guarda relación con el “sentido” o dirección del uso contextual del mismo. Sin embargo, no por ser la perspectiva cualitativa la comprensión obra vida, es decir constituya un modo de resignificar la experiencia como una vivencia o acontecimiento por la vida integrada: la vivencia de Ser, de comprender Para Ser. No.

Sobre el particular, en la escuela parece aún tener mayor espacio la acumulación de conocimiento que su operacionalización. Con el sistema de competencias se ha obligado a ésta, específicamente, a generar escenarios “cualitativos” para aprender a hacer cosas con el saber (y no sin razón de mercado, también a servirse cada vez más de la IA (inteligencia artificial), recurso por excelencia para optimizar tal proceso), un asunto crucial en la permanencia y eficacia de este régimen de mercado instalado en la educación y demás esferas de la vida: el saber y saber hacer participan en las dinámicas del rendimiento y la eficiencia de la producción y circulación del capital y las mercancías, y por ello mismo, en las dinámicas de poder, ahí la geopolítica.

Tal régimen precisa de comprensiones procedimentales que no tienen que ver directamente con aquellas que permiten a la comprensión y al comprendedor que las desarrolla realizar su Ser *original*, es decir el sentido de “vida” de las

---

Pensadas y asumidas las comunidades y colectivos sociales como entidades *socio-naturales*, por y para la vida interconectada, conferiría tanto a las apropiaciones de conocimiento y saber, incluidos los propios, así como a las intervenciones implicadas en estas, un carácter ético-político que potenciase el tejido de humanos y no humanos del que hacemos parte, ese mundo de mundos, de seres biofísicos, de naturalezas, cosmovisiones, universos, espiritualidades y culturas que conforman el cuerpo pluriversal de la vida” (Arboleda, J.C.: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2178>)

comprensiones<sup>17</sup>, por el cual se potencializa al unísono *sentido comprensivo* y *sentido de vida*. Las comprensiones del ordenamiento oligopólico promueven el desarrollo de desempeños cognitivos, operativos y actitudinales que de manera entrecruzada sirvan la finalidad de saber hacer, más para el interés particular que para el beneficio común, más *hacer* para el rendimiento y la rentabilidad económica, política e ideológica, que *obrar siendo*, sosteniendo el plexo de la vida. Más Ser-quehacer ParaSí, que Para la vida.

A tono con lo expresado, en el *sentido* de la comprensión gravita la opción de asumir ésta como experiencia para el Sí mismo, definida por la fuerza de desempeños ensimismados, o como acontecimiento vivencial Para Ser, marcada por la eficacia de desempeños edificantes. Este aspecto lo ampliamos en el siguiente espacio.

## **5.0 De las comprensiones logo centrada e intersubjetiva, a la comprensión pluriversa**

En este punto se examinan actuaciones que limitan o amplían la comprensión, su *ser*, nuestro *ser* y el *ser* de la educación. Presentamos rasgos generales de las actuaciones o desempeños que conforman la comprensión, y algunos de los tipos de comprensión que estos formarían o favorecerían, enfocándonos en los desempeños edificantes y algunos modos como educativamente se los puede desarrollar a fin de que las comprensiones abran mejores espacios al Ser.

### *5.1 Formar el músculo comprensivo: la comprensión y la educación de las comprensiones*

---

<sup>17</sup> Es éste otro asunto que apenas mencionaremos aquí: el de las concepciones de Ser, el de las representaciones de Ser, por ejemplo, para los oligopolios, para la sociedad de los oligopolios, donde éstos rigen la existencia.

En línea con lo expresado, el Ser de la educación se realiza desarrollando sus procesos con acento en lo presencial, y encuentra en la comprensión Para Ser el escenario propicio para ello. El esclarecimiento del Ser pasa por vivir una experiencia comprensiva de sí, de otredad y de alteridad ética, es decir una experiencia vivencial *de y por* la vida: un viaje al fondo de sí mismo para descubrir, vivenciar desde el interior el enlazado de la vida, sabernos singulares pluriversos y obrar en consecuencia.

Este proceso vivencial involucra toda nuestra vida, nuestra experiencia cotidiana, sea escolar, familiar, laboral y demás. Decíamos que habitar de otros modos los espacios cotidianos es ya una forma de resignificar no sólo nuestra experiencia de vida sino la vida misma, es un modo práctico de ganar perspectiva comprensiva.

En esta dirección, la formación que incide en habitar nuestra cotidianidad con responsabilidad ética, si se prefiere *ótrica* (responsabilidad no sólo con el otro humano sino además con lo otro existencial a quienes también nos debemos), se corresponde con una educación para Ser, que promueve comprensiones Para Ser como resultado de la fusión fenomenológico-hermenéutica por la cual alcanzamos Ser comprendiendo y comprendemos siendo, habitando con alteridad ética la existencia pluriversa.

Por ósmosis no se forma “músculo comprensivo”, si por esta expresión se entiende la armadura de Comprender Para Ser, o de Comprender Siendo, desarrollando actos por la vida integrada. Si bien es cierto alguien puede acoger, volcarse al necesitado bajo un impulso natural, sería en el acto de recibimiento que haga conciencia de ello.

En cualquier evento la formación de esta actitud precisa mediación educativa, cultural y política, vigorizar conciencia que decante en comprensiones edificantes.

La potenciación de sentidos que vamos produciendo a medida que nos regalamos espacios para asumir conciente, presencialmente nuestra existencia y la existencia socio-natural que marca nuestras circunstancias, son los modos en que se manifiesta el ser interior, en que comprendemos Para Ser, permitiéndonos Ser, vivenciar, vivificar la existencia, tejer mundos.

Y en ello se juega el estatus de la educación, el hecho de que, para alcanzar su significado y sentido original de intervenir en la formación de conciencia de vida, ha de desarrollar procesos de enseñanza, aprendizaje y formación presenciales, ha de Educar para Ser, para Comprender *siendo*, formando en los singulares las destrezas que le permitan realizar desempeños edificantes, por la vida.

#### 5.1.1 Los desempeños edificantes

Para comprender, es decir para esclarecer un evento, sea este real, ideal o imaginario, se requiere realizar algunos desempeños. Estos dependen de la comprensión que se desee alcanzar. Si sólo quiero entender un texto o suceso requiero desempeños en los cuales pesen lo cognitivo-afectivo, las operaciones mentales que precise el discernimiento, asunto que pasa por querer y poder hacerlo, por procesar información, construir ideas, emitir juicios, entre otros.

Pero entre entender y comprender hay un largo camino. La comprensión es de la extensión y complejidad de sus desempeños (Arboleda, 2005). La fuerza de

desempeños cognitivo-afectivos y operativos marca el grado de comprensión, ahí la postura crítica y la vivencia de experiencias que acompañen tales desempeños.

Sin esta experiencia la comprensión no gana fuerza, no corporiza lo entendido, no dinamiza el sentido. La influencia educativa es insuficiente si no genera escenarios por los cuales los estudiantes apliquen viviendo sus adquisiciones, su entendimiento, siendo esto un imperativo más en unas áreas que otras. De ahí la importancia del *saber hacer* -- siempre y cuando no resida ello en un asunto meramente técnico e instrumental, según se puede advertir desde el modelo de competencias a la cabeza --, y sobre todo de *obrar vida* con las adquisiciones, para lo cual son indispensables los desempeños edificantes.

Por *desempeño edificante* entendemos las actuaciones que alguien o un colectivo desarrolla en razón de tejer vida con sus equipajes cognitivos, afectivos, concientes, actitudinales, experienciales y demás. Esta es parte álgida de la propuesta de la perspectiva comprensivo edificante para que la educación, los saberes y sus abordajes, los modelos y apuestas estratégicas, entre otros iluminen sus desarrollos, sus comprensiones (Arboleda, 2020).

Los desempeños edificantes nutren y se nutren de los demás desempeños de comprensión. Podría decirse que es un evento complejo en tanto incorpora desempeños cognitivos, metacognitivos y operativos, entre otros, disponiéndolos en función presencial: para la vida. Un estudiante del área de ciencias sociales gana comprensión sintiente si en su relación social, socio-natural realiza actuaciones en virtud de las cuales dispone sus adquisiciones de saber (sea fenómenos históricos, geográficos, sociales, antropológicos, entre otros), para entender mejor a sus compañeros, a sus seres queridos y demás, tanto a quienes desarrollan relaciones

éticas, poco éticas o erosivas, y asumir con los mismos o frente a los mismos mejores formas de Ser.

Del mismo modo, los estudiantes en los diferentes grados y áreas del currículo comprenderán mejor los temas de clase si abordan proyectos, talleres o tareas que involucren desempeños en equipo y/o individuales que favorezcan, potencien adquisiciones cognitivas, socio-afectivas, axiológicas, volitivas y demás, disponiéndolas en el sentido de la vida, de entender y comprender mejor las dinámicas de la existencia socio-natural, incluidas las dimensiones política, cultural, ideológica y económica, asumiéndolas con mirada presencial, con razón y actitud sintiente, con alteridad ética y ótrica, es decir cuidando y sirviendo al vulnerable, al próximo humano o no humano, impidiendo que sentimientos, actitudes y valores adversos a la compasión, la fraternidad y el acogimiento se aniden en sus equipajes de vida.

Para disponer las adquisiciones formativas o escolares en clave presencial, proximal, los desempeños edificantes precisan una resignificación del resto de actuaciones que demanda la comprensión. Es el caso de una comprensión cognitiva por la cual un hecho de la vida social se aprecie con la influencia de creencias y razones únicas, que lleven al comprendedor a elaborar una construcción de realidad enrarecida, y a vivirla de ese modo; en este punto la actuación edificante le permitiría afinar la percepción del hecho con el fulgor de la conciencia, instaurando nuevos significados, resignificando el sentido.

Sin los desempeños edificantes la comprensión no se "realiza". Son estos el motor que impulsa la manifestación del Ser comprensivo. La experiencia es un gran aprendizaje, sobre todo si se asume como vivencia presencial, siendo.

La educación precisaría aquí de didácticas presenciales que propicien escenarios para que las comprensiones cognitivas sean más concientes, proyecten los procesos de enseñanza y aprendizaje por espacios en los cuales se pueda sortear lo mejor posible la estela de sesgos, verdades únicas e impases cognitivos, afectivos, actitudinales y demás que alimentan la oscuridad, abriendo espacios para realizar actuaciones que hagan de tales comprensiones bienes edificantes, comprensiones Para Ser.

De hecho, existen enfoques, modelos y experiencias formativas que agencian el desarrollo de actividades vivenciales por las cuales los estudiantes o actores de colectivos y comunidades disponen sus saberes y dotaciones en función de Ser. Disponer significa organizar los equipajes de tal modo que permitan emprender recorridos, actuaciones potenciadoras de vida. Varían, entre otros aspectos, en sus concepciones de *ser*, de comprensión y de vida.

De cara a esta necesidad *sentida* por la vida la perspectiva comprensivo edificante se ha venido enfocando no sólo en desarrollar teoría, reflexiones, conceptos y categorías, sino además herramientas, estrategias y metodologías que sirven tal finalidad. Y para ello se nutre de abordajes presenciales, inclusive identificando en aquellos “no presenciales” dotaciones importantes para fortalecer la comprensión, las cuales podrían resituarse ahí donde la luz conciential muestra el camino de la edificancia, poniéndolas a vivir danzando en el escenario donde el contexto hace sonar las músicas de la significación comprensiva. Al respecto la PCE ha propuesto el *nivel edificante* en la comprensión discursiva, por el cual se resignificarían las comprensiones alcanzadas a través de los desempeños literal, inferencial y crítico, poniéndolas en obra de vida en circunstancias concretas de la existencia socio-natural.

Habría aquí un sendero expedito para que la pedagogía, la didáctica, la evaluación y el currículo, por ejemplo, ganen Ser, es decir potencien el significado educativo, orienten sus procesos desde las raíces, por el sentido originario por el cual la educación ha de ser presencial, promover la empatía, la compasión, el acogimiento; ha de obrar vida, tejer vida pluriversa.

Acaso valga la pena bosquejar aquí una mirada onto-comprensivo edificante de la vulnerabilidad, que acompañe lo que hemos expresado al respecto.

#### *5.1.2 Vulnerabilidad y edificancia: el vínculo orgánico "Ótrico-visceral".*

La vulnerabilidad crece con los afanes de la "mismidad", del autointerés por encima del bien común, de ser *sí mismo*, de *no-ser-el-otro-y-lo-otro* del plexo existencial; se incrementa con las pulsiones de maximización de creencias de todo tipo, y de ganancia económica y rendimiento financiero por parte de los oligopolios que constituyen el verdadero poder y definen el ordenamiento que degrada e incendia al orbe social y a la naturaleza.

La voracidad del más fuerte, sea en materia económica, ideológica, política o cultural, arrastra con lo máspreciado de humanidad y naturaleza, haciendo ostensible la vulnerabilidad de la vida socio-natural.

El calentamiento global, que hoy tiene en riesgo de extinción a la vida humana, es consecuencia del soplido que en su paso avasallante despliega el poder oligopólico pronunciando la vulnerabilidad de todas las especies, y participando en fenómenos como los desplazamientos humanos y naturales, con los despojos, la muerte y los dolores que los mismos traen en esta era del *ego-ceno*.

Son estas algunas de las formas de vulnerabilidad que riega y acrecienta el hecho de que el peso de la ambición, el supremacismo y la arrogancia, entre otras esferas del ensimismamiento, desequilibre el plexo de la vida socio-natural, pluriversa.

Nacer en un mundo así es un hecho, es lo que hay. Y ante lo que hay, ante lo que es, ante el fenómeno por el cual se oscurece la existencia, la vida no cesa de disparar desde sus visceras el aire de la relacionalidad.

Somos originariamente plexo, somos relacionalidad, tejido socio-natural, y ante el hecho del destejimiento del complejo de la vida, es insuficiente el aire visceral que recibimos y nos permitiría respirar la vida. Pero es lo que también hay.

Asistimos al hecho de la epidermólisis en la piel de la vida que provoca el aislamiento humano y socio-natural, pero también vivimos el fenómeno natural por el cual, aún en condiciones de inferioridad, desde sus entrañas la vida pone a nuestra disposición la medicina del acogimiento, ahí el impulso visceral, que se revela más en unos humanos que en otros, de volcamiento al vulnerable, al necesitado, al otro y lo otro a quienes nos debemos.

Si bien es cierto el *órgano visceral* de la vida sionatural no es suficiente para equilibrar el plexo existencial, sin éste no es posible que desde su nicho florezca el *órgano ótrico e interproximal* en virtud del cual servimos a los próximos humano y no humano por los cuales somos; sí, el órgano cuyo hábitat es aquel recodo del cuerpo compartido por el impulso visceral y la voluntad de vida, de acoger al existente al cual nos debemos, agradeciendo de ese modo a la vida integrada.

Con esto quisiéramos precisar que el acogimiento al vulnerable requiere, además de la dotación visceral, que podríamos connotar como *comprensión tácita*, el concurso de la *comprensión humana*, sobre todo del músculo de la comprensión edificante que

se gana realizando desempeños presenciales, concientes de que “hay” (Levinas) otredad: *el otro* que me demanda acogimiento, concientes de que “hay”, diríamos en clave CE, proximidad extendida: el otro humano y lo otro no humano a quienes nos debemos y hemos de acoger, sin excepciones, incluyendo a quienes en su insularidad destemplan el complexus de la vida, porque a los ojos de la compasión y la comprensión lo que desteje y lo destejido son un regalo para nosotros, una oportunidad de reencuentro consigo mismo, de sintonía con la pluriversidad existencial, como lo es también la experiencia mágica, entrañable, tan real como la que se vive al perdonar, al querer empatar con quien anteriormente desplazáramos de nuestra relacionalidad, al recorrer con otro espíritu las mismas calles, los mismos destinos, al reencantarse con los olores, sabores, o los espacios de la vida que no eran de nuestro agrado o cotidianidad, y también constatar que en el hedor también está el placer, en el dolor, el temor o el miedo la vida, que el error alimenta al aprendizaje, o que una falsación puede descartar un ripio de verdad.

En efecto, el vínculo orgánico *visceral-presencial* u *ótrico - visceral* representaría el poderío con el cual la vida socio-natural se sobrepondría a la mismidad, por el cual los singulares humanos intentaríamos re-armonizar el concierto de la vida pluriversa.

De este modo se aclararía poco a poco la mirada al vulnerable, el cual no dejaría de serlo sin intervención de las mismas fuerzas de la vida socio-natural, y dejaría de ser visto como un ser que ha llegado a ese estado y saldrá del mismo por obra y gracia de entidades o dinámicas extrañas al fenómeno de vivir de modo ótrico la existencia fáctica.

Ha de ser mirado, al mismo tiempo, con los ojos del corazón, de la mirada *tácita*, y con las luces de la conciencia y la razón, es decir con una mirada musculosa, capaz

de ir más allá de la crítica y el lamento inactivos, del idilio y la banalización, de los cuales también se nutre la mismidad<sup>18</sup>. Una mirada actuante, que brilla al vaiven de sus desempeños edificantes, que refulge mientras recorre, respira, ilumina la geografía del Ser por la que fluye la relacionalidad que carga con el plexo sacionatural de la vida.

Vivir la vulnerabilidad, mejor la relacionalidad, vivir la vida como es, entrelazada, pluriversa, no es posible sin la etica, no sin la ética de la alteridad, que en clave comprensivo edificante (CE) asumimos como *ética de la relacionalidad socio-natural* o *ética de la singularidad pluriversa* por la cual somos empujados, por la fuerza del órgano *ótrico visceral* que describiéramos arriba, a ser pluriverso, a ser la vida sostenida por el lazo sacionatural, según hablamos, decantamos en las siguientes secciones.

## 5.2 *De la comprension logo-centrada e intersubjetiva*

La claridad de un asunto o evento de comprensión es de la intensidad que esta alcance. Tal claridad tiene que ver con la capacidad corpórea de la comprensión para dejar ver, vivir y ser el pluriverso. Si deja apreciar la vida como entretejido, más no vivir la experiencia de hilar nexos, estamos ante una comprensión centrada en la

---

<sup>18</sup> “La crítica es consciente si, entre otros aspectos, se funda en criterios confiables, es respetuosa de posturas *otras* y proyecta escenarios para la vivencia de las proposiciones que aporta; pierde conciencia, se desencarna o decanta como mero discurso si no deviene como praxis formativa, si configura un discurso crítico instrumentalizado que justifica y hasta argumenta a favor de proyectos ensimismados, ajenos a la vida y el bien común. No es crítica sensata y consciente aquella que mientras indaga el *ser* de la educación y desentraña los intereses de poder que habitan la misma es vulnerable frente a las fuerzas del exterior y de su propio ego. Por circunstancias como éstas el poder se apropia del discurso crítico y lo maquilla a su imagen y semejanza” (Arboleda, J.C.: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2196> .

razón y las dotaciones intelectuales, digamos una *comprensión* cognitiva, *racional*, pues la claridad que a un asunto o evento de comprensión ofrece la razón es de la intensidad que alcance la misma, lo que la misma sea y tenga para ofrecer.

Pero si una comprensión permite tejer vínculos humanos, asistimos a un fenómeno de intersubjetividad, de *comprensión intersubjetiva*, aquella donde la razón establece vínculos, si se prefiere, se diluye en la conciencia de otredad y alteridad ética, la cual a su vez se extiende sobre el deseo visceral de volcarse al otro (Levinas). Si bien es cierto la razón limita la comprensión, ninguna comprensión, al margen de ésta, permitirá *ver siendo* con la claridad que requiere una vivencia para obrar vida. Amar, por ejemplo, no sería un acto vivido, piloteado en su recorrido, sólo por el impulso del corazón: amar precisaría de otras adquisiciones de carácter concienical, racional, valórico y actitudinal que el corazón no debe poder tener para dirigirse en un territorio con tantas vías como precisa la existencia pluriversa.

Estamos hablando aquí de experiencias comprensivas: la *comprensión logo centrada*, y otra que vincula a la razón, la *comprensión intersubjetiva*.

La comprensión racional, aquella donde prima el ejercicio de la razón, ofrece el máximo fulgor que la mente pueda dar. Ofecería una mirada que acaso nos hable de la vida en su complexus, como plexo integrado de humanos y no humanos, y haga vivir una experiencia que no alcanza a mover las fibras del Ser que nos vuelcan a sentir y dejarse llevar por el impulso de acogimiento al otro y lo otro. Porque razón sin conciencia y sin equipajes vivenciales edificantes, es experiencia limitada, cuerpo sin corazón radiante.

Las experiencias comprensivas están determinadas también por el interés que mueva al acercamiento. Si la intención comprensiva se reduce a mera iluminación

de la razón, la mirada nos permitirá saber-hacer sobre la relacionalidad, más no obrar vida con esta dotación cognitivo -operativo actitudinal, y es ahí donde la mirada corre el riesgo de destejer en lugar de hilar nexos entre los existentes del orbe integrado de la vida. La experiencia dirigida por la razón constituye, en cualquier caso, una comprensión que obnubila la mirada sintiente, propiedad que no es posible, según dijimos, al margen de una conciencia edificante.

Lo pluriverso, la existencia entretejida de humanos y no humanos, enrarece a la mirada no presencial; “*aparece*” a la mirada que nos permita comprender desde la presencia, “*siendo*”, comprender de modo “*ótrico*”: mirar acogiendo tanto al otro como lo otro existencial. Se deja apreciar, más no vivir por miradas que, aún advirtiendo la vida como lazo que trenza diversidades, no se enredan, no se entregan a la tarea de tejer vínculos interproximales, es decir entre humanos y demás próximos de la vida socio-natural, y terminan de este modo abonando camino al “*Para sí*”, al “*mismo*” que asume la existencia como mundo de islas en el cual cada existente humano ha de vivir la suerte del agregamiento del *otro* y *lo otro* para Ser Ensimismado. Así hemos dicho que pasa con la razón crítica, por ejemplo, y también con nuestra educación.

Para Ser, la educación habría de formar el *comprendedor pluriverso, ótrico*, singular conciente de la interconexión de vida, y no, como prefiere la Educación del Sí mismo, al comprendedor que gana *mayoría de edad egocénica* mientras sintoniza en su mirada al otro y lo otro como vehículos del autointerés, del fortalecimiento de la individualidad de su propia existencia (Arboleda, 2025, Educación para Si y Educación Para Ser), quien traspasa los límites de lo humano allanando la frontera a partir de la cual entran en peligro el hombre y la naturaleza, sí, quien habita los lugares donde no hay luz Para Ser.

El comprendedor Para Ser recibe al otro y lo otro, se dá a estos, entregado a la relacionalidad, a la responsabilidad de Ser no individualidad sino singularidad pluriversa, ser el otro y lo otro de la vida socio-natural. Comprende Para Ser, cultiva sentido *ótrico*.

En modo cognitivo-logo-operativo el *sentido comprensivo* gana los espacios de realidad que confiere la luz mental y experiencial: modalidad de sentido que sólo alcanza a desarrollar la educación actual. Por fortuna, emergen apuestas educativas intersubjetivas e interproximales que confieren al sentido el carácter que este requiere para ser la vivencia edificante bajo la cual crecería el Ser de la Educación, el *sentido comprensivo-edificante* que ilumina de tal modo los caminos de la relacionalidad pluriversa que la realidad poco o nada tendría que ocultar.

Unos caminos, los conducidos por el ego, son senderos que llevan al mismo lugar de partida, al Yo desconectado del complejo socio-natural de la existencia, y son proyectados con las luces que puede alcanzar el pensamiento por el cual se fortalece y usa dotaciones a favor de *sí mismo*, en función de que *el otro* le reconozca sus intereses por encima de los propios o comunes: los de quien toca el son que han de bailar los otros, y baila el son que estos han aprendido a tocar para él.

Por el contrario, aquellos conducidos por el *Otro* de la relación social, a quien nos debemos, por quien somos, son caminos relacionales que siempre llevan, no al Sí mismo sino al Otro humano, y son iluminados con las luces de un pensamiento conciente de tejido entrelazado de humanos. Y además de estos están los senderos timoneados por el pensamiento comprensivo del *ótrico*, quien en su trayectoria construye significados y sentidos evolutivos que decantan como obra de vida, como vida que inunda la existencia pluriversa.

Son estos últimos los caminos conducidos por el Ótrico de la relación socio-natural, quien agradece deberse no sólo *al otro* sino además a *lo otro* existencial; son espacios interproximales, encendidos por la gran llama que permite “ver-siendo”, en la que convergen los pilares de la razón, la conciencia y la pulsión originaria de servir al prójimo o próximo humano y al próximo de la naturaleza, al otro y lo otro de la vida integrada, en los cuales el impulso vital incide en el fenómeno por el cual la razón gana sintiencia, es co-razon-ante, y la conciencia plenitud, presencia, es vida pluriversa. Tales caminos se iluminan, como acabamos de mencionar, con el pensamiento comprensivo del ótrico, resplandecen con los significados y sentidos evolutivos que este construye y que decantan como obra de vida, como vida cuyo fulgor copa la existencia.

Como se puede advertir, la comprensión anclada a los procesos intelectuales no ofrece la luz suficiente para ver más allá de las connotaciones, para ver- siendo, apreciando, en su majestuosidad, al otro y lo otro del lazo existencial, ni mucho menos permitirá deslizarse por este último tejiendo vínculos humanos y socio-naturales.

Con esto decimos que la comprensión no se reduce a un evento mental; su sello experiencial pone a las comprensiones en devenir hacedor por el cual se puede abrir o cerrar la vida con nuestros potenciales, abrir o cerrar la llave del Ser.

Si el proceso comprensivo no permite esta vivenciación, será insuficiente, como lo es la razón frente a la posibilidad de ganar Ser. La comprensión racional es estrecha porque responde más al cálculo que al corazón, sólo permite vivir experiencias en las que se realizan desempeños cognitivos y operativos, acaso tomar posturas, sean estas ensimismadas, o inclusive a favor de la vida.

A contrapelo, la *comprensión edificante*, un modo de comprensión Para Ser, un-modo-de-ser, incluye, además y como se ha reiterado, los entrañables desempeños que configuran actuaciones de facto por la vida entretrejida, y los cuales no responden más a la lógica de la razón que al impulso originario que nos mueve a ser exterioridad- vivencia del otro y de lo otro, a darnos; tal fenómeno edificante, el de vernos ahí, muriendo al yoico y abrazando proximidad, dispone al pensamiento y a la razón a tomar el sentido de la vida – y no el sentido que le impone a ésta el impulso egótico--, permitiéndonos coexistir con criterio de razonabilidad presencial, con actos por la vida, comprensivo vivenciales.

Es ésta una comprensión co-razon-adora, que pone las adquisiciones como focos mediante los cuales el asunto por comprender se esclarece a través de la interconexión de desempeños cognitivos, operativos y edificantes, compasivos, acogientes del otro y lo otro de la vida integrada, con la vivencia de actuaciones éticas, ótricas.

Se trata de habitar la significatividad reposada de una vivencia. De *vivenciar el sentido* para que éste sea percibido, senti-do, vivido en todas las formas posibles de grandeza, y represente un bien en la experiencia de vida, sintamos al otro y lo otro en la vivencia comprensiva. Y recíprocamente: resignificar la experiencia de vida hasta encontrar el juego de sentidos que conjuguen experiencias de templado del lazo socio-natural; es el caso de la “alteridad ótrica”, que implica el acto inefable por el cual nos *damos* al otro y lo otro y el cual brota de las entrañas, asaltando nuestra existencia: nos sumerge en el protagonismo de una relacionalidad impensada, en la cual la conciencia, la razón, el sentimiento y el pensamiento simplemente mostrarían mejores espacios para su discurrir tejedor, para que decante, ahora, como conciencia ética, mejor como conciencia actuante de *alteridad ótrica*, rasgo medular de la

comprensión edificante. De este modo la comprensión obra vida, es un evento fenoménico hermenéutico que ayuda a sostener el entramado existencial.

Comprender es prender, encender el fuego comunitario humano y socionatural.

Hay mucho trecho por “mirar siendo”, para mirar viviendo de modo fraternal, compasivo y presencial las comprensiones, y el cual no transitan las miradas ensimismadas, las comprensiones Para Sí.

Si la comprensión, incluida la propia y la del saber en cualquiera de sus áreas y campos, no es vivida (por el comprendedor), será insuficiente, o no será comprensión: quizás sea autorreflexión, interpretación, o el esclarecimiento que se logra con la luz de la “ilustración”. La comprensión afina al habitarla en el mundo mientras vamos discerniendo, y alcanza plenitud cuando se vive la experiencia evolutiva de poner los alcances cognitivos, metacognitivos, afectivos y operativos que la misma entraña en función de ser *ótrico*: el otro y lo otro de la existencia. Tal vivencia, tal sentido de plenitud, no responde, como seguiremos afirmando, a un acto calculado ni tampoco a un acto co-razon-ado, intersubjetivo, sino interproximal, lo mejor posible ótrico.

Esclarecer los egos que desatan las guerras interiores, interpersonales, entre colectivos y globalidades, las tragedias humanas y desastres naturales que estas y otras disputas arrojan, así como la *minoría de edad socionatural* que les abre paso a unas y otras, representan aprendizajes que usados relacionamente en la propia existencia decantarían como comprensión edificante, es decir nos harían protagonistas del acontecimiento hermenéutico - fenoménico de vivir “orgánicamente”, si se prefiere, de saber vivir y coexistir al compás rítmico que

impone el matrimonio orgánico que nos mueve a acoger de modo CE. A nuestro parecer, auténtica experiencia coexistencial.

Vivir en estado de *mayoría de edad socio-natural* o *pluriversa* exige despojarse de la traba yoica de las comprensiones Para Sí, y entregarse al otro “de facto”, trascender al otro, dirá Levinas, darse de modo acogiente; de acuerdo con Dussel, precisa iniciar el diálogo, el encuentro con el otro, no desde Sí mismo, no desde “mi realidad” o “mi verdad”, sino –siguiendo a Levinas– desde el otro como exterioridad, desde la escucha del otro, desde la “escucha creadora” (2001); ampliaríamos nosotros: desde la “escucha ótrica”.

Pensar la escucha en términos “ótricos” nos permite advertir que, como decíamos un poco arriba, el horizonte de comprensión vivencial que el ensimismamiento no puede recorrer, también es enrarecido inclusive para miradas relacionales que caminan la juntanza humana, muy diferentes al Para Sí. Es el caso de las comprensiones intersubjetivas.

Si bien es cierto hemos dicho que Para Ser es necesario pasar de las comprensiones logo-centradas a las comprensiones intersubjetivas, implica también generar escenarios para que estas prosperen como *comprensiones pluriversas*. Veamos.

### *5.5 Hacia las comprensiones pluriversas*

Las comprensiones intersubjetivas son bienes edificantes. Pueden cobrar mayor frondosidad si profundizan su vivencia de modo tal que desenvuelvan en comprensión pluriversa, que sería un grado de edificancia con la energía lumínica que nos permita refulgir con la vida de cuerpo entero.

Las comprensiones que edifican revestirían no sólo tal poder de escucha al otro humano, sino además el *poderío* de responder ótricamente a las demandas del otro, de escuchar no sólo generando creativamente escenarios de respuesta, sino corporizando algunas formas posibles de atender, no exclusivamente al otro sino además a “lo otro no humano” que también hace parte o afecta nuestra circunstancia singular; hablamos aquí de “lo otro existencial de la naturaleza” a lo que los humanos también nos debemos, pues es necesario reconocer que “*todo - otro - implica - lo - otro*”, por lo que no podríamos “darnos”, aún sin condiciones, de modo incompleto, como se hace del modo dualista. Es preciso que las comprensiones intersubjetivas amplíen, potencien, resignifiquen su mirada para decantar como *comprensiones pluriversas*. Por las cuales se acoge al otro, al próximo humano y también lo otro, el próximo no humano.

Insistamos. La vida toda demanda *edificancia ótrica*. La vida humana precisaría obrar vida humana, intersubjetividad, relacionalidad entre el yo y el otro, pero la vida toda, de cuerpo entero, que incluye la no humana, exige una edificancia, relacionalidad o acogencia socio-natural, interproximal, pluriversa, humana y no humana. De modo que la edificancia se asumiría con una incondicionalidad real, sin dualismos ni antropocentrismos, sin los límites de otredad y de alteridad que se interpela a los proyectos totalitarios lesivos “al otro” y también a “lo otro”; se revelaría, al contrario, como una mirada-escucha-respondiente, responsable de modo interproximal, ética, ótrica, desde la que se puede, según expresamos aquí, mirar escuchando- siendo la voz del vulnerable humano y no humano, del demandante de acogimiento que el logo del Sí mismo no percibe, inaudible para la totalidad, para la mirada absorta en su propio ruido.

La comprensión es una forma de vida. Cuando incluye desempeños edificantes proximales, es vida en plenitud. Los desempeños edificantes son sintientes, son actuaciones de comprensión por las cuales tratamos de incidir en la construcción de mejores formas de vida común.

Poner los ponteciales alcanzados en obra de vida no es una decisión razonada, mejor dicho no es una decisión, no es tampoco un acto que responda a una suerte de algoritmo comprensivo; es esencialmente una respuesta que surge de las entrañas ante un hecho o realidad determinada que dilucidemos o advirtamos, o una imagen o pensamiento que espontáneamente nos asalte y nos mueva a responder éticamente a través de actos de vida, por la vida integrada. En tal respuesta de acogimiento a los próximos humano y no humano el conocimiento y lo comprendido, los significados y sentidos elaborados desenvuelven (se disuelven) como vida, es decir, como el *ser* de la comprensión en su manifestación fáctica.

De esta manera podríamos afirmar que la extensión de la comprensión corresponde a la finitud de los desempeños edificantes por los cuales el comprendedor singular pone ésta en obra de vida, obra que, por lo demás, engrandece el sentido que nos dona la historia y en cuyo tratamiento, apropiación y uso juega un rol definitivo la educación. En particular la *educación interónoma*, aquella que interviene en la formación de seres con grandeza soberana para habitar la existencia pluriversa, para lograr que el sentido connote como vida, como sentido comprensivo edificante (CE), y no la educación egocénica que participa en la formación de sujetos con pilares comprensivos que sólo les alcanzan para vivir de acuerdo a las dinámicas que imponga el orden social que rijan su existencia.

## **6.0 Hacia una educación para la interonomía**

En este momento de la exposición ampliaremos la presentación del concepto *heteronomía*, el papel de la educación en la formación de esta fortaleza y como el sujeto interónomo logra Ser ótrico, interproximal, vivenciar y potenciar la vida pluriversa. Para ello retomamos inicialmente algunos de los aspectos reflexionados a lo largo de la exposición, relacionados con el Ser de la educación, con el sentido y la comprensión que participan en la aparición y vivencia del Ser.

### ***6.1 La comprensión y la educación de las comprensiones***

Iniciaremos este apartado retomando generalidades que hemos expuesto en torno a la comprensión y la conciencia, y otras que hablan de la relación entre estas dos. Luego, reflexionaremos, igualmente de modo generativo o intuitivo, en torno a las formaciones comprensivas, que de comprensivo, por cierto, poco tienen las que habitan nuestra desorientada educación, y que de desorientado tienen el hecho de que sus procesos no se rigen por la *función de educar*, de crear espacios para fortalecer conciencia, luz para darle vida, vibra a la existencia singular e integrada, pluriversa; porque, como hemos dicho, si la educación alcanza un mayor resplandor fortaleciendo la conciencia, concienciando, experimentando la presencialidad en sus procesos, la formación comprensiva habría de ser consciente, luminosamente edificante.

*La comprensión* constituye una dotación en la que participan la razón, la disposición y la experiencia, entre otros componentes del *órgano ótrico-visceral*. La fuerza comprensiva depende en gran medida de la interacción entre éstos. Cuando sobresale la razón asistimos a una forma de comprensión de dominio racional, o del dominio interpretativo que comportan las comprensiones que no alcanzan Para Ser.

Es el caso de las hermenéuticas en las cuales las interpretaciones absolutistas o relativistas llenan el espacio de la comprensión con interpretaciones unívocas o equívocas; e inclusive aquellas otras de corte analógico que no obstante buscan mediar entre éstas para que la subjetividad no exceda la objetividad (Beuchot, 2005) no alcanzan, a nuestro criterio, la corporalidad que configuran las comprensiones Para Ser.

Con salvadas excepciones, los afanes de validez hermenéutica ignoran o miran de soslayo, cuando no con horror, las interpretaciones que desenvuelven como luz CE, en las cuales la razón se somete a la “verdad” de la vida pluriversa, de la vida toda como criterio de verdad, y ha de concurrir al fenómeno por el cual pierde armadura, su logo-encanto y gana figura sintiente, ahora como fibra del tejido orgánico ótrico-visceral que pilotea el decurso de la comprensión para que ésta revista la corpulencia de la vida. Así la razón se desplaza del centro del cerebro y del mundo al lugar del cuerpo y del mundo donde queda a la suerte de tal órgano, y junto con las disposiciones, destrezas, habilidades, apropiaciones y demás dotaciones del mismo, vive las oscilaciones, transformaciones y experiencias que generan las comprensiones puestas en función, no de los intereses personales, sino del tejido de la vida, en modo CE.

La comprensión racional ilumina a la cultura hegemónica, más no a la vida, al menos no como vivencia interproximal, por la cual el comprendedor teja de facto vida cuidando del próximo humano y de la proximidad existencial. Su núcleo y su longitud, es la razón ilustrada, que no debe poder emitir la luz concienical que nos hace presenciales, seres que obran vida. A contraluz, el gran fulgor de la comprensión edificante es la voluntad de vida, el vigor insuperable con el cual el

comprendedor se abre paso hacia el otro, llevando consigo a la razón, vestida ahora de razón sintiente, haciendo de esta un arte-facto para ser el otro.

Siendo más radicales diremos que la razón no se impone en la comprensión edificante, no aparece, porque no es luz en sí misma. Para cobrar presencia ha de ganar luz en la experiencia de sentir, de servir, de ser razón desensimismada, *razón ótrica* para el otro y lo otro del entramado de la vida, en la cual el comprendedor recibe, se da al otro y lo otro a quienes se debe. Para que ello acontezca, la educación ha de ser “orgánica”, en los términos que hemos venido proponiendo, de ese modo puede agenciar un proceso comprensivo que florezca como vida en la existencia, y no seguir palideciendo como una existencia sin vida.

Desde una *perspectiva hermenéutica relacional* del corte edificante planteado aquí, podríamos decir que las *comprensiones* edificantes representan el baremo del *ser* de la educación: florece el *ser* en quienes maduran para la vida integrada marcada en gran medida por las diferencias, aprendiendo en su cotidianidad a coexistir con el otro y lo otro; por el contrario, ganan mayoría de edad egocénica quienes son formados en las comprensiones Para el “Mismo”, quienes no vivencian al *ser* porque no pueden ver con luz interónoma la realidad de la vida en su pluriversidad, porque anteponen o imponen la univocidad en las diferencias, el yo, sus propios intereses y miradas, inclusive en quienes su mirada viva no alcanza a *percibir siendo* para *el otro* y para *lo otro*, o más para el otro que para lo otro.

Así, la realidad sería más clara si la asumiésemos desde una hermenéutica ontológico relacional por la que vivamos experiencias que decanten como lenguaje que, al tiempo que exprese desde la unicidad a la cual ha de responder, cohesionese, una, obre vida, y que en virtud a esta experiencia generativa decante como

comprensión ética, edificante, como lenguaje conciencial, presencial por cuyas venas transitan los hechos que tejan la coexistenciadad.

Se pueden formar comprensiones cognitivas y racionales, inclusive habilidades y destrezas para proceder en la vida social, pero ello es insuficiente para ser *ótrico*, comprendedor presencial, pluriverso, forma de vida que brota del órgano o impulso visceral y mueve a hilar las fibras del tejido socionatural y precisa el desarrollo y vivenciación de aquellas en comunión con otras dotaciones.

El *ótrico* es presencial, es un ser conscientemente edificante, pero ni la razón ni la conciencia determinan su volcamiento al otro y lo otro, pues tal acto fenoménico por la vida es visceral, de modo que es este órgano el que tributaría para que acontezca la conciencia compasiva que enciende las luces al Ser. Es el conjunto de todas las dotaciones mencionadas cuanto tributa en la construcción de sentido de vida, hacen del sentido un asunto mental, visceral y vivencial, hacen de la comprensión una forma de vida, un modo fáctico de ser, de cultivar vida integrada.

Con los meros ojos de la razón ilustrada la realidad no se aclara; se construirían realidades logo-centradas, limitadas por aquello que la razón quiere y puede ver; centradas en el ego, en conocimiento y comprensión únicos, en las que el sesgo captura los hechos, haciendo de este fenómeno, más que una comprensión o ejemplo paradigmático de hermenéutica unívoca, que de hecho lo es, un evento de incomprensión.

Lo cierto es que la realidad no se muestra o deja apreciar en su magnitud por mera captación intelectual y experiencias de saber- saber o de saber hacer Para sí, para el regocijo particular. Su construcción no la haríamos con la luz que ilumina el Sí mismo sino con aquella que la vida resplandece la existencia entrelazada. La

realidad aparece a los ojos del comprendedor cuando éste logra que los hechos que advierte, describe, comenta no se empantanen en el filtro de su propia ideología e intereses, cuando la comprensión de los hechos no se distancia del sentido originario de la vida que estos cargan para develar realidad.

Centrada en la razón egocéntrica la educación forma, valga insistir, en las comprensiones para Sí, las cuales, como se ha mencionado, son luz que ilumina al orden del mercado más no al plexo pluriversal de la existencia. A diferencia de esta la *educación para la vida* forma en la actitud comprensiva por la cual encendemos la existencia con la luz de la compasión, la tolerancia, el respeto y las distintas formas de coexistencialidad.

La realidad construida desde la razón está determinada por esta misma. Descansa en aquello que la razón quiere y puede ver y hacer. Los límites que impiden a esta razón Ser vida, ser luz vital, ser realidad pluriversal, cotidiana, es que la realidad no se revela más que a miradas desarmadas, desconectadas de las pulsiones logocéntricas

A tono con lo que se acaba de exponer, la experiencia que finalmente define la comprensión, su *ser*, es una vivencia de grandeza, de conexión con el ser interior que sólo se manifiesta en virtud a desempeños edificantes que despide el órgano ótrico-visceral, actuaciones por y para el otro, por y para la vida, y cuya promoción reorientaría a la educación por la vía que procede de sus raíces.

La educación alcanza Ser en tanto los sujetos del acto pedagógico sean incondicionales recibidores del otro, dignos hijos, hilos de la naturaleza, y caminen su vida con éstos, llevándolos en su liviana mochila bordada con lanas multicolores.

Para ello es relevante una *educación ótrica* orientada a fortalecer valores y actitudes a la luz de los principios del *ser* que nutre la vida *siendo* interproximal. Que coadyuve a formar las comprensiones que resultan de poner los recursos intelectuales, afectivos y operativos en la senda de la existencia donde habita la vida. El *ótrico* es quien o quienes edifican sociedad y naturaleza con sus comprensiones, sirviendo sin reparos al prójimo, respetando su singularidad, su diferencia, y cuidando de la vida, del otro y lo otro.

## 6.2 *Interonomía y educación*

El Ser es el ente que enfile el sentido, el intrincado territorio pluridiverso de la vida. Es de la extensión de la vida, que es pluriversa. Para Ser, para alcanzar espacios de Ser por los cuales realice su significado original, La educación habrá de formar los equipajes con los cuales alguien pueda crecer hasta alcanzar la estatura que le permita desarrollarse como singularidad pluriversa, como ser interónimo: que le permita Ser.

Dado que a la comprensión y la comprensión interónoma hemos dedicamos aquí otros apartes, en éste explicitaremos la *interonomía* y su importancia en el ejercicio de la función de educar.

La comprensión y la interonomía constituyen fuerzas indesligables, fenómenos presenciales, formas de vida. La comprensión obra más vida cuando la asume el interónimo; para ganar mayor interonomía la comprensión ha de ser edificante. Análogamente, la función de educar, como medula espinal de los procesos educativos, según hemos expresado, encontraría en el pensamiento interónimo el camino por el cual puede cultivar luz concienical, edificante, formar los seres que construyan vigas de comprensión ótrica, interproximal, modos de comprensión con

mayor alcance edificante en tanto amplían el sentido como sentido *semantico-experiencial-vivencial*, como lenguaje sintiente, corpóreo: como vida pluriversa; juegos de sentido que ayudan a consolidar el lazo socrónico de la vida y de este modo contribuir a la resignificación de la educación como obra de vida, como educación Para Ser.

La *interonomía* es el músculo de orden mental, concienical, visceral y experiencial que de modo interconectado se puede desarrollar para depender cada vez menos en nuestra existencia tanto del narcisismo interior, del ego propio que se posesiona en nuestro pensamiento, sentimientos, valores y actitudes, que nos hace yóicos separados, ensimismados, como del narcisismo exterior, de la mismidad o poder oligopólico político, cultural, financiero y demás que nos agrega, y pone a bailar nuestra existencia, nuestro devenir, nuestro presente al ritmo que impone la ambición erosiva de humanidad y naturaleza; y además, para alcanzar la grandeza de someterse a las máximas que despliega la interdependencia de humanos y no humanos, por las cuales hemos de depender, sí, de la otredad socio-natural, sumirnos en la *heteronomía ética* que nos dispone a servir incondicionalmente a los existentes del plexo de la vida.

Se dice que para ser interónimo se ha de ganar potencia mental, concienical, visceral y experiencial. En efecto, los agobios del ego al Yo como ser corpóreo, singular, que obstaculizan nuestra relacionalidad, que nos impiden desarrollar relaciones éticas, responsables en el concierto socio-natural de nuestra existencia, se ralentizan cuando al unísono le respondemos con las luces de la razón, de la conciencia, con el deseo entrañable de servir a los demás, y cargamos nuestra experiencia de actos presenciales, de acontecimientos co-razon-ados, por la vida.

Tales actos siguen al impulso visceral, natural que nos arrastra hacia la *otredad existencial*, a ponernos a disposición del vulnerable humano y no humano, y cuya ocurrencia es independiente a la existencia del ego; no sirve la finalidad de responder o anticiparse al ego, sino que es el protector natural con el cual la vida se cubre a sí misma. Para que la protección y el cuidado superen el ritmo del desafuero por el cual el singular humano desteje el cordón socio-natural, la educación ha de mostrar el espacio donde hemos de vivir tal impulso, y asumir su significado, su sentido originario acompañándonos en el despertar que nos llama a ser tejedores.

Para ello es necesario, según hemos expresado ya, advertir la insensibilidad social, relacional del Yo, inclusive el regocijo que éste experimenta frente a sus conquistas, así como su indiferencia ante los efectos que dejan en el otro y en la vida toda sus desmanes, su autointerés y vanagloria. Sin embargo, las operaciones, estrategias y representaciones mentales que permiten clarificar, disentir y sentir estos fenómenos no son suficientes para ganarle batallas al Yo.

Es indispensable comprender, pensar, razonar y sentir con la luz de la conciencia, fenómeno por el cual despertamos a la vida, avizorándola como lazo interdependiente de humanidad y naturaleza. La luz de la razón no despierta, no aclara sin la intensidad que le proporcione la conciencia. El día es más radiante cuando el pensamiento y la razón ganan conciencia, dirigiendo su acción por la senda iluminada de la vida.

Al margen de la conciencia edificante, es decir de una existencia rebosante de experiencias por la vida, el pensamiento, la razón, la comprensión, los valores, serán canalizados, no por el impulso natural, visceral de la compasión y el servicio a la otredad existencial, sino por la vehemencia con la cual el ensimismamiento impone el bien particular sobre el común, por la furia del Mismo, ese ego exterior que con

la fuerza de su poder funesto, erosivo nos domina, que al tiempo que oprime a los pueblos depreda a la naturaleza. Por el contrario, edificadoramente concientes, tales dotaciones enfilarán el horizonte de la vida, sus luces ganarán la intensidad que se logra con la presencia, con los actos por la vida.

Tal potencial permitiría al interónomo enfrentar toda forma de narcisismo, el propio, el exterior, incluido el sesgo algorítmico que acaso conlleve la producción de IA, y someterse exclusivamente a una heteronomía ética dirigida a preservar la vida entrelazada de humanos y no humanos, sea del mismo hombre, de un otro humano que precise de nuestro acogimiento para vivir, sea la gobernanza política que nos impone acatar las normas que enaltecen la vida en su pluriversidad, sea la gobernanza de lo otro no humano que nos impone cuidar la naturaleza; no aceptar ninguna gobernanza que le imponga una verdad, modos de ser o pensar que no sea lo que potencie vida.

En este punto, la educación será presencial, será genuina educación, si enruta sus procesos por la dirección que iluminan la conciencia y el impulso visceral al acogimiento, si promueve la formación de *singulares pluriversos*, es decir de seres únicos que pueden coexistir, afirmar la vida pluriversa en su existencia terrenal, concientes del entramado existencial, capaces de producir con ello la carga energética mental y experiencial necesaria para que la vida les sonría y regale muchas alegrías a sus próximos del complejo socio-natural. Significará sus procesos si logra que el educando vigorice su singularidad pluriversa, su propio Ser construyendo sentido de vida al caminar su existencia de modo interproximal, con actos presenciales, es decir de cuidado de la otredad, de la proximidad socionatural, valga decir de los demás exist-entes del complejo vital de humanidad y naturaleza.

Será educación Para Ser si dirige sus procesos al desarrollo de los órganos profilácticos que permiten al interónomo barrer la mugre de sombras que impiden que la vida se instale en su existencia, ahí los sesgos y las verdades únicas, los narcisismos y mismidades que destemplan el plexo socio-natural de la vida.

Como se ve, interonomía es una una fortaleza, una expresión vigorosa que responde no sólo a la ilusión sino a la insuficiencia, al menos ontológica, de autonomía. Para Ser, habría que ganar interonomía, es decir, poderío para a) depender menos del ego y la mismidad o el poder erosivo que nos marca y oprime, y al tiempo, b) vivir la ética de la alteridad Ótrica, de ser respondiente, sumiso a las máximas de la vida que nos imponen acoger al otro y lo otro, templar el lazo socio-natural que nos sostiene.

El interonomo camina el mundo fenoménico con una mochila pertrechada de los bienes mencionados, incluida la comprensión, entre otros, que permitirían asumir con grandeza las relaciones sionaturales. Tales equipajes constituyen el motor de la comprensión edificante, sin la cual éste no desarrollaría la facultad y disposición para experimentar su renovación multidimensional, ahí el reaprendizaje, el pensamiento, las emociones, entre otros bienes que impone el devenir para evolucionar con la vida pluriversa.

Dicha comprensión es la que permite bordar la existencia con una semántica Ótrica en virtud de la cual el sentido de las palabras y de la vida cambian de acuerdo a la relación que el intérprete o enunciador tenga respecto a sí mismo, al otro y lo otro. Encarna una semántica genuinamente Ótrica en tanto el sentido nominal, el que confiere a la palabra, y el sentido existencial, el sentido de vida que construye en su vivencia real, derivan, concurren y se funden en la orientación de su existencia por la senda de la vida interconectada, en la cual nos desensimismamos, entregándonos a la alteridad ética, Ótrica, interproximal que nos demanda acoger, habitar, ser el

otro humano y lo próximo existencial, ser tejedor de vida socio-natural, protagonizando el fenómeno de ser la vida en su pluriversidad.

### **7.0 A modo de conclusión: *el lenguaje que apapacha***

Nadie ni nada alcanza su Ser si no es *siendo*, obrando vida. La educación logra su Ser, *siendo*; sólo siendo *es* Educación Para Ser.

La comprensión es un bien para Ser cuando el comprendedor ubica sus dotaciones comprensivas y demás equipajes en la dirección del plexo vital; *siendo*, prendiendo el lenguaje para iluminar, habitar él mismo la vida; cuando pone sus construcciones de significado y sentido en modo presencial, en el sentido de la vida, *siendo* vida pluriversa.

La manera de comprender, construir y vivir la realidad es singular, depende de nuestra relación con el entorno social y natural, con el lenguaje y consigo mismo; guarda relación con nuestra conexión visceral y comprensiva con la vida, con el otro y lo otro de la vida: varía de acuerdo al impulso que pese en nuestra existencia de humanos y no humanos: sea el que nace del ego y nos aísla o nos impone ante lo-s demás, sea el que refulge el órgano ótrico que nos conecta con la vida misma, nos mueve a servir, a ser interproximales, a cuidar del tejido sacionatural, del otro humano y lo otro existencial.

La comprensión *es ótrica* si, retomando la representación que nos ofrece Gadamer de la comprensión como un viaje de ida y retorno, durante el proceso nos desprendemos, nos vaciamos del *sí mismo* y nos entregamos a sentir, vivir, habitar al otro y lo otro del asunto o fenómeno comprensivo, poniendo desde el regreso en

obra de vida los significados y sentidos construidos, con voluntad de vida, siendo el otro y lo otro del mundo entretejido.

Por esa vía tal comprensión no sólo esclarece el lenguaje y el mundo, sino que se hace lenguaje que apapacha, por el que apapachando *al otro* humano sentimos *lo otro* existencial, y recíprocamente. El lenguaje comprensivo edificante habla y escucha, lee y escribe; cada vez que apapacha(mos), la vida responde, alentándonos a seguir tejiendo, hilando fibras, habitando la existencia, ven, no lo olvides, hay vida, aquí y ahora; nos anima a seguir atendiendo al necesitado y a los próximos del mundo humano y no humano a quienes nos debemos, proyectando a la existencia la luminosidad que ofrece una conciencia edificante, sembradora de vida.

De ese modo el comprendedor y la comprensión realizan su significado y sentido de Ser, de ser la vida en su esplendor. El comprendedor es ahora comprensión realizada, lenguaje viviente: el otro y lo otro del evento o mundo comprendido, lenguaje que se esclarece cuando la comprensión edificante, proximal, ótrica, interónoma le conduce a entregar su existencia a la tarea de tejer vida, es decir de asumir lo mejor posible con grandeza socionatural las diferencias y dinámicas que marca la pluriversidad de la vida, a retejer con tales y nuevas comprensiones el lazo interproximal que han contribuido a romper las miradas ensimismadas, aquellas que no sienten al otro y lo otro durante el evento comprensivo y mucho menos por fuera de éste.

Luces del tenor comprensivo edificante esperan habitar las prácticas formativas y sociales para atender al vulnerado plexo pluriversal de la vida. La interonomía, expresada en la actitud ótrica e interproximal, representaría un aire esperanzador en tiempos en que la soberanía y la gobernanza personal, nacional y continental se desvían cada vez de sus raíces, por las que pudieran tomar decisiones y llevarlas a

cabo con mayor grado de independencia frente a las influencias del exterior y del sesgo o ego propio, en virtud al constreñimiento que imponen los grandes poderes, en particular ideológico, político y financiero que definen los modos de comprender, encajar y proceder en la existencia, deslizándose por la vía de los propios intereses.

Acercarnos a esta posibilidad está en la función de educar, de cultivar conciencia plena y de ese modo conferirle sentido de vida a la educación. Porque la *significación de la educación* resulta de la obra de vida, de las prácticas educativas presenciales, y no de las competenciales, las cuales enfatizan en la enseñanza, el aprendizaje y la formación Para el Sí mismo, soslayando la urgencia “de enseñar – educando, de orientar y acompañar el desarrollo de formaciones y su ubicación en la vía por la cual se brilla en la existencia” (Arboleda, J.C. 2025): <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2206> .

## Referencias Bibliográficas

Arboleda, J.C. (2005). *Estrategias para la comprensión significativa*. Editorial Magisterio. Bogotá.

\_\_\_\_\_ (2020). *Hacia una didáctica comprensivo edificadora*. En: A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez Garrido (Coords.), *Hacia una didáctica humanista* (pp. 389-460). Madrid: -UNED- Redipe.

Arboleda, J.C.-Gil, M.G. (2022): *La ética frente al otro como aprendizaje. Importancia de Lévinas en la educación*. bol.redipe, 11(10): <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1891>

Arboleda, J.C. (2022). *Educar para la mayoría de edad pluriversal*. bol.redipe 11(12): <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1918>

- \_\_\_\_\_ (2024). *El nivel de desempeño edificante en los procesos de lectura y comprensión. un escenario para cumplir la función de educar*. Bol. Redipe, 13/8: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2151>
- \_\_\_\_\_ *De las prácticas formativas interónomas*. Revista Boletín Redipe 13/09: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2160>
- \_\_\_\_\_ *Hacia una apropiación "socio-natural" del conocimiento*. Revista Boletín Redipe 13/11: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2178>
- \_\_\_\_\_ (2025). *La filosofía crítica en la escuela: Presentación*. Revista Boletín Redipe: 14/1: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2196> .
- \_\_\_\_\_ *Educar para ser ótricos*. Revista Boletín Redipe: 14/2: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2206>
- \_\_\_\_\_ . *De la educación para sí, a la educación para ser Sometimiento de la pedagogía y la didáctica al orden del sí*. Revista Boletín Redipe: 14/3: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2222>
- Beuchot, M. (2005): *Hermenéutica analógica*. En: Ortiz-Osés, A y Lanceros, P. (Eds.) *Claves de Hermenéutica para la Filosofía, la cultura y la sociedad*, Universidad de Deusto, Bilbao: 217-226.
- Dussel, E. (2001). *La vida como criterio de verdad*. Revista Devenires, No. 4. México.
- Escobar, A. (2003). «*Mundos y conocimientos de otro modo*». *El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.1: 51-86
- \_\_\_\_\_ (2011). *Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso*: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/40049/38479>
- University of North Carolina at Chapel Hill (Estados Unidos)
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método*. Tomo I. Sígueme.
- \_\_\_\_\_ (2022). *Hermenéutica, estética e historia* (Tercera Edición). Sígueme. <https://www.sigueme.es/docs/libros/hermeneutica-estetica-r2022-web.pdf>
- Heidegger, M. (2011, pag 163), *La historia del ser*. El hilo de Ariadna, Biblioteca Internacional Martin Heidegger, Buenos Aires.

Levinas, Emmanuel (2004). Emmanuel. *Difícil libertad. Ensayo sobre judaísmo*. Editorial limod. Fineo. Buenos aires, Argentina.

\_\_\_\_\_ (2000). *De la existencia del existente*. Arenas libros. Madrid, España.

\_\_\_\_\_ (2011). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme)

Ortega Ruiz, P. (2020): *Educación desde la experiencia del otro*. En: "La huella del otro", Editorial Redipe. Pag. 22.

## 8.

# LA CONCIENCIA Y LA CONSCIENCIA: SU VINCULACIÓN CON EL ÁMBITO EDUCATIVO

David Fragoso Franco

UNAM

### Resumen

La conciencia es un fenómeno complejo que ha llamado la atención de muchos pensadores e investigadores y que desde diversas disciplinas y campos de conocimiento lo han abordado a lo largo de la historia de la civilización occidental y seguramente de la oriental: prueba de las primeras son la filosofía, la psicología, la antropología, la biología, la neurociencia, la neurociencia cognitiva, la neuropatología, la Pedagogía, la Didáctica, entre otras; cada una ha desarrollado diversas investigaciones y reflexiones científicas para explicar la naturaleza, la funcionalidad, el proceso y la evaluación de la conciencia. lo han abordado a lo largo de la historia de la civilización occidental. El presente artículo tiene como objetivo plantear, con base en la diferencia de la conciencia como reconocimiento del ser y la consciencia como conocimiento de los propios estados y procesos psicológicos que permiten pensar los objetos del exterior y los pensamientos y sentimientos que se generan en dicho acto, la vinculación con los procesos educativos y su concreción en diversas propuestas pedagógico-didácticas.

Palabras clave: conciencia, consciencia, educación, pedagogía, didáctica, formación.

Consciousness and Awareness: Their Connection to the Educational Field.

David Fragoso.

### Abstract

Consciousness is a complex phenomenon that has attracted the attention of many thinkers and researchers, and has been addressed from various disciplines and fields

of knowledge throughout the history of Western civilization, and certainly Eastern civilization. Proof of this is philosophy, psychology, anthropology, biology, neuroscience, cognitive neuroscience, neuropathology, pedagogy, and didactics, among others. Each has developed diverse scientific research and reflections to explain the nature, functionality, process, and evaluation of consciousness. These have addressed it throughout the history of Western civilization. This article aims to propose, based on the difference between consciousness as a recognition of the self and consciousness as knowledge of one's own psychological states and processes that allow one to think about external objects and the thoughts and feelings generated in this act, the connection between consciousness and educational processes and its implementation in various pedagogical and didactic proposals.

Keywords: consciousness, awareness, education, pedagogy, didactics, training.

### Introducción

La conciencia ha sido un término polivalente pero equívoco. Muchos pensadores desde diversas disciplinas y corrientes la han abordado para plantear su naturaleza, proceso y evaluación; sin embargo, no hay consensos en dichas explicaciones. Por estas razones y por la necesidad de desarrollar la conciencia en el espacio áulico universitario es que abordamos este término teniendo siempre como mirada la formación integral de la persona.

Con base en ello, el objetivo del siguiente texto es plantear, con base en la diferencia de la conciencia como reconocimiento del ser y la conciencia como conocimiento de los propios estados y procesos psicológicos que permiten pensar los objetos del exterior y los pensamientos y sentimientos que se generan en dicho acto, la vinculación con los procesos educativos y su concreción en diversas propuestas pedagógico-didácticas.

Para lograr este objetivo, esta ponencia se organizará en tres momentos:

El primero, aborda el carácter equívoco de la noción de conciencia, el segundo, la apuesta por la integración de los dos tipos de conciencia como una: la conciencia, en tanto ese ejercicio espiritual de introducirse en sí mismo, en su interioridad, para conocerse, dialogar, aclarar, buscar sentidos, juzgar desde la moralidad los actos llevados a cabo y la consciencia, en tanto conocimiento que el ser humano tiene de sus propios estados, percepciones, ideas, sentimientos, voliciones; además, del percatarse o darse cuenta de lo que hay y sucede en su exterior. Finalmente, el tercero que nos llevará a situar el problema de las con(s)ciencias en el ámbito educativo, destacando el papel que juegan los procesos de concientización, la metacognición y el aprendizaje significativo como estrategias didácticas.

#### PRIMER MOMENTO: Noción de Consciencia

Estamos frente a un fenómeno humano muy complejo y complicado, ya que implica toda una serie de niveles y dimensiones desde los cuales ha sido abordada a lo largo de los siglos por diferentes disciplinas, sin ser todavía un tema agotado, sino que ha abierto diversos caminos para acercarse a ella; sin embargo, cada autor desde su disciplina y su marco de referencia filosófico y teórico la ha reflexionado, definido y trabajado, dando como resultado la dificultad de acuerdos sobre qué es, cuál es su naturaleza, cómo se desarrolla y cuál es su prospectiva.

Desde su definición etimológica se identifican diferentes sentidos del término conciencia. Para el diccionario etimológico de Chile, es una palabra que viene del latín conscientia y tiene dos antecedentes semánticos de origen indoeuropeo: uno que deriva de la raíz scire, que significa conocer o captar con el intelecto; discernir o ser capaz de separar una cosa de otra con el entendimiento, Otro, como sapere la cual tiene como primer significado “tener sabor”, y segundo, como saber por lo tanto mantiene un vínculo estrecho entre la percepción física y la consecución del conocimiento de algo.

Esto nos lleva a identificar dos tipos de conciencia, la que discierne a través del intelecto quién es y cómo es el ser mismo y otra que conoce el mundo exterior y reconoce sus propios estados.

Vayamos a la definición de diccionarios:

La enciclopedia Herder dice que “es un saber con, es el saber algo dándose cuenta de que se sabe o tener una experiencia advirtiéndolo al sujeto que la tiene.

Agregamos una segunda definición, retomada de Abbagnano, quien en su diccionario dice que hay dos significados de conciencia: uno, el común como conocimiento que el ser humano tiene de sus propios estados, percepciones, ideas, sentimientos voliciones; conocimiento por el cual decimos que un hombre está consciente o tiene conciencia cuando no está adormecido o distraído por otros hechos, de la consideración de sus modos de ser o de sus acciones. Otro, el filosófico, que es más complejo e implica la relación del alma consigo misma, una relación intrínseca al hombre interior o espiritual, por la cual se puede conocer de modo inmediato y privilegiado y por lo tanto, se puede juzgar a sí mismo de manera segura e infalible.

Retomemos la definición que da la Real Academia de la lengua, la cual nos da 6 significados, que se agrupan en dos: desde lo moral y desde el conocimiento reflexivo de la realidad:

1. Conocimiento del bien y del mal que permite a la persona enjuiciar moralmente la realidad y los actos, especialmente los propios y tiene como sinónimos: conocimiento, conciencia, discernimiento, entendimiento, reflexión, percepción, pensamiento
2. Sentido moral o ético propios de una persona y tiene como sinónimos: moralidad, remordimiento, escrúpulo, pesar, reparo, recato, ético.
3. Conocimiento espontáneo y poco reflexivo de una realidad.
4. Conocimiento claro y reflexivo de la realidad.

5. Conciencia. Capacidad de reconocer la realidad circundante

6. Psicología. Facultad psíquica por la que un sujeto se percibe a sí mismo en el mundo.

Como notamos estos tres diccionarios nos muestran los dos significados de conciencia que hemos referido. La conciencia como conocimiento profundo uno mismo, en la RAE pone el acento en el juicio moral; y la conciencia como conocimiento de la realidad y de los estados psicológicos y del conocer.

Esta duplicidad representa la dicotomía planteada desde la concepción clásica, arraigada por siglos en la cultura occidental y que oscila entre el conocimiento de algo a través de las experiencias sensoriales que se llevan al ámbito del aprendizaje (SAPERRE: saber que se sabe algo), la experiencia psicológica del conocer y el darse cuenta de la persona que se es desde el propio sujeto que se piensa a sí mismo, que reconoce su interioridad, la experiencia espiritual de saberse, reconocerse, amarse (SCIRE).

Ambos tipos de conciencia tienen dos puntos en común: ambas implican el advertir, el darse cuenta, el fijarse, el reparar, etcétera (Díaz 2012). Y a ambas se llega por medio de la reflexión, que es la principal característica de la conciencia: la reflexión sobre sí mismo y la reflexión sobre los objetos del mundo exterior y de los propios procesos y estados que los advierten.

Agreguemos a estas definiciones que refiere Díaz (2000), uno es a Thomas Natsoulas (1983) y a Davis (1987) quienes han examinado por décadas los seis conceptos de conciencia que da el diccionario Oxford: 1) el social, 2) el personal, 3) el percatarse, 4) la autoconciencia, 5) la totalidad de la experiencia y 6) el estado de alerta o vigilia. Natsoulas (1983) relaciona los términos y encuentra cuatro dimensiones de significado: intersubjetiva, la objetiva, la aprehensiva y la de introspección. Tanto los sentidos como las dimensiones requieren un elemento común: el percatarse.

Margarita Valdés (1979), en castellano, ha rescatado cinco significados de los cuales el crucial es también el percatarse o darse cuenta de algo: 1) la facultad moral; 2) el ser responsable; 3) el sentido social; 4) el estado de vigilia, y 5) el percatarse... Que la conciencia signifique fundamentalmente percatarse fue establecido en 1906 por John Dewey. Díaz además de lo anterior, agrega que el percatarse, tener, sentir, o experimentar sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, imágenes, intenciones, es el significado principal. La autoconciencia es un nivel jerárquicamente más inclusivo del percatarse, es decir, percatarse de uno mismo, de su cuerpo y de sus actos mentales, la representación que un individuo tiene de sí mismo.

Fred Dretske (1991) filósofo de Stanford, subraya que no hay que confundir entre el proceso y el contenido de la conciencia. El proceso consciente no es aquello de lo que estamos conscientes sino el acto mismo de percatarse. Un contenido se hace consciente no porque yo esté consciente de él, o porque contenga cierta información, sino porque constituye un acto de conciencia. A ésta se le busca no en los contenidos o en los objetos, sino en el proceso mismo que constituye el percatarnos de ellos. (Díaz, 2000).

Con base en los diccionarios, la conciencia implica el percatarse (término establecido por John Dewey en 1906), darse cuenta de los pensamientos, sentimientos, emociones, objetos, situaciones, realidades, entre otros, reparando en el proceso que es el acto mismo de percatarse; y en el contenido que se hace consciente no porque el sujeto esté consciente de él, o por la información que contiene, sino porque constituye un acto de conciencia (Kretske, 1991). Por lo tanto, la conciencia implica necesariamente proceso y contenido. Además, alude a los ámbitos donde se lleva a cabo, en lo personal (autoconciencia, estado de vigilia o alerta), lo social y lo moral; la conciencia tiene como métodos la intersubjetividad, la aprehensión, la introspección. Y como finalidad el percatarse.

Estamos frente a dos significados de la conciencia, a los que llamamos conciencia y consciencia; conciencia intelectual y moral; y consciencia psicológica y epistemológica. (Ortíz, 2010, p. 31).

### **La conciencia, su naturaleza y proceso histórico.**

Hagamos un pequeño recorrido por la filosofía y busquemos ubicar cómo se planteó la noción de conciencia, en tanto la interioridad del sujeto para su autoconocimiento. Ortiz Quezada (2010) plantea que es el homo sapiens quién con un cerebro más evolucionado, grande y complejo, le permitió advertir, percatarse de su entorno. Luego el despertar del homo sapiens -sapiens pudo pensar el mundo y vincularlo a las deidades de lo cual aparece en su marco de referencia lo moral, el juicio de lo que hace bien o no, lo que es adecuado o no.

Los conceptos de conciencia no existían en la antigua Grecia. Tanto Homero como en los pensadores de su época se mencionan los antecedentes básicos de la conciencia en las emociones, los sentimientos y los estados de ánimo, es decir en la dimensión afectiva. El darse cuenta que la emoción y el sentimiento eran cosas internas de la persona y que era una necesidad reconocerlas en sí mismo, reflexionarlas para poder ser prudentes.

La filosofía griega clásica no reconoció tampoco el término de conciencia en tanto interioridad espiritual: Solón y Sócrates hicieron de la frase “conócete a ti mismo” una filosofía de vida, pero no la llaman conciencia. En Platón, dice Abbagnano (2012) la noción se acerca a la relación del alma consigo misma, como el diálogo interno del alma consigo mismo. Se vale del lenguaje para definir el pensamiento y el lenguaje como pregunta y respuesta, como diálogo y comunicación. El hecho originario es el lenguaje no la interioridad. Para el mismo filósofo la conciencia (en el sentido del conocimiento de nuestros estados) no es más que recuerdo, opinión, razonamiento. Aristóteles tampoco refiere a la noción de conciencia, quizá el pensamiento del pensamiento tiene que ver con ella.

El reconocimiento de una realidad íntegra surge solo en las filosofías que adoptan el contraste entre interioridad-exterioridad, las que separan al hombre relacional con el hombre como él mismo; el cristianismo elaboró la noción de un testimonio interior privilegiado. Este reconocimiento de lo interno-externo nace en la filosofía postaristotélica comenzando por el estoicismo. Es con Crisipo, con su distinción entre pensamiento y conciencia del pensamiento con el que se inicia el uso de la palabra conciencia. Filón la ubica en lo moral, similar a como aparece en el libro de Eclesiastés y en las Epístolas de San Pablo. Plotino elabora decisivamente la noción de conciencia, él opone el conocimiento como cualidad de los contenidos psíquicos y el retorno a sí mismo, a la interioridad o reflexión sobre sí, lo que constituye la conciencia propia y verdadera. Distingue entre conocimiento y conciencia, el primero, como advertencia de lo que se piensa o hace y la segunda, el acceso a la realidad interior del hombre. Cuando el sujeto realiza una acción no conoce que la realiza, sino es posteriormente con el recuerda que reflexiona sobre ella. Este recogerse a sí mismo es la conciencia como actitud o condición del sabio que prescinde de lo externo y sólo mira al interno.

La palabra conciencia aparece en los textos de Marco Tulio Cicerón y Flavio Arriano, por supuesto con connotaciones teístas. Para esos autores la conciencia era el conocimiento de las acciones referentes al bien y el mal.

La cristiandad también incorpora en los evangelios el término de conciencia. Con San Agustín y la filosofía cristiana el privilegio del sabio es accesible a todo hombre; retoma al hombre espiritual de San Pablo como el verdadero protagonista de su filosofía, la cual dice “no salgas de ti, vuelve a ti mismo, en el interior habita la verdad y si has cambiado ve más allá de ti mismo) (Abbagnano, 2012, p. 201). Es un ir hacia Dios a través de este regreso a sí. Dios se refleja en el carácter autorreflexivo del alma humana, que revela la trinidad de las facultades: memoria, entendimiento, voluntad. Entiendo entender, querer y recordar, quiero recordar y entender. Nada

conoce la mente tan bien como lo que es más accesible y nada más cercado a la mente como ella misma. Así en la teología cristiana la conciencia es moral, es una facultad del alma y las intenciones y acciones humanas son totalmente conocidas por un dios siempre vigilante, agrega Abbagnano.

Este tema de la conciencia, continuando con Abbagnano (2012) fue de los más tratados en la filosofía medieval (en tanto la relación conciencia-sindéresis); autores representativos son Escoto Erígena, San Anselmo, Pedro Lombardo , San Buenaventura considera a la conciencia como una facultad racional, una razón práctica relacionada con la acción, la voluntad y las emociones; colocó la sindéresis como parte de lo afectivo, pues ella nos estimula a actuar bien en la medida que es un anhelo de bondad. Dividió la conciencia en dos partes: una general, con principios como obedecer a dios, la cual es innata e inherente al ser humano; y una segunda, que implica la aplicación de los principios básicos y puede sufrir desviaciones por ignorancia o razonamiento equivocado. Para Buenaventura la conciencia es una facultad dinámica. (Ortiz, 2010, p. 28).

El análisis que del término Conciencia hace Santo Tomás está dirigido a aclarar sobre todo su aspecto moral en relación con el concepto de sindéresis (virtud que nos permite distinguir entre el bien y el mal), fuera de este significado, la conciencia es para el doctor angélico simple conocimiento. La conciencia moral que da juicios de valor y aplica las reglas generales a cada acción particular (S. Th. I, 79, 13; Ortiz, 2010, p. 29)) Los términos que en Santo Tomás designan la conciencia psicológica, nos aclara Kramsky (1989, p. 376) son *reditio* (en tanto la actividad de autoconocerse) y *reflexio* (en tanto actitud o disposición de reconocer el entorno, cómo funciona y reconocerse a sí mismo como parte de él). La reflexión propiamente dicha, es característica de las funciones espirituales, inteligencia y voluntad. El sentido común de reflexión consiste en aplicar la atención a una cosa; su sentido propio es la

reflexión sobre uno mismo. La inteligencia percibe sus propios actos al realizarlos, lo que es precisamente reflexionar.

La conciencia intelectual. “Es el mismo hombre el que percibe que siente y que piensa” (S. Th. I, 76,1). Percibir que se piensa no es igual a percibir que se siente. Es espiritual, tiene conciencia de sus actos y de sí misma. Santo Tomás se consideran dos tipos de conciencia: sensible e intelectual, porque ambos pertenecen a dos órdenes distintos. Su fórmula se encuentra en Aristóteles: sentimos que sentimos y pensamos que pensamos. También, hay que diferenciar conciencia de los actos y conciencia del sujeto Kramsky, 1989).

Lo interesante de este análisis de Santo Tomás es que la noción de conciencia, en cualquiera de los dos significados: conocimiento, o significado práctico de *synderesis* o conciencia moral, es reducida a la aplicación de conocimientos objetivos (ciencia). El carácter privilegiado de la relación intrínseca de la mente consigo misma es reconocido por Santo Tomás. Nuestra mente se conoce a sí misma por sí misma en cuanto conoce su propia existencia, en cuanto percibe su propia actividad, percibe su propia existencia (Contra Gent., III, 46). Esto se halla limitado a la existencia del alma; en cambio, el alma no tiene ningún conocimiento privilegiado de sí misma en cuanto su esencia y sus modos de ser.

A principios del siglo XIII la noción de conciencia se vinculó a razón e intelecto; ubican en esa época a los sentidos internos como voluntad, razón, mente, imaginación y pensamiento (en 1380). En el siglo XIV en el se edita la novela “Remordimiento de la conciencia”, quizá como uno de los arcaísmos conscientes, pero no el único.

Juan Duns Escoto, dice Ortíz (2010) abordó la teología como una disciplina práctica y se preocupó por la conciencia como precursora de virtudes cristianas. William de Ockham concuerda con Escoto en la relación entre conciencia y virtudes. De acuerdo

con Ockam, las acciones sólo tienen significado moral cuando representan actitudes internas.

Que la relación del alma consigo misma sea la condición de la relación del alma con las cosas o que la conciencia inmediata de sí condicione a la conciencia de las otras cosas, es doctrina defendida por Telesio (1509- 1588) y Campanella a principios de la Edad Moderna. Telesio dice que el sentido es la percepción de las acciones sobre las cosas, de los impulsos del aire, como también de las propias afecciones, de las propias modificaciones y de los propios movimientos y de estos, sobre todo. Campanella denomina conocimiento innato de sí mismo o sabiduría innata al conocimiento originario de sí que todas las cosas poseen y que es trámite o condición de los conocimientos que ellas adquieren de las otras cosas. La palabra "ser consciente", se empezó a utilizar cerca de 1600 y como sustantivo, "un ser consciente" cerca de 1770.

La consideración de la conciencia como tema de filosofía comienza con las Meditaciones metafísicas de Descartes. Él es el primer filósofo que utiliza la noción de conciencia no en el sentido tradicional. Para él, es fuente única de certeza y modelo de conocimiento y se identifica, además, con el yo o la sustancia del individuo; es el comienzo de una tradición que llega hasta la época moderna, que identifica la conciencia y certeza y hace de la conciencia la característica del hombre y del saber humano: la mente y la razón. *En busca de la verdad*, en 1701 dice "conciencia o testimonio interno". El yo pienso luego existo es la garantía del pensamiento como conciencia Dice Descartes: "Bajo el nombre de pensamiento entiendo todas las cosas que advienen a nosotros con conciencia, en cuanto tenemos conciencia. Así, no solamente entender, querer, imaginar, sino también sentir, es aquí lo mismo que pensar. Si entiendo hablar del mismo sentido, o sea de la conciencia de ver o de caminar, la conclusión es cierta, porque entonces se refiere a la mente, que solamente siente o piensa ver o caminar.

Las características fundamentales de la conciencia son: la vida espiritual del hombre en las manifestaciones del sentir, razonar y querer; su esfera es la del sujeto; es la autoevidencia existencial del yo. Estos fundamentos sirven como punto de partida de la filosofía moderna y el segundo, que en cierto modo resume a los demás determinó la dirección subjetivista de esta filosofía.

El humanismo se impone lentamente y como consecuencia, los intelectuales comenzaron a preocuparse por la mente del hombre y, poco a poco, la separaron de la influencia divina. Las corrientes humanistas comenzaron a percatarse que la conciencia - entendida ya como la naciente reflexión sobre uno mismo- se expresa en la educación, la experiencia, el carácter, los principios y valores, así como en la personalidad y en la visión del mundo. Gracias al humanismo, el concepto de conciencia incorporó al acto psíquico individual y social, es decir, llegó a significar el conocimiento del bien y del mal, así como la cualidad que tiene el individuo para reconocerse en sus atributos esenciales.

Como no había posibilidad de estudiar a los otros, los filósofos reflexionaron sobre sí mismos. Esto llevó a Michel Eyquem de Montaigne en sus Ensayos a considerarla como un espécimen. William Shakespeare, en Ricardo III, imaginaba a la conciencia como la capacidad de enjuiciamiento condenatorio

En la Edad Moderna, los autores influenciados por el pensamiento tomista y el de Escoto y Ockham, provocaron que bajo la influencia de Joseph Butler e Immanuel Kant, se concibiera a la conciencia como una facultad del alma. Kant distingue entre la conciencia discursiva y la intuitiva. La primera es el yo de la reflexión, la segunda es la experiencia interior. Este filósofo hace el esfuerzo por romper el círculo mágico de la conciencia para justificar una relación del hombre con el mundo. Ante la afirmación de que yo solo tengo conciencia inmediata de lo que está en mi, es decir, mi representación de las cosas externas, Kant responde que tener conciencia de mi representación significa tener conciencia empírica de mi existencia y esto significa

poder estar determinado solo en relación con algo que está fuera de mí. La conciencia de mi existencia en el tiempo es la conciencia de una relación con algo fuera de mí. El término conciencia en Kant indica una relación que no es interna o inherente íntimamente al hombre, sino entre el hombre y algo externo.

La filosofía postkantiana, especialmente el idealismo romántico, se funda en la inmanencia total de la realidad de la conciencia. Hegel cree que conciencia constituye el punto de partida de la filosofía, cuya tarea es la elaboración conceptual de su contenido. La fenomenología del espíritu es la trayectoria de la conciencia al espíritu. La experiencia que la conciencia tiene de si no puede comprender sino el total del reino del espíritu. Impulsando la conciencia hacia su existencia verdadera, alcanzará un punto donde se libera de la apariencia de estar afectada por algo extraño para que ella sea sólo como otro. Donde la apariencia resulte igual a la esencia.

La conciencia y la autoconciencia fueron los protagonistas de buena parte de la filosofía del siglo XIX y los primeros decenios del siglo XX. La alternativa entre estas dos nociones es la alternativa entre Espiritualismo e Idealismo, o sea, entre la dirección de los que en la conciencia, considerada como finita y propia del hombre, buscan y creen encontrar la manifestación, la revelación o la señal de lo infinito; y la de los que consideran a la conciencia misma infinita por ser idéntica, mediata o inmediatamente, a lo Infinito. También en la fenomenología con respecto a la conciencia hay oposición entre la visión Objetivista, con Hartmann y Heidegger y la espiritualista representada por Jaspers y Sartre.

La decadencia de la noción de conciencia en la filosofía contemporánea, dice Abbagnano, es uno de los signos más evidentes de un nuevo planteamiento del problema del hombre.

**La Consciencia, nuestra segunda acepción del término, un poco de historia:**

Los primeros usos en inglés de conciencia y consciente se remontan al siglo XVI, donde esa noción significaba saber con, tener conocimiento conjunto o común con otro, aunque también como saber con uno mismo. Ser consciente que significó "saber que uno sabe". Por ejemplo, Thomas Hobbes (1588-1679) en el *Leviatán* escribió: "Cuando dos o más hombres conocen un mismo hecho, se dice que son conscientes de ello el uno para el otro".

La definición de Locke de 1690 ilustra que se había producido un cambio gradual de significado.

El concepto mismo de experiencia, dice Abbagnano, elaborado por John Locke (1632-1704) coincide en líneas generales con el de conciencia ("Puesto que todo hombre está consciente para sí mismo de que piensa y siendo aquello en que su mente se ocupa, mientras está pensando, las ideas que están allí, no hay duda de que los hombres tienen en su mente varias ideas, etc" (Essay, II, 1,1).

El origen del concepto moderno de conciencia a menudo se atribuye al *Ensayo sobre el entendimiento humano* de Locke, publicado en 1690. Locke definió la conciencia como "la percepción de lo que pasa en la mente de un hombre". Su ensayo influyó en la visión de la conciencia del siglo XVIII, y su definición apareció en el célebre *Diccionario* de Samuel Johnson (1755). La "conciencia" (francés: *conciencia*) también se define en el volumen de 1753 de la *Encyclopédie* de Diderot y d'Alembert, como "la opinión o sentimiento interno que nosotros mismos tenemos de lo que hacemos". Locke acuña el concepto de "consciousness" para significar lo que acontece en la mente del hombre. "Es por medio de la conciencia, que la persona adquiere las ideas de las diversas operaciones o estados mentales, como las ideas de la percepción, pensamiento, duda, razonamiento, conocimiento, voluntad y aprende de sus propios estados mentales en cualquier momento. Tal concepto con este nuevo sentido, fue incorporado a la filosofía británica y al idioma inglés.

Es muy cierto que Locke restringe el uso de la palabra conciencia, a la indicación de la certeza absoluta que de su propia existencia tiene el hombre (En todo acto de sensación, de raciocinio o de pensamiento, estamos conscientes para nosotros mismos de nuestro propio ser, y a este respecto alcanzamos el grado más alto de certidumbre. (Ensayos IV, 9. 3)) y que a la relación entre el alma y sus propias operaciones es a lo que denomina reflexión” (Ensayos, II, 1.4), pero es también cierto que lo que él denomina generalmente experiencia no es otra cosa que la conciencia en sentido cartesiano, ya que la misma relación con el objeto externo cae por entero dentro de la esfera de la conciencia, que, por lo tanto, no tiene más que ideas. Es evidente, dice Locke, que la mente no conoce de un modo inmediato las cosas, sino únicamente por la intervención de las ideas que tiene acerca de ellas. Por eso nuestro conocimiento sólo es real en la medida en que existe una conformidad entre nuestras ideas y la realidad de las cosas. Pero ¿cuál será aquí el criterio? ¿cómo puede saber la mente, puesto que no percibe sino sus propias ideas, si éstas están de acuerdo con las cosas mismas? (Ensayos, IV, 4,3). La presentación de este problema revela con toda claridad el fundamento conciencialista de la filosofía de Locke, fundamento del cual la filosofía no es más que el análisis de la conciencia.

Esta expresión de Locke es asumida por Hume (1711-1776) para negar toda existencia externa. Ya que nada es presente a la mente sino las percepciones y como las ideas derivan de la que por primera vez se presentó a la mente, resulta que para nosotros es imposible representarnos o formarnos la idea de cualquier cosa que específicamente sea diferente de las ideas y de las impresiones. Fijemos, en cuanto podamos, nuestra atención fuera de nosotros; llevemos nuestra imaginación hasta los cielos o hacia los límites extremos del universo y no avanzaremos en verdad nunca y no podremos nunca representarnos una especie de existencia que no sea la de las percepciones que se presentan en nuestro breve círculo. Esta imposibilidad de sobrepasar el círculo de la conciencia es la primera y más importante consecuencia

del uso de la noción de conciencia para delimitar la esfera de la investigación filosófica.

A Hume se debe, en cambio, la perspectiva de considerar a la conciencia como si fuera un flujo de impresiones, un "haz", una corriente o un río, esto es, como conjunto de vivencias sin identidad de sujeto y sin carácter sustancial.

Segundo momento: hacia la integración de los dos tipos de conciencia.

De acuerdo a la definición etimológica, de diccionarios y de diversos autores que hemos presentado, la conciencia se define con dos significados: uno en el sentido del conocimiento de sí mismo, del alma consigo mismo, ello a través del reconocimiento de la interioridad como proceso de ir hacia el encuentro de uno mismo. Y el otro significado, en el sentido de poner atención, advertir el exterior del sujeto en tanto su conocimiento y el darse cuenta de los procesos mentales o estados psicológicos que se llevan a cabo en tanto proceso de conocer.

De esta forma a la conciencia la podríamos definir como una facultad superior del ser humano que lo lleva a darse cuenta, a advertir, a fijarse, mirar, escuchar, sentir, percibir, juzgar, valorar el proceso de vida y de experiencia histórico del sujeto el cual lo ha llevado a ser lo que es y cómo es, los estados internos que pone en acto en tanto conoce y a vincularse cognitiva y afectivamente con las realidades externas con las cuales tiene relación.

En este sentido la conciencia se comprende como una sola conciencia, la del sujeto que se piensa y se siente a sí mismo y a su entorno; pero que tiene dos objetos: al sujeto mismo, en tanto interioridad espiritual como psicológica; y al sujeto en relación con el objeto, con su medio, contexto, entorno.

Desde el punto de vista real, el sujeto no se mira con dos consciencias, sino con una, que es compleja y complicada. Es una conciencia que vincula el conocimiento de sí mismo y del exterior a través del reconocimiento de los estados afectivos y

cognitivos que se ponen en juego en el momento de la reflexión, pero de los cuales se cae en la cuenta de su existencia una vez pasado el acto. Es decir, la conciencia se nutre de manera directa con la memoria, en tanto retención y recordación, ya que atrae al presente lo conservado en ella y lo va reconstruyendo de forma que pueda darse cuenta de los pensamientos, emociones, sentimientos, afectos; de sus procesos cognitivos, de su forma de razonar, de sentir con la finalidad de dar significado y sentido a lo recordado.

También la conciencia trabaja en el presente, a partir de que pone en acto sus procesos de pensamiento, de razonamiento vinculados a sus

### **Tercer Momento: Las conciencias y la educación**

La educación en tanto formación integral de la persona, debe tener como objetivos no sólo el aprendizaje de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales, sino debe tener como finalidad la formación de la cognición, la afectividad, el cuerpo y la relación con los demás, con las realidades y con el entorno mismo, de forma que el estudiante logre no sólo adaptarse a dichas realidades, sino también transformarlas. Para ello, el desarrollo y trabajo sobre la conciencia es indispensable, necesario y urgente ya que a partir del darse cuenta, del advertir, del sentir, del pensar, es como este alumno podrá reflexionar sobre sí mismo, sobre los demás, sobre sus relaciones con los otros, sobre la sociedad, la naturaleza, el entorno y su participación en dichos campos de la vida humana.

En este sentido no hablamos sólo del desarrollo de la conciencia, la cual puede partir de necesidades sentidas y vividas, de preocupaciones por los problemas y situaciones de los otros, del mundo, de la naturaleza, etc. Puede formar parte de intentos aislados de promoción de la conciencia. Estamos hablando de una educación de la conciencia, la cual buscará:

1. El conocimiento de sí mismo o autoconocimiento, el cual trabajará sobre el reconocimiento de quién soy, cómo soy, cómo actúo, cómo me relaciono con

los demás, sobre mis valores, virtudes, actitudes. Mis concepciones, creencias, ideas, conceptos, hipótesis, emociones, sentimientos, afectos, estados de ánimo. Reconocimiento de mi cuerpo, de mi salud, mis enfermedades, el cuidado del mismo.

2. Reconocimiento de los demás, del otro y la otredad, y la preocupación que tiene por ellos, su sensibilidad hacia los problemas de los demás, hacia situaciones de vida críticas, su participación en la comprensión y solución de situaciones problemas de los otros. Darse cuenta y reflexionar sobre las situaciones que vive la sociedad, sus grandes problemas, las situaciones de justicia, equidad y promoción de la conciencia social.
3. Formación para el desarrollo de la conciencia histórica, de sí mismo, de la sociedad, del mundo. Implica la reflexión del sujeto frente al sujeto y las condiciones de existencia y de posibilidad de transformación. Es una mirada dialéctica de la historia, donde se encuentran el sujeto de la historia, el sujeto por la historia y el sujeto con la historia.
4. Promueve la relación del estudiante con lo moral, buscando para ello que reconozca sus acciones, las razone, las valore y juzgue. Que sea consciente de su moralidad y su sindéresis con el fin de que pueda reparar en sus acciones positivas o negativas, malas o buenas, adecuadas o no adecuadas y las corrija, reoriente, asuma y busque cambiarlas. Que sea capaz de reflexionar sobre sus virtudes morales, sus valores. Conciencia moral.
5. Además del reconocimiento de los propios estados de la conciencia, la meta conciencia, la cual busca identificar cómo tenemos conciencia, cómo nos damos cuenta de algo, como advertir lo que sucede en mi mente cuando realizo el proceso de conciencia y consciencia.

6. Finalmente, la atención a mis procesos y operaciones mentales cuando pienso algo de forma crítica, creativa, resolutive y ejecutiva, y su reconstrucción a partir de la expresión de cómo pienso, cómo siento, cómo tomo conciencia.

La vinculación que hacemos entre la conciencia con la educación tiene una finalidad formativa, es decir, promover en el sujeto el desarrollo de su conciencia y su consciencia, de manera que con la atención necesaria, pueda darse cuenta de sí mismo, del otro de los otros, la otredad, en tanto sus condiciones de vida, sus procesos de relación con los otros, la sociedad y la historia; asimismo, buscamos promover el darse cuenta de cómo piensa, qué procesos mentales se ponen en juego, qué operaciones lleva a cabo en dichos procesos, de forma que descubra y reconstruya dichos desarrollos.

En esta relación conciencia-educación es indispensable la participación de la atención, percepción, memoria, la ubicación espacio-temporal, así como de los procesos de entendimiento, comprensión de la realidad y de los otros, así como su expresión y posibilidad de comunicación de los mismos a los demás. Este reconocimiento nos da la posibilidad de poner en acto el pensamiento crítico, creativo, resolutive o ejecutivo y darnos cuenta de nuestros actos, pensamientos, sentimientos, afectos, etcétera.

En el ámbito pedagógico recupero una serie de alternativas formativas ante la conciencia desde la interioridad, que nos presentan diversas formas de abordarlas y que se constituyen como programas institucionales (aunque no necesariamente) por supuesto, basados en su propio marco teórico y metodologías y técnicas diseñadas: Propuestas pedagógicas que el profesor puede retomar como parte de la formación transversal para el desarrollo de la conciencia de sí mismo.

- Educación en y para la interioridad: donde se promueva el autoconocimiento, el autojuicio, el autoconcepto, entre otros, a través de

la reflexión, la meditación y el discernimiento, que me lleve a reconocer quién soy, cómo soy, cómo actúo, cómo me concibo, qué imagen tengo de mí, cuál es la relación conmigo mismo, cómo me reconstruyo a partir de identificar lo que pienso de mí, lo que siento y lo que quiero de mí.

- Educación del cuerpo, donde se generen espacios para el reconocimiento de mi cuerpo y del cuerpo del otro (Rico, 1990), en tanto cuerpo vivenciado y analizado; el cuerpo sexuado en las relaciones de género; el cuerpo en la esfera de las emociones (Alemany y García, 1996); el cuerpo como sí mismo (Velasco, 2009), cuerpo y consciencia situada (Díaz, 2007). Todo ello que nos lleve a constituir una Pedagogía del cuerpo que vincule cuerpo-intuición-razón, de manera que sea consciente de su estar en el mundo en relación con su medio, entorno y contexto (Durán, 2009, 2013, 2015).
- Promoción de la inteligencia intrapersonal; Gardner (2004, p. 228) identifica las inteligencias personales como dos especies de la naturaleza humana: una, donde se encuentra el desarrollo de los aspectos internos de las personas y la otra, se vuelca hacia los aspectos exteriores, hacia los otros individuos. La primera tiene como capacidad medular, según el autor, es el acceso a la propia vida sentimental, la gama propia de afectos y emociones; implica discriminar los sentimientos y luego darles nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, con el fin de comprender y guiar la conducta propia. Esta inteligencia implica, en un nivel inicial, distinguir un sentimiento de placer de uno de dolor y con base en dicha discriminación, la decisión de retirarse o permanecer en la situación. En su nivel más avanzado permite descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos, afirma el autor.

Siguiendo a Campbell, Campbell y Dickinson (2006) la formación de esta inteligencia intrapersonal ayudará al alumno a elevar su autoestima (a partir de la generación del clima escolar y áulico, la equidad, el sentido de comunidad, la participación y el aprendizaje activo; esto se posibilita con el reconocimiento individual, el apoyo entre pares). La fijación de metas (a partir del descubrimiento de sus intereses, capacidades y formas de obtener reconocimiento, planteamiento de desafíos); el desarrollo de habilidades para el procesamiento emocional (a través de generar un clima de confianza y respeto en el aula donde se puedan manifestar las emociones, sentimientos y afectos; reconocimiento de sentimientos y su manifestación a través de las artes y de ejercicios de expresión), educación en y para los valores humanos (con base en la distinción entre valores y propósitos, la escritura de diarios personales en el aula como medio de autorreflexión, donde escriba acerca de sus gustos, valores, creencias, emociones, sentimientos, pensamientos, metas, ambiciones, proyectos diarios); la conformación del yo a través de la retroalimentación interpersonal); aprendizaje autodirigido (promueve la elección y autonomía en el estudiante; uso de la tecnología para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal (Uso de software que promuevan la reflexión, la contemplación, la meditación, etcétera).

- Educación de la afectividad, la cual sugiere la formación de la persona desde toda su dimensión afectiva, con sus constitutivos: emoción, sentimiento, afecto, estados de ánimo, necesidades, intereses, motivación; en tanto proceso de reconocimiento de este ámbito, se han desarrollado diversas metodologías donde se busca que el sujeto descubra esa parte íntima de sí mismo, la conozca, la juzgue y con base en ella modifique sus

actitudes y comportamientos (Martínez-Otero, 2011; De la Caba, s/f; Arizmendi, s/f).

- La inteligencia emocional, se fundamenta en la vinculación entre emoción y razón y tiene como objetivo propiciar la reflexión sobre las emociones que se suceden en la persona, y que le afectan a él y a las personas con las que convive; el método busca identificar la emoción o emociones que se generan en nuestro ser y poder reconocerlas, nombrarlas, saber su intensidad y poner las medidas necesarias para controlarlas o aminorarlas, de forma que el sujeto no se vea conmocionado y tampoco altere a los demás. Es una forma que promueve la convivencia pacífica. Goleman (2001) parte de la situación de un analfabetismo emocional al cual hay que vencerlo con la educación emocional a través del desarrollo de habilidades socioemocionales (Goleman, 2003) donde la inteligencia juega un papel muy importante (Goleman, 2006). El planteamiento es transitar de la salud emocional a la felicidad personal (Fernández, 2021) pero conjuntando las inteligencias intrapersonal e interpersonal como pilares de la inteligencia emocional (Aguilar y Rolleri, 2010), de forma que la reflexión sobre mis emociones me lleve no sólo a controlarlas sino a conocerlas y conocerme con ellas, a aprender a autorregularme. Un buen principio es conocer mi coeficiente emocional a través de la aplicación de los tests de la inteligencia emocional propuesto por Brockert y Braun (1997), los cuales nos ubicarán dónde estamos en cuanto a las diferentes variables de dicha inteligencia.
- Educación Emocional. El término aparece por primera vez en la literatura psicopedagógica en 1966 en la revista *Journal of Emotional Education*, la cual se publicó hasta 1973 por el Instituto de Psicología Aplicada de Nueva York. Esta preocupación por educar las emociones “tiene su origen

en la inteligencia emocional en la necesidad de desarrollar y optimizar la gestión emocional” (Machado, 2022). Se fundamenta en los principios de Bar-On en 1980 utiliza la expresión *Emotional Quotient* en su tesis de doctorado, aunque no se difundió hasta 1997 cuando la publicó. Posteriormente, Salovey y Mayer (1990) plantean el término Inteligencia Emocional, que luego se divulga con Goleman (1995). Según Bisquerra (2009) la divulgación del concepto Educación Emocional inicia en la mitad de los años noventa del siglo pasado debido a cambios conceptuales y de mentalidad de la sociedad actual.

Para Bisquerra esta educación es parte de la formación integral del individuo; su objetivo es el desarrollo de las competencias emocionales; incluye como aspectos psicopedagógicos de fundamentación, análisis de necesidades, formulación de objetivos, diseño de programas, aplicación de actividades, técnicas y estrategias metodológicas, evaluación, etc. Esta educación debe ir a la par de la enseñanza y aprendizaje de contenidos programáticos. El modelo de Bisquerra contiene 5 fases: primera, conciencia emocional definida como la capacidad de tomar conciencia de las emociones propias; segunda, regulación emocional entendida como la habilidad para manejar las emociones; tercera, Autonomía emocional la cual implica la autogestión personal que desarrolla autoestima, optimismo, responsabilidad, actitud crítica y la disposición de buscar ayuda; cuarta, Competencias Sociales definidas como la capacidad de hacer y mantener buenas relaciones y se vincula con la comunicación efectiva, respeto hacia los demás, actitudes pro-sociales y asertividad ante los problemas. Y, quinta, Competencias para la vida y el bienestar. En el principio del siglo XXI se comienza a utilizar el término socioemocional y se vincula con la educación (Repetto, 2009), específicamente con el

aprendizaje social y emocional (Milicic, et al., 2014 y la noción de competencias socioemocionales, que vincula la inteligencia emocional, la inteligencia interpersonal e intrapersonal, y los procesos formativos en el ámbito educativo, familiar, organizacional y social.

- Formación del carácter. Esta propuesta define al carácter como una forma de ser y actuar resultado de la armonización entre inteligencia, voluntad y sensibilidad (emociones, sentimientos y afectos); dicha armonización plantea un equilibrio entre los aspectos anteriores, de forma que no sólo es la inteligencia o la voluntad las que forjan el carácter, también la sensibilidad, la afectividad como dimensión humana sustancial. Para Aristóteles un buen gobierno de la persona es aquél en el que hay armonía entre la racionalidad y la afectividad. Tomando en consideración lo anterior, el proceder educativo frente al carácter es de promover el desarrollo de la inteligencia que lleve a la toma de consciencia de los actos de la voluntad y de la participación de la afectividad, de manera que el sujeto reconozca cómo es y cómo actúa en situaciones determinadas. Pensar-querer y sentir son los tres ejes esenciales de esta educación, pero se desarrollan vinculados. Desde esta relación el carácter es la procuración permanente de la estabilidad personal.

Carlos Llano (2000) nos plantea una serie de ámbitos donde el carácter se forja:

1. El carácter como dominio. En este campo el carácter se define como una estructura virtuosa, que implica el autodomínio y la autodisciplina; ello implica el reconocerse, el ser consciente de mis carencias y excesos en el comer, beber, dormir, entre otros; el dominio de la manifestación del enojo, la furia y a los sentimientos que nos hacen daño interno como daño a las personas con las que convivimos.

2. El carácter como armonía. Propone a la sabiduría como el manejo del comportamiento, donde se manifiesta el equilibrio entre lo racional, lo afectivo, lo social, y el cuerpo mismo.
3. El carácter como desprendimiento. El carácter se forja a partir de las cualidades adquiridas que son las virtudes; su núcleo está en la actitud que adoptamos frente a ellas. El desprenderse de las actitudes que nos alejan del equilibrio es indispensable para hacer crecer las que nos realizan, nos vinculan con los otros de manera favorable, con la naturaleza y con la divinidad.

Todo el trabajo pedagógico y didáctico que se lleva a cabo para una educación del carácter tiene como finalidad la construcción de una personalidad madura; entendida la madurez como “poner en su debido punto con la meditación una idea, un proyecto, un designio”; y madurez, es “buen juicio o prudencia con que el hombre se gobierna”. Una personalidad madura es aquella que articula el crecimiento con el desarrollo de manera que lleven al sujeto a tomar consciencia de la organización de su mundo experiencial personal (Quintanilla, 2003).

- Educación de las virtudes. La formación del carácter se desarrolla en quien estructura un modo de ser virtuoso. La virtud se entiende como una propiedad disposicional que la persona adquiere y que la capacita para hacer bien cierta actividad (Beuchot, 1999, p. 11) El carácter firme se constituye por la articulación entre las virtudes intelectuales y morales o prácticas. De aquí que, siguiendo a Beuchot (1999) la educación en virtudes busca el desarrollo de esas potencialidades en las personas, busca formarlas, no sólo informarlas, busca que desde sí mismo se desarrollen esos hábitos que cualifican al ser y se van adquiriendo y desarrollando a

lo largo de la vida. Esta educación se realiza en el diálogo y el acompañamiento entre maestro y alumno, en tanto ambos buscan actualizar dichas potencialidades con base en la interacción, especialmente comunicativa.

- Educación en valores y actitudes. Partimos del principio que el concepto de valores tiene un alcance más amplio que el de virtudes (Orozco, 2011). La educación de las virtudes está totalmente vinculada a la educación en valores; ya que los valores nos orientan en las decisiones que tomamos referentes al bien implícito y las virtudes son la realización concreta y personal de los valores en una sociedad. De esta forma, la educación moral como formación de virtudes se puede entender como “introyección, asimilación e incorporación dinámica y activa de los valores en lo más íntimo del individuo” (Beuchot, 1999). Una educación en valores y actitudes se puede estructurar como transversal, lo que implica que la institución educativa asuma la responsabilidad de la formación por distintas vías de esos valores que son importantes en la vida del alumno. También se pueden trabajar didácticamente, desde la propia planeación, en tanto que los valores, las actitudes y los comportamientos se identifican a partir de los métodos o estrategias de aprendizaje que los provocan y que se intencionan para vivirlos y ser consciente de ellos en el diálogo didáctico (Fragoso, 2017). Existe una vasta bibliografía sobre educación en valores que nos da reflexiones teóricas y propuestas metodológicas para diseñar y desarrollar esta educación.
- Construcción de la personalidad moral. A partir del desarrollo del razonamiento moral la persona puede tomar consciencia de sus actos (Nucci, 2003), puede analizarlos y juzgar si son buenos o malos, pertinentes o no, adecuados o no, correctos o no por supuesto todo ello

elaborado desde el proceso de reflexión, el cual lo llevará a juzgar y decidir. Este proceso de reflexión ética es la finalidad de la educación moral. stán dos grandes autores que han trabajado por darnos una sistematización de cómo se construye el desarrollo moral en las personas, desde su infancia y hasta su adultez. Piaget, siguiendo a Aguado y Medrano (s/f), vincula el desarrollo morral con el desarrollo lógico, ambos como aspectos paralelos de un mismo proceso general de adaptación. Tanto el pensamiento lógico como la conciencia moral tienen sus raíces en la acción, surgen como reflexión consciente de la práctica y transitan de la unilateralidad a la reciprocidad. Moral y Lógica cumplen el papel de controlar y estructurar el equilibrio superior. Para Piaget, agregan los autores, la moral depende del tipo de relación social que el individuo sostiene con los demás, por tanto, existen tantos tipos de moral como de relaciones; a partir de esta hipótesis distingue dos formas de moral: heterónoma basada en la autoridad y la autónoma en la igualdad. La primera viene del exterior y la segunda del interior a la cual se arriba por la primera. De esta manera, la educación moral debe ser activa y debe plantearse desde las experiencias que permitan la acción necesaria para que el propio niño construya las estructuras morales autónomas. La escuela entonces debe presentarle y hacerle experimentar realidades morales para que vaya descubriendo poco a poco, por sí mismo las leyes institucionales de forma que los niños generen las leyes para reglamentar la disciplina escolar, eligiendo el gobierno que ha de ejecutar dichas normas. Por tanto, el valor educativo de la reflexión moral que se propone debe surgir de las preguntas y los problemas que los propios alumnos planteen, afirman Aguado y Medrano (s/f). Kohlberg, superando los planteamientos de Piaget, aborda lo moral desde un enfoque cognitivo-

evolutivo, desde el cual analiza los cambios cognitivos como procesos que llevan a niveles de justicia superior. Plantea tres niveles de razonamiento moral: preconvencional (el individuo en relación con otros se orienta en función de las consecuencias inmediatas de sus actos<sup>9</sup>, convencional (es la de un miembro de la sociedad, que se orienta en función de las expectativas de los demás) y autónomo (se orienta a la construcción de principios morales autónomos que lo llevan más allá de la sociedad), que implican una relación diferente entre el yo y las reglas y expectativas morales de la sociedad (Aguado y Medrano, s/f, p. 28). Kolberg propone la evaluación del razonamiento moral orientado desde los valores, a partir de dilemas hipotéticos que contienen valores en conflicto, que llevan al sujeto a evaluar el límite, la estructura superior de razonamiento moral que posee. Lo importante no es la decisión específica que la persona debe adoptar, sino la forma o estructuras a partir de la cual justifica dicha decisión, agregan los autores citados.

Ambas propuestas nos dan ejemplo de cómo llevar a cabo los procesos de conciencia sobre los actos que uno realiza y la manera como impactan en sí mismo y en los demás.

Con respecto a la conciencia en tanto conocimiento del exterior del sujeto y el reconocimiento de los estados, procesos metales:

1. El desarrollo de la investigación empírica; el procesamiento humano de la información; la investigación acción, la investigación participante, el método por descubrimiento, las técnicas Freinet, el método de problemas, método de proyectos, trabajos de campo. Todas estas alternativas buscan el conocimiento de la realidad objetiva a partir de la experiencia de la misma y

de la reflexión de cómo se procede, los datos que se obtienen y el significado de los mismos.

2. Con respecto al reconocimiento de los estados y procesos que se ponen en juego en tanto el sujeto conoce, tenemos dos planteamientos importantes: uno es la metacognición, la cual plantea el darse cuenta de los propios procesos cognitivos, cómo se desarrollan y aplican y de esta forma poder autorregularlos. y otros son los aprendizajes significativos, los cuáles buscan que el sujeto tome consciencia de qué, cómo y para qué aprende. Como ejemplos tenemos a Ausubel, con la modificación de las estructuras psicológicas a partir de la relación entre la entrada de una información nueva y su vinculación con informaciones que ya poseíamos con el fin de generar una nueva información. Lo importante en esta propuesta es darse cuenta de cómo se modifican las estructuras y esquemas de pensamiento.

También está el aprendizaje significativo de Carl Rogers, que plantea que el estudiante relacione lo que aprende en la escuela con su vida diaria, de forma que encuentre significado a esos aprendizajes.

Como tercer ejemplo, está el aprendizaje significativo para Vygotski, el cual promueve que el alumno se de cuenta de cómo procedió para llevar a cabo sus procesos de pensamiento.

Cómo podemos darnos cuenta, todas estas propuestas metodológicas buscan no sólo que el estudiante las lleve a cabo, sino que tome consciencia de sus procesos cognitivos y afectivos cuando aprende.

Como sugerencias didácticas propondría para ambos tipos de consciencia trabajar sobre las siguientes estrategias:

1. Conciencia de lo personal. Reflexión sobre sí mismo en su relación consigo mismo, con los demás y con las realidades externas. Esta sugerencia didáctica

parte de la meditación, entendida como el auto-despertar del ser humano (Chinmoy, 1996), es salir del estado de sueño al de vigilia, es el inicio del darse cuenta de... Para ello, este proceso plantea los siguientes estados:

- a. Atención. El proceso de la conciencia implica con poner el dedo sobre aquello que necesito, requiero, siento que es importante meditar. Es poner todos los sentidos, los sentimientos y la razón en alerta para poder reconocer aquella situación, acto o relación que quiero reflexionar.
- b. Silencio. La meditación deja fluir, deja correr, no prejuzga, no analiza, sino propicia un ambiente donde el pensamiento y el afecto se encuentran en la situación, buscando conocerla en sus componentes.
- c. Concentración. En tanto proceso de mirar lo que se quiere meditar y poderlo reconocer en sus diferentes dimensiones, niveles y aspectos, de manera que lo escudriñe y lo conozca a profundidad.
- d. Reflexión. Es el proceso a través del cual elaboro preguntas que me cuestionan, que interrogan sobre mis acciones, mis intenciones, mis sentimientos y afectos y los posibles efectos que ellas tuvieron en mí o en otros. Estos cuestionamientos me llevarán a tratar de encontrar respuestas que generarán más preguntas y que me llevarán a un proceso de discernimiento sobre mis actos, para entenderlos y comprenderlos y así tomar decisiones que me lleven a ratificar mis comportamientos o a buscar modificarlos y hasta, quizá, reparar el daño causado.
- e. Acción. Esta es la fase en la que me planteo acciones a realizar para llegar al cambio propuesto desde las fases anteriores. Es lo que voy a realizar para lograr dicho cambio o transformación; es decidir las acciones que voy a llevar a cabo para pedir perdón y remediar el daño causado a otros por mis comportamientos. Es una nueva relación llevada a cabo a partir del diálogo.

2. Utilizar el método de concientización, tomando como referencia a Paulo Freire (1974). Se define la concientización como un “proceso de liberación por medio del cual la persona llega a convencerse de su dignidad como persona, de su capacidad de forjar su destino y de crear una nueva sociedad más justa, con libertad y amor” (Smutko, 1978). El proceso de concientización lo podemos llevar a cabo a través de los siguientes pasos:
  - a. Aproximación a la realidad. Partimos de la capacidad del ser humano de tomar distancia frente al mundo, frente a los objetos; tomar distancia para admirar, para obrar conscientemente sobre la realidad objetivada (Freire, 1974, p. 29). Es la aprehensión de esa realidad a ser objetivada y después concientizada. Es la vivencia de esa realidad en la cual “el sujeto está y busca”, de manera que tenga un primer momento de consciencia de esa realidad. Es una primera toma de consciencia, que es tanto cognitiva como afectiva. El sujeto la siente, la percibe y la aprehende.
  - b. Toma de consciencia. Este segundo paso lleva a advertir esa realidad, ese objeto, a tomar consciencia de ello, pero a través de la reflexión. Es este tomarse unos minutos de la vida para reflexionar sobre sí mismo, sobre los otros, sobre el mundo, la naturaleza, sobre Dios, etcétera. Es una mirada crítica sobre aquello que se reflexiona. Es poner en cuestionamiento a uno mismo, al otro, a lo otro. Es la posibilidad de ponerlo en crisis, de forma que se desvele ante la propia consciencia. Es la experiencia de la realidad vivida y ahora llevada a la consciencia para analizarla, comprenderla y juzgarla desde las miradas desde la que se la esté mirando.
  - c. Acción y compromiso. La concientización debe comprometer a la persona a actuar de forma decidida y perseverante frente a lo que lo detiene, obstaculiza, oprime, esclaviza en su vida; tomar acciones para su propia

liberación. A actuar para reestablecer su dignidad como persona y la dignidad de los otros con los que comparte esa realidad. Tomar acciones para ser sujeto de la construcción de su propia historia y la de los demás. Esto se logra a partir de la construcción de proyectos, de planes que lleven a la realización de acciones concretas que miren a la transformación. Todo esto implica asumir compromisos personales y sociales que tengan como mirada la transformación personal, grupal, familiar, social (Smutko,1978).

- d. Evaluación de las acciones en función del cambio o transformación buscada. No basta con reflexionar y actuar, además, es necesario que se evalúen las acciones, las finalidades, los medios y los efectos de dichas acciones. Reconocer, reflexionando, si siguen el camino trasado o se han reorientado, si están obteniendo los cambios deseados o están estancadas. En fin, es un tomar conciencia del proceso de la praxis. Este proceso también me lleva a formar conciencia crítica de mis reflexiones, de mis acciones y de mis procesos de cambio.
3. Consciencia a través de un proceso de discernimiento para la solución de problemas.

Partimos que el discernimiento es un proceso de consciencia que se desarrolla a partir de la reflexión, cuya finalidad es buscar lo esencial de una situación o problema determinado. Este proceso incluye dos vertientes (Cappellaro y Ginori, 1979): la primera, considera la situación como viene dada y, a través, de distinguir los diversos aspectos de la misma y de confrontarlos entre sí, trata de objetivar lo más posible dicha situación, identificando el núcleo del problema y las posibilidades que esa misma realidad ofrece. La segunda, mira hacia el futuro, hacia lo diverso del presente y que se nos muestra como posibilidad de actuación. El discernimiento se ejerce sobre la situación

presente y sobre las posibilidades que encierra y que culmina en la acción libre.

Los pasos que sigue el proceso de discernimiento son:

- a. Identificar el problema. Obtener datos de la problemática que nos lleve a ubicar el problema diferenciando sus causas y síntomas. Generar un diálogo con el problema para reconocerlo, a través de preguntas que lleven a situar el problema y circunscribir sus dimensiones. Formulación del problema a atender.
- b. Valoración y elección de alternativas. Una vez reconocido el problema y sus dimensiones, ubicadas sus síntomas y causas primeras, ahora se inicia el proceso de plantear alternativas de solución del problema, considerando la situación problemática en la que se desarrolla, todo ello a partir de un proceso de reflexión sobre dichas posibilidades de elección, buscando los pros y contras de cada una, de manera que nos lleven a sopesarlas y poder llevar a cabo el siguiente paso.
- c. Elección y decisión. Ya reflexionadas las alternativas, ahora el sujeto procede a elegir la que mejor sea pertinente al objetivo que se tiene. Este proceso es la decisión; es optar por una de ellas de forma comprometida y responsable. Esta elección se realiza con base en el proceso de discernimiento que se ha llevado a cabo.
- d. Ejecución. Finalmente, una vez teniendo la decisión, ahora hay que reflexionar sobre cómo se llevará a cabo la aplicación de esta decisión. Es momento de planear su realización siguiendo el objetivo formulado, buscando prever, aplicar, evaluar, reorientar el proceso, si es el caso; y ser prospecta; este último paso desarrolla en el sujeto el pensamiento ejecutivo.

## Conclusiones:

1. El desarrollo histórico de la noción de conciencia nos da cuenta de los dos tipos de conciencia: una de reconocimiento del ser y otra, del conocimiento de las realidades externas y de los procesos mentales y afectivos que se ponen en juego ante ese tipo de conocimiento.
2. El desarrollo de las conciencias es importante en la vida del sujeto y por ello, la educación y en concreto la escuela, debe generar metodologías y estrategias cada vez más acordes al tipo de ser humano con el que trabaja.
3. Este proceso de advertir, de darse cuenta de si mismo o de algo tiene necesario como método la reflexión.
4. Pedagógicamente hay muchas alternativas que ya se han aplicado y probado, posiblemente sin tener como objetivo algún tipo de conciencia, sin embargo, si la mirada de ellas la realizamos buscando generar conciencia donde sea pertinente, estamos promoviendo un estudiante que sea capaz de darse cuenta de la conciencia y la consciencia que lleva a cabo.
5. Desde la didáctica, es esencial que el docente se forme en el desarrollo de la consciencia y la incluya de forma sustancial en su planeación y desarrollo curricular, asimismo, que esté intencionando y acompañando al estudiante en dichos procesos del advertir, del darse cuenta.
7. La mejor forma de desarrollar la conciencia es a través del diálogo consigo mismo, a través del cual se promoverán procesos de comunicación intrapersonal que colaboren en este camino del autoconocimiento o de reflexión sobre los otros y sus condiciones de vida, sus problemáticas.
8. La reflexión es otro método que implica la participación de la memoria en tanto retención como de recuerdo, la cual va construyendo las escenas de la vida en el ambiente en que se produjeron y el del momento de la recordación. La reflexión es meterse en uno mismo para poder descubrir a ese ser humano,

persona que queremos conocer hasta lo más hondo de si mismo, de su corazón, sus deseos, sus angustias, etcétera. El proceso de reflexión implica una serie de pasos para caminar por la interioridad del sujeto.

## Referencias

- Abbagnano, Nicola (2012). Diccionario de Filosofía. México: FCE.
- Academia Lab. (2025). Conciencia (filosofía). *Enciclopedia*. Revisado el 17 de abril del 2025. <https://academia-lab.com/enciclopedia/conciencia-filosofia/>
- Aguilar, Marcela y Rolleri, Dolores (2010). Inteligencia emocional. Conócela y aplícala. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Alemaný, Carlos y García, Víctor (1996). El cuerpo vivenciado y analizado. Bilbao: Desclée de Brouwer (Colección Crecimiento Personal).
- Aliseda Llera, Atocha, (2011). La investigación de la conciencia. Revista Ciencia. octubre -diciembre. México: UNAM. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/[https://www.revistaciencia.a mc.edu.mx/images/revista/62\\_4/PDF/LaConciencia.pdf](https://www.revistaciencia.a mc.edu.mx/images/revista/62_4/PDF/LaConciencia.pdf)
- Bennett, Maxwell, Dennet, Daniel, Hacker, Peter y Searle, John. (2008). La naturaleza de la conciencia. Cerebro, mente y lenguajes. España: Paidós Transiciones.
- Beuchot, Mauricio y Arriarán, Samuel (1999). Virtudes, valores y educación Moral. Contra el paradigma neoliberal. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bisquerra Alzina, Rafael (2001). Educación emocional y bienestar. Bilbao: Monografías de Escuela Española
- Bisquerra Alzina, Rafael (2009). Psicopedagogía de las emociones. España: editorial Síntesis.
- Bisquerra Alzina, Rafael (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Brockert, Siegfried y Braun, Gabriele (1997). Los tests de la inteligencia emocional. Técnicas y ejercicios para comprobar y desarrollar su coeficiente emocional. México: Océano.

- Campbell, Linda, Campbell, Bruce y Dickinson, Lee (2006). *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Argentina: Editorial Troquel.
- Cappellaro, Juan B. y Ginori, Oretta (1979). *El discernimiento*. México: Ediciones Paulinas.
- Cappellaro, Juan B. y Ginori, Oretta (1979). *El discernimiento*. México: Publicaciones Paulinas.
- Chinmoy, Sri (1996). *Manual de meditación. Al arte supremo de ser uno mismo*. España: Ediciones Obelisco.
- Crego Díaz, A. (s/f ) *Los orígenes sociales de la conciencia: Un marco teórico para la salud mental*. Debates.
- Damásio, Antonio (2022). *Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia*. Epulibre, Diegogan.
- De la Caba, M. Ángeles (s/f). *Educación Afectiva*. Madrid: Universidad del País Vasco.
- Dennett, D. (1995). *La conciencia explicada. Una teoría interdisciplinar*. Barcelona: Paidós.
- Denton, Derek (2009). *El despertar de la consciencia. La neurociencia de las emociones primarias*. España: Paidós Transiciones.
- Díaz, José Luis (2008). *La conciencia viviente.*, México: FCE.
- Díaz-Aguado, María José y Medrano, Concepción (s/f). *Educación y Razonamiento Moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Durán Amavizca, Norma Delia (2013). *El cuerpo, un espacio pedagógico*. México: Editorial Los Reyes.
- Durán Amavizca, Norma Delia (coord.). (2015). *Pedagogía de lo corporal: el aprendizaje de las emociones en los niños*. México: UNAM-IISUE.
- Durán Amavizca, Norma Delia, Jiménez Silva, María del Pilar (Coords). (2009). *Cuerpo, sujeto e identidad*. México: UNAM-IISUE.
- Durán Rivera, L.A. (2018). *Introducción al problema de la conciencia desde la filosofía de la mente*. La Colmena, núm. 99, pp. 55-69. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Fernández-Berrocal, Pablo (2021). *Inteligencia emocional. Aprender a gestionar las emociones*. Eslovenia: EMSE EDAPP.

- Flecha, José Román (2015). La conciencia. Madrid: CCS.
- Freire, Paulo (1974). Concientización. Colombia. Asociación de Publicaciones Educativas.
- García Castro, J.A. (2019). Nuevas teorías sobre la conciencia. Centro Universitario Villanueva (Universidad complutense de Madrid, España, en Investigaciones cerebrales, Universidad Veracruzana.  
<https://www.uv.mx/eneurobiologia/vols/2019/24/Garc%C3%ADa/HTML.html>
- Gardner, Howard (2004). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: FCE.
- Gardner, Howard (2005). Inteligencias múltiples en la práctica. España: Paidós.
- Goleman, Daniel (2000). La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. México: Ediciones Vergara.
- Goleman, Daniel (2006). Inteligencia Social. Nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas. México: Planeta.
- Gómez Jacinto, Luis (2022). La mente social. Una mirada desde la Psicología. Eslovenia: EMSE EDAPP.
- González Flores, Eduardo (2010). Conciencia: ciencia y metafísica. Una visión inevitablemente filosófica. *Ciencias* 99, julio-septiembre, 64-73. [En línea]
- González Vera, Rubén, Mendoza Mendoza, Herminia, Arzate Robledo, Roberto y Cabrera Feroso, Norma Leticia (2006). Conciencia. México: UNAM- FES IZTACALA.
- González Vera, Rubén, Mendoza Mendoza, Herminia, Arzate Robledo, Roberto y Cabrera Feroso, Norma Leticia (2006). Autoconciencia. México: UNAM- FES IZTACALA.
- Kramsky Steinpreis, C. (1989). Antropología Filosófica Tomista. Apuntes de filosofía 1. México: Ediciones Académicas Clavería.
- Lewis, Ralph (2021) Atención ¿Es una ilusión la consciencia? El cerebro tiene un modelo abstracto y simplificado de sus procesos de atención. Psychology Today en español. <https://www.psychologytoday.com/mx/blog/es-una-ilusion-la-consciencia>
- Lewis, Ralph (2023) Una revisión a las teorías principales sobre la conciencia. Organizando y comparando las mejores teorías candidatas en el campo. Psychology Today en español.

<https://www.psychologytoday.com/mx/blog/una-revision-a-las-teorias-principales-sobre-la-conciencia>

- Llano Cifuentes, Carlos (2000). Formación de la inteligencia, la voluntad y el carácter. México: Trillas.
- Machado Pérez, Yumari (2022). Origen y Evolución de la educación emocional. Alternancia – Revista de educación e investigación, vol. 4, no. 6, enero-junio, págs.. 35-47.
- Martínez-Otero Pérez, Valentín (2011). La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa. Madrid: CCS.
- Mayor, J., Suengas, A. y González-Márquez J. (1993). Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis Psicología.
- Milicic, Neva, Alcalay, Lidia, Berger, Christian y Torreti, Alejandra (2015). Aprendizaje Socioemocional. Programa Bienestar y Aprendizaje Socioemocional como estrategia de desarrollo Enel contexto escolar. México: Paidós.
- Nucci, Larry P. (2003). La dimensión moral en la Educación. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Orozco, Luis Alfonso (2011). Formación de las virtudes humanas y sociales. México: Ediciones Paulinas.
- Ortíz Quezada, Federico (2011). Consciencia. Del origen del universo a la aparición del hombre. México: Taurus.
- Padró Torres, Sandra (2002). Diplomado: Aplicaciones de las inteligencias múltiples y emocional en el aula. México: Instituto Kipling.
- Piaget, J. (1985). La toma de conciencia. Madrid: Morata.
- Quintanilla Madero, Beatríz (2003). Personalidad Madura.. Temperamento y carácter. México: Publicaciones Cruz.
- Quintanilla Madero, Beatríz (s/f). La educación de la afectividad. Revista Panamericana de Pedagogía.
- Repetto, Elvira (2009). Formación en competencias socioemocionales. Libro del Formador. Madrid: Editorial la Muralla.
- Rico Bovio, Arturo (1990). Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad. México: Joaquín Mortiz.

- Riviere, A. (1990). "El concepto de conciencia en Vygotski y el origen de la Escuela Histórico-Cultural, en Siguan, M. (Ed). Actualidad de lev S. Vygotski. Madrid: Anthropos.
- Roqueñi Rello, José Manuel (2012). La educación de la afectividad en México. México: Porrúa.
- Simón, Vicente M. La conciencia humana: integración y complejidad *Psicothema*, vol. 12, núm. 1, 2000, pp. 15-24 Universidad de Oviedo Oviedo, España. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.redalyc.org/pdf/727/72712102.pdf>
- Skinner, B.F. (1979). El análisis de la conducta. Una visión retrospectiva. México: Limusa.
- Smutko, Gregorio y equipo (1978). La concientización. Dinámicas y aplicaciones. Colombia: Ediciones Paulinas.
- Sorrentino, Fabián. (2024) 37 Modelos sobre la conciencia humana. tomado de <https://sonria.com/modelos-conciencia/>
- Tulku, Tatthang (2002). El cultivo de la conciencia en el trabajo. España: Ediciones La Llave.
- Valderas, José María (2017). La conciencia. La más enigmática de las funciones cerebrales. México: National Geographic.
- Valentín Elorza. (2022, junio 10). Las Teorías Dualistas de la Consciencia. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/psicologia/teorias-dualistas-de-consciencia>
- Vygotski, L.S (2003). Pensamiento y lenguaje. México: Quinto Sol.
- Vygotski, L.S. ( 1996). Obras Escogidas, Vol. II. Madrid. Visor.
- Vygotski, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L.S. (1996). Obras Escogidas. Vol. IV. Madrid: Visor.

## 9.

# EL SUJETO EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA. UNA REFLEXIÓN DESDE LA FILOSOFÍA DE PAUL RICOEUR

Luis Carlos Bermúdez Quintero<sup>19</sup>

Universidad Católica de Córdoba - Argentina

### Resumen

El artículo aborda la cuestión del sujeto educativo desde la reflexión filosófica desarrollada por el filósofo francés Paul Ricoeur. Se abre un escenario a modo de introducción que hace posible la comprensión de las relaciones entre antropología, filosofía y educación, de tal modo que se establecen los fundamentos epistemológicos desde los cuales la reflexión propuesta adquiere cohesión y validez. Dicho escenario permite abrirse desde la reflexión propia de Ricoeur a la identificación del sujeto educativo, que desde lo ontológico se presenta como ser capaz de vivencias voluntarias e involuntarias, en las que se crean escenarios de interpretación que sólo desde lo narrativo pueden acogerse y asumirse, reconociendo de este modo la necesidad de ver en la educación una finalidad más humana y humanizante, por lo que necesariamente se desemboca en lo que compete al componente ético de la misma.

**Palabras claves:** Paul Ricoeur, sujeto educativo, voluntario e involuntario, narrativa, fines educativos.

---

<sup>19</sup> . [abadmakario@hotmail.com](mailto:abadmakario@hotmail.com)

## **Desarrollo.**

### **Antropología, filosofía y educación. Una relación intrínseca y necesaria.**

Normalmente la educación y la antropología se relacionan de manera directa, en tanto que los fundamentos aportados por la antropología fundamentan el ser y el deber ser de la educación. Podría decirse que establece los criterios ontológicos y teleológicos de esta. Los primeros, en cuanto le orienta a trabajar con lo que el ser humano es, y los segundos debido a que posibilita establecer los fines de la educación, relacionados con el ser humano.

Educación es siempre un ejercicio humano y por ende debe definirse qué es lo humano y cómo debe ser humano, garantizando de este modo la mejor forma de educar, y por lo que se infiere el que traicionar este fundamento empobrecería la educación. Desde lo dicho se puede afirmar el que la antropología tiene la capacidad para (re)definir al hombre y por ende aportar al ámbito educativo lo necesario para redefinir la educación que se desea, experiencia que implica no sólo conocerse, sino también aquello a lo que se puede llegar a ser, y por lo cual la antropología es en cierto modo garantía de que la educación pueda asumir nuevas categorías que se desprenden del mismo ser humano (Sibilia, 2005). En el fondo la antropología es para la educación un instrumento que le permite abordar las culturas desde lo multicultural, vinculando sujetos diversos y diferenciados, conduciendo de esta manera a la educación a realizar una continua relectura de los símbolos para una comunicación correcta y pertinente.

En esta relación que se teje entre antropología y educación se diferencian los horizontes de las mismas, en tanto que la antropología establece criterios cercanos a los filosóficos ciertamente, pero sustantivos a su quehacer, con la finalidad de entender al hombre como uno capaz de llegar a ser y crear aunque igual a otros, y es en esto en donde la educación se presenta como una experiencia mucho más amplia, más ambiciosa, más humanizante, propendiendo a que quienes hacen parte

del proceso educativo puedan ser fieles a sí mismos. Es cierto que los fundamentos ontológicos se mantienen en el hombre de las cavernas, en el del medioevo, el de la modernidad y el de la post modernidad, pero sus condiciones ópticas e históricas son diferentes, realidad que permite a la antropología reflexionar en estos cambios que atañen al ser humano y que generan nuevos interrogantes que no se resuelven con lo ontológico, sino que exigen nuevas categorías de interpretación de lo humano, particularmente de lo que a educación se refiere.

Hablar de nuevas categorías es consecuencia obvia de fenómenos que cambian para el hombre, por lo que podría afirmarse que el ser humano es uno que se construye -en el sentido más humano del término- a partir de diversas alteraciones epocales a las que la antropología y la educación deben adaptarse y responder de la mejor manera (Choza, 2015). Ambas disciplinas están llamadas a consolidarse a partir de la creatividad que puedan lograr en lo propio de sus disciplinas, posibilitando el complemento de lo educativo a partir de lo antropológico no sólo en la interpretación de los cambios actuales, sino en la capacidad de anticipar lo necesario y lo posible, es decir, en lo heurístico, y para lo cual se debe reconocer que las cuestiones que atañen al hombre de hoy surgen de escenarios diversos como la ciencias y la tecnología, dando origen a nuevas configuraciones no sólo del ser humano a nivel individual, sino también a nivel de futuras generaciones.

Antropología y educación tendrán que salir al encuentro de estos cambios y avances, de tal modo que puedan abordarlos desde perspectivas integrales que sean capaces no sólo de diagnosticar y comprender, sino también de afectar y actualizar para poder así definir y orientar por el ser humano que se desea. Es por ello que los actores de las dinámicas educativas podrían ser considerados profetas en cierto sentido, dada la exigencia de tener claridad del tipo de ser humano que se desea educar y esto es posible desde una correcta integración de lo antropológico en los

lineamientos y criterios del quehacer educativo. Se implican ciertamente todos y cada uno de los componentes de la actividad educativa como permeables por las categorías antropológicas que vienen reconocidas como necesarias para la construcción de un nuevo sistema, capaz de forjar la mejor versión del ser humano.

El nuevo sistema debe contar con lo que la historia ha forjado pacientemente, pero sin encerrarse en ella, sino más bien abierto siempre a la novedad que el mismo ser humano en su realidad biológica, ontológica, histórica y cultural va suscitando y proyectando, siendo capaz de distinguir los diferentes territorios que constituyen la vida de quienes hacen parte de los procesos educativos (Gómez, 2002). Esta distinción mencionada de alguna manera permite a la educación hacerse cargo del hombre actual y de las nuevas generaciones, esas que gracias a los avances científicos y tecnológicos son mucho más conocidos que antes y gracias a los cuales tendría que asumir con mayor pasión y claridad la existencia humana, proponiendo un desarrollo y formación integral, correcta, saludable.

Lo dicho se logra a través de categorías que junto a la antropología puede identificar y dar cuerpo, en tanto que sin estas no es posible definir las dimensiones educables de la persona, es decir, del sujeto educativo, ni habría medios, y por ende ningún fin, por lo que educación y antropología deben unirse para lograr que las dimensiones educables conduzcan a los participantes de los procesos educativos a delimitar lo que se es, lo que se va siendo y lo que se debe llegar a ser. Es aquí donde la filosofía de Paul Ricoeur ofrece un acervo bastante rico en categorías que no sólo posibilitan la identificación del sujeto educativo, sino que lo comprenden y proyectan dentro de esta dinámica humana a su propia humanización.

**El ser humano en cuanto sujeto educativo. Un ser abierto a la comprensión de sí mismo.**

Para Ricoeur toda filosofía nace de una pregunta esencial: ¿qué es el hombre? interrogante que acompañó su reflexión a lo largo de toda su vida. Dada la influencia

de la filosofía reflexiva en su manera de comprender las cosas, Ricoeur fue un amante no sólo de aquello que a partir del esfuerzo y capacidades humanas podría conseguirse, sino mucho más, de aquello que se presentaba siempre como una posibilidad para el ser humano. Se ha de entender como dice Grondin (2019), que por posibilidad Ricoeur piensa a la vez:

Es la capacidad de comprensión, característica frecuente de los grandes pensadores. El lector moderno quizá entienda aquí sobre todo la capacidad conquistadora de emprender tareas, conocer y dominar la naturaleza. Eso forma parte del hombre, naturalmente, pero por posibilidad hay que entender también que el hombre *puede* sufrir, que puede no estar a la altura de sus posibilidades, que por tanto puede obrar mal, pero que también puede actuar, hablar, contar sus experiencias, mantener promesas, perdonar, ser rozado por lo divino. Son posibilidades que otros seres no poseen en igual medida, pero todas ellas definen ese esfuerzo por existir que somos (p.12-13).

Clave en lo que se acaba de compartir la mirada atenta de Ricoeur al esfuerzo por existir y lo que es capaz de conseguir, particularmente mediante el lenguaje que narra lo vivido, haciendo de su pensamiento uno de carácter hermenéutico. Esta concepción del hombre como esfuerzo le acompañará en sus reflexiones, derivando en cuestiones acerca del sentido, las posibilidades y los recursos a los cuales el hombre tiene acceso muy a pesar de su finitud, de su tragedia y de su condición humana. El ser humano es esfuerzo y por ello son válidas todas y cada una de las apuestas que se hacen por él mismo, todos y cada uno de los intentos que realiza por concluir las cosas que inicia, de cerrarlas, aunque para Ricoeur la vida está inexorablemente orientada a la inconclusión, es decir, a permanecer siempre abierta.

La convicción compartida anteriormente orienta la reflexión filosófica de Ricoeur por un aspecto fundante en su visión del hombre, a saber, el de *la voluntad*, conduciéndolo a escribir toda una filosofía de la voluntad que inicia desde 1933 y

que tendría que desarrollarse en tres obras vinculadas pero separadas; la primera parte de esta obra se publicó bajo el título de *lo Voluntario y lo involuntario* (1950); la segunda con el nombre de *Finitud y culpabilidad* (1960), comprendiendo dos libros: “El hombre falible y La simbólica del mal”. La tercera obra tendría que ser una *Poética de la voluntad*, pero esta no vio la luz, sino que se reflejó en otros temas asumidos por el filósofo. Esta obra “proclama desde su primera página que su propósito es contribuir a revelar las estructuras o las posibilidades fundamentales del hombre” (Grondin, 2019, p.41).

Aun cuando no es tan evidente, la reflexión de Ricoeur pretende ser una crítica a las tendencias demasiado teóricas, cognitivas y perceptivas del hombre en el mundo, haciendo de lado las variadas posibilidades a las que el hombre tiene acceso gracias a su esfuerzo, realidad que para él es propia de su ontología, es decir, de su estructura más fundamental, que a su vez debe ser descrita y comprendida. Ontológicamente el hombre está dotado de voluntad y por ende permanece siendo el mismo pero abierto a múltiples posibilidades; carácter propio de la voluntad humana es la falibilidad, por lo que Ricoeur la contempla como una que la arrastran las pasiones, pero al tiempo es llamada a lo trascendente, y por lo que no puede ser abordada con una simple descripción empírica de lo que sucede en ella y por ella, sino que debe ser abordada desde un acercamiento fenomenológico, capaz de identificar sus fundamentos posibles.

Para resolver esta cuestión la reflexión de Ricoeur propone una descripción de la voluntad llamada *eidética* en tanto que pretende identificar las “esencias” y el vocabulario de lo que está relacionado con la voluntad. Ricoeur se abre paso en su comprensión del ser humano a partir de esta eidética de la voluntad, llegando a la certeza de que esta “no es soberana” en cuanto convive con lo involuntario, manifestado en la corporalidad, las necesidades y de manera particular el dolor (Ricoeur, 1986). De algún modo toda persona experimenta muchas situaciones que

se presentan de forma involuntaria, realidad que toca sus razonamientos, hábitos y pasiones, particularmente aquellos que le conducen a verse como auténticamente humano y no necesariamente como una tragedia o alguna otra visión un tanto pesimista. La descripción eidética al ser fenomenológica permite comprender el rigor que imprime Ricoeur a esta visión del hombre quien ve en su falibilidad, es decir, en sus dinámicas voluntarias e involuntarias un escenario para la construcción de auténtica identidad, y por lo que podría afirmarse:

La fenomenología descriptiva encarna, según Ricoeur, el camino del análisis racional, a igual distancia del irracionalismo (que lo voluntario y lo involuntario asocia particularmente con Bersong) y de una visión puramente intelectualista o cognitiva del hombre, que haría de este último un puro espíritu incorpóreo (Grondin, 2019, p.48).

Detrás de esta comprensión se desarrolla una fenomenología del querer que de manera dramática pero equilibrada, ubican al ser humano ante la necesidad de reconciliarse consigo mismo, con su frágil realidad, con el fin de no comprenderse desde aquello que le hace “un ser para la muerte o una mera náusea”, sino más bien desde lo que le impulsa a la vida, a seguir adelante, y que Ricoeur mismo denominó una nueva *ingenuidad*: “Siempre se hace necesario volver a una segunda ingenuidad, suspender la reflexión que, por su parte, suspendía la relación viviente de la evaluación con el proyecto” (Ricoeur, 1986, p.89). Para Ricoeur el proyecto es la vida misma en la que el ser humano al tener un cuerpo debe reconciliarse con aquello que no desea, que no busca, que no anhela y que se presenta como contrario, como involuntario.

Es como si Ricoeur al hablar de lo humano propusiera una teoría de la restauración que hiciera posible que el hombre conectara con la vida, con sus posibilidades, con todo el mundo de sus capacidades y potencialidades, de tal modo que, sin olvidarse de su condición falible, de lo trágico y angustiante, de lo que le

inquieta, pero sin caer en un cierto romanticismo que podría hacer pensar que en la vida todo se da sin el más mínimo esfuerzo, ¡claro que no!, y por ello se planteó al inicio la comprensión de Ricoeur del hombre como esfuerzo.

Es esta misma concepción del hombre la que posibilita que en el texto de *Voluntario y lo involuntario* de 1950, se usen tres verbos que permiten una mejor comprensión del hombre que es esfuerzo, a saber: Decidir, Obrar y Consentir. Estos, exponen la trama temporal en la que cualquier esfuerzo humano se inscribe y son como la huella del acto de voluntad y sus tres momentos constitutivos, por lo que decir: “<<Yo quiero>> significa: 1) yo decido; 2) yo muevo mi cuerpo e inscribo mi acción en lo real; 3) yo consiento” (Grondin, 2019, p.51). Estos verbos ofrecen una radiografía de la naturaleza humana que integra el pensamiento y la voluntad, por lo que va más allá de una comprensión que se estanca en lo observable y lo biológico, adentrándose más bien en lo intencional, en el sentido y el significado para el que realiza los actos, en tanto que sólo el ser humano podría entender el horizonte de sentido de una acción, de un camino por recorrer, de una espera, de un sufrimiento, superando así y con mucho, la mirada empírica que se desarrolla sobre el ser humano.

Ciertamente, la voluntad decide según sus motivos, que son diferentes a causas mecánicas y por lo cual los motivos deben entenderse en primer lugar. Al mismo tiempo, la voluntad tiene el poder para obrar, para lo cual ella misma se vincula a la realidad de cada persona. Por último, la voluntad puede consentir, que en otras palabras implica el querer una condición particular que en este caso sería expresión de lo que se asume como querido y como no querido.

Es evidente que la filosofía de Ricoeur se presenta como una filosofía del sentido, uno que está necesitado de comprensión y realización y que se rebela contra cualquier forma simplista y por ende reduccionista de entender las cosas desde lo meramente neuronal. Ricoeur apuesta por una recuperación del *cogito* pero no para

dejarlo en mero ejercicio del intelecto como lo proponen los modernos, sino más bien como condición de posibilidad para acceder al sentido de la vida, el mismo que se percibe en el interior de cada persona (Ricoeur, 1950). Detrás de esta apuesta se encuentra la intuición de que la existencia -que experimenta lo voluntario y lo involuntario- debe entrar en diálogo con las diversas manifestaciones de la vida misma, no entendiéndolo como un límite negativo, sino como ya se ha dicho, su condición de posibilidad y de actuar.

Toda esta estructura del hombre capaz y de la falibilidad que experimenta todo ser humano, expresando así la condición voluntaria e involuntaria de su existencia, son las que abren un lugar excepcional a la cuestión del sujeto educativo, visto desde su condición primigenia, desde su ontología, la misma que le hace capaz de descubrirse y de auto percibirse como unidad pero también como totalidad, experiencia que desde lo narrativo le abre a la búsqueda del sentido y del significado de cada una de sus vivencias, y no sólo a la comprensión de datos que necesariamente circundan en torno a estas. Es de este modo como la conciencia de su ser capaz y de su ser falible hacen que el sujeto educativo pase a ser protagonista en su proceso de aprendizaje, gracias a un *cogito* que no sólo se capta capacitado para resolver problemas, sino para asumir la vida en su conjunto, en su complejidad.

La reflexión desarrollada desde la filosofía de Ricoeur posibilita conectar con la cuestión educativa. Teniendo presente que la idea del hombre no ha sido la misma a lo largo de la historia, la educación ha tenido que estructurarse desde esta incertidumbre que podría comprenderse como innata al ser humano, en cuanto de manera constante busca una identidad sobre sí, una noción clara y pertinente. Ideas y reflexiones han surcado la historia de la educación y por ende han hecho posible el que muchos sistemas educativos se hayan puesto en marcha debido a la antropología que se ha asumido en su momento, por lo que es categórico el que, sin

una visión del hombre, o, en otros términos, sin una idea del sujeto no es posible un desarrollo pertinente de la experiencia educativa.

Es evidente la necesidad de plantearse la cuestión acerca del sujeto educativo en tanto que sin este no podría hablarse siquiera de educación y por lo que dicho sujeto es la persona humana, capaz de humanismo, capaz de enrolarse y comprender las dinámicas propias de los procesos educativos. Ahora, no obstante, no siempre se ha acogido una idea de la persona desde lo que su esencia o naturaleza ofrecen, sino que se han presentado parcializaciones por razones políticas, sociales, de progreso, etc., promoviendo así una comprensión y consolidación del sujeto educativo parcializada y por ende carente de integralidad (Melich, 1994). Necesario tener presente este tipo de datos en tanto que cualquier sesgo relacionado con el sujeto educativo será siempre asumido como un camino equivocado, o mejor, un callejón sin salida, por lo que se propende a acoger un fundamento universal acerca de la persona humana y en este sentido se debe apuntar a lo ontológico, es decir, a la estructura más profunda del ser humano, una que trascienda los límites de la mera biología y psicología de la persona.

Sirve a este propósito la obra de Max Scheler (1942) *-La idea del hombre y su historia-* quien desarrolla una comprensión integral del hombre, es decir, una que acoge al hombre no desde categorías a-posteriori o post experiencia, sino a-priori, como objeto propio, como unidad y totalidad, por lo que su abordaje es metafísico, ese mismo que el positivismo descartó completamente. Su definición permite retomar lo que los filósofos clásicos y medievales habían desarrollado desde la metafísica, reconociendo en sus aportes una riqueza por redescubrir; Scheler ve al hombre mucho más allá de su biología y psicología y por ello de sus reacciones fisicoquímicas, alejándose de una mirada evolucionista, pero al mismo tiempo de tendencias idealistas o espirituales que consideraban al hombre como mera abstracción, entidad cuya única verdad es ser espíritu.

La fuerza de los argumentos del filósofo alemán radica en la comprensión de los dos principios que fundamentan la vida humana, a saber, lo corpóreo y lo espiritual, vistos como distintos y de allí el que cada principio posee sus propios acentos y manifestaciones, pero vinculados en un mismo individuo y por lo cual - metafísicamente hablando-, el hombre posee una dignidad ontológica que no depende de factores externos y al mismo tiempo alcanza su autonomía, la misma que le viene de su libertad y posibilidad de elección. En este sentido Mantovani (1968) comenta que “en el ser natural no se encuentra la unidad del hombre. Debe ser referida a algo que trascienda a la existencia natural, algo que debe ser, que debe llegar a ser: la persona” (p.60). Scheler retoma la perspectiva ontológica propia del ser humano y de este modo brinda un fundamento sobre el cual puede trabajarse cualquier experiencia o vivencia, y en este caso, la del sujeto educativo.

Permite avanzar mucho más el definir por ontológico lo más estructurante, lo que hace que se manifiesten las potencias o capacidades propias de un ser, que en el caso del hombre significa reconocer en él toda una serie de capacidades y actividades para las cuales puede y debe educarse, en tanto que las maneras como se debe actuar no se hayan configuradas en la persona. Lo que se identifica con el *deber-ser* de las cosas se va asumiendo y es aquí donde la educación asume un rol de relevancia capital debido a la imperativa necesidad de presentarse como experiencia de humanización, en la cual y desde la cual todos los medios necesarios para ello deben ponerse al servicio de esta; se sobreentiende que la forma como la educación incide en el sujeto educativo será clave para el desarrollo de todas las capacidades de la persona, posibilitando de esta manera la configuración del *deber-ser* ya mencionado, pero más aún, para la consecución de los fines educativos, vinculados con la sociabilidad inherente de toda persona (Sanguinetti, 2016).

**El sujeto educativo y su relación con los fines educativos.**

Lo dicho hasta el momento conducen a preguntarse por el mejor modo de vivir, cuestión que no se aleja en ningún momento de su visión del hombre capaz y falible, punto cardinal de su reflexión que conducen a identificar la riqueza subyacente en cada una de las experiencias que, siendo auténticamente humanas, deben comprenderse e interpretarse como respuesta a su deseo por existir. Dicha existencia se desarrolla en el tiempo y a través de narraciones que de manera recíproca se entrecruzan, en tanto que el tiempo tiene sentido a través de las narraciones y estas adquieren sentido en el tiempo.

Eran bien conocidas por Ricoeur las reflexiones que del tiempo se habían realizado en la historia del pensamiento, de las que concluye el que “una fenomenología pura del tiempo no es posible” (Grondin, 2019, p.135), por lo que se decanta por una comprensión del mismo en las narraciones, las historias, entre otras experiencias que el hombre puede narrar, en tanto que estas dan sentido a la aventura de la vida a imagen de trazos que se realizan en un dibujo y en donde cada ser humano es el narrador. Pero estas narraciones no son historias sueltas o ficciones forzadas que permiten comprender la vida, en tanto que se encuentran circunscritas a su realidad, a todo, y de allí que el entendimiento pueda construirlas y el lenguaje pueda expresarlas, dando origen a las tramas, que en cuanto estructuras internas de las narraciones se encuentran ligadas a los procesos de reconocimiento de cada persona.

El reconocimiento que la persona logra a través de las narrativas que es capaz de forjar, posibilita el que pueda narrarse a sí mismo, y si logra ello es porque ha alcanzado una apropiación de sí, realidad que exige por su propia naturaleza consecuencias de carácter ético. Para Ricoeur la ética es ante todo una “aspiración que se puede reconocer en la intencionalidad de la vida buena con y para con los demás en instituciones justas” (Ricoeur, 2013, p.176), que se diferencia de la moral

en cuanto esta última vendría siendo una articulación de la búsqueda en un contexto normativo.

Es claro en la reflexión propuesta el que la ética indica y orienta al otro, al diverso, al diferente de sí mismo, de quien procede el requerimiento de mi cercanía para con él. La otredad resalta en este campo como regla universal que no puede hacerse a menos, sino que debe ser tenida en cuenta como garantía de un ethos válido para todos, sobre todo si lo que se desea es convivir en instituciones justas. Lo justo debe entenderse como la posibilidad de igualdad entre quienes hacen parte de la experiencia de relación en cualquier ámbito, y en la que necesariamente se ha de tener conciencia de la sabiduría práctica del hombre capaz.

Ciertamente, la ética a la que propende Ricoeur no se estanca en una vivencia a la que se llega por un esfuerzo de la voluntad humana, en tanto que esta se encuentra marcada por la experiencia del mal, al punto de condicionar el desarrollo de la persona en lo que respecta a su relación con los demás (Ricoeur, 2013). La presencia del mal es capaz de develar lo más oscuro del ser humano y de allí la necesidad de tomar conciencia de esta experiencia que de alguna manera hace parte de las dinámicas de lo voluntario y lo involuntario. Ante tales dinámicas el NO que puede y debe darse desde lo ético y lo moral configuran la sabiduría práctica con la que todo individuo tendría que afrontar la realidad, aspirando a la igualdad ya mencionada.

Se entiende por lo dicho que la sabiduría ética a la que se apunta no se construye simplemente desde las categorías que se han predicado a lo largo de la historia, tales como bueno u obligatorio, entendidas como prescripciones; se trata de dar el paso a las descripciones que desde la teoría narrativa pueden lograrse, sobre todo las que tocan profundamente el sentido y el significado de las cosas. Se revela en este sentido la necesidad de proyectar siempre lo que se aspira -que para la ética de Ricoeur es una vida buena-, en las coordenadas propias de lo teleológico

(finalidad) y lo deontológico (deber), de tal modo que lo ético corresponda siempre a la estima de sí y el respeto de sí respectivamente.

Estos dos extremos son los que configuran la intencionalidad en el sujeto narrativo, capaz de estructurar la *praxis* de su vida hacia los fines más excelsos y por ende a una vida buena, a una vida mejor (Lara, 2014). Ricoeur comprende la acción como *praxis* en el sentido amplio del término, es decir, desde aquello que da unidad narrativa a la vida y que no depende únicamente de la comprensión lógica de los enunciados que siendo inteligibles ofrecen una visión y una experiencia plana de la realidad; el filósofo francés deja claro que la dimensión significativa sólo se abre al individuo a través de las narraciones que teje y que le permiten entenderse más allá de las intelecciones de carácter lógico, al punto de saber que la propia vida es signo y por ello capaz de significado.

Pero los significados no se pueden entender solamente como experiencias aisladas e individuales que cada persona da a sus experiencias, sino que deben comprenderse dentro de un plan de vida, escenario que desde la teoría narrativa identifica un grado de integración más elevado que refleja las asociaciones que se dan a partir del *ethos* de cada persona. se hace evidente que para Ricoeur la palabra vida no es sólo biología, sino sentido ético-cultural y, por ende, unidad de experiencias que no podrían considerarse valiosas de manera separada, sino provenientes de una comprensión del ser humano y de la sociedad en donde las acciones no se dan de modo intempestivo, sino siempre con una finalidad. Al respecto Ricoeur (2013) manifiesta

En primer lugar, entre nuestro objetivo ético de la “vida buena” y nuestras elecciones particulares, se dibuja una especie de círculo hermenéutico en virtud del juego de vaivén entre la idea de “vida buena” y las decisiones más notables de nuestra existencia. Sucede como en un texto en el que el todo y la parte se comprenden uno a través del otro. En segundo lugar, la idea de

interpretación añade, a la simple idea de significación, la de significación para alguien (p.185)

Lo hermenéutico acompaña lo ético en tanto que a partir de la experiencia interpretativa el sujeto se comprende como intérprete de sí mismo, aunque Ricoeur prefiere utilizar el término agente en lugar de sujeto. Esta interpretación de sí pasa a ser estima de sí, dando lugar a experiencias de controversia, rivalidad, contestación e indudablemente conflicto a la hora de interpretar, lo que es normal debido a que la vida buena es en el fondo una experiencia de búsqueda, no algo acabado, exigiendo de esta manera una adecuación constante en las interpretaciones que se hacen de las tramas que se van tejiendo y que dan origen a nuevas interpretaciones y posibles escenarios. Podría decirse que la ética que propone Ricoeur apunta a hacer del agente ético el autor de su discurso y de sus actos, experiencia que procede de un buen juicio y de obrar bien, lo que le acerca al "buen vivir".

Este buen vivir no sólo entonces es punto de partida en tanto que surge de las interpretaciones que el agente narrativo realiza de sus tramas y une al mismo tiempo a las interpretaciones de los otros, sino que es al mismo tiempo punto de llegada, es horizonte hacia el cual se tiende a través de la *praxis* y gracias a lo cual se (re)descubre en cada momento el valor de aquello que es ontológico, es decir, estructurante, y que se identifica con la comprensión del otro como un sí mismo. Llegar al punto de considerar al otro como sí mismo es la clave para lograr que la igualdad fruto de la justicia, pueda darse en toda institución que haga parte de la comunidad social, asumiendo ella misma los rasgos ontológicos que le son conferidos por las prácticas que los agentes narrativos desarrollan en ellas.

Este carácter ontológico viene identificado por Ricoeur en una triada conformada por tres pronombres personales "yo", "tú" y "él", constituyendo de esta manera la base de la ética. Esta referencia al lenguaje se da de manera natural en el agente narrativo, permitiéndole (re)descubrir y (re)comprender la condición

teleológica y de responsabilidad (respuesta) que exige la praxis humana. Ricoeur (2009) se pregunta

¿Por qué tiene que ser así? Es preciso observar aquí que cada proyecto ético, el proyecto de libertad de cada uno de nosotros, surge en medio de una situación que ya está *éticamente* marcada; ya han tenido lugar elecciones, preferencias y valorizaciones que se han cristalizado en valores que cada uno encuentra al despertar a la vida consciente. Toda nueva praxis se inserta en una praxis colectiva marcada por las sedimentaciones de obras anteriores depositadas por la acción de nuestros predecesores (p.73)

Esta concepción permite adentrarse en la dinámica educativa y abordar el tema de los fines que competen a la misma, en tanto que al interno de los procesos educativos se apuntaría por definición a una comprensión de este escenario como uno que posibilita la interpretación de las propias narrativas, generando así una nueva comprensión de la experiencia educativa, en la que hablar de fines educativos es haber comprendido que en el ser humano se da una intencionalidad en cada uno de sus actos. El quehacer educativo -al ser una experiencia humana que se adapta a los cambios y circunstancias de las épocas-, no puede desarrollarse sin tener en cuenta la necesidad de establecer unos fines, que en lo posible no puede ser contrario a la esencia del hombre, a su naturaleza.

Es el mundo de las cosas humanas, el mismo que estructura la existencia de las personas el que facilita que la educación pueda establecer fines a su quehacer, evitando ser una experiencia insuficiente al carácter teleológico de todo ser humano y de allí la necesidad de fines (Bernal-Martínez, 2006). Retomando la idea de que el ser humano comparte dos escenarios diferentes pero recíprocos, el biológico y el espiritual, se hace evidente la necesidad de superar la mera individualidad y subjetividad de todo acto y actividad para la que se es capaz, abriéndose a un escenario que lo vincula con los demás, con las cosas y con su propio mundo, y al

que se denomina cultura. El encuentro del mundo de lo humano (subjetividad) y el mundo de la cultura (objetividad) hace posible que se inicie la dinámica del dar sentido y significado a las experiencias, escenario en el que la educación es ineludible en tanto su fin es la humanización.

Gracias a la experiencia educativa el ser humano comprende no sólo su historia personal, su familia, su contexto vital, sino también la del mundo en el que vive, los sistemas a los que puede acceder y las estructuras que hoy por hoy garantizan el orden del que hace parte y del que comprende está llamado a aportar de manera positiva. La educación le facilita de alguna manera las ventajas que la cultura ofrece, enseñándole a reconocer los valores más profundos, así como las posibles consecuencias de no acoger lo que se le propone, solicitando de él una respuesta autónoma, responsable y comprometida, reflejo de la libertad propia de todo ser humano.

En este punto del discurso resalta con fuerza el hecho de que el ser humano es un ser libre, aunque condicionado por diversas experiencias, de entre ellas la educativa, que debe propender a la consolidación de la libertad como fundamento y plataforma desde donde se dan diversas vivencias para el ser humano (Baudelot y Leclercq, 2008). Gracias a la condición ajustable de la experiencia educativa y al carácter dinámico del espíritu humano se hace posible forjar la autoconciencia, es decir, en hacerle dueño de sí mismo, capaz de orientar sus esfuerzos, sentimientos, deseos y voluntad a una realidad mucho más superior que su propia individualidad, a saber, el orden. El quehacer educativo parte de la individualidad del sujeto educativo para forjar la mejor del mismo, en la que poco a poco y gracias a un proceso de integración de diversas instancias, irá modelando acorde a lo que se va convirtiendo en primordial para sí, es decir, como norma o criterio de vida, de estar en el mundo.

## Conclusiones

La reflexión en torno al sujeto educativo desde la reflexión filosófica de Paul Ricoeur permite arribar a algunas conclusiones puntuales que se comparten a continuación.

La filosofía de Paul Ricoeur facilita un abordaje de la educación a partir de los recorridos hechos por la tradición educativa y la antropología, por lo cual revela aquello que es propio de aquel que posibilita el quehacer educativo, manteniendo siempre una mirada abierta a lo que podría identificarse como escenario esencial y natural del sujeto educativo, a saber, su ontología, propiciando un abordaje integral de su antropología y con ello sus posibilidades, de tal modo que se pueda pasar a la necesidad de humanización, esa que exige su misma naturaleza y que le es otorgada de manera contundente por la acción educativa en cuanto experiencia humana.

La filosofía de Paul Ricoeur permite comprender la identidad como fruto de una experiencia narrativa, entendida esta como un acercarse a sí mismo para la comprensión del otro, superando de este modo el positivismo radical que desvirtúa y empobrece los relatos que cada persona fragua a partir de sus propias tramas existenciales. Se trata entonces de comprender que lo narrativo como escenario es capaz de configurar al sujeto no desde una perspectiva subjetiva a secas, sino por una que vincula el *sí-mismo* con los símbolos culturales a los que se expone y de los cuales la literatura ofrecida en los procesos de enseñanza-aprendizaje es pionera.

Se evidencia de esta manera el que se educa siempre para un fin o para varios fines si se quiere ver de ese modo, pero nunca para que lo que se transmite y comparte en las dinámicas educativa sean fines a sí mismas, por lo que el esfuerzo educativo “se propone hacer devenir lo humano al hombre no formado, por ello es auténtico si representa una voluntad o una actividad intencionada para influir

formativamente conforme a una idea del hombre” (Mantovani, 1963, p.87). Antropología y teleología se unen en una misma experiencia, la educativa, con el fin de responder a la pregunta ¿para qué se educa?, interrogante desde el cual tendrán que orientarse los esfuerzos a nivel de personal, de contenidos, didácticas y metodologías, apuntando siempre al desarrollo humano del hombre.

Por último, vale la pena tener presente que para el pensador francés la finalidad de la educación está fuertemente relacionada con lo ético, de allí que se apunte claramente a una visión teleológica, una que se sostiene en la relación entre ética y educación y, una comprensión de lo ético en el contexto de lo narrativo.

## Referencias

- Baudelot, Ch. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- Bernal-Martínez, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Revista Educación y educadores*. 9(2), Universidad de la Sabana. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83490212.pdf>
- Choza, J. (2015). Antropologías positivas y antropología filosófica. *Themata*. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/31981/31815>  
Recuperado 02.02.2917
- Gómez, A. (2002). *Modelos de Antropología de la Educación*. Huesca. Mira Editores.
- Grondin, J. (2019). *Paul Ricoeur*. Barcelona. Herder
- Lara, F. (2014). La vida como narrativa. El invisible hilo que da sentido a la historia. *Investigaciones Fenomenológicas*, (11) 251-262. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7435026>
- Mantovani, J. (1963). *La Educación y sus tres problemas*. Buenos Aires, Argentina. El Ateneo Editorial.
- Mélich, J.Ch. (1994). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Anthropos.
- Ricoeur, P. (1986). *Finitud y culpabilidad*. Buenos Aires. Docencia.

Ricoeur, P. (2009). *Educación y política*. Buenos Aires, Argentina. Prometeo Libros.

Ricoeur, P. (2013). *Sí mismo como otro*. México. Siglo XXI editores.

Sanguinetti, J. (2016). *Neurociencia y antropología*. Buenos Aires. Universidad Austral.

Sibilia, P. (2005). *El hombre post orgánico: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

## 10.

### OTRA VISIÓN EN LA EDUCACIÓN

#### Propuestas de estrategias creativas que estimulan el aprendizaje de contenidos y conductas sociales

María Azucena Gandulfo<sup>20</sup>

Universidad Nacional de las Artes, Argentina.

Muchos se preguntarán por qué en la era de los cambios y avances tecnológicos de hoy y de los que vendrán, que aún no conocemos, se lanza un sitio con proyectos que aceptan normas y costumbres tradicionales, en muchos casos fuera de las necesidades actuales. Pensamos que ningún acto educativo caduca, sino que debe funcionar como experiencia y reflexión sobre los nuevos paradigmas que deben incorporar los docentes que aún no han hecho esos cambios. Visualizamos y simbolizamos al proyecto como una *escalera* que todos pueden *subir*, pero que no todos son capaces de hacerlo.

Los proyectos presentados en el sitio *Otra visión en la educación* están programados para facilitar *este recorrido* a todos los docentes cualquiera sea su ideología, marco conceptual, metodología y acciones, puedan intentar nuevos caminos, y los que están en la meta sigan innovando en un avance sin límites. Para ello, creemos que se

---

<sup>20</sup> Profesora Superior Nacional de Artes Plásticas. Universidad Nacional de las Artes, Departamento de Artes Visuales, "Prilidiano Pueyrredón" Argentina.  
Capacitaciones y perfeccionamientos en el país y en exterior.  
mariaazucenagandulfo@gmail.com

necesita preparación académica, voluntad, flexibilidad mental, actitud y apertura económica.

La respuesta está en una educación orientada hacia una preparación que contenga, desde el comienzo de la enseñanza, una formación académica que permita al estudiante y futuro profesional encontrar los recursos para absorber e incorporar los cambios, necesarios y fundamentales, para transitar el mundo que les tocará vivir.

Somos un equipo técnico-pedagógico abocado a un proyecto educativo de capacitación en servicio. Este proyecto ya fue llevado a la práctica en nuestro país – Argentina- en instituciones educativas públicas, subvencionadas y privadas de la ciudad de Lincoln, así como también en instituciones públicas de la ciudad de Montevideo, Uruguay. Nuestro objetivo es que se sigan difundiendo las actividades realizadas y los resultados obtenidos, ya que consideramos pueden interesar tanto a autoridades del área de la educación, como a otros sectores de la sociedad.

Hemos observado que los resultados de las investigaciones en educación no se ven reflejados en el aula; ¿se dice que “hay que cambiar la educación” pero, ¿cómo hacerlo? Creemos que este proyecto puede iniciar a los docentes y futuros docentes, en un camino posible de abordar con éxito sus prácticas educativas.

El proyecto está pensado para su aplicación en todas las instituciones del país, con las posibilidades que cada una cuente, ya sean éstas estructurales, culturales, socioeconómicas, con o sin medios tecnológicos y otros. Lo importante es avanzar sobre una forma de ser, pensar y actuar que posibilite el acceso a los avances y transformaciones del futuro.

Nuestro proyecto consta de cuatro subproyectos que intentan mostrar una manera de abordar la formación de los estudiantes de acuerdo con los requerimientos y desafíos de la realidad sociocultural actual. Ellos son: *“Enseñanza y aprendizaje en un contexto globalizado y creativo: El Mundo de Tomás”*, (Educación primaria); *“Geometría y Arte: Los cuentos de Julia”*, (Educación inicial); *“Innovar para potenciar el pensamiento creativo en los docentes”* (dirigido a docentes) y *“Programar la educación para un mundo complejo y cambiante”* (Educación primaria). Estos subproyectos son distintos en su estructura y contenido, pero están conformados y unificados por una línea de pensamiento que responde a un cambio de paradigma en educación. Jerarquizan el qué y el cómo se debe hacer para que la enseñanza sea efectiva y exitosa, sin descuidar los contenidos a transmitir.

El móvil de la actividad es el vínculo que se establece entre docentes y alumnos, y los saberes a enseñar se incorporan teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. El aprendizaje es producto de la relación entre éstas tres variables del proceso que se experimenta en el desarrollo del trabajo, así como también de los resultados de las investigaciones realizadas.

El método, las estrategias metodológicas y los recursos didácticos que se emplean generan curiosidad por investigar y aprender. Se parte de un tema, contenido o problema y, a partir de ahí, se van trabajando las áreas curriculares necesarias que aborden el aprendizaje de dichos temas, contenidos o problemas, pero siempre sostenido por un eje vertebrador que permite integrar los conocimientos logrando un aprendizaje globalizado. Si bien esto no es una novedad, el contexto en el que se desarrolla la actividad permite abarcar mucho más que el solo conocimiento del tema, contenido o problema, ya que incluye aportar iniciativas, criterios y posibles cambios.

Para su estructuración se tuvo en cuenta que cada país, institución o docente debe atender a los diferentes contextos socioculturales, ambientales y educativos.

Entendemos que las propuestas que se presentan permiten a los docentes conocer experiencias vivenciales llevadas a cabo mediante metodologías de trabajo que incentivan a realizar y desarrollar las propias, disipando la incertidumbre que los cambios provocan. Estas propuestas son las que hacen posible enfrentar las transformaciones ineludibles y facilitan la adaptación a los constantes avances, sean éstos tecnológicos o de otra índole. No se trata de decir *qué* hay que hacer y *cómo*, sino de mostrar qué se logró mediante una forma determinada de trabajo.

Dado que todo fluye y lo único constante es el cambio, es necesario tomar decisiones acordes con cada nuevo escenario en el cual nos vemos inmersos. Esto es lo que este proyecto intenta promover.

### **OBJETIVOS GENERALES DE LOS PROYECTOS**

- Lograr la preparación científica y cultural del docente sin descuidar su formación sensible, social y creativa.
- Organizar una práctica equilibrada y prudente entre lo que ya está instalado y las propuestas provenientes de nuevas ideas, teorías y necesidades.
- Conocer las particularidades de las disciplinas, modo de acercarse al conocimiento, y sus prácticas más habituales.
- Considerar al curriculum como mediados entre el docente y el alumno.
- Lograr una forma natural, espontánea y auténticamente humana de enseñar aquellos contenidos del curriculum prescriptos y significativos para los alumnos.

- Lograr la participación activa de niños, jóvenes, educadores, autoridades educativas, gobiernos, para lograr una comunión sincera, amistosa, sensible y respetosa por las ideas y criterios de los habitantes del mundo.
- Inducir la retroalimentación productiva a través del intercambio continuo entre personas de distintos contextos socio-culturales.
- Contribuir al desarrollo de las habilidades de pensamiento que permitan la comprensión de cualquier tipo de cambios.
- Generar ámbitos de investigación y de trabajo cooperativo.
- Cooperar en la formación de valores morales, éticos y personales relacionados con la identificación regional - nacional y las características propias de las diferentes culturas.
- Incorporar otros medios de comunicación como las artes plásticas, la música, dramatización, expresión corporal y la tecnología como facilitadores al momento de transmitir algo.

## **SÍNTESIS SUBPROYECTOS DEL PROYECTO GENERAL**

“Enseñanza y aprendizaje en un contexto globalizado y creativo: El mundo de Tomás”

“Geometría y Arte: Los sueños de Julia”

“Innovar para potenciar el pensamiento creativo en los docentes”

“Programar la educación para un mundo complejo y cambiante”

**Enseñanza y aprendizaje en un contexto globalizado y creativo: El Mundo de Tomás**<sup>21</sup> es un proyecto educativo que trabaja en forma conjunta el vínculo, conocimiento, pensamiento y comunicación. Promueve la integración de saberes, la participación, la creación y el trabajo en grupo. Se seleccionan temas y/o contenidos que respondan al curriculum para la Enseñanza Primaria (en este caso de Argentina y Uruguay), pero el acento está puesto en la metodología y recursos didácticos que se emplean: se centra en *cómo hacerlo*. Además, es lo suficientemente versátil y flexible para integrar a los alumnos con diferentes capacidades intelectuales.

Este proyecto aborda los temas y contenidos partiendo de una motivación que permite la experimentación-acción, la reflexión y comunicación. Se trabaja, también, con un soporte virtual sin olvidar, al mismo tiempo, la construcción de aquellos aprendizajes relacionado con los valores que dan sentido a toda la experiencia humana.

La metodología que se emplea permite abordar los temas de la realidad en forma integral con la finalidad de responder a las problemáticas educativas actuales.

Consta de ocho capítulos (*sueños de Tomás*), cada uno de ellos con una orientación determinada: la comunicación y sus medios, la amistad y la solidaridad, las reglas de convivencia, la naturaleza, la ciencia e informática, el arte, la integración de saberes. Todos ellos son propuestas de acción para desarrollar contenidos de distintas áreas: ciencias sociales, lengua, matemática, tecnología, ciencias naturales, educación artística, ética, u otros temas. A partir de allí, se desarrollan las actividades que cada docente elija.

En este proyecto para cada área curricular se detalla:

1. Intención de la propuesta

---

<sup>21</sup> Gandulfo, María A., Dentone, Verónica

2. Preguntas motivadoras basadas en la intención
3. Propuesta de actividades
4. Aplicación de una estrategia didáctica a través de una actividad lúdica.

Finalmente, para cada sueño de Tomás, se presenta, como cierre del trabajo realizado, una actividad integradora en donde intervienen la mayoría de los contenidos tratados en las áreas o en los temas, aplicando distintos recursos didácticos.

De esta manera, el mundo fantástico de Tomás funciona como motivador del aprendizaje y sus sueños constituyen el eje de las actividades.

**Quién es Tomás.** Tomás –personaje central del proyecto- es un niño que vive en un lugar muy alejado y tiene sueños fantásticos que desea compartir con otros niños para que lo ayuden a descubrir qué pudo haber sucedido en cada uno de ellos.

### **Sintetizando**

**Tomás** es el personaje con el cual el niño crea un vínculo afectivo por el deseo de ayudarlo y comunicarse con él.

**Los sueños** promueven el aprendizaje de contenidos pedagógicos, culturales, artísticos, sociales e informáticos, así como el desarrollo de habilidades de pensamientos diferentes.

**La temática** de los sueños abre la posibilidad de abordar otras ideas, otras cuestiones que se desprenden de los intereses de cada alumno o de cada grupo.

**Internet** es el ámbito que posibilita el intercambio y la comunicación.

**Los trabajos fueron realizados con niños de 6 a 12 años con resultados diversos**

**Geometría y Arte<sup>22</sup>: Los cuentos de Julia** es un proyecto en donde los contenidos geométricos interactúan con las realidades en las que se manifiestan y, a partir de allí, se logre realizar una adecuada transposición didáctica que no desvirtúe el conocimiento disciplinar, pero que lo transforme en un conocimiento vital. Este conocimiento es el punto de partida para acompañar un proceso de abstracción para los niños que aún no están preparados para realizarlo por sí mismos.

El trabajo se puso en práctica en el Nivel Inicial y primeros años de la Enseñanza Primaria y es producto de la reflexión sobre la necesidad de introducir, desde el inicio de la escolaridad, una concepción de la enseñanza acorde con el paradigma epistemológico vigente. Este paradigma concibe al conocimiento no solamente como una construcción psicológica sino, y principalmente, como una construcción social. La geometría y el arte, presentes en las propuestas de *Julia*, es un proyecto educativo de capacitación realizable en servicio, dinámico, formativo e interactivo, en el que las motivaciones y los recursos didácticos que se emplean son el móvil para el logro del aprendizaje y producción.

### **¿Quién es Julia?**

Julia es el personaje protagónico de la historia que se narra en cada propuesta en forma de cuento. Su función es la de captar la atención y provocar la empatía de los niños al identificarse con el personaje y sus experiencias.

### **Se presentan seis propuestas. Síntesis de cada una de ellas:**

En la **primera** se trabaja la ubicación de las personas u objetos en el espacio con relación a un punto que se toma como referencia. Esta representación facilita la observación y relación directa de las nociones geométricas con la obra de arte.

---

<sup>22</sup> Gandulfo, María A. Lentinello, Claudia, *Geometría y Arte*, Edit. Magisterio Río de la Plata y Lumen

En la **segunda** se trabaja la línea, su movimiento y las posibles manifestaciones que puedan surgir. La naturaleza dinámica de la línea se convierte en un elemento de expresión que se relaciona directamente con el arte.

En la **tercera** se trabajan las figuras geométricas planas básicas, integradas en objetos cotidianos, variando sus tamaños y posiciones. La representación de objetos por medio de figuras geométricas ha significado una revolución en la expresión artística.

En la **cuarta** se trabajan los espacios concretos y específicos a través de representaciones espaciales y desplazamientos. La representación artística de ambientes abiertos, cerrados que sugieren movimiento logrando efectos estéticos.

En la **quinta** se trabajan los cuerpos geométricos a través de una tarea exploratoria a fin de construir, probar, desarmar y volver a armar. De esta manera, se pretende establecer relaciones entre los cuerpos y el espacio, y entre los cuerpos y las figuras.

La representación de la tercera dimensión ha sido un desafío para la pintura bidimensional. En la **sexta** se trabajan las regiones y fronteras, adentro y afuera, y la noción de límite, recuperando las nociones topológicas que contribuyen a construir y ubicarse en el espacio. Estas mismas nociones son utilizadas en la representación plástica empleando la luz y la oscuridad, para simbolizar sentimientos y sensaciones en forma metafórica.

Los trabajos fueron realizados con niños de 4 a 6 años con resultados diversos.

### **Innovar para potenciar el pensamiento creativo en los docentes**<sup>23</sup>

Las propuestas están pensadas para todos aquellos que se sientan convocados: alumnos de nivel terciario, profesores, directivos, entre otros. Están diseñadas para

---

<sup>23</sup> Gandulfo, María A., Inda, Angélica M., (2020), *Innovar para incorporar un nuevo paradigma en educación*, Editorial REDIPE, Madrid, España

capacitadores capaces de formar docentes con posibilidades de flexibilidad y cambio de actitud que le permitan transformar anteriores clases, en otras posibles de elaborar.

Consta de talleres en los cuales se plantean y experimentan acciones y competencias que el docente debe adquirir para dar respuesta concreta a las necesidades básicas educativas actuales, que no abarcan exclusivamente al conocimiento científico e intelectual, sino que incluye, también, el aspecto social, humanístico, artístico y ético de la persona; para transformar, la palabra no es suficiente, es necesario vivenciar hechos que provoquen la reflexión posibilitando un liderazgo sano, creativo y democrático.

La actividad de taller, por las características de su desarrollo, tanto distiende como incentiva. La confianza y seguridad que se experimenta en el ambiente facilita el intercambio y la participación, la imaginación, el trabajo creativo e innovador y el interés por aprender, siendo el mismo alumno el que pregunta interesado por saber. Promueve el acercamiento entre personas que no se conocen; como también la curiosidad, el descubrimiento, la investigación, la socialización, en fin, permite que cada uno descubra, desde su propia experiencia, lo que incorporó y transformó de sí mismo.

En cada uno de los talleres se desarrollan: Objetivos, Marco Teórico-Referencial, Justificación del taller, Recursos, Actividades y Relatos evaluativos y de reflexión de los participantes.

La educación es el ámbito propicio para la formación de personas creativas e innovadoras, ya sea en el espacio técnico, tecnológico, social, político, empresarial, artístico. Por lo tanto, se pone de manifiesto la necesidad de un proceso educativo holístico y creativo, porque la creatividad no sólo se manifiesta en los campos

artísticos, sino en todos los ámbitos del desenvolvimiento humano, incluyendo la forma de ser y relacionarse con el mundo, con los demás, consigo mismo.

Nada de esto es nuevo; ya han manifestado especialistas en educación y la sociedad en general, la necesidad de un cambio de paradigma, pero aún faltan mayores propuestas concretas que puedan responder a esta necesidad.

Las actividades se realizaron con docentes, alumnos en formación, entre otros. Los resultados fueron muy variados según las características de cada grupo.

### **Proyectar la enseñanza para una sociedad compleja y cambiante<sup>24</sup>**

Este material consta de clases que permiten encontrar una forma natural, espontánea y auténticamente humana de enseñar aquellos contenidos significativos y necesarios para los alumnos.

Las clases pueden partir de tres puntos: la **realidad**, el **interés** y la **necesidad**. Cuando se habla de realidad, se hace referencia a un elemento motivador como es un **hecho real** que está sucediendo en ese momento (ejemplo: Covid-19), para luego continuar con ideas, problemáticas, acciones, provocadas por ese hecho. Es ahí que, para ampliar las ideas, intentar solucionar problemáticas y realizar acciones, se necesita de la intervención de los contenidos de distintas áreas curriculares, aunque se haya seleccionado una en especial para comenzar. El docente selecciona aquellos contenidos indispensables para ampliar el conocimiento, dando paso a otros nuevos. Otro punto de partida es el **interés del alumno** por saber algo en especial, importante para él. El aprendizaje suele ser más grato y placentero cuando se trabaja a partir del interés del alumno que cuando se impone. El resto de las actividades se

---

<sup>24</sup> Gandulfo, María A., Inda, M. Angélica, Verónica Dentone, Coronel, Graciela, *Proyectar la enseñanza para una sociedad compleja y cambiante*.

desarrollan como en el caso anterior: aplicando los contenidos de distintas áreas a la ya seleccionada, necesarios e indispensables para completar el conocimiento y aprendizaje sobre el tema.

El tercer punto está destinado a la **necesidad pedagógica** del docente para que los alumnos adquieran conocimientos sobre aquellos temas significativos o contenidos básicos que no fueron tratados en las clases anteriores. A pesar que el tema o contenido lo introduce el docente, el proceso de enseñanza es similar a los puntos anteriores.

Por último, hay temas que ayudan a la formación que generalmente no se abordan en la escuela: la **miscelánea**. Son distintos sucesos reales y significativos de la vida cotidiana. Pueden hacer referencia a diferentes cosas, en este caso se hace mención a temas tales como la vida, la muerte, el amor, la ignorancia, la sabiduría, entre otros. Aún no se les ha asignado un lugar preciso, pero pueden manifestarse en cualquier momento. Deberían contar con un espacio y el docente estar preparado para abordarlos.

Se presentan planificaciones, actividades y evaluaciones de clases realizadas que se pueden tomar como ejemplos (cada institución o docente hará la que corresponda); dan cuenta de las transformaciones logradas a partir de considerar que lo importante es la internalización del contenido y su transferencia a nuevas situaciones de aprendizaje.

Los trabajos fueron realizados con niños de 6 a 12 años con resultados diversos



## 11.

# LA INVESTIGACIÓN EN DOCENTES COLOMBIANOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y MEDIA<sup>25</sup>

Gloria Marlen Aldana de Becerra<sup>26</sup>

Colombia

### Resumen

La educación requiere perfeccionamiento constante para mantener la calidad y pertinencia de acuerdo con las necesidades de cada época y contexto y la investigación realizada, por los mismos docentes, constituye una de las mejores estrategias para lograrlo. Por consiguiente, se espera que los docentes cuenten con habilidades investigativas por la incidencia en su desempeño en el aula de clase, en la formación de los educandos y, finalmente, en la calidad de la educación. El propósito del presente trabajo fue analizar cómo se refleja la investigación en un grupo de docentes colombianos de educación inicial y media, maestrantes en Educación. Los resultados no fueron satisfactorios. Se concluye que se requiere fortalecer la investigación en este colectivo, con apoyo de los demás actores responsables de la calidad educativa.

**Palabras clave:** docentes, educación inicial, educación media, investigación.

---

<sup>25</sup> El presente trabajo hace parte de mi tesis doctoral en Educación

<sup>26</sup> Doctora en Educación, Psicóloga, Magister en Educación y Desarrollo Social; Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social y Especialista en Docencia Universitaria.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3026-4130>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=0FII63sAAAAJ&hl=ene->

## **Abstract**

Education requires constant improvement to maintain quality and relevance in accordance with the needs of each era and context, and research conducted by teachers themselves is one of the best strategies for achieving this. Therefore, teachers are expected to have research skills because of the impact this has on their classroom performance, student development, and, ultimately, the quality of education. The purpose of this study was to analyze how research is reflected in a group of Colombian early childhood and secondary education teachers, Master's students in Education. The results were not satisfactory. It is concluded that research needs to be strengthened among this group, with the support of other stakeholders responsible for educational quality.

## **Introducción**

La educación requiere perfeccionamiento constante para mantener la calidad y pertinencia de acuerdo con las necesidades de cada época y contexto, sin desmedro de la preservación de la cultura y la identidad social. Se fundamenta en principios formativos y reflexivos, orientados a transformar la realidad mediante capacidades, valores, conocimientos y saberes y se convierte en clave para lograr un futuro promisorio, porque de ella va a depender en gran medida el desarrollo de la humanidad.

Educación y socialización influyen significativamente en el comportamiento y en el progreso de individuos y colectivos. Proveen conocimientos, cultura y valores, para formar personas, ciudadanos y profesionales comprometidos con el bien común. Según Díaz-Domínguez y Alemán (2008) la educación puede ser entendida de dos maneras, que al parecer se oponen. Aporta lo necesario desde afuera o extrae algo que ya estaba dado con anterioridad

...en principio la educación puede ser entendida de dos formas, aparentemente contrapuestas, del acto educativo: *educare* en latín, o sea proporcionar lo necesario desde afuera, o *educere*, en latín, o sea proceso de extraer, de sacar algo que ya estaba dado de antemano (Díaz-Domínguez y Alemán, p. 3).

Hay quienes adhieren a las dos posiciones, debido a que la educación hace posible dar, guiar o conducir y, al mismo tiempo, escudriñar experiencias y potencialidades con una actitud de liderazgo del educador y aprendizaje significativo del educando; en el entendido de que el estudiante es un actor dinámico, que cuenta con experiencias, intereses y saberes que han de ser integrados a los contenidos de la enseñanza y con ello construir estructuras cognitivas cada vez de mayor complejidad.

Valga mencionar que las primeras etapas de la vida son fundamentales para el posterior desarrollo del individuo. Aquí convergen elementos como lo fisiológico lo cultural, lo social y lo económico, entre otros; así que atender de manera integral a esta población es una oportunidad valiosa para impulsar el progreso humano. De modo que los docentes de educación inicial, básica y media han de cuestionarse acerca de cómo están contribuyendo a que sus estudiantes superen las carencias del entorno, si fuera el caso, y a que apropien y/o construyan el capital social a que se refería Bourdieu (1986), con lo cual alcanzar las metas que se propongan.

Ospina, et al. (2008) manifiestan que la enseñanza, la investigación y la pedagogía interactúan. La enseñanza aporta conocimiento, la investigación genera conocimiento nuevo riguroso, sistemático y objetivo, para transformar la realidad y la pedagogía explica los procesos de enseñanza/aprendizaje. La investigación se asocia con la predisposición a enseñar/aprender, interrogar la realidad y reflexionar acerca del ámbito en que se desenvuelve. Freire (2003) plantea que no hay enseñanza

sin investigación ni investigación sin enseñanza...quien enseña aprende y quien aprende enseña.

González, et al. (2007) reconocen que la investigación tiene sentido en los entornos escolares, que debe realizarse desde y para la escuela y que se convierte en una herramienta formidable para mejorar la calidad de las organizaciones

...la investigación debe ser el eje central colaborativo de las organizaciones. El papel de los participantes, pasantes y profesores de las instituciones...como alianzas estratégicas, se pueden considerar como promotores pedagógicos investigadores sobre la práctica para el mejoramiento de la escuela...la investigación debe realizarse desde y para las organizaciones. La investigación tiene sentido en el entorno de los problemas escolares. La investigación desde y para la escuela se constituye en una excelente herramienta para mejorar la calidad de las organizaciones (González, et al. 2007, p. 280).

Sin embargo, Urrego (2011) menciona que en un diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación (MEN) sobre el estado de la formación de los docentes en Colombia, se encontraron problemáticas complejas como enfoques pedagógicos descontextualizados, con énfasis en contenidos, no pertinencia de los planes educativos; bajo rendimiento, falta de creatividad de los estudiantes, aprendizaje memorístico, poca capacidad de trabajo en equipo y deficientes habilidades investigativas.

Lo anterior, dio lugar a formular el Decreto 272 de 1998 que contiene los requisitos para la creación y el funcionamiento de programas académicos de pregrado y postgrado ofrecidos por las universidades que forman docentes. Según este decreto la educación debe estar a tono con las condiciones de los educandos y del contexto y apoyarse en investigación. El docente, debe ser creativo, investigador

y orientador; ha de convertir la competencia investigativa en herramienta de actuación, para responder a las necesidades del ámbito educativo y social y para visibilizarse como profesional intelectual.

A la investigación educativa, en todos los niveles académicos, se le atribuyen por lo menos dos propósitos, producir conocimiento y mejorar la práctica docente. Sin embargo, Muñoz y Garay (2015) sostienen que los docentes muchas veces se resisten a involucrarse en investigación, entre otras cosas, por falta de actitud y de competencias investigativas; necesidades de formación y actualización insatisfechas y políticas institucionales que no apoyan la investigación. Francisco Cajiao (Educar RD, 2016) señala que las condiciones laborales de los docentes de educación básica y media en Colombia no favorecen la actividad investigativa.

Otros elementos a tener en cuenta es la alta carga laboral, principalmente en los estratos menos favorecidos, los grupos de estudiantes pueden llegar a oscilar entre 30 y 50; agendas saturadas de actividades no académicas, estudiantes con necesidades especiales; ausencia de conectividad, especialmente en sectores rurales y urbanos marginados. Igualmente, la falta de disposición de los administradores educativos para apoyar el quehacer investigativo.

Así que el presente estudio se centró en analizar cómo se refleja la investigación en un grupo de docentes colombianos de educación inicial y media, maestrantes en Educación. Se correlacionaron las actitudes hacia este constructo y las competencias metodológicas de investigación, resultado que se confrontó con lo hallado en una encuesta de participación investigativa (grupos, redes y publicación de artículos). La correlación entre las actitudes y las competencias fue moderada, que indica posible potencial para la investigación. Sin embargo, la participación en investigación fue desfavorable, hecho que puede atribuirse a factores como los antes mencionados, especialmente ámbitos laborales no favorables a la investigación.

Dada la complejidad del proceso investigativo, se requiere un fuerte componente actitudinal por parte del docente para generar habilidades investigativas (consulta, crítica, realización de proyectos), para que apropie y recree ese conocimiento en el aula de clase, fortalezca sus prácticas pedagógicas, investigue y realice acciones que contribuyan a mejorar la calidad educativa y aporten a la solución de problemas. Proceso que requiere participación de los demás actores responsables de la calidad de la educación, como el Estado, los gobiernos de turno, las instituciones educativas, las familias y la sociedad en general.

### **A manera de cierre**

Los docentes de educación inicial y media constituyen uno de los factores relevantes en la formación de los educandos y en la calidad de la educación. Además de *transmitir* contenidos, tienen la tarea de reflexionar sobre su propia práctica, cuestionar el sistema educativo e innovar en el aula de clase; por lo tanto, si los docentes cuentan con habilidades investigativas enriquecen su labor y avanzan en su estatus personal e intelectual.

Al superar barreras es posible que los participantes en este estudio adquieran un rol más activo respecto a la investigación para que investiguen, si así lo desean, o consulten, con lo cual van afianzando su experticia en el tema. Hecho que seguramente puede contribuir a ir más allá de la *trasmisión* de contenidos y a centrarse en cultivar el pensamiento científico y ciudadano en los educandos, que luego se va a reflejar en adultos críticos y comprometidos con el bienestar del entorno.

### **Referencias**

Colombia Ministerio de Educación Nacional. (1988). Decreto 0272. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas de pregrado y posgrado. <https://acortar.link/aHkQYn>

- Díaz Domínguez, T., & Alemán, PA (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* , (23), 1-15. <https://acortar.link/ADw2b>
- Educa RD. (2016). *Conferencia magistral Francisco Cajiao. La calidad de la educación y la educación de los maestros*. [Video]. (1045) Conferencia Magistral Francisco Cajiao. <https://acortar.link/jAp7BT>
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la Autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa*. Colonia Romero de Terreros. Bogotá: Siglo XXI.
- González, N., Zerpa, ML, Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Lauro*, 13 (23), 279-309. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>
- Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: *Retos y perspectivas*. *Estudios Pedagógicos*, XLI (2), 389-399, 2015. <https://n9.cl/n27qn>
- Ospina Rave, BE, Toro Ocampo, JA, & Aristizábal Botero, CA (2008). Rol del profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación en estudiantes de Enfermería de la Universidad de Antioquia, Colombia. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXVI (1), 106-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105215231010>
- Urrego, A. (2011). El taller como estrategia para el desarrollo de habilidades, una propuesta para estudiantes de licenciatura en educación básica. *Revista Politécnica*, 7(12), 25-34. <https://n9.cl/35mko>

## 12.

# NATURALEZA DE LA CIENCIA Y LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA

Juan David Toro Londoño

UQ Virtual

[juand.torol@uqvirtual.edu.co](mailto:juand.torol@uqvirtual.edu.co)

En relación con lo alguna vez cuestionado por Izquierdo y compañía en 2016, “¿Qué naturaleza de la ciencia hemos de enseñar para una nueva cultura científica [...]?” (p. 100), y aludido ocho años atrás por Gallego et al., (2008), en sus denominadas *cuestiones* a tener en cuenta para “transformar la naturaleza de la ciencia en un objeto de enseñanza” (p. 24)<sup>27</sup>. En las siguientes líneas de este escrito, como se ha podido entrever, se mencionan algunas visiones filosóficas, epistémicas e inclusive etimológicas de lo que autores como Fernández et al., (2002)<sup>28</sup>, Vásquez–Alonso & Manassero-Mass (2018)<sup>29</sup> y Cuellar-Fernández & Siso (2017)<sup>30</sup>, denominan como la *Naturaleza de la ciencia*.

He de mencionar que no se tratará de explicar el concepto en cuestión, sino más bien de abordarlo, de forma argumentativa y demostrativa<sup>31</sup>, mientras se esbozan

---

<sup>27</sup> En su artículo, Gallego y compañía proponen varias razones del por qué la naturaleza de la ciencia ha sido tergiversada desde su enseñanza.

<sup>28</sup> Véase “LA NATURALEZA DE LA CIENCIA COMO ÁMBITO DE REFLEXIÓN E INCLUSIÓN EN EL AULA PARA LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO CIENTÍFICO”.

<sup>29</sup> En “*Más allá de la comprensión científica: educación científica para desarrollar el pensamiento*”.

<sup>30</sup> En “*VISIONES DEFORMADAS DE LA CIENCIA TRANSMITIDAS POR LA ENSEÑANZA*”.

<sup>31</sup> Referente a *mostrar la existencia de otros paradigmas*, Gil (1983), en “*TRES PARADIGMAS BÁSICOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*”

algunos referentes teóricos que han versado<sup>32</sup> ya sobre estas sendas. Para tales fines, me es necesario hacer uso de algunos conceptos que se irán relacionando a modo de fundamentación<sup>33</sup>, de los que se es imposible pasar por alto.

Así entonces, conociendo los que nos suscita, dispondré este primer espacio a profundizar en eso de la naturaleza de la ciencia (NdC).

### **¿Naturaleza de la ciencia? o ¿ciencia de la naturaleza?**

Para comenzar con esta discusión, en contexto a la primera pregunta con la que inicia esta obra, Izquierdo et al., (2016) en su libro, proponen una relación consecuente de la NdC, como la que determina su propia figura antimetábole<sup>34</sup>, es decir, la NdC para la enseñanza de la ciencia de la naturaleza. En definitiva, los autores aluden a la NdC como todos aquellos estudios sobre la esencia profunda del conocimiento científico y así mismo, en la enseñanza de las ciencias naturales. En esta línea, otros autores como Vásquez-Alonso & Manassero-Mass (2018), describen la NdC como los “meta-conocimientos acerca de cómo es la ciencia y como justifica su conocimiento” (p.313). Respecto a esta última consideración, se destaca la línea sobre la cual se pone en discusión el conocimiento científico, su origen y la forma que se va moldeando, a partir de razonamientos más intuitivos del ser.

Desde una construcción metateórica<sup>35</sup> planteada por Cuellar-Fernández & Siso (2017), acercarse a la NdC, es promover cuerpos<sup>36</sup> a ser competentes científicamente,

---

<sup>32</sup> En etimología como versar, del latín *versare*; *tratar*, en Raimundo & Gómez (1878). También, *decir versos*, en Diccionario Etimológico Castellano en Línea (s.f).

<sup>33</sup> Paradigmas, cuestiones filosóficas y socio científicas referentes a la enseñanza de la ciencia, suscrito a esto; el pensamiento científico, el conocimiento científico, el pensamiento científico y ambiental, didáctica, entre otros.

<sup>34</sup> Del quiasmo, figura literaria, utilizada en la retórica para dar contraste a la idea planteada (DECED, 2025)

<sup>35</sup> Metateórico para los autores es una construcción del enfoque natural de las ciencias desde lo histórico, epistémico, sociológico y didáctico.

<sup>36</sup> Los autores mencionan sujetos, para fines estéticos, se denominan cuerpos, no como una pura extensión mecánica según una de las acepciones del diccionario filosófico de Ferrater Mora (1965), sino como un cuerpo que siente, ve, escucha y se expresa.

que, entre otras descripciones, es competente respecto a habilidades cognitivas, lingüísticas, de creatividad y resolución de problemas. Similar consideración, a la planteada por Gil (1983), sobre la naturaleza del quehacer científico, donde se incluye la naturaleza investigativa, ambas aludidas a la esencia de lo científico, el cuestionarse sobre la realidad subjetiva, buscar respuestas en su realidad, pensar y poner en crisis esta realidad. Por su parte para Toma (2019), a raíz de su investigación sobre la enseñanza de la NdC y la valoración por parte de los estudiantes sobre la ciencia destacan lo siguiente “una comprensión adecuada de la NdC es necesaria para que los ciudadanos puedan apreciar la ciencia como un elemento importante de la cultura contemporánea”, aunque el trabajo de Toma ofrece una visión crítica a la relación epistemológica de la NdC y su impacto real en las actitudes de los estudiantes frente a la ciencia, logra destacar de forma empírica como los estudiantes logran identificar algunos factores culturales de alto peso que deben su razón a la ciencia.

Desde un punto de vista investigativo, la naturaleza como concepto de indagación ha tomado mayor relevancia en las últimas décadas, desde los años 2000 ya se pueden observar una relativa concentración de investigaciones en torno a la NdC desde una perspectiva educativa. Las investigaciones varían sus enfoques entre las percepciones, creencias o construcciones epistemológicas de docentes en ejercicio y docentes en formación sobre la NdC<sup>37</sup>, a la percepción de los estudiantes sobre la NdC<sup>38</sup>, y la incorporación de la NdC en el currículo educativo (en diferentes contextos)<sup>39</sup>. Las investigaciones concluyen que buena parte de futuros y actuales docentes (y, por extensión, sus estudiantes) conciben la ciencia de forma positivista

---

<sup>37</sup> Trabajos como los de Leal & Velásquez (2013), Tamayo y colaboradores (2010), Guisasola & Morentin (2007) contribuyen a este enfoque.

<sup>38</sup> Se destacan los aportes de Hacıenminoglu et al., (2012), Sumranwanich & Yuenyong (2014), Satadermann & Goedhart (2020), Young & Hamdan (2023), Pardo et al., (2018), Bektaş & Geban (2010) y Martínez et al., (2017).

<sup>39</sup> Se incluyen obras como las de Lederman (2018) y García-Carmona (2022).

o “de sentido común”: piensan que existe un único “método científico” rígido, que la observación y la experimentación lo explican todo, que las teorías “se convierten” en leyes, y rara vez consideran la dimensión creativa, la influencia de marcos teóricos o los factores sociales y culturales en la producción del conocimiento. Además, la formación de maestros y los currículos escolares apenas incluyen abordajes explícitos y reflexivos sobre estos aspectos de la NdC, lo que dificulta corregir esas a las que llaman diferentes investigadores como ideas ingenuas en el aula. Por ello, se reclama incorporar con mayor profundidad y sistematicidad módulos o actividades enfocadas en la NdC que destaquen la naturaleza tentativa de los saberes científicos, el papel de la imaginación, la relevancia del consenso social y la carga teórica de las observaciones— tanto en la formación inicial del profesorado como en los materiales y políticas curriculares, de modo que contribuya eficazmente a la alfabetización científica.

Uno de los investigadores con más recorrido en el campo de la NdC es el doctor en ciencias estadounidense Norman G. Lederman, quién ha descrito los 7 principios de la NdC compuestos por: integración sociocultural, la creatividad, los métodos científicos<sup>40</sup>, le vs teoría, inferencia vs observación y la tentatividad<sup>41</sup> (Hopkins, 2021). Cada uno de estos principios son construídos por Lederman concibiendo un pensamiento crítico-científico de la ciencia, pensamiento del que se abordará más adelante. Por otro lado, en este documento se comparte la apreciación de Lederman en uno de sus últimos trabajos Lederman & Lederman (2019) donde destaca la enseñanza de la ciencia desde la NdC para el fomento de toma de decisiones, una de los objetivos de aprendizaje desde estas perspectivas, debido no se encuentra una relación directa y significativa entre ambos según la revisión de la literatura, el autor

---

<sup>40</sup> Desde el punto de vista de Lederman, a la ciencia no se llega con un solo método.

<sup>41</sup> El conocimiento científico cambiante, a medida que avanza la sociedad y avanza la información, así cambiará el conocimiento científico.

comenta a modo de sugerencia, sería necesario “enseñar la NdC para la toma de decisiones en lugar de asumir que los estudiantes usarían naturalmente cualquier comprensión de la NdC que posean para fundamentar sus decisiones” (p. 8).

Como se ha podido divisar por medio de los acercamientos teóricos e investigativos de la NdC, que para este texto se adoptará la concepción de la esencia, estadio original y puro de lo construido como ciencia y todas aquellas visiones epistémicas que la sustentan, por ende, desentrañando los paradigmas y deformaciones que ha alterado su pureza, se podría lograr otra manera de enseñar la ciencia y por consiguiente la ciencia de la naturaleza. Por lo que, para seguir en búsqueda de respuestas a las primeras preguntas, se es necesario adentrarse aún más en esto de la NdC con dos conceptos que la subyacen<sup>42</sup>: conocimiento científico, ciencia y como se ha deformado en la enseñanza.

### **Deformaciones de la ciencia**

En este apartado, se abordarán las deformaciones de la ciencia que propone Fernández et al., (2002)<sup>43</sup> y Fernandez et al., (2003)<sup>44</sup> y que, además, cita y al igual que el interés puntual de este discurso, la enseñanza de la misma, como aquello que más ha impactado en cuanto a concepción, práctica y motivación frente a la ciencia. Sin redundar en esto último, se hace necesario basarse justamente en las concepciones, ya que, así como lo mencionan los autores, no es menos siempre tener en cuenta las preconcepciones que tienen, tanto aquellos que enseñan ciencia, como aquellos que se pretende la aprendan, más bien, comprendan<sup>45</sup>, o más bien aún,

---

<sup>42</sup> Del latín *subiacer* (estar situado debajo) Diccionario Etimológico Castellano en Línea (s.f)

<sup>43</sup> En *Visiones deformadas de la ciencia transmitida por la enseñanza*.

<sup>44</sup> En *El olvido de la tecnología como refuerzo de las visiones deformadas de la ciencia*

<sup>45</sup> El comprender, como un estadio de constante perfeccionamiento sobre lo que se ve y se experimenta, en otras palabras, el comprender tiene una carga contextual de la persona que entiende, desde la época y el lugar, entre otros factores (Montes, 2013). A su vez, desde la enseñanza de la ciencia contextual desde *Ciencia en contexto: una reflexión desde la filosofía*, Chamizo & Izquierdo (2005).

piensen, como lo subraya Vázquez-Alonso & Manassero-Mass (2018)<sup>46</sup>. Se complementarán estas visiones con el aporte empírico de algunas investigaciones.

En esta línea, como aquellos que hacen experimentos y suelen trabajar en solitario, ha sido reducido según Fernández y compañía (2002) el modelo del científico, y, a partir de ello, no se enseña las ciencias desde las “características propias de la actividad científica” (p. 478), sino como una serie de conocimientos ya elaborados que han de ser sucedidos de generación en generación, elaborados por aquellos que hacen justamente ciencia, o como describe De Sousa Santos (2009) como aquellos que se intervienen e introducen en lo real. Es necesario destacar que no se mitifica la experimentación, solo se cuestiona la visión reduccionista de dichas prácticas. Autores como García & Estany (2010) en su trabajo, reflejan la importancia de la experimentación en la enseñanza de las ciencias, y proponen agregar un enfoque filosófico a dichas prácticas para abordar sus sentidos más profundos y esenciales de la enseñanza de la ciencia.

Continuando esta idea, desde el siglo pasado se han adelantado estudios respecto a la percepción que tienen los estudiantes de la figura de un científico y su trabajo. Estos estudios se han desarrollado por el denominado Draw-a-Scientist-Test (DAST), aunque puede variar según la naturaleza de la investigación, consiste en un método que tiene como objetivo principal reconocer los estereotipos que los estudiantes tienen sobre los científicos y su trabajo y analizar su correlación sobre las actitudes de los estudiantes respecto a la ciencia e inclusive a la carrera científica (Toma et al., 2022; Bozzato et al., 2021; Reinisch et al., 2017). Los trabajos realizados bajo esta metodología han permitido conocer la perspectiva limitada que los estudiantes han construido sobre los científicos y el trabajo que realiza un científico,

---

<sup>46</sup> El pensamiento construido como un escalón más, o varios, en reflexión del aprendizaje de las ciencias, ambicioso por demás, pero que justamente busca involucrar al estudiante a *pensar sólidamente, críticamente y científicamente* (p. 1).

normalmente ligados a hombres adultos con barba realizando experimentos (principalmente químicos) en un lugar aislado como un laboratorio (Toma et al., 2022). Estas visiones alteradas del científico y el quehacer científico entre otros factores, pueden deberse a múltiples factores como la educación y la mediación audiovisual. Para esto último, se destaca el trabajo de Kırıkkaya et al., (2009), donde indagaron sobre la relación entre los programas de televisión que observan los estudiantes y cómo alteran su percepción sobre la ciencia. En sus resultados, se destaca cómo los estudiantes al observar programas en formato documental, presenta una considerable reducción de dudas o inquietudes, dando por hecho lo que allí se manifiesta, mientras que programas que involucran la ficción, es considerada como un impedimento para comprender correctamente los fenómenos científicos desde sus realidades.

Otros factores que influyen de forma considerable en la perspectiva de los estudiantes por la ciencia es su contexto socio-cultural y político, incluyendo influencias dogmáticas, estas consideraciones pueden verse reflejadas en el estudio de Kim & Hamdan (2021) en Arabia Saudita, dentro de sus conclusiones, los autores describen como la percepción de los estudiantes sobre la ciencia está ligada a cuestiones de diferencias de género, la cultura y la enseñanza del Islam.

Por su parte, las deformaciones que indagaron los investigadores Fernández y colaboradores en su trabajo<sup>47</sup>, muestran a grosso modo la tergiversación, y más aún, la aceptación casi global de la ciencia a partir visiones rígidas del conocimiento científico, más como aquel que es fáctico, preciso, verdadero, que carecen de una visión crítica, que debe ser sometido a pruebas rigurosas para confirmar su verdad

---

<sup>47</sup> Fernández y su equipo de investigadores mediante la búsqueda en la literatura, se dieron a la tarea de indagar las concepciones sobre la ciencia que más impactan en el aula a la hora de enseñar ciencias. En su trabajo destacan siete de estas concepciones, desde los más abordados en investigación, hasta lo menos indagados, que podrían igualmente destacarse por su relevancia de cómo se muestra la ciencia a los estudiantes.

y del mismo modo, debe ser transmitido sin cuestionamiento alguno, hecho puntual que contrasta con el sentido esencial de la NdC, crítica, filosófica y profunda. Bachelard ya nos advertía esto desde 2000 en su obra “La formación del espíritu científico” nos comentaba “El mundo de la ciencia contemporáneo es tan homogéneo y tan protegido, que las obras alienadas de espíritus trastornados difícilmente encuentran editor...” (p. 32)”, así como lo manifiesta el filósofo francés, el pensamiento divergente de nuevas ideas, en ocasiones suelen ser silenciadas por su incompatibilidad con el lenguaje estandarizado que nos provee una ciencia rígida e incrédula, como la que se ha tergiversado en los últimos siglos. En su aporte, Bachelard comparte en esta misma línea “... No sucedía lo mismo hace ciento cincuenta años” (p.32), haciendo recuento de la esencia de la ciencia desde aquellos tiempos. por ejemplo, si en tal caso nos remitimos a la ciencia clásica y abordamos estos atributos, darán razón los trabajos de Galileo, no como el planteamiento geométrico y verdadero que propone, sino del cómo llegó a él; del mismo modo que Darwin y el origen de las especies se ha dado su propio paso a sus interrogantes y su esencia natural de hacer ciencia. Volviendo un poco a las deformaciones, estas ideas son reunidas en un concepto más amplio respecto a la educación, conocido como *actividad científica escolar*, que promueve el desarrollo de contenidos en sentido estricto, fundamentados teóricamente y comprobables por medio de la experimentación (Chamizo & Izquierdo, 2005).

Para contrarrestar este tipo de deformaciones por parte del sector educativo, el libro escrito por Gellon y colaboradores (2005)<sup>48</sup> nos da algunas referencias prácticas para incluir en el aula e implementar una naturaleza de las ciencias ligada a la esencia de lo que hacer ciencia, un claro ejemplo se encuentra en el apartado de “Contacto directo con los fenómenos”, allí se relata una secuencia didáctica para, por medio

---

<sup>48</sup> En su colaboración se encuentra la aclamada pedagoga argentina Melina Furman.

del empirismo (eje fundamental de la NdC) llevar a los estudiantes a construir su conocimiento a partir de sus propias experiencias e interrogantes, además de poner en crisis lo que se está relacionando en cuestión.

A propósito del conocimiento científico, ya mencionado anteriormente, aquí se mantendrá este concepto, como un estadio, desde la construcción epistémica de Bachelard (2000)<sup>49</sup> y Fourez (1994)<sup>50</sup>.

### **Conocimiento científico - Pensamiento científico**

Propongo en esta parte, hacer uno solo a la NdC y al espíritu científico construido a profundidad por Bachelard (2000) y, a partir de ello, enunciar el significado de pensamiento científico y conocimiento científico desde una perspectiva de la enseñanza.

El pensamiento científico y el conocimiento científico, sostienen una relación, más no son lo mismo, y es justamente aquellas preconcepciones de las que se hablaron anteriormente las que en ocasiones alteran esta visión. Para hacer al espíritu científico, y en tal caso, acercarse al pensamiento científico, o más bien, manifestarlo, se hace necesario no limitar la ciencia al conversar sobre los lenguajes de la ciencia y lo que con ello se ha establecido del mundo, sin integrar un espacio para la metacognición propia de lo que se enseña, para lo que se enseña y en qué contexto se enseña (García & Estany, 2010). Por su parte, Fourez (1994), habla de incluir la filosofía en la ciencia, y aquí se comparte tal idea, ya que no solo se trata de hacerse con lo pragmático de la ciencia, sino pensar sobre ello, de lo contrario, en su mayoría, solo se transmiten conocimientos como en el modelo aprendizaje por transmisión

---

<sup>49</sup> Los estadios del espíritu científico, en *La formación del espíritu científico* (p. 11), obra que analiza y construye a profundidad la naturaleza de la ciencia desde los estadios del pensamiento científico y el conocimiento científico.

<sup>50</sup> La analogía del piso, la bodega y el granero, en *Construcción del pensamiento científico* (págs., 15-16)

(Gil, 1983). Respecto a la idea de Fourez, Reale & Antiseri (1988) hablan en sentido de una igualdad epistemológica, si hay ciencias de la filosofía, debe haber una filosofía de la ciencia, esto podría tomarse como un ajuste de cuentas, sin embargo, va un paso más a la reavivación del pensarse sobre la ciencia, como en su momento los hicieron los filósofos de la naturaleza, y los que aún convergen en estas consideraciones.

Por otro lado, el conocimiento proviene de una necesidad primitiva de querer comprender cuestiones fundamentales de la existencia y darlo a conocer, el mito y la religión según Ruiz (2006), es una forma de conocimiento. El autor, además, destaca las problemáticas del conocimiento ligado a la verdad, ¿cómo determinar su veracidad?, ¿cómo nos limitan el pensamiento?, son cuestiones que invitan a reflexionar a razón del conocimiento en general y específicamente el conocimiento científico.

En este orden de ideas, conocer, indica entender una situación, modelo o idea desde un contexto específico, por ejemplo, por medio del lenguaje científico (Vásquez-Alonso & Manassero-Mas, 2018). Es este mismo lenguaje lo que permite a Fourez (1994), describir el conocimiento científico cercano al código restringido, aquel que es útil en la práctica y con el cual se es más familiar en el día a día, justamente la educación ha dado su fruto, aquel que alguna vez fue “restringido” por cuestiones de poder, se usa en tal sentido para regir las leyes del mundo desde las diferentes culturas a las que ha logrado expandirse.

En otras ideas, Chamizo & Izquierdo (2005), describen el conocimiento científico como “el conocimiento tanto de los procedimientos explicativos de una ciencia como de su aplicación a la naturaleza”. Por su parte, desde el aprendizaje como comprensión, los investigadores Vásquez-Alonso & Manassero-Mas (2018),

sostienen el conocimiento científico como “leyes, modelos y teorías que constituyen el núcleo tradicional de la alfabetización científica”.

El pensamiento por su parte, es una actividad natural del ser humano, algunas veces definido como cognición o comportamiento de ideas y pensamientos que, a su vez, y fuera de cualquier superstición, pueden ser tanto de manera ordenada como desordenada (Ruiz, 2006). En esta línea se podría cuestionar, ¿Qué más natural para el hombre que pensar?, según el lenguaje científico del que ya se ha hablado anteriormente, nuestra especie deriva de la escisión entre el no pensante y el pensante, es decir el *homo neanderthalensis* y *homo sapiens*, siendo este último atribuido etimológicamente hombre sabio, cuya capacidad de racionalizar posibilita nuevas funciones y habilidades que a priori, con esta descripción, parece ser desconocido para generaciones anteriores, como *homo habilis*, por ejemplo.

En otras construcciones del pensamiento científico, se destaca la visión de Bachelard (2000), por medio de los tres estadios del pensamiento científico, el concreto, el concreto-abstracto y el abstracto. El primero está ligado a la experiencia y la percepción sensorial del mundo concreto a partir de sus leyes y lenguajes (no necesariamente reproducidos), y, por el contrario, el estadio abstracto es una lucha contra esta realidad concreta del mundo, apuntando a la generación de nuevas interpretaciones. Para Societas de Mariae<sup>51</sup> (SM) (2019), la NdC son todas aquellas características del pensamiento científico, comprendiendo la profundidad del pensamiento y las diferentes construcciones epistémicas del mismo.

Por su parte Fourez (1994) utiliza la analogía del piso, el granero y la bodega para involucrar el pensamiento científico como la búsqueda de un significado filosófico,

---

<sup>51</sup>El Grupo SM, fundado en 1937, ha desempeñado un papel clave en el desarrollo educativo, contribuyendo activamente a la construcción de redes y proyectos que han impactado significativamente la educación en Iberoamérica

artístico y poético, y la visión crítica de las bases psicológicas del contexto donde se encuentra inmerso. Desde la educación, puede reflejarse al cuestionar críticamente el conocimiento científico y tratar de buscar nuevos significados alternativos de ellos. El pensamiento científico y en general cualquier pensamiento según González & Gramigna (2018), a menudo no reconoce las metáforas debido a su enfoque descriptivo y no interpretativo, por lo que cabría destacar como normalmente no se cuestiona que hagamos del paisaje un mapa, técnico, geométrico y cuya interpretación radica en aquel que ha construido el camino.

Por otro lado, Vázquez-Alonso & Manassero-Mass (2018), nos presentan una acepción del pensamiento científico y su reflejo en el aula por medio de relación entre la naturaleza del científico trasladada a un ambiente más familiar y las habilidades del pensamiento científico en el aprendizaje.

*“el núcleo del pensamiento científico es el conjunto de destrezas necesarias para la coordinación entre teoría y pruebas empíricas, en el proceso de búsqueda de conocimientos nuevos o mejor explicados, que está ligado al proceso de revisión y cambio de teorías, un modelo que sirve, a la vez, para describir el trabajo de un científico o el de una persona normal, y en particular, el aprendizaje de la ciencia.” (p. 312)*

En la enseñanza de la ciencia se pueden presentar muchas circunstancias que impidan al alumnado alcanzar el estado natural del conocimiento científico y del pensamiento científico, en la mayoría de ocasiones por las visiones deformadas comentadas anteriormente, pero no estrictamente por el educando, sino por el mismo educador, quien ha sido formado bajo las mismas premisas y deformaciones de la ciencia. Estudios como el de Carnicer & Furió (2002), muestran como la construcción epistémica personal de un docente de ciencias puede limitar el cambio

en la forma en cómo se trabaja la enseñanza de las ciencias en las escuelas. Para esta apreciación, es importante mencionar el trabajo realizado por la investigadora Kristina Hopkins (2021), donde involucra la neuroeducación, demuestra de forma empírica, como las percepciones de los docentes sobre la NdC influye directamente en la forma en cómo se enseña en el aula, de tal manera que, si se presenta una construcción epistémica ligada a la Naturaleza del quehacer científico como una Institución Cultural<sup>52</sup> de un sentido profundo del pensamiento crítico-científico, este mismo es reflejado en su enseñanza en el aula.

En una propuesta para una enseñanza enriquecida con el pensamiento crítico y reflexivo, Carreño (2019) nos presenta la sistematización de experiencias, en su sentido profundo, como una forma de construir nuevo conocimiento, y a su vez, compartirlo en el aula por medio de procesos investigativos. Este tipo de alternativas, en palabras del autor “supone realizar un ejercicio de abstracción a partir de la práctica o desde la práctica y poder realizar procesos de investigación en el aula” (p. 122), que para el caso de una enseñanza de las ciencias en los modelos sociales contemporáneos, supone una orientación primordial en virtud de las necesidades emergentes. Se suma a lo anterior, la llamado autorreflexivo que emite Fernández et al., (2013) donde invita a los docentes que ejercen la enseñanza de la ciencia, involucrarse con mayor énfasis en la NdC entendiendo la extensa información que se encuentra en la literatura y que puede ser una barrera a las visiones deformadas que se transmiten de la ciencia por medio de la educación.

### **Pensamiento ambiental: cultura, naturaleza**

---

<sup>52</sup> En el estudio de Hopkins (2021), el sentido de profundidad adoptado para la NdC es comprendido como una institucionalidad cultural, es decir, un conjunto de lenguajes y sentidos propios al contexto de la ciencia y su labor en el desarrollo de la sociedad.

En otros pensamientos, específicamente el pensamiento ambiental, desde la voz de Ángel-Maya (2013, 2014), en sus libros de "El reto de la vida" y "La aventura de Los Símbolos" respectivamente, relata cómo se ha percibido, construido y manifestado lo ambiental para lograr una complejidad mayor como lo es el pensamiento ambiental. El autor indica que, desde los orígenes de la humanidad, se ha tenido una estrecha relación entre el hombre y el ecosistema, uno de estos reflejos primitivos es el mito, y la forma en que el hombre comenzó a representar su mundo a través de una comunicación constante con la naturaleza, a tal punto de glorificarle y transformarle en su Dios. Para luego, a partir de los avances en la civilización, esta naturaleza fuese sometida a una progresiva sepultura de Dioses, apareciendo, por consiguiente, una glorificación del hombre y su racionalidad, que separa al hombre de la naturaleza y la invita a ordenarla.

Lo ambiental según Ángel-Maya, no solo se remite al espacio físico, o natural, sino más bien como una casa que se habita, desde el conjunto de interacciones ecosistémicas de aspecto biológico y ecológico, hasta todo el entramado sociocultural de la experiencia humana. Por otro lado, lo ambiental, también lo relaciona el autor como todas aquellas relaciones, procesos, dinámicas y circunstancias que atañen lo social, económico, tecnológico, científico y político de la humanidad en relación con la naturaleza.

El autor propone algunas iniciativas para enseñanza desde el pensamiento ambiental (pensar sobre lo ambiental) no dejando de lado los avances científicos y tecnológicos de las épocas modernas, sino más bien, sirviéndose de ello para construir un pensamiento complejo y crítico de nuestra relación con la naturaleza y siendo parte de ella. En sus propuestas, indica una enseñanza que muestre al estudiante la relación histórica desde el mito primitivo hasta la actualidad y con base a ello, plantear una construcción social verdaderamente ambiental, no

radicalizada en activismos o soluciones técnicas sino más bien un sentido profundo de reconocer sus relaciones con el entorno y como ya se ha dicho anteriormente, ser parte del entorno.

En conversación con lo ambiental, la filósofa colombiana Ana Patricia Noguera, en su obra “El Reencantamiento del mundo” (2004) nos presenta un acercamiento hacia el pensamiento ambiental como un complejo rizomático<sup>53</sup> de relaciones que constituyen todos los rasgos filosóficos y sociológicos de la cultura desde una interconexión con la estética-ambiental. Con esta construcción d, se antepone una visión ramificada con sentido emocional, sensible y entretejido de vínculos entre lo natural y lo cultural, siendo ambas un ser uno, poniendo en crisis, no solo la violentada pluriversación del ambiente, ceñido a una pensamiento hegemónico, tecnócrata y activista que reduce al ambiente como medio ambiente, aquello externo con lo cual guardamos una gran deuda, y al ser una deuda, pensada como algo a lo que se puede ir abonando con soluciones técnicas que carecen de un sentido profundo y sensible de lo que necesitamos reconstruir cómo ambiental. Este tipo de visiones de lo ambiental está normalizado a nivel mundial bajo la sistematización de la educación ambiental, propuesta ya desde el siglo XX como una voz de aliento para pensarse la vida del hombre en lo ecosistémico y con lo ecosistémico. En textos contemporáneos relacionados a la orientación de la educación ambiental se pueden encontrar algunas definiciones de ambiente, ligado a algo externo de lo que debemos ocuparnos casi que de inmediato para cuidar y conservar eso externo, el libro

---

<sup>53</sup> Propia de la figura metafórica propuesta por los filósofos franceses Gilles Deleuze y Feliz Guattari en su apartado “Rizoma” del libro “Mil mesetas” en 1988 de los mismos autores (Deleuze & Guattari, 2004)

“Futuro Sustentable”<sup>54</sup> nos presenta una mirada del ambiente y lo ambiental de la siguiente manera:

*“El ambiente natural es el espacio compuesto por un conjunto de factores físicos, químicos y biológicos que rodean y actúan sobre un organismo o una comunidad. Estos factores repercuten de forma directa sobre el desarrollo y el comportamiento de los seres vivos. El término proviene de la palabra ambiens en latín, que quiere decir “que rodea”, lo que significa que el ambiente constituye todo lo que nos envuelve y necesitamos para vivir” (p. 2)*

A diferencia del ejemplo anterior, la visión de lo ambiental como proceso de orientación de una educación ambiental que se propone en este escrito, está dirigido a sentar las bases sensibles de la conexión hombre-ecosistema, lo natural-lo cultural, atendiendo sentidos políticos, filosóficos, estéticos, epistemológicos, entre otros. De esta manera, se darán respuestas profundas a lo que en realidad se consideran los problemas ambientales, más allá de las respuestas tecnócratas y activistas superficiales y circunscritas que no terminan por revelar las causas esenciales de lo ambiental que debemos atender. Mientras se siga viendo lo natural como un recurso que se debe sostener y sustentar<sup>55</sup>, el desarrollo que se pretende, seguirá enfrentando los mismo inconvenientes con más insistencia. En la literatura ya se encuentran algunas investigaciones en torno a una reconstrucción de la educación ambiental que pone en tensión el materialismo o reduccionismo de lo natural, así como una

---

<sup>54</sup> La editorial Santillana en colaboración con la editorial Norma han divulgado documentos con fines educativos para lo que ellos denominan como pensar el cuidado del planeta a partir de las cuestiones ambientales que lo atañen, Futuro Sustentable, edición Uruguay del año 2024 es uno de estos libros.

<sup>55</sup> Algunos textos actuales sobre educación ambiental pueden verse reflejadas este tipo de consideraciones, a modo de ejemplo en el trabajo de Arab Forum for Environment and Development (AFED) (2019) en *Environmental Education for Sustainable Development in Arab Countries*.

reorientación en sentido de la conexión esencial entre cultura y naturaleza, se destacan entre ellos los trabajos de Thiemann et al., (2018) y Clarke & Mcphie (2020).

En el tejido epistemológico propuesto hasta esta sección, es decir, la NdC desde la esencia profunda del quehacer científico fuera de estereotipos y deformaciones generadas por la enseñanza y otros factores, a su vez pensado desde el espíritu científico, el cual se va gestando con la interrelación del conocimiento científico y el pensamiento científico, este último como la incorporación de la filosofía y el pensamiento crítico. Y por último, la consideración del pensamiento ambiental, complejo y estético. Son a mi juicio, todas aquellas consideraciones a tener en cuenta para una enseñanza de la ciencia en la sociedad contemporánea. En correspondencia a la primera pregunta planteada en este escrito, a continuación se pretende responder de forma más detallada.

### **¿Qué naturaleza de la ciencia hemos de enseñar para una nueva cultura científica?**

La naturaleza de la ciencia, como esencia de conocimiento científico, ha sido muy tergiversada a lo largo del tiempo desde la implantación de modelos estrictos basados en transmisión de conocimientos y otros. Por lo que, se habla de la naturaleza de la esencia a partir del sentido profundo de hacer ciencia, lo que hace un científico, no sólo comprendido como aquel hombre de bata larga que se encuentra en un laboratorio con materiales especializados, sino como el espíritu científico en búsqueda y formulación de preguntas, no solo encaminadas a dar nuevas respuestas, sino también a poner en crisis las que ya se ha construido en el lenguaje propio de la ciencia.

El interrogante no ha sido el conocimiento científico, puesto que el mismo proviene de la NdC y es el mismo, el que la forma, sino las visiones deformadas que se han tenido de él (exacto, verdadero, producto de un método, se muestra el concepto,

pero no su construcción, entre otras) y el carecer de una formación en el pensamiento científico profundo que nos ayude a discutir y proponer maneras otras de ver la ciencia y construirla, además. Construir ciencia en el aula es despertar el espíritu científico y su esencia, valorando el conocimiento científico, pero reflexionando filosóficamente respecto a él. Uno de los ejercicios que podrían reflejar un ejercicio del conocimiento científico y el pensamiento científico en el aula sería abordar un contenido específico, técnico y pragmático de las ciencias, abordarlos desde varias preconcepciones del educando, desde el lenguaje científico construido, experimentarlo (no remitido a experimentos sino también a la experiencia sensible), y luego cuestionarlo profundamente. Para esto último, puede facilitar un poco el realizar el ejercicio de conocer cómo los científicos que desarrollan teoría, principios y conceptos científicos llegan a dichos planteamientos, ¿cuáles fueron sus motivaciones personales?, ¿qué los llevó a pensar en algo diferente?, ¿qué visión tenían antes de dicha teoría, principio o concepto desde su propia experiencia? Es importante además valerse de metáforas, comparaciones y demás narraciones literarias dirigidas a la ciencia que involucren al estudiante en un lugar más cercano y ¿por qué no?, involucrar a su propia narración que además puedan dirigirse al quehacer científico.

Cabe aclarar que para lograr una enseñanza de las ciencias dirigidas a la naturaleza del conocimiento científico y el pensamiento científico el cambio debe producirse desde los mismos docentes y su formación, ya que esto influye en cómo los estudiantes tomarán las ciencias para reproducirlas o para cuestionarlas constantemente.

Por otro lado, el pensamiento ambiental, tal como lo manifiesta Ángel-Maya, no es limitarse a producir técnicas o tecnologías para solventar una problemática justamente ambiental, sino que implica pensarse y construirse a partir de nuevas

ideas del hombre-naturaleza y su evolución hasta los tiempos modernos, con todo lo que ello implica. Esto último, no únicamente para abordar espacios académicos de educación ambiental, que normalmente es donde se abordan, sino también en espacios en la enseñanza de las ciencias en general, el origen del conocimiento que se tiene sobre cualquier contenido, permite al estudiante tener una visión más amplia de lo que se está relacionando y al conocer cómo ha evolucionado un concepto a lo largo del tiempo, permite comprender desde el propio pensamiento científico que otras visiones se podrían establecer en relación a él, por lo que la epistemología en clase de ciencias no debería verse sólo como la definición de conceptos y su etimología, sino también desde el pensamiento del que surgen tales conceptos, teorías e ideas. Por último, enseñar no el ambiente sino ser ambiente, puesto que no es lo que nos rodea, en tal caso somos ambiente y estamos inmersos en procesos naturales, sociales y culturales de manera simultánea.

Las prácticas tradicionales como la enseñanza por transmisión limitan el pensamiento del estudiante a una mera explicación de conocimientos y relación de contenidos y no se profundiza en su interpretación. Con ello se limita la creatividad, la autonomía, el pensamiento crítico y el planteamiento de nuevos significados por parte del estudiante. Pero como se ha dicho anteriormente, esto deriva de unas visiones deformadas de la ciencia, que no cuestiona, ni piensa al respecto de lo que se aprende, en definitiva carece totalmente de un proceso metacognitivo de las ciencias.

## **Referencias**

Ángel-Maya, A. (2014). *La aventura de los símbolos: Una visión ambiental de la historia del pensamiento* (2<sup>a</sup> ed.). [Libro electrónico].  
<https://augustoangelmaya.org/libros/>

- Ángel-Maya, A. (2013). *El reto de la vida, ecosistema y cultura una introducción al estudio del medio ambiente*. [Libro electrónico].  
<https://augustoangelmaya.org/libros/>
- Arab Forum for Environment and Development (AFED) (2019). *Environmental Education for Sustainable Development in Arab Countries*. Annual Report of Arab Forum for Environment and Development. AFED. Arabia.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo* (23ª ed., Trad. de J. Babini) [Libro electrónico]. Siglo XXI Editores
- Bektaş, O. & Geban, O. (2010). Turkish high school students' conceptions of the nature of science. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3827–3831.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.599>
- Bozzato, P., Fabris, M. A., & Longobardi, C. (2021). Gender, stereotypes and grade level in the draw-a-scientist test in Italian schoolchildren. *International Journal of Science Education*, 43(16), 2640–2662.  
<https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1982062>
- Carreño D., A. J. (2019). La naturaleza de las ciencias en un proceso de sistematización. *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP*. 117-125.  
<https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1893>
- Carnicer, J., & Furió, C., (2002). La epistemología docente convencional como impedimento para el cambio. Estudio de caso. *Investigación en la escuela* (47) 33-52.
- Chamizo, J. A., & Izquierdo, M. (2005). *Ciencia en contexto: Una reflexión desde la filosofía*. Alambique Didáctica de las Ciencias Experimentales, (46), 9–17.  
 Recuperado de  
[https://www.researchgate.net/publication/39215674\\_Ciencia\\_en\\_contexto\\_Una\\_reflexion\\_desde\\_la\\_filosofia](https://www.researchgate.net/publication/39215674_Ciencia_en_contexto_Una_reflexion_desde_la_filosofia)
- Clarke, D. A. G., & Mcphie, J. (2020). New materialisms and environmental education: editorial. *Environmental Education Research*, 26(9–10), 1255–1265.  
<https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1828290>
- Cuellar-Fernández, L., & Siso Pavón, Z. (2017). La naturaleza de la ciencia como ámbito de reflexión e inclusión en el aula para la promoción de competencias de pensamiento científico. *Enseñanza de las Ciencias, N.º Extraordinario*, 3505–3509.  
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337114>

- Deleuze, G. & Guattari, F. (2006). *MIL MESETAS Capitalismo y esquizofrenia*, PRETEXTOS.  
[http://kaleidoscopio.com.ar/fs\\_files/user\\_img/textos\\_estetica%20recepcion/Deleuze\\_Guattari\\_Mil%20mesetas.pdf](http://kaleidoscopio.com.ar/fs_files/user_img/textos_estetica%20recepcion/Deleuze_Guattari_Mil%20mesetas.pdf)
- De Sousa Santos B., (2009). *Epistemologías del SUR*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Siglo XXI Editores. México.
- Diccionario Etimológico Castellano en Línea [DECEL] (s.f). *Subyacer*. Recuperado en 2025. <https://etimologias.dechile.net/?subyacer>
- Diccionario Etimológico Castellano en Línea [DECEL] (s.f). *Versar*. Recuperado en 2025. <https://etimologias.dechile.net/?versar>
- Fernández, I., Gil Pérez, D., Carrascosa Alís, J., Cachapuz, A. C., & Praia, J. (2002). *Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza*. Enseñanza de las Ciencias, 20(3), 477–488. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3962>
- Fernández, I., Gil, D., Vilches, A., Valdés, P., Cachapuz, A., Praia, J., & Salinas, J. (2003). El olvido de la tecnología como refuerzo de las visiones deformadas de la ciencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), 331-352. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1253879>
- Ferrater Mora, J., (1965). *Diccionario de filosofía*. Sudamericana Editorial. Buenos Aires.
- Fourez, G., (1994). *La construcción del conocimiento científico*. NARCA S.A DE EDICIONES. Madrid.
- Gallego Torres, A. P., Castro Montaña, J. E., & Rey Herrera, J. M. (2008). El pensamiento científico en los niños y las niñas: Algunas consideraciones e implicaciones. *IIEC*, 2(3), 22–29.  
[https://www.researchgate.net/publication/344083639\\_El\\_pensamiento\\_cientifico\\_en\\_los\\_ninos\\_y\\_las\\_ninas\\_Algunas\\_consideraciones\\_e\\_implicaciones](https://www.researchgate.net/publication/344083639_El_pensamiento_cientifico_en_los_ninos_y_las_ninas_Algunas_consideraciones_e_implicaciones)
- García-Carmona, A. (2022). La comprensión de aspectos epistémicos de la naturaleza de la ciencia en el nuevo currículo de Educación Secundaria Obligatoria, tras la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, 80(283), 433-450.  
<https://doi.org/10.22550/REP80-3-2022-01>
- García, E. G. A., & Estany, A. (2010). Filosofía de las prácticas experimentales y enseñanza de las ciencias. *Praxis Filosófica*, (31), 7–16.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=209020106001>

- Gellon, G., Feher, E. R., Furman, M., Golombek, D. (2005). *La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Paidós. Barcelona
- Gil Pérez, D. (1983). Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las ciencias. *Investigaciones y experiencias didácticas* 26-33.  
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/50606>
- González Faraco, J. C., & Gramigna, A. (2009). *Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa*. *Teor. educ.*, 21(2), 79–94.
- Guisasola, J. & Morentin, M. (2007). Comprenden la naturaleza de la ciencia los futuros maestros y maestras de Educación Primaria?. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* 6(2), 246-262.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470985>
- Kim, S. F. & Hamdan, A. K. (2021). Saudi Arabian secondary school students' views of the nature of science and epistemological beliefs: gendered differences. *Research in Science & Technological Education*, 39(4), 456–475.  
<https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1961721>
- Hacieminoğlu, E., Yılmaz-Tüzün, Ö., & Ertepinar, H. (2012). Development and validation of nature of science instrument for elementary school students. *Education 3-13*, 42(3), 258–283. <https://doi-org.crai.referencistas.com/10.1080/03004279.2012.671840>
- Hopkins, K. (2021). Neuroscience as a Contemporary Science Domain to Contextualize Nature of Science Instruction. *Sci & Educ* 30, 463–500.  
<https://doi-org.crai.referencistas.com/10.1007/s11191-020-00187-7>
- Izquierdo Aymerich, M., García Martínez, Á., Quintanilla Gatica, M., & Adúriz Bravo, A. (2016). *Historia, filosofía y didáctica de las ciencias: Aportes para la formación del profesorado de ciencias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Khishfe, R. (2022). Improving students' conceptions of nature of science: A review of the literature. *Science & Education*, 31(3), 627–656.  
<https://doi.org/10.1007/s11191-022-00390-8>
- Kırıkkaya E. B., İşeri, S., & Vurkaya, G. (2009). High school students' thoughts about science on television programmes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 921-926. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.163>
- Leal, A. & Velásquez, A. F. (2013). Concepciones sobre la Naturaleza de la Ciencia (NDC) en un grupo de docentes en formación en ciencias naturales de la

- Universidad del Tolima. *Praxis*, 9, 8-17.  
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/734>
- Lederman, N. G. (2018). La siempre cambiante contextualización de la naturaleza de la ciencia: documentos recientes sobre la reforma de la educación científica en los Estados Unidos y su impacto en el logro de la alfabetización científica. *Enseñanza de las ciencias* 36(2), 5-22.  
<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2661>
- Lederman, N. G. (2019). Nature of science: Past, present, and future. *Enseñanza de las Ciencias*, 36(2), 5-22. <https://ensciencias.uab.cat/article/view/v36-n2-lederman/2661-pdf-es>
- Lederman, N. G. & Lederman, J. S. (2019). Teaching and learning nature of scientific knowledge: Is it Déjà vu all over again?. *Discip Interdiscip Sci Educ Res* 1(6). 1-9. <https://doi.org/10.1186/s43031-019-0002-0>
- Martínez, A., Ruiz-González, A., Antón, A., & Rey-Baltar, D. Z. (2017). La comprensión de la naturaleza de la ciencia en el alumnado del grado de educación primaria. *X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, 2195-2200.  
<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/336837>
- Pardo, O., Solaz-Portolés, J. J., & Sanjosé, V. (2018). Creencias de los estudiantes de educación secundaria sobre la naturaleza de la ciencia y los modelos científicos: un estudio transversal. *Educatio Siglo XXI*, 36(3), 197-220.  
<https://doi.org/10.6018/j/350091>
- Reale, G., & Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico: Tomo tercero. Del romanticismo hasta hoy*. Barcelona: Editorial Herder.
- Reinisch, B., Krell, M., Hergert, S., Gogolin, S., & Krüger, D. (2017). Methodical challenges concerning the Draw-A-Scientist Test: a critical view about the assessment and evaluation of learners' conceptions of scientists. *International Journal of Science Education*, 39(14), 1952-1975.  
<https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1362712>
- Ruiz, R. (2006). *Historia y evolución del pensamiento científico* [Archivo PDF]. México.  
[https://biblio.umc.cl/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=10488&shelfbrowse\\_itemnumber=18191](https://biblio.umc.cl/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=10488&shelfbrowse_itemnumber=18191)
- Societas Mariae (SM) (2019). *Naturaleza de la ciencia (NOS)*. Savia.  
[https://www.desarrollosm.cl/resources/FIS\\_SA\\_1M/naturaleza\\_ciencia\\_ecat.pdf](https://www.desarrollosm.cl/resources/FIS_SA_1M/naturaleza_ciencia_ecat.pdf)

- Stadermann, H. K. E., & Goedhart, M. J. (2020). Secondary school students' views of nature of science in quantum physics. *International Journal of Science Education*, 42(6), 997–1016. <https://doi-org.crai.referencistas.com/10.1080/09500693.2020.1745926>
- Sumranwanich, W. & Yuenyong, C. (2014). Graduate Students' Concepts of Nature of Science (NOS) and Attitudes toward Teaching NOS. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (116), 2443-2452. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.589>
- Tamayo Alzate, Ó. E., Sánchez Bereau, C. A., & Buriticá Alzate, O. C. (2010). Concepciones de la naturaleza de la ciencia en profesores de educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(1), 133–169. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134124444008.pdf>
- Thiemann, F. T., de Carvalho, L. M., & Torres de Oliveira, H. (2018). Environmental education research in Brazil. *Environmental Education Research*, 24(10), 1441–1446. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1536927>
- Toma, R. B. (2020). Comprensión de aspectos epistémicos de la naturaleza de la ciencia y valoración de su dimensión social. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 17(2), 2303(1-16). [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2020.v17.i2.2303](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i2.2303)
- Toma, R. B., Orozco-Gómez, M. L., Molano Niño, A. C., Obando-Correal, N. L., & Suárez Román, R. S. (2022). Testing assumptions of the Draw-a-Scientist-Test (DAST): do stereotyped views affect career aspirations? *International Journal of Science Education*, 44(16), 2423–2441. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2126738>
- Vázquez-Alonso, A., & Manassero-Mas, M. A. (2018). Más allá de la comprensión científica: Educación científica para desarrollar el pensamiento. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 309–336. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6449623>

## 13.

# DIDACTIZAR LA CRÍTICA LITERARIA: UN GIRO NECESARIO EN LA FORMACION DE LECTORES CRÍTICOS<sup>56</sup>

Frak Torres Vergel

Universidad UMECIT, Panamá

fraktorres.est@umecit.edu.pa

### 1. Introducción

En el escenario contemporáneo de la educación media en Colombia, la formación de lectores críticos se configura como una necesidad urgente y una deuda persistente del sistema educativo. A pesar de que los lineamientos curriculares y las políticas públicas reconocen la lectura crítica como una competencia esencial para el ejercicio ciudadano y la vida democrática, las prácticas pedagógicas vigentes revelan profundas tensiones entre los fines declarados y los métodos empleados en el aula. La enseñanza de la lectura suele reducirse a la decodificación literal y a la preparación para pruebas estandarizadas, dejando de lado dimensiones fundamentales como la interpretación, la argumentación y la valoración crítica.

En este contexto, se advierte una desconexión preocupante entre la enseñanza escolar de la literatura y la posibilidad de potenciar en ella una lectura crítica y argumentada. Mientras la crítica literaria —como saber académico— ha sido tradicionalmente confinada al ámbito universitario, la didáctica escolar de la

---

<sup>56</sup> El contenido de este capítulo proviene de la tesis doctoral desarrollada en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT).

literatura ha privilegiado abordajes formales, estandarizados y rutinarios que reducen el texto literario a un objeto cerrado, alejado de la experiencia vital de los estudiantes. Así, el potencial formativo de la literatura como espacio simbólico para interrogar el mundo, explorar la subjetividad y construir sentido, se ve mermado por prácticas que reproducen contenidos sin invitar a la reflexión, el diálogo o el posicionamiento ético y político frente a las problemáticas sociales.

La situación se agrava si se considera que muchos docentes no han sido formados como lectores críticos, ni han incorporado en su práctica cotidiana marcos teóricos o metodológicos que les permitan mediar la lectura literaria desde una perspectiva crítica. Las concepciones reduccionistas del rol docente, el énfasis en la transmisión de contenidos y la presión institucional por obtener resultados en pruebas externas, han contribuido a mantener prácticas reproductivas, descontextualizadas y empobrecidas en el ámbito de la educación literaria. A esto se suman factores estructurales como la falta de formación continua, la escasez de materiales pertinentes, y las condiciones de vulnerabilidad de buena parte del estudiantado, que dificultan el acceso a experiencias lectoras significativas.

Frente a este panorama, el presente capítulo adopta una perspectiva integradora que articula los saberes de la crítica literaria con los principios de la pedagogía crítica, concebida como una apuesta ética y política orientada a la formación de sujetos capaces de interpretar los discursos, construir sentidos propios y actuar con conciencia frente a las realidades que los interpelan. A partir de este horizonte teórico-pedagógico, la investigación se desarrolló bajo el enfoque metodológico de la Comprensión Holística de la Ciencia, formulado por Jacqueline Hurtado (2010), lo que permitió desarrollar una investigación de tipo proyectiva, con un diseño de campo transeccional unieventual. La recolección de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario aplicado a 313 estudiantes y una escala dirigida a cinco docentes de

Lengua Castellana en tres instituciones educativas oficiales urbanas del distrito de Santa Marta, Colombia. Este andamiaje metodológico permitió caracterizar los niveles de lectura crítica del estudiantado, describir las estrategias didácticas implementadas por los docentes, analizar la relación entre ambos eventos y sustentar empíricamente la discusión y las conclusiones derivadas del análisis de los resultados.

## **2. Bases conceptuales y teóricas**

Delimitar el campo de la didáctica literaria implica reconocer su carácter de didáctica específica, distinta de enfoques generales, ya que responde a la naturaleza singular del conocimiento literario, sus formas de construcción de sentido y sus modos particulares de enseñanza y apropiación. Esta perspectiva exige superar la aplicación uniforme de principios educativos y asumir la lectura literaria como una práctica cultural, social y subjetiva, que requiere estrategias pedagógicas capaces de abordar la complejidad simbólica y estética de la obra. Al afirmar su autonomía epistemológica, la didáctica literaria se consolida como un campo de saber, orientado a generar conocimiento pedagógico pertinente que contribuya a la formación crítica de los estudiantes mediante el vínculo con la experiencia literaria.

En este sentido, durante las últimas décadas, la educación literaria ha reorientado sus propósitos hacia la centralidad del proceso lector y el desarrollo de la competencia lectoliteraria como ejes fundamentales de su quehacer pedagógico. Esta evolución, respaldada por la investigación académica y la práctica docente, ha consolidado un consenso creciente sobre la necesidad de concebir la formación literaria como un proceso interactivo y comunicativo que se construye mediante encuentros significativos entre texto y lector (Cerrillo Torremocha, 2005; Colomer,

2005; Jover, 2007, 2008; Mata Anaya y Villarrubia Delgado, 2011; Mendoza Fillola, 2004, 2005). Este giro ha generado transformaciones en el diseño de propuestas pedagógicas: la elección de textos literarios, las metodologías empleadas en su abordaje, los modos de evaluación y los criterios de progresión se estructuran cada vez más en función de las posibilidades interpretativas del estudiante y del acompañamiento que requiere su desarrollo lector (Dueñas Lorente, 2013). En consecuencia, la competencia lectoliteraria deja de entenderse como una destreza técnica para decodificar textos y pasa a concebirse como una habilidad compleja que articula sensibilidad estética, pulso hermenéutico y posicionamiento crítico frente al discurso. Esta comprensión amplía los fines de la educación literaria, alineándolos con la formación de un lector activo, capaz de producir sentido, vincular la literatura con su contexto vital y participar críticamente en los circuitos simbólicos y culturales de su entorno.

Por su parte, Munita (2017) concibe la didáctica de la literatura como un campo disciplinar emergente, inscrito en la investigación educativa, que se ocupa del estudio y diseño de modelos de enseñanza-aprendizaje que articulan el saber literario con las prácticas sociales de lectura y escritura. Su propuesta ubica como objeto central la formación del lector literario, y se sustenta en la convergencia entre saberes teóricos, prácticas escolares, contextos socioculturales y teorías de la lectura. Esta visión supera enfoques reduccionistas que restringen la enseñanza de la literatura al análisis textual o al fomento aislado del placer lector, al tiempo que reconoce la complejidad del fenómeno literario y la riqueza interpretativa de la experiencia lectora. A diferencia de autores como Colomer (2001) o Mendoza Fillola (2002), enfocados en el desarrollo progresivo de la competencia interpretativa, Munita enfatiza la dimensión socioeducativa y contextual de las prácticas lectoras, y las concibe como objeto legítimo de investigación científica. Su planteamiento

promueve la construcción de propuestas didácticas que integren la función estética del texto con el rol activo del lector en la generación de significados. Esta perspectiva se alinea con corrientes que suscitan una formación armónica del lector literario, integrando afectividad, interpretación, textualidad, reflexión crítica, argumentación y práctica social. Su principal contribución radica en establecer la didáctica de la literatura como un ámbito de estudio con identidad propia, lo cual refuerza su legitimidad como saber profesional capaz de generar conocimiento útil tanto para la teoría como para la práctica pedagógica. Así, la propuesta de Munita (2017) ofrece un soporte teórico pertinente para fundamentar una didáctica de la crítica literaria como línea de desarrollo posible dentro del campo. Al concebir la didáctica literaria como un espacio investigativo que articula saberes disciplinares, prácticas pedagógicas y dimensiones socioculturales de la lectura, se abre un horizonte para diseñar propuestas didácticas orientadas a la formación de lectores críticos: sujetos capaces de interpretar, cuestionar y argumentar frente a los textos literarios desde una perspectiva estética, ética, social y culturalmente situada.

En síntesis, la didáctica literaria ha sido conceptualizada desde diversas perspectivas, en función de los enfoques teóricos y experienciales que la sustentan. Para un amplio sector de investigadores y docentes, se configura principalmente como una estrategia para desarrollar competencias lectoras, en especial aquellas vinculadas a la interpretación, la inferencia y la argumentación crítica. Para otros, constituye un espacio formativo orientado a la creación estética, donde la escritura literaria, la experimentación con el lenguaje y la expresión subjetiva cobran relevancia. Asimismo, hay quienes destacan su potencial como detonador cognitivo para activar procesos de pensamiento complejo y como herramienta metodológica para fomentar la investigación en el aula a partir del contacto vivo con el texto literario. Estas aproximaciones no se excluyen entre sí, sino que dan cuenta de la

riqueza epistémica y la versatilidad pedagógica de la didáctica de la literatura como campo en expansión, capaz de articular lo formativo, lo expresivo, lo investigativo y lo crítico en el marco de la experiencia escolar.

### **2.1. Didáctica de la crítica literaria**

A partir de la definición integradora de la didáctica de la literatura, se perfila una vertiente específica que merece una exploración más profunda: la didáctica de la crítica literaria. Esta propone enriquecer el campo de la educación literaria mediante el fomento de capacidades que permitan a los estudiantes comprender los textos literarios, interrogarlos, argumentarlos y vincularlos con su entorno, en diálogo con su experiencia vital. Desde este enfoque, la didáctica de la crítica literaria se perfila como una mediación pedagógica integral que articula el placer estético, la empatía lectora y la habilidad del estudiantado para identificar y construir vínculos entre distintos textos. La convergencia entre crítica y didáctica permite formar lectores que además de comprender el texto en sus diversas dimensiones, lo cuestionen, lo resignifiquen y lo integren en su pensamiento, consolidando la literatura como espacio de reflexión ética, política, cultural y social.

Ahora bien, el concepto de didáctica de la crítica literaria no ha sido todavía teorizado como categoría autónoma ni sistematizado en el ámbito académico. Este vacío representa tanto un desafío como una oportunidad: el de construir una propuesta conceptual que articule los saberes de la crítica literaria con los fundamentos pedagógicos y didácticos necesarios para hacer de esta práctica un aprendizaje significativo en el contexto escolar, en sintonía con los fines formativos de la educación literaria contemporánea. En esta dirección, el presente estudio se propone articular tres nociones clave: la crítica literaria como saber disciplinar, la didáctica de la literatura como campo pedagógico, y la transposición didáctica como

proceso de adaptación del saber académico al contexto escolar. Esta articulación permite comprender la didáctica de la crítica literaria como una práctica transformadora que convierte el saber crítico en experiencia situada, accesible y formativa.

Tradicionalmente, la crítica literaria ha sido concebida como una actividad especializada del ámbito académico, escasamente incorporada como objeto didáctico en el contexto escolar. Esta situación plantea la necesidad de reconfigurarla pedagógicamente, con el fin de desarrollar formas de mediación que integren la lectura crítica con el pensamiento reflexivo y el desarrollo pleno del estudiante. No se busca simplemente trasladar al aula las herramientas analíticas propias de la crítica académica, sino de transformarlas en prácticas progresivas, significativas y accesibles para los estudiantes de educación media. Incluir la crítica literaria en los procesos de formación escolar es fundamental para promover una lectura reflexiva, argumentada y situada en contextos culturales e ideológicos diversos. La enseñanza de la literatura no puede reducirse al reconocimiento de recursos estilísticos o estructuras narrativas, sino que ha de educar individuos con la capacidad de analizar, comprender e interrogar los discursos simbólicos que circulan en los textos. Para ello, es imprescindible una mediación pedagógica cuidadosa que transforme la práctica crítica en experiencia de aprendizaje. Aunque la expresión “didáctica de la crítica literaria” no se encuentra consolidada como categoría formal, en la práctica docente pueden reconocerse metodologías orientadas al desarrollo de competencias críticas en torno a los textos literarios. Estas experiencias, si bien dispersas, emergen del cruce entre la enseñanza literaria y la formación interpretativa, argumentativa y valorativa. Sin embargo, la falta de una base teórica clara ha limitado su reconocimiento como campo específico, por ello resulta fundamental elaborar una

definición operativa inicial que otorgue coherencia, respaldo pedagógico y proyección formativa.

En este proceso, resulta clave incorporar la noción de transposición didáctica (Chevallard, 2002), entendida como la adaptación progresiva de un saber académico (la crítica literaria) a los fines, contextos y destinatarios de la enseñanza escolar. Dicha transposición no solo reorganiza contenidos y aprendizajes, sino que redefine los fines de su enseñanza y las condiciones pedagógicas necesarias para su apropiación. A su vez, esta transformación exige activar un saber profesional específico: el conocimiento didáctico del contenido (CDC), que articula el dominio del saber disciplinar con estrategias pedagógicas contextualizadas. El CDC refiere a la capacidad del docente para articular lo que sabe de su disciplina con las estrategias más adecuadas para enseñarlo en su contexto particular. Tal como lo define Shulman (2005), el CDC puede entenderse como la integración entre el saber disciplinar y el saber pedagógico, que permite comprender cómo ciertos contenidos y problemáticas se estructuran, se presentan y se ajustan según los intereses y niveles de los estudiantes (p. 11). Mientras la transposición didáctica se orienta a la reconfiguración curricular del saber, el CDC opera en el plano pedagógico, enfocándose en su mediación efectiva en el aula. Ambos conceptos, aunque distintos, resultan complementarios. En el caso de la crítica literaria, esto implica traducir un cuerpo teórico complejo en operaciones fundamentales (interpretar, argumentar, contextualizar, valorar) que puedan trabajarse de forma progresiva con estudiantes de educación media.

La crítica literaria no puede ser concebida como un ejercicio técnico ni como una práctica elitista. Al contrario, debe asumirse como una herramienta formativa que vincula el texto con el mundo y con el lector. El docente, entonces, no solo debe conocer los enfoques críticos y su metalenguaje, sino también integrar los recursos

pedagógicos que le permitan traducir ese saber en estrategias de lectura crítica adaptadas al contexto de sus estudiantes. Como señalan Shulman y Quinlan (1996), un docente competente es aquel que, además de dominar su disciplina, es capaz de transformar ese conocimiento en formas didácticas que dialogan con los saberes previos, intereses y capacidades de sus alumnos (p. 409). No basta con saber qué se enseña, es indispensable saber cómo hacerlo y con qué propósito.

Transponer didácticamente la crítica literaria implica convertirla en experiencia de pensamiento, diálogo, debate y elaboración de discursos que permitan al joven lector comprender la obra y, mediante ella, pensar la realidad. En este sentido, la didáctica de la crítica literaria es una práctica situada, críticamente argumentada y socialmente comprometida, que convierte la lectura literaria en herramienta de comprensión del mundo, reflexión colectiva, participación discursiva y construcción de subjetividad crítica en el aula.

Desde esta perspectiva, la didáctica de la crítica literaria puede definirse como una modalidad específica dentro del campo más amplio de la didáctica de la literatura. Su finalidad no es simplemente enseñar la crítica como disciplina autónoma, sino adaptar sus fundamentos teóricos y metodológicos al servicio de finalidades pedagógicas concretas. Su orientación central reside en formar lectores capaces de interpretar, argumentar y evaluar los textos literarios desde múltiples enfoques, articulando el saber disciplinar con los desafíos y necesidades del contexto educativo. En esta línea, la crítica literaria se convierte en una herramienta formativa destinada a promover habilidades analíticas, reflexivas y ciudadanas. No se trata solo de enseñar técnicas de análisis, sino de propiciar en los estudiantes una mirada crítica, contextualizada y argumentada frente a las representaciones, discursos e ideologías que atraviesan la obra literaria. Así concebida, la didáctica de la crítica literaria articula la exploración estética del texto con el análisis de sus estructuras

simbólicas, sus condiciones de producción y su resonancia en la experiencia subjetiva y social del lector. Se erige, por tanto, como una vía para resignificar la lectura literaria, convirtiéndola en una práctica de comprensión del mundo y de construcción de subjetividades críticas, en consonancia con una pedagogía situada, crítica y culturalmente comprometida.

A diferencia de la didáctica de la literatura, que ofrece un marco general para la enseñanza del fenómeno literario —incluyendo historia, teoría, géneros, poética, promoción de la lectura—, la didáctica de la crítica literaria constituye un enfoque más específico, centrado en enseñar a pensar críticamente la literatura. Si bien la didáctica de la literatura ha evolucionado desde enfoques transmisivos hacia propuestas más participativas —centradas en la interpretación activa y la construcción de sentido—, la crítica literaria no siempre ha sido objeto de atención explícita como contenido enseñable dentro de ese campo amplio, lo que ha limitado su aprovechamiento como herramienta formativa en el contexto escolar.

De ahí la necesidad de delimitar con claridad la didáctica de la crítica literaria como un enfoque diferenciado, pero complementario. Si la didáctica de la literatura se orienta a formar lectores capaces de experimentar, comprender y disfrutar las múltiples dimensiones del texto, la didáctica de la crítica literaria apuesta por formar lectores que no solo interpreten, sino que también argumenten, problematicen y produzcan discursos críticos a partir de sus lecturas. Esta especificidad no fragmenta el campo, sino que lo amplía y enriquece, al proponer una mediación pedagógica que integra saberes literarios con herramientas del pensamiento crítico, resignificando la experiencia estética como una oportunidad para analizar los discursos sociales, políticos, culturales, simbólicos e ideológicos que configuran la literatura y su lectura. Como cierre de este apartado, y con el propósito de delimitar

conceptualmente uno de los eventos de estudio de esta investigación, se propone la siguiente definición de didáctica de la crítica literaria:

La didáctica de la crítica literaria es una modalidad específica —aún en proceso de consolidación— dentro del campo de la didáctica de la literatura, cuya finalidad no consiste en transmitir esquemas analíticos acabados ni en reproducir la crítica literaria como disciplina académica, sino en adaptar sus fundamentos teóricos y metodológicos a fines pedagógicos concretos. Articula el saber literario, el saber pedagógico y los marcos epistémicos de la crítica literaria para formar lectores capaces de establecer un diálogo reflexivo y argumentado con los textos, cuestionar sus representaciones, contextualizarlos histórica y culturalmente, y relacionarlos con su experiencia personal y social. De este modo, la didáctica de la crítica literaria se configura como un espacio pedagógico dinámico, en el que el saber crítico es resignificado y puesto al servicio de la construcción de pensamiento crítico, conciencia colectiva, subjetividades lectoras comprometidas y participación autónoma en la sociedad.

## **2.2. Lectura crítica**

La comprensión lectora, entendida desde una perspectiva crítica y formativa, es un proceso de interacción mediante el cual el lector no solo reconstruye el significado del texto, sino que también lo interroga, lo confronta y se posiciona frente a los discursos, valores e ideologías que este encarna. Comprender implica entonces desentrañar las lógicas internas del texto, sus silencios y sesgos, su carga simbólica y su resonancia cultural, en permanente diálogo con la experiencia vital, los saberes previos y la conciencia crítica del lector.

Lejos de ser un receptor pasivo, el lector crítico actúa como un sujeto activo, dotado de agencia interpretativa y capacidad de intervención en la construcción del sentido.

Su lectura está mediada por su biografía, su sensibilidad estética, su situación sociolingüística, su experiencia académica previa y sus marcos ideológicos. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se transforma en un acto de lectura del mundo, una práctica discursiva que interpela la realidad y, al mismo tiempo, habilita su transformación. Este acto interpretativo no es exclusivamente individual, sino que se enmarca en comunidades discursivas y contextos socioculturales que configuran los sentidos posibles de los textos.

En este marco, la lectura crítica incorpora una dimensión analítica y valorativa que permite al lector examinar no solo qué dice el texto, sino cómo lo dice, desde qué perspectiva lo enuncia, con qué intenciones y con qué posibles efectos. Leer críticamente es reconocer las estrategias discursivas, detectar intencionalidades implícitas, analizar relaciones de poder y evaluar los marcos ideológicos que configuran los textos. Esta lectura se convierte, entonces, en un acto de reflexión crítica y en una vía de emancipación intelectual que posibilita el diálogo consciente, la resistencia simbólica y la formación de sujetos éticamente comprometidos con el lenguaje y la realidad que este representa. Por tanto, leer críticamente un texto implica desentrañar sus representaciones del mundo y los valores que transmite.

Frente a los desafíos actuales — como la saturación informativa, la fragmentación del conocimiento y la circulación de discursos manipuladores—, ningún proceso educativo orientado a la formación de ciudadanos críticos puede prescindir de una comprensión clara de conceptos como pensamiento crítico, competencia crítica y lectura crítica, todos ellos articulados dentro de una pedagogía transformadora (Rondón Herrera, 2014, p. 64). Así, para comprender mejor la especificidad de la lectura crítica, es necesario situarla en relación con nociones afines como pensamiento crítico y competencia crítica. Aunque estrechamente vinculados, estos conceptos no son equivalentes. El pensamiento crítico, concebido como la capacidad

de analizar y valorar rigurosamente la realidad, adquiere pleno sentido cuando se traduce en decisiones y acciones pertinentes. En este tránsito de la reflexión a la acción, emerge la competencia crítica como expresión práctica del pensamiento crítico en contextos reales. Según Jiménez Pérez (2023), la competencia crítica implica aplicar el pensamiento crítico de forma pertinente en contextos reales, lo que conlleva tomar decisiones fundamentadas y actuar de manera coherente con ellas (p. 16). En esta línea, la lectura crítica constituye una de las formas privilegiadas en las que se despliega el pensamiento crítico. No se reduce a una destreza técnica, sino que se configura como una práctica interpretativa, argumentativa y situada, mediante la cual el lector analiza, cuestiona y reconstruye los significados del texto. Esta práctica implica habilidades como la detección de ideologías implícitas, la formulación de juicios argumentados, la comparación de perspectivas y la elaboración de nuevas preguntas que profundicen la reflexión. Así, la lectura crítica no solo se alimenta del pensamiento crítico, sino que lo potencia y lo consolida como forma compleja de pensamiento. Ambos convergen en un entramado de habilidades cognitivas y actitudinales orientadas a la construcción de sujetos críticos. Entre estas habilidades destacan la inferencia lógica, la evaluación de argumentos, la identificación de supuestos y la interpretación rigurosa de discursos (Watson y Glaser, 1952). A ellas se suman otras destrezas señaladas por Halpern (1984), como la resolución de problemas, la verificación de hipótesis y el cálculo de probabilidades. También es clave el desarrollo de una actitud interpretativa objetiva y reflexiva, que permita filtrar interferencias emocionales (Jiménez Pérez, 2023, p. 19). Cuando estas habilidades se integran en la acción del sujeto, dan lugar a la

competencia crítica, y la lectura crítica se convierte en una de sus expresiones más significativas.

El estudio de la lectura crítica ha sido abordado desde enfoques complementarios. Desde una mirada pedagógica, Cassany (2017) la define como una forma avanzada de lectura que requiere niveles previos de comprensión —literal, inferencial e intencional— y que culmina con una respuesta personal frente al contenido, la intención y el punto de vista del texto (p. 117). Esta postura se alinea con la de otros autores que subrayan el papel del juicio y la argumentación como rasgos centrales de la lectura crítica (Hernández-Domínguez et al., 2023; López Yepes, 2021). Fomentar la lectura crítica supone ir más allá de la comprensión literal e inferencial. Es necesario implementar estrategias como el foro, la mesa redonda o el juego de roles, que propicien el análisis, la toma de postura y la participación crítica.

Desde un enfoque sociopolítico, la lectura crítica es entendida como una práctica de ciudadanía y de resistencia simbólica. Morales Carrero (2020) y Zárate Pérez (2019) advierten que leer críticamente supone adoptar una posición respecto a los discursos sociales, desmontar narrativas dominantes y reconocer estructuras de poder. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2021) reafirma esta idea al señalar que los estudiantes deben formarse como lectores activos, responsables y críticos, capaces de intervenir en los escenarios comunicativos del siglo XXI (p. 5). En este contexto, la emisión de juicios de valor constituye el momento culminante de la lectura crítica. Ello implica interpretar con profundidad, argumentar con rigor y posicionarse de manera reflexiva. Por consiguiente, formar

en lectura crítica supone abordar la competencia argumentativa, integrar metodologías activas e incorporar géneros discursivos propios del debate.

En suma, la lectura crítica es una competencia de naturaleza cognitiva, comunicativa y sociocultural que permite al lector interpretar, analizar, contextualizar y valorar los textos de forma consciente y argumentada. Se apoya en habilidades propias del pensamiento crítico, como la inferencia, la comparación y la evaluación, y exige una articulación profunda entre saberes previos, experiencia personal y lectura del contexto. Esta práctica, que conjuga análisis e interpretación con posicionamiento y producción, es esencial para la formación de ciudadanos comprometidos, capaces de ejercer una lectura transformadora del mundo.

En el marco de esta investigación, se adopta una distribución tripartita de las sinergias de la lectura crítica, entendidas como momentos progresivos e interrelacionados en el proceso lector. Esta estructura se fundamenta en la taxonomía propuesta originalmente por T. C. Barrett, quien organizó las habilidades lectoras en cinco niveles: literal, reorganizativo, inferencial, crítico y apreciativo (Smith & Barrett, 1979). La versión más difundida en el ámbito hispanohablante fue desarrollada por Alliende y Condemarín (1986), y posteriormente sintetizada por Pérez Zorrilla (2005), quien reorganiza dichos niveles en tres grandes categorías: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico. Esta reconfiguración no responde a una lógica reductiva, sino a la necesidad de articular pedagógicamente las dimensiones esenciales de la lectura, a fin de facilitar su abordaje en el aula. Lejos de fragmentar el acto lector, esta organización busca reconocer la complejidad del proceso comprensivo y facilitar su abordaje didáctico al distinguir fases complementarias en la construcción de sentido. El nivel literal corresponde a la identificación y recuperación de información explícita en el texto. El lector reconoce datos, personajes, hechos, secuencias y relaciones evidentes, ubicándose en la estructura

textual y diferenciando ideas principales de las secundarias. Aunque este nivel no exige interpretaciones complejas, constituye una base indispensable sobre la cual se construyen los niveles superiores de comprensión. El nivel inferencial alude a la construcción de significados implícitos, mediante la activación de conocimientos previos, creencias y experiencias personales. En este nivel, el lector anticipa, deduce, completa vacíos, reconstruye intenciones y establece relaciones simbólicas o lógicas no explícitas. La comprensión se profundiza, porque el lector va más allá de lo dicho y comienza a elaborar una lectura interpretativa que enriquece el sentido del texto. El nivel crítico implica una lectura reflexiva, valorativa y argumentada, mediante la cual el lector evalúa, cuestiona y toma posición frente a los contenidos y perspectivas del texto. Aquí se detectan ideologías subyacentes, se emiten juicios fundamentados sobre la validez o coherencia del discurso, y se vincula el texto con otros contextos, fuentes y marcos éticos o culturales. Este nivel representa la culminación de la lectura crítica, al consolidar un sujeto lector capaz de dialogar críticamente con los discursos que circulan en la sociedad.

### **3. Método**

La investigación se desarrolló bajo el enfoque epistemológico de la Comprensión Holística de la Ciencia (CHC), propuesto por Jacqueline Hurtado. Por tanto, se empleó el método holopráxico, organizado aquí en cuatro estadios: dos de carácter descriptivo, uno explicativo y otro proyectivo. El primer estadio tuvo como propósito caracterizar el nivel de lectura crítica en estudiantes de grado décimo de tres instituciones educativas oficiales del distrito de Santa Marta (Colombia), a través de la aplicación de un cuestionario compuesto por 119 preguntas cerradas. El segundo estadio, también descriptivo, estuvo orientado a examinar la didáctica de la crítica literaria implementada por los docentes de Lengua Castellana que orientan

dicho grado en las mismas instituciones. Para ello, se utilizó una escala diagnóstica de 51 ítems que permitió indagar sobre tres dimensiones fundamentales del quehacer pedagógico: planificación didáctica, mediación pedagógica y evaluación formativa. El tercer estadio, de naturaleza explicativa, buscó analizar la relación entre los eventos de estudio —lectura crítica y didáctica de la crítica literaria— mediante la aplicación del coeficiente de correlación por rangos de Spearman (Rho), técnica estadística idónea para establecer asociaciones significativas en contextos educativos. Finalmente, el cuarto estadio correspondió a la etapa proyectiva, en la que se diseñó un plan de formación docente orientado a fortalecer la lectura crítica desde la apropiación didáctica de la crítica literaria, tomando como base los hallazgos empíricos obtenidos en los estadios anteriores. Por razones de extensión, el desarrollo completo de dicha propuesta será abordado en una publicación posterior, en la que se expondrán sus fundamentos, estructura y orientaciones metodológicas.

La validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación se establecieron mediante un proceso riguroso. En primer lugar, se realizó una validación por expertos para asegurar la correspondencia teórica y la cobertura representativa respecto a los eventos de estudio. Además, se calculó el coeficiente de concordancia Kappa como respaldo estadístico. El instrumento sobre didáctica de la crítica literaria obtuvo un Kappa total de 0,984, lo que indica una concordancia casi perfecta entre evaluadores y respalda su validez de constructo y coherencia interna. El instrumento de lectura crítica también presentó un alto nivel de concordancia (Kappa = 0,934), evidenciando la solidez conceptual de su estructura. En cuanto a la confiabilidad, ambos instrumentos demostraron elevados niveles de consistencia interna. El cuestionario sobre didáctica alcanzó un Alfa de Cronbach global de 0,969, con resultados elevados por sinergias: planificación (0,935), mediación (0,893) y

evaluación (0,921). Por su parte, la prueba de lectura crítica arrojó un Alfa global de 0,948, con valores también altos por niveles: literal (0,847), inferencial (0,881) y crítico (0,871).

#### 4. Resultados

Los resultados se organizaron conforme los tres primeros estadios del método holopráxico para esta investigación: dos descriptivos y uno explicativo. Cada uno permitió abordar los eventos de estudio definidos: la lectura crítica en estudiantes y la didáctica de la crítica literaria en docentes, así como su relación. Para interpretar los resultados obtenidos, se elaboró una escala de valoración que permitió transformar los puntajes brutos a una escala estandarizada de 20 puntos. Esta conversión facilitó la clasificación de los niveles de desempeño, tanto en lectura crítica por parte de los estudiantes como en didáctica de la crítica literaria por parte de los docentes, distribuyéndolos en cinco categorías: muy deficiente, deficiente, regular, suficiente y excelente. Esta escala posibilitó una lectura más comprensiva y comparativa de los datos, al traducir los resultados numéricos en niveles de logro pedagógicamente significativos.

Tabla 1. Escala de interpretación de los resultados.

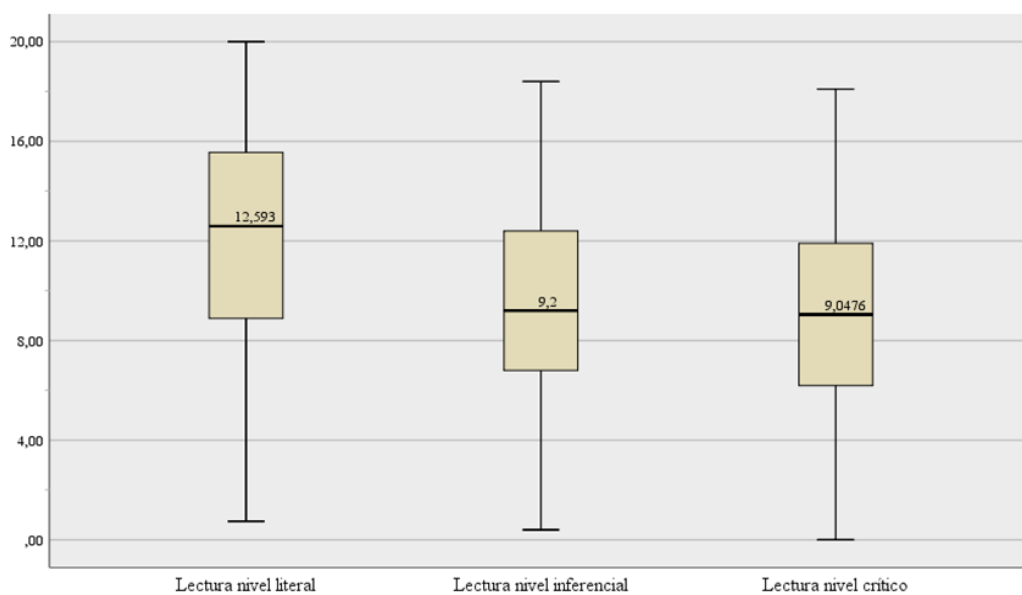
Intervalo	Categoría
0 - 3,99	Muy deficiente
4 - 7,99	Deficiente
8 - 11,99	Regular
12 - 15,99	Suficiente
16 - 20	Excelente

Nota. Elaboración propia.

#### 4.1. Lectura crítica en estudiantes

La Figura 1 ilustra el análisis comparativo del desempeño estudiantil en los tres niveles de lectura —literal, inferencial y crítico— sobre una escala de 1 a 20 puntos. Se evidencia que el nivel literal presenta la mediana más alta (12,593), reflejando una mayor facilidad de los estudiantes para identificar información explícita. En contraste, los niveles inferencial (9,2) y crítico (9,0476) muestran medianas considerablemente más bajas, lo que indica dificultades para establecer inferencias, interpretar sentidos complejos y emitir juicios argumentados. Los valores mínimos—cercanos a cero, especialmente en el nivel crítico— evidencian rezagos significativos en una parte del estudiantado.

Figura 1. Desempeño en lectura crítica



*Nota.* Diagrama de caja y bigotes que representa la mediana, los rangos intercuartílicos y la dispersión en las sinergias nivel literal, nivel inferencial y nivel

crítico del evento lectura crítica. Elaboración propia con base en los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento de lectura crítica.

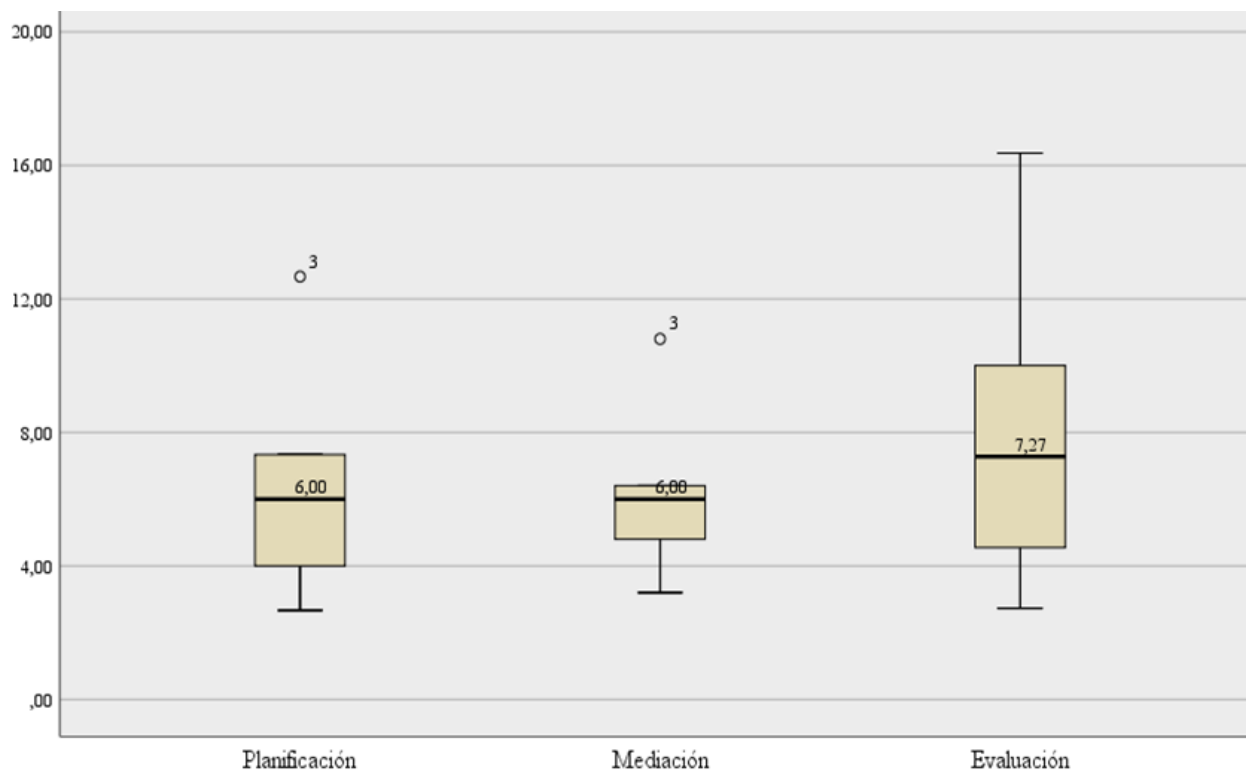
La representación gráfica permite observar la brecha entre la comprensión superficial y las habilidades de lectura profunda, subrayando la necesidad de fortalecer pedagógicamente las competencias lectoras de orden superior.

#### **4.2. Didáctica de la crítica literaria en docentes**

La Figura 2 muestra que las sinergias de planificación y mediación comparten una mediana de 6,00, lo que denota un nivel de apropiación bajo, apenas por encima del percentil 25 en ambos casos. Esta cercanía en los valores centrales sugiere que, para la mayoría de los docentes, estas dos dimensiones presentan patrones similares: una marcada recurrencia a prácticas tradicionales, una escasa integración de enfoques críticos y una limitada incorporación sistemática de saberes específicos vinculados a la didáctica literaria. La presencia de valores atípicos en estas dos sinergias indica, además, que un docente del grupo evaluado se aleja del comportamiento central, en este caso por una apropiación más sólida y diferenciada. En contraste, la sinergia de evaluación registra una mediana superior (7,27) y un rango intercuartílico más amplio (de 4,54 a 10,18), lo que indica una mayor dispersión en los niveles de apropiación y la existencia de prácticas diferenciadas en torno a los mecanismos evaluativos utilizados en el aula. Aunque este dato puede interpretarse como un indicio de avance en ciertos casos particulares, también revela una ausencia de

criterios comunes para orientar la evaluación de la crítica literaria como práctica formativa

Figura 2. Desempeño docente en didáctica de la crítica literaria



*Nota.* Diagrama de caja y bigotes que representa la mediana, los rangos intercuartílicos, la dispersión y los valores atípicos en las sinergias lanificación mediación y evaluación del evento didáctica de la crítica literaria.

Elaboración propia a partir de la escala aplicada a la totalidad de docentes participantes.

#### 4.3. Relación entre los eventos de estudio

La investigación analizó si las prácticas didácticas en crítica literaria de los docentes de Lengua Castellana inciden en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en estudiantes de grado décimo de tres instituciones oficiales de Santa Marta. Se partió

específica entre cada sinergia didáctica (planificación, mediación, evaluación) y cada nivel lector (literal, inferencial, crítico). Esta estrategia permitió identificar con claridad qué dimensiones pedagógicas inciden con mayor fuerza en la formación de lectores críticos.

La Tabla 2 presenta el resultado del análisis de correlación global entre los dos eventos de estudio, obtenido a partir del coeficiente Rho de Spearman.

Tabla 2. Correlación global entre la didáctica de la crítica literaria y la lectura crítica

Correlaciones			Didáctica de la crítica literaria	Lectura crítica
Rho de Spearman	Didáctica de la crítica literaria	Coeficiente de correlación	1,000	,120*
		Sig. (unilateral)	.	,017
		N	313	313
	Lectura crítica	Coeficiente de correlación	,120*	1,000
		Sig. (unilateral)	,017	.
		N	313	313
*La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).				

*Nota.* La tabla presenta el coeficiente de correlación de Spearman entre los eventos didáctica de la crítica literaria (evaluada en los docentes de Lengua Castellana) y

lectura crítica (evaluada en los estudiantes de grado décimo). La correlación es significativa al nivel 0,05.

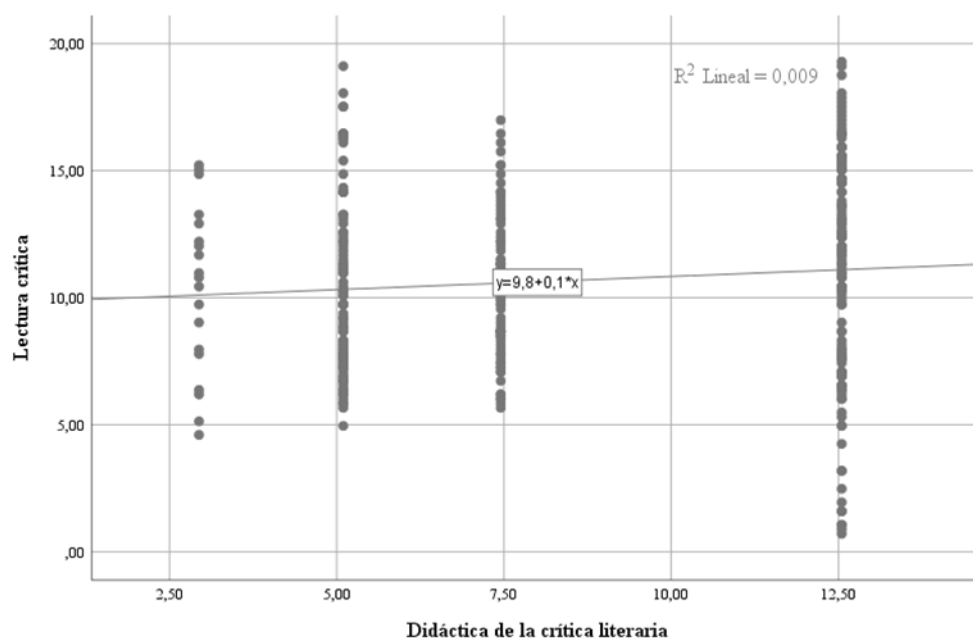
Los resultados evidencian una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la didáctica de la crítica literaria implementada por los docentes y el nivel de lectura crítica alcanzado por los estudiantes. En términos generales, se observó que a mayor apropiación didáctica de la crítica literaria —entendida como una implementación más sistemática y efectiva en el aula—, los estudiantes tienden a alcanzar niveles más altos de lectura crítica. Los datos respaldan entonces la importancia de incrementar la cantidad, la frecuencia y la calidad de las estrategias didácticas orientadas a la crítica literaria, con el fin de mejorar los niveles de desempeño en lectura crítica del estudiantado.

La correlación cruzada entre ambos eventos de estudio —la didáctica de la crítica literaria y la lectura crítica— arrojó un coeficiente de  $r = 0,120$ , lo cual indica una magnitud baja en la asociación. No obstante, el nivel de significancia obtenido ( $p = 0,017$ ) se encuentra por debajo del umbral convencional establecido para la significación estadística ( $p < 0,05$ ), lo que permite afirmar que dicha relación no es producto del azar, sino que está empíricamente sustentada dentro del contexto investigado. Este hallazgo, aunque moderado en intensidad, reviste un valor explicativo importante, ya que respalda el supuesto de que una mayor y mejor implementación de estrategias didácticas orientadas a la crítica literaria puede tener

un impacto positivo en el desarrollo de habilidades lectoras críticas en el estudiantado.

Para complementar la información de la tabla anterior, se incorpora un diagrama de dispersión que permite visualizar con mayor claridad el comportamiento conjunto de los datos, así como la dirección y consistencia general de dicha asociación.

Figura 3. Representación gráfica de la correlación entre los eventos de estudio



*Nota.* Diagrama de dispersión que representa la relación entre los puntajes en didáctica de la crítica literaria (eje X) y los resultados en lectura crítica (eje Y). Cada punto indica un caso individual. La línea de tendencia refleja una correlación positiva débil, con una ecuación lineal de  $y = 9,8 + 0,1x$  y un coeficiente de determinación  $R^2 = 0,009$ . Elaboración propia con base en los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario y la escala.

Si bien la figura anterior confirma gráficamente la correlación positiva identificada, el análisis puede profundizarse al considerar las dimensiones específicas que

estructuran cada evento de estudio. Por ello, la Tabla 3 desagrega los resultados y presenta la correlación entre las sinergias de la didáctica de la crítica literaria (planificación, mediación y evaluación) y los niveles de lectura crítica (literal, inferencial y crítico), lo que permite identificar con mayor precisión los componentes que inciden más directamente en el desempeño lector de los estudiantes.

Tabla 3. Correlación entre las sinergias de los dos eventos de estudio

	<b>Rho de Spearman</b>	<b>Lectura nivel literal</b>	<b>Lectura nivel inferencial</b>	<b>Lectura nivel crítico</b>
Planificación	Correlación	,094*	,146**	,060
	Sig. (unilateral)	,049	,005	,145
	N	313	313	313
Mediación	Correlación	,094*	,146**	,060
	Sig. (unilateral)	,049	,005	,145
	N	313	313	313
Evaluación	Correlación	,094*	,146**	,060
	Sig. (unilateral)	,049	,005	,145
	N	313	313	313

*Nota.* La tabla desglosa las correlaciones obtenidas mediante el coeficiente de Spearman entre las sinergias del evento didáctica de la crítica literaria (planificación, mediación y evaluación) y las sinergias del evento lectura crítica (literal, inferencial y crítico), junto con sus respectivos valores de significancia ( $p$ ). Las correlaciones significativas indican asociaciones positivas entre los componentes didácticos y los niveles de lectura, especialmente con el nivel inferencial. Elaboración propia con base en los resultados de los cuestionarios aplicados a docentes y a estudiantes.

La correlación desagregada por sinergias ofrece aún una lectura más fina. Se evidencia que todas las sinergias de la didáctica (planificación, mediación y evaluación) guardan una correlación estadísticamente significativa con el nivel

inferencial de lectura ( $r = 0,146$ ;  $p = 0,005$ ). Asimismo, la correlación con el nivel literal, aunque más baja ( $r = 0,094$ ;  $p = 0,049$ ), también resulta significativa. En cambio, la correlación con el nivel crítico no alcanza significancia estadística ( $r = 0,060$ ;  $p = 0,145$ ), lo que indica una limitada incidencia de las prácticas docentes actuales sobre los procesos lectores de mayor complejidad.

Los resultados obtenidos permiten vislumbrar un límite estructural en las prácticas pedagógicas actuales: aunque se evidencian indicios de activación del pensamiento inferencial —especialmente en operaciones como la deducción y la integración de información—, las habilidades críticas de mayor complejidad, como el análisis ideológico, la argumentación sostenida o la toma de postura frente al texto, carecen aún del andamiaje didáctico necesario para desarrollarse con solidez. Esta carencia resulta especialmente significativa si se considera que la lectura crítica, por su nivel de exigencia cognitiva y epistémica, requiere estrategias didácticas sistemáticas, sostenidas y deliberadas, que actualmente no están plenamente incorporadas en la práctica docente.

La baja correlación estadística entre las prácticas didácticas y el nivel crítico de lectura confirma este diagnóstico: las aulas aún no disponen de propuestas metodológicas suficientemente estructuradas para fomentar una lectura que interpela los textos en su dimensión ideológica, epistemológica y sociocultural. Desde una perspectiva pedagógica, esta situación evidencia la falta de un enfoque que asuma la crítica literaria como un saber enseñable y ejercitable, es decir, como una práctica formativa que debe ser mediada con intención, planificación y criterio.

Aunque algunas prácticas docentes comienzan a movilizar procesos inferenciales, la débil relación con el nivel crítico permite inferir que persisten vacíos conceptuales y metodológicos que obstaculizan la consolidación de una lectura reflexiva y

transformadora. Esta limitación compromete no solo la calidad de la formación lectora, sino el horizonte pedagógico mismo de la educación literaria: formar sujetos capaces de leer el mundo a través de los textos, de interpretarlo críticamente y de actuar sobre él.

En este contexto, los hallazgos de la investigación respaldan un postulado fundamental: la necesidad de resignificar la crítica literaria como un saber escolar sistemático, sustentado en una didáctica coherente que articule las sinergias de planificación, mediación y evaluación con los distintos niveles de lectura. La correlación identificada, aunque moderada, demuestra que cuando la crítica literaria es asumida como práctica didáctica —incluso de manera incipiente— se generan efectos positivos en las operaciones lectoras del estudiantado. En consecuencia, lo que está en juego no es únicamente la comprensión de los textos, sino la posibilidad de formar lectores críticos capaces de cuestionar, argumentar y posicionarse frente al discurso y la realidad.

Finalmente, es importante subrayar que el valor explicativo de la correlación hallada va más allá de su significación cuantitativa. La relación entre ambos eventos de estudio revela el potencial pedagógico de una didáctica de la crítica literaria fundamentada, situada y reflexiva, capaz de incidir significativamente en los procesos formativos. De ahí la necesidad de avanzar hacia propuestas que no sustituyan la autonomía docente, sino que la fortalezcan mediante orientaciones teóricas y metodológicas que hagan de la crítica literaria una experiencia educativa transformadora en el marco escolar.

## **5. Discusión de los resultados**

El análisis realizado permite establecer conexiones significativas entre la realidad empírica observada y las bases conceptuales que orientan el estudio, lo que sugiere

que el patrón identificado no constituye un caso aislado, sino que se inscribe en una problemática estructural de carácter nacional. En este sentido, Padilla-Escorcia et al. (2022) advierten que, históricamente, los informes de las pruebas Saber han mostrado que solo una fracción limitada del estudiantado colombiano alcanza niveles satisfactorios o superiores en comprensión lectora. Asimismo, el informe nacional de resultados del ICFES (2022) indica que más del 50 % de los estudiantes de los grados 3°, 5° y 9° se ubican en los niveles más bajos de desempeño, lo que evidencia serias limitaciones para acceder a procesos complejos de comprensión, análisis y posicionamiento crítico frente al texto.

En sintonía con estos diagnósticos de alcance nacional, los resultados obtenidos en esta investigación replican una estructura piramidal descendente en el desarrollo de las sinergias lectoras. Una constatación análoga se encuentra en el estudio de Granados y Londoño (2020), realizado en una institución educativa oficial de Tunja (Colombia), donde se evidenciaron dificultades sustanciales en comprensión, interpretación y producción textual, las cuales impactaron directamente el rendimiento académico de los estudiantes. Complementariamente, el análisis cualitativo desarrollado por Brito Ramos (2020) ofrece una comprensión más profunda del trasfondo estructural de estas deficiencias. La autora identifica factores como la apatía hacia la lectura, la fragilidad del hábito lector y un entorno escolar y familiar poco propicio para el pensamiento reflexivo como causas determinantes que limitan el desarrollo de habilidades esenciales como la interpretación, la argumentación y la evaluación de discursos, lo que repercute negativamente en el desempeño académico y en la capacidad de los estudiantes para comprender el texto más allá de su literalidad.

Del mismo modo, el estudio de Avendaño de Barón y González-González (2020) aporta evidencia empírica que corrobora los hallazgos de esta investigación. En una

prueba diagnóstica aplicada a estudiantes de grado décimo, se encontró que si bien el 95 % de los participantes lograba reconocer información explícita, solo el 2 % fue capaz de inferir contenidos implícitos y otro 2 % pudo reflexionar y emitir juicios críticos. Estos resultados confirman que las mayores dificultades de comprensión no se encuentran en la superficie del texto, sino en las operaciones cognitivas de mayor complejidad, indispensables para una lectura crítica.

Los resultados obtenidos, que evidencian un rendimiento progresivamente decreciente desde la lectura literal hacia la crítica, pueden ser comprendidos con mayor profundidad si se consideran los factores socioculturales y pedagógicos señalados por Gallardo Álvarez (2006), quien señala que la resistencia y el desinterés de los estudiantes hacia la lectura obedece a una desconexión estructural entre los códigos culturales contemporáneos de las juventudes — configurados por dinámicas digitales, audiovisuales e interactivas— y las formas tradicionales de enseñanza literaria, aún centradas en el texto impreso y en la lógica de la obligatoriedad evaluativa. Su crítica a las prácticas escolares que imponen lecturas alejadas del contexto y horizonte vital de los adolescentes y las evalúan mediante ejercicios mecánicos resulta especialmente pertinente, pues resuena con lo evidenciado en esta investigación: un desencuentro entre las prácticas pedagógicas convencionales y los marcos de significación propios de las culturas juveniles, lo que dificulta el acceso genuino de los estudiantes a la experiencia lectora. Esta ruptura favorece la consolidación de una aversión generalizada hacia la lectura, sobre todo cuando esta se impone sin mediación significativa y se sanciona mediante criterios reduccionistas.

Ahora bien, aunque la autora formula un diagnóstico lúcido sobre la necesidad de renovar los canales de acceso al texto, tiende a centrar la problemática en una supuesta obsolescencia de los formatos escolares, sin considerar suficientemente que

la lectura crítica —independientemente del medio o lenguaje en que se presente el texto— exige siempre mediaciones cognitivas complejas que no se activan de manera espontánea en la experiencia cotidiana de los adolescentes. Esta observación resulta crucial, pues permite superar la idea de que el solo cambio de soporte o de géneros discursivos conllevará una mejora automática en los niveles de comprensión lectora. En sintonía con esta perspectiva, Gallardo Álvarez (2006) también reconoce que el rechazo hacia ciertas obras literarias no se origina únicamente en su contenido, extensión o lenguaje, sino, de forma más profunda, en la ausencia de mediaciones pedagógicas que permitan a los estudiantes apropiarse del texto desde su realidad y su experiencia. Su análisis del malestar que provocan muchas de las denominadas “lecturas obligatorias” pone de relieve que, al no contar con conocimientos previos ni con habilidades lectoras suficientemente consolidadas, los estudiantes enfrentan serias dificultades para establecer vínculos significativos con narrativas distantes en términos históricos, culturales o estilísticos. El abordaje tradicional de la literatura —centrado en la repetición de esquemas analíticos rígidos y en la lectura de textos desvinculados del mundo del estudiante— impide el desarrollo de una relación significativa y placentera con la lectura, lo cual repercute directamente en la construcción de habilidades críticas.

Ahora, si bien resulta legítima y necesaria su propuesta de que el acceso inicial a la literatura se oriente hacia el disfrute y la cercanía, esta puede incurrir en una dicotomía simplificadora al contraponer placer lector y exigencia crítica. Desde la perspectiva que sustenta la presente investigación, se considera que el disfrute estético y la reflexión crítica no son excluyentes, sino dimensiones complementarias de una experiencia lectora formativa. En tal sentido, se coincide con la necesidad de transformar los enfoques didácticos, pero se plantea que esta renovación no debe implicar una renuncia a la complejidad del texto literario, sino una reformulación

cuidadosa y creativa de los dispositivos pedagógicos que acompañen al estudiante en su tránsito desde una identificación inicial con el texto hasta una comprensión más reflexiva, contextualizada y crítica.

La necesidad de renovar los enfoques didácticos sin renunciar a la complejidad del texto literario encuentra respaldo en diversas perspectivas teóricas que abordan la formación del lector crítico desde visiones dialógicas, hermenéuticas y semióticas. En particular, Jurado Valencia (2008) plantea que el lector crítico se constituye como un sujeto activo capaz de rastrear voces, reconstruir implícitos, identificar ambigüedades, interrogar intenciones discursivas y establecer vínculos intertextuales con otras obras y saberes culturales que enriquecen su interpretación. Desde esta mirada, los resultados obtenidos en esta investigación — que evidencian un rendimiento descendente desde el nivel literal hacia el nivel crítico — pueden interpretarse como indicio de que la formación lectora en el aula continúa anclada en una lectura semántica de superficie, sin fomentar un tránsito deliberado hacia una lectura semiótica, caracterizada por la inferencia, la conjetura, el posicionamiento y la activación de procesos complejos de pensamiento.

Esta necesidad de una mediación pedagógica intencionada se ve respaldada por el estudio de Martínez León et al. (2018), quienes demostraron que una intervención didáctica cuidadosamente diseñada — centrada en el trabajo con textos literarios de contenido social — favorece la elaboración de discursos argumentativos más coherentes, críticos e implicados emocionalmente. En su investigación, los estudiantes del grupo experimental, guiados mediante preguntas abiertas y espacios de reflexión individual y colectiva, lograron formular opiniones propias bien fundamentadas, expresar toma de conciencia frente a realidades complejas y construir discursos alternativos ante los textos propuestos. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el pensamiento crítico no emerge de forma espontánea ni

automática, sino que requiere de condiciones pedagógicas específicas que posibiliten al estudiante conectar el texto con sus experiencias vitales, saberes previos y contextos sociales, generando así una lectura transformadora, situada y formativa.

En correspondencia con la necesidad de una didáctica crítica del discurso, Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) plantean una concepción de la lectura que trasciende su dimensión cognitiva para entenderla como una práctica sociocultural atravesada por relaciones de poder, subjetividad e ideología, íntimamente vinculada con la formación ciudadana. Desde esta perspectiva, formar lectores críticos implica no solo desarrollar habilidades inferenciales y argumentativas, sino también competencias valorativas, pragmáticas y afectivas que permitan develar los posicionamientos ideológicos y los conflictos de poder inscritos en los discursos. Su enfoque de alfabetización crítica propone una formación orientada a que los estudiantes aprendan a interrogar los supuestos discursivos de los textos, adopten posturas frente a las estructuras de dominación que subyacen al lenguaje, y se posicionen activamente ante los discursos que circulan en su entorno social y mediático. En este horizonte pedagógico, la contribución de Cassany (2017) ofrece una base teórica sólida y provocadora para repensar la lectura crítica como una práctica situada, ideológica y profundamente compleja. Para el autor, ningún texto es neutro: todo discurso está atravesado por intenciones, omisiones, posicionamientos y estructuras ideológicas que el lector debe aprender a identificar, interpretar y cuestionar. Desde esta premisa, los bajos niveles observados en las dimensiones inferencial y crítica en los estudiantes participantes de esta investigación pueden entenderse como el resultado de una formación que no ha promovido suficientemente la capacidad de “leer detrás de las líneas” (Cassany,

2017, pp. 116-117), esto es, analizar no solo lo que se dice, sino cómo, desde dónde y con qué fines.

Cassany (2017) no limita la lectura crítica a una habilidad metalingüística, también la vincula con una red de prácticas socioculturales que demandan conciencia discursiva y agencia lectora. En línea con los Nuevos Estudios de Literacidad, afirma que “la lectura crítica es una de las formas más exigentes y complejas de lectura que podamos imaginar” (p. 120), no solo por el nivel de abstracción requerido, sino por el bagaje intertextual, retórico y cultural que exige del lector. No obstante, si bien este planteamiento amplía el horizonte de la formación lectora, también incurre en una potencial idealización del lector crítico, al suponer que debe manejar con soltura múltiples registros discursivos y marcos culturales. Esta expectativa corre el riesgo de desmotivar o excluir a estudiantes reales en contextos escolares donde precisamente está en construcción esa competencia. Desde la perspectiva pedagógica que sustenta esta investigación, formar lectores críticos no significa convertirlos en expertos analistas del discurso, sino brindarles herramientas graduales para interrogar los textos desde su experiencia, su contexto y su horizonte de sentido.

En conjunto, el recorrido argumentativo de esta discusión permite concluir que los bajos desempeños en lectura crítica observados en los estudiantes de grado décimo no son eventos fortuitos ni se reducen a limitaciones individuales. Por el contrario, responden a una configuración estructural de la enseñanza de la lectura en la escuela, que tiende a privilegiar la literalidad, excluyendo la reflexión crítica y desatendiendo las dimensiones ideológicas del discurso. Formar lectores críticos implica una transformación profunda del enfoque didáctico: una que trascienda la mera decodificación informativa o el cumplimiento de estándares evaluativos, y que reconozca la lectura como una práctica formativa capaz de interpelar la realidad,

construir sentido y ejercer ciudadanía activa. El desafío pedagógico, por tanto, no reside en incrementar la cantidad de contenidos impartidos, sino en repensar las mediaciones, las preguntas y los vínculos que se tejen con y desde los textos. Solo bajo estas condiciones será posible que los estudiantes transiten del reconocimiento superficial al pensamiento crítico, de la literalidad a una comprensión comprometida y transformadora.

Esta necesidad de renovación didáctica se refuerza con los resultados obtenidos en relación con el segundo objetivo específico de la investigación: describir la didáctica de la crítica literaria implementada por los docentes de Lengua Castellana. Los datos empíricos muestran un panorama general de apropiación baja, fragmentaria y desigual en los diferentes momentos del quehacer pedagógico. A esta constatación empírica se suma el análisis metainvestigativo realizado por Rivera (2024), quien en su revisión sistemática de la producción científica sobre didáctica de la literatura en las últimas tres décadas, identifica una creciente consolidación teórica del campo, pero también señala la existencia de vacíos persistentes: las investigaciones con menor grado de profundización se relacionan con el análisis del papel que desempeñan los lectores —sean estudiantes o docentes—, el empleo de literatura infantil y juvenil en formato digital, y las autoevaluaciones que realiza el profesorado sobre su práctica educativa (p. 86). Esta observación respalda una de las conclusiones centrales de la presente investigación: la crítica literaria sigue sin incorporarse de manera sistemática, reflexiva y articulada en los procesos de enseñanza desarrollados por el profesorado del área de Lengua Castellana. En efecto, la literatura no ha sido asumida como un objeto de conocimiento que permita suscitar procesos de interpretación, reflexión y evaluación en el aula, sino que continúa tratándose desde aproximaciones asistemáticas o intuitivas, desprovistas

de una intencionalidad didáctica que favorezca la construcción del juicio crítico y la formación integral del lector.

En continuidad con lo planteado por Rivera (2024), quien advertía sobre la escasa investigación centrada en el rol lector y didáctico del profesorado, Ariztía-Sandoval (2024) refuerza esta preocupación al evidenciar que, en el contexto latinoamericano, la enseñanza de la literatura en la educación secundaria carece de una línea pedagógica sólida y unificada. Su revisión de 56 artículos publicados entre 2010 y 2021 revela que dicho campo sigue dominado por tradiciones fragmentadas, muchas veces desconectadas de los intereses, contextos y formas contemporáneas de leer de los jóvenes. La autora concluye que la didáctica de la literatura constituye un ámbito aún en formación y con escaso desarrollo, en el que se evidencia una limitada presencia de artículos en bases de datos como WoS, Scopus o en revistas de alto impacto a nivel internacional, lo que dificulta articular un panorama teórico y metodológico coherente sobre la enseñanza literaria en la región (p. 17).

En esta misma línea, Rovira (2023) profundiza en la problemática al señalar que uno de los principales factores que explican el desinterés hacia la asignatura de literatura radica en el enfoque tradicional que históricamente ha regido los planes de estudio: una enseñanza rígida, cronológica y centrada en el canon, que desatiende los códigos culturales contemporáneos de los jóvenes (p. 9). Como prolongación crítica, Morales Lomas (2023) propone superar el enfoque tradicional mediante un modelo que promueva el desarrollo progresivo de la competencia literaria, entendida como una capacidad que “se aprende” y que debe ser cultivada mediante estrategias didácticas estructuradas, sensibles al contexto sociocultural del estudiante y coherentes con los fines formativos de la educación literaria (p. 152). Desde este enfoque, el rol del docente trasciende la simple transmisión de saberes y se redefine

como un mediador dinámico que posibilita el acceso del estudiante a una experiencia literaria profunda, crítica y transformadora.

En estrecha correspondencia con estos planteamientos, la investigación desarrollada por López Rodríguez y Núñez Delgado (2023) ofrece claves interpretativas para comprender por qué la crítica literaria no se ha consolidado como una práctica didáctica sistemática en el contexto de la enseñanza media. Con base en un estudio de caso colectivo con doce docentes de lengua y literatura, las autoras identifican que las concepciones pedagógicas en torno al canon, la lectura y la mediación siguen profundamente marcadas por modelos tradicionales de enseñanza. Así lo indican al afirmar que “el día a día de las aulas presenta todavía hoy un panorama ecléctico y mayoritariamente anclado en lo tradicional” (p. 151). Esta situación refleja una desconexión entre los discursos declarativos del profesorado y sus acciones en el aula, pues aunque muchos docentes expresan su intención de formar lectores críticos y de promover la interpretación argumentada como eje de la educación literaria, las dinámicas escolares evidencian una prevalencia de la dependencia del libro de texto, de itinerarios lectores sin progresión formativa clara, y de selecciones textuales motivadas por la tradición más que por criterios didácticos (López Rodríguez y Núñez Delgado, 2023, pp. 136, 150). En esa misma dirección, Ortiz Nieves (2018) aboga por desplazar el enfoque tradicional centrado en el maestro enseñante hacia una figura docente concebida como mediador de experiencias lectoras. Este giro epistemológico y pedagógico implica concebir la literatura no como un corpus cerrado de obras consagradas, sino como un acontecimiento del mundo que interpela al lector desde su dimensión simbólica, existencial y social.

En conjunto, los documentos revisados permiten afirmar que la crítica literaria continúa ocupando un lugar marginal en las prácticas de aula, a pesar de su reconocida potencialidad formativa. Los diversos enfoques sobre la didáctica

literaria —desde aquellos centrados en el placer lector o en la dimensión afectiva, hasta los fundamentados en teorías literarias— coinciden en atribuir a la literatura un alto valor formativo. Sin embargo, esta valoración pocas veces se traduce en estrategias didácticas concretas, sistemáticas y adaptadas a las condiciones reales del contexto escolar. Esto evidencia la necesidad apremiante de diseñar propuestas didácticas que articulen el saber literario con el saber pedagógico en función de un propósito formativo claro: la formación de lectores críticos.

Respecto al análisis de la relación entre el nivel de lectura crítica de los estudiantes y el grado de apropiación didáctica de la crítica literaria por parte de los docentes, los datos obtenidos indican que los contextos escolares donde la crítica literaria ha sido incorporada —aunque de forma incipiente— como contenido didáctico o como estrategia pedagógica, presentan desempeños levemente superiores en lectura crítica, especialmente en las dimensiones inferencial y valorativa. En contraste, aquellas instituciones con menor grado de apropiación didáctica —identificado a través de las sinergias de planificación, mediación y evaluación— concentran los porcentajes más altos de estudiantes en niveles de desempeño deficiente y regular. Estos hallazgos sugieren que la ausencia de una didáctica crítica sistemática incide negativamente en el desarrollo de competencias lectoras de orden interpretativo y argumentativo. En consecuencia, se confirma una relación estructural entre los niveles de lectura crítica del estudiantado y el grado de apropiación pedagógica de la crítica literaria por parte del profesorado. Tal constatación permite sustentar, desde la evidencia empírica, la pertinencia y necesidad de propuestas didácticas que articulen de manera intencionada y situada la crítica literaria con los procesos formativos en lectura interpretativa y toma de postura frente a los textos.

Esta convergencia ha sido sugerida por Ariztía-Sandoval (2024), quien sostiene que la enseñanza de la literatura debe asumirse como una práctica formativa situada, en

la cual el docente actúa como mediador activo entre el texto y el lector, orientando procesos de interpretación y posicionamiento crítico. Para la autora, el lector joven es un sujeto atravesado por contextos, intereses y literacidades múltiples, lo cual exige una didáctica que no solo conciba la literatura como objeto estético, sino también como espacio de pensamiento y de reflexión situada (p. 2). Esta relación se ve fortalecida por lo señalado por Lomas (2023), quien advierte que, cuando el docente adopta un enfoque transmisivo —centrado en la mera reproducción de contenidos formales o en el cumplimiento de objetivos evaluativos—, la literatura deja de ser una experiencia significativa para el estudiantado. En lugar de conmover, interpelar o transformar, el texto literario se presenta como un objeto distante, ajeno y opaco, desconectado de la vivencia personal y del horizonte cultural de los lectores. Así, los resultados revelaron una tendencia clara: en contextos donde los docentes implementaban, incluso de forma parcial o intuitiva, prácticas críticas intencionadas, los estudiantes obtenían mejores desempeños en los niveles inferencial y crítico de lectura. Este hallazgo confirma que la ausencia de una mediación pedagógica estructurada en torno a la crítica literaria afecta negativamente el desarrollo de competencias lectoras críticas. Por tanto, se refuerza la urgencia de diseñar propuestas didácticas articuladas que superen la fragmentación, el tecnicismo y la improvisación metodológica predominantes y que, en cambio, formen lectores capaces de construir sentido, asumir posturas críticas y transformar su pensamiento a partir de la experiencia estética y discursiva que ofrece la literatura.

## **6. Conclusiones**

Los resultados obtenidos evidencian, en primer lugar, que el nivel de lectura crítica de los estudiantes es limitado, especialmente en lo que respecta a la interpretación argumentada, la contextualización sociocultural y la toma de postura frente a los

textos literarios. Este hallazgo corrobora la necesidad de superar las prácticas de lectura literal y fragmentaria predominantes en el aula. En segundo lugar, se constató que la apropiación didáctica de la crítica literaria por parte de los docentes es baja o parcial, debido tanto a una formación insuficiente como a la ausencia de propuestas pedagógicas estructuradas que permitan incorporar la crítica como saber escolar. Esta doble constatación justificó la pertinencia y necesidad de proponer un plan de formación e intervención que funcione como puente entre los saberes disciplinares de la crítica literaria y las prácticas de aula orientadas al desarrollo del pensamiento crítico.

La investigación integra, como aporte original, el concepto de didáctica de la crítica literaria, definido como una mediación pedagógica integral que articula la planificación didáctica, la mediación pedagógica y la evaluación formativa en torno a los saberes propios de la crítica literaria. Esta categoría emergente no solo da cuenta de una forma específica de transposición didáctica, sino que también propone un enfoque metodológico orientado a la formación de lectores críticos, capaces de interpretar los discursos literarios en su complejidad estética, ideológica y sociocultural. La validez y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos demostró que la investigación posee pertinencia conceptual, coherencia pedagógica, viabilidad práctica y proyección transformadora.

En suma, los aportes de esta investigación se proyectan en diversos niveles. En el plano científico, contribuye a la afirmación de una línea de investigación emergente centrada en la articulación entre crítica literaria y didáctica. En lo pedagógico, ofrece un referente metodológico que permite resignificar las prácticas didácticas de la literatura más allá de la reproducción de contenidos. En el plano social y formativo, apunta a fortalecer la capacidad crítica de los estudiantes, entendida como una

forma de lectura situada, argumentada y comprometida con la comprensión del mundo y la transformación de la realidad.

### Referencias bibliográficas

- Alliende, F. y Condemarín, M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Andrés Bello.
- Ariztía-Sandoval, M. del P. (2024). La enseñanza literaria en secundaria: modelos, enfoques y tradiciones. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, (17), 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m17.elasm>
- Avendaño de Barón, G. S. y González-González, O. L. (2020). Una propuesta de plan de clase para dinamizar la lectura crítica. *Folios*, (52), 155-171. <https://doi.org/10.17227/folios.52-10002>
- Brito Ramos, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Educare*, 24(3), 243-264. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>
- Cassany, D. (2017). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113-132. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literario. En M. C. Utanda Higuera, P. C. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino. (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 133-152). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Chevallard, Y. (2002). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(1), 1-22. <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/sumario>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Dueñas Lorente, J. D. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica. Lengua y Literatura*, (25), 135-156. [https://doi.org/10.5209/rev\\_DIDA.2013.v25.42239](https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42239)

- Gallardo Álvarez, I. (2006). La lectura de textos literarios en el colegio ¿por qué no leen los estudiantes? *Educación*, 30(1), 157-172.  
<https://doi.org/10.15517/revedu.v30i1.1801>
- Granados Robles, D. C. y Londoño Vásquez, D. A. (2020). La lectura crítica: una mirada desde el aula en una institución educativa de Tunja, Colombia. *Lingüística y Literatura*, (78), 297-319. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n78a12>
- Halpern, D. (1984). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Erlbaum.
- Hernández-Domínguez, J., Ramírez-Dueñas, L. K., Rugerio-Ramos, M., Hernández-Palafox, Á. M. y Eliosa-Zenteno, S. (2023). Lectura inferencial y crítica en docentes: construcción y validación del instrumento Lectura Inferencial y Crítica en nociones de Educación (ILIC-NE). *Revista de Educación y Desarrollo*, (65), 53-62.  
[https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/65/65\\_Dominguez.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/65/65_Dominguez.pdf)
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la investigación: guía para una comprensión holística de la ciencia (4.ª ed.). Quirón.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES. (2021). Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11°. Dirección de Evaluación, Icfes.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES. (2022). Informe nacional de resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9°. Aplicación 2022. Dirección de Evaluación, Icfes.
- Jiménez Pérez, E. del P. (2023). Pensamiento crítico vs competencia crítica: lectura crítica. *Investigaciones Sobre Lectura (ISL)*, 18(1), 1-26.  
<https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15839>
- Jover, G. (2007). Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura. Octaedro.
- Jover, G. (2008). Se está haciendo cada vez más tarde: por una literatura sin fronteras. En C. Lomas. (Coord.). *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela* (pp. 149-178). Graó.
- Jurado Valencia, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico. *Acta poética*, 29(2), 329-360.  
<https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2008.2.270>
- Lomas, C. (2023). ¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura? Otro tiempo, otras culturas, otra educación literaria. *Enunciación*, 28(1), 57-75.

- López Rodríguez, R. M. y Núñez Delgado, M. P. (2023). La educación literaria desde el paradigma del pensamiento del profesorado: aportaciones de un estudio de caso colectivo en secundaria. *Álabe*, (27), 135-153.  
<https://doi.org/10.25115/alabe27.8626>
- López Yepes, J. (2021). Hernán Cortés online. Rasgos físicos y de carácter del conquistador. Modelo de lectura crítica multimedia en línea para estudiantes universitarios. *Revista Panamericana de Comunicación*, 3(1), 25-60.  
<https://doi.org/10.21555/rpc.v0i1.2350>
- Martínez León, P., Ballester Roca, J. e Ibarra Rius, N. (2018). Estudio cuasiexperimental para el análisis del pensamiento crítico en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 123-132.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1705>
- Mata Anaya, J. y Villarrubia Delgado, A. (2011). La literatura en las aulas. Apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (58), 49-59.  
<https://www.grao.com/revistas/competencia-comunicativa-y-educacion-democratica-2724>
- Mendoza Fillola, A. (2002). Las funciones del profesor de Literatura: bases para la innovación. En B. Muñoz López, E. Briz Villanueva, A. Mendoza Fillola, J. A. Gabelas Barroso y A. Díaz-Plaja Taboada. (Coords.). *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* (pp. 109-140). Universidad de Zaragoza.
- Mendoza Fillola, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lectoliteraria*. Aljibe.
- Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En M. C. Utanda Higuera, P. C. Cerrillo Torremocha y J. García Padrino. (Coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Morales Carrero, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Revista Conrado*, 16(74), 240-247.  
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1357>
- Morales Lomas, F. (2023). Bases teóricas para la educación literaria. *Álabe*, (28), 141-157. <https://doi.org/10.25115/alabe28.9146>
- Munita, F. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 379-392.  
<https://revistas.usp.br/ep/article/view/136760>

- Ortiz Nieves, R. Á. (2018). Relación literatura y realidad: aperturas hacia una didáctica de la literatura orientada a la generación de experiencias de lectura en los estudiantes. *Uni-Pluriversidad*, 18(1), 56-66.  
<https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.18.1.06>
- Padilla-Escorcía, I. A., González-Tinoco, N. E. y Fernández-Díaz, O. R. (2022). Modelo estadístico para estimar la influencia de la lectura crítica en las competencias evaluadas en las pruebas Saber 11°. *Trilogía: Ciencia, Tecnología, Sociedad*, 14(26), 1-26. <https://doi.org/10.22430/21457778.1882>
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, (Extra 1), 121-138.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re2005.html>
- Rivera, J. (2024). Revisión sistemática de la producción científica de conocimientos en didáctica de la literatura. *Tejuelo*, (39), 63-104.  
<https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.63>
- Rondón Herrera, G. M. (2014). Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. En R. M. Páez Martínez y G. M. Rondón Herrera. (Eds.). *La lectura crítica. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. 19-44). Universidad de la Salle.
- Rovira, J. M. S. (2023). Una reflexión sobre la enseñanza de la literatura y una propuesta renovadora. *Educação e Pesquisa*, (49), 1-18.  
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/210523>
- Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión. *Acción pedagógica*, 16(1), 58-68.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Shulman, L. S. y Quinlan, K. M. (1996). The comparative psychology of school subjects. En D. C. Berliner y R. C. Calfee. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 339-422). Macmillan.
- Smith R. J. & Barrett T. C. (1979). *Teaching Reading in the Middle Grades*. Addison-Wesley.
- Watson, G. y Glaser, E. (1952). *The Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. World Book Co.

Zárate Pérez, A. (2019). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos*, 52(99), 181-206.  
<https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/319>

# Apéndice A. Cuestionario sobre didáctica de la crítica literaria



Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología  
**Doctorado en Ciencias de la Educación**  
**Énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos**



## ESCALA DE DIDÁCTICA DE LA CRÍTICA LITERARIA

### Datos de Identificación

Nombre del docente: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Género: \_\_\_\_\_

Institución educativa donde trabaja: \_\_\_\_\_

Tipo de vinculación: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_ Posgrado: \_\_\_\_\_

Asignatura(s) que orienta: \_\_\_\_\_ Grupos a cargo: \_\_\_\_\_

Años de servicio como docente: \_\_\_\_\_ Tiempo que se ha desempeñado como docente de grado 10º: \_\_\_\_\_

### Instrucciones:

Apreciado(a) colega:

El siguiente cuestionario tipo escala tiene como objetivo recolectar información para identificar aspectos centrales de la didáctica de la crítica literaria que usted implementa con sus estudiantes en las clases de Lengua Castellana. Las preguntas apuntan hacia las tres dimensiones fundamentales de la didáctica: planificación, mediación y evaluación.

Antes de empezar a responder, es importante que tenga en cuenta lo siguiente:

- Lea detenidamente cada enunciado y pregunta.
- Marque una X dentro del corchete de la opción de respuesta que elija en cada pregunta.
- Por favor, responda todas las preguntas.

Durante la planificación de sus clases, usted...			
A. Formula objetivos destinados a			
1. Fomentar el interés de los estudiantes en la lectura de obras literarias.	Nunca [ ]	A veces [ ]	Frecuentemente [ ]
2. Mejorar la comprensión de textos literarios.	Nunca [ ]	A veces [ ]	Frecuentemente [ ]
3. Promover la interpretación y el análisis crítico de textos literarios.	Nunca [ ]	A veces [ ]	Frecuentemente [ ]
B. Diseña estrategias y actividades			
4. Para generar interés por la lectura de obras literarias.	Nunca [ ]	A veces [ ]	Frecuentemente [ ]
5. Para que los estudiantes identifiquen las características de los géneros literarios.	Nunca [ ]	A veces [ ]	Frecuentemente [ ]
6. Destinadas a la interpretación y el análisis crítico de textos literarios.	Nunca [ ]	A veces [ ]	Frecuentemente [ ]
7. Para fomentar en los estudiantes la habilidad de hacer inferencias.	Nunca [ ]	A veces [ ]	Frecuentemente [ ]

## Apéndice B. Cuestionario de lectura crítica



Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología  
Doctorado en Ciencias de la Educación  
Énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos



### PRUEBA DE LECTURA CRÍTICA CUADERNILLO

#### Instrucciones:

Este instrumento tiene como objetivo conocer tus habilidades de lectura crítica. Los resultados no tendrán efectos negativos en tus evaluaciones, solo ayudarán a identificar aspectos en los cuales requieres apoyo.

Agradecemos tu participación.

Antes de empezar a responder, es importante que tengas en cuenta lo siguiente:

- Lee cuidadosamente cada texto y cada pregunta.
- No rayes ni marques este cuadernillo. Responde únicamente en la hoja de respuestas.
- Elige solo una opción de respuesta en cada pregunta, marcando con una X el cuadrado de la letra correspondiente.
- Por favor, responde todas las preguntas.

#### Responde las preguntas 1 a 9 de acuerdo con la siguiente información

El vampirismo está relacionado con el agua, pero con el agua estancada. El agua corriente es, por el contrario, enemiga del vampiro. Renueva, es pura y fluye por la superficie, mientras que el agua estancada es una fuerza subterránea y secreta. Venecia es un ejemplo perfecto. ¿Por qué el agua? Es la maceración, la matriz original de las cosas. Representa el sueño, las transformaciones subterráneas. Todo procede de ella, todos los secretos están en ella. Incluso antes de arrastrarnos por la tierra volvemos a los orígenes. Existe una memoria antediluviana, que hemos perdido. La noche del vampiro también es un estado de estancamiento, de suspensión. Todas las prácticas mágicas tradicionales, negras o tenebrosas, como las invocaciones de entes, están vinculadas al agua estancada.

Tomado de: Courau, L. (2008). *Vampiros: cuando la realidad supera la ficción* (F. Corriente, Trad.). Océano.

1. ¿Qué tipo de agua está relacionada con el vampirismo?  
a) Agua corriente b) Agua estancada c) Agua mineral d) Aguas negras
2. ¿Cómo describe el texto el agua corriente en relación con el vampiro?  
a) Como enemiga del vampiro  
b) Como una fuerza secreta  
c) Como un símbolo de sueño  
d) Como una práctica mágica tradicional
3. ¿Qué ejemplo se menciona en el texto como un caso perfecto de agua estancada?  
a) El lago Ness b) El mar Mediterráneo c) Venecia d) El río Magdalena
4. ¿Cuál es la característica del agua estancada en comparación con el agua corriente?  
a) El agua estancada fluye libremente; el agua corriente es oscura y sucia.  
b) El agua estancada fluye pura por la superficie; el agua corriente es secreta.  
c) El agua estancada es una fuerza subterránea; el agua corriente fluye por la superficie.  
d) El agua estancada es una fuerza renovadora; el agua corriente se asocia con magia negra.

- 114.** ¿Cuál es tu opinión sobre la importancia de plantar flores nativas para las abejas?
- a) No tiene impacto real en el ecosistema.
  - b) Es una estrategia válida y necesaria.
  - c) Solo beneficia a un grupo selecto.
  - d) No afecta a la comunidad en general.
- 115.** ¿Cuál es tu postura sobre el impacto de la pérdida de abejas en la biodiversidad?
- a) Es un problema menor que no afecta la vida diaria de los seres humanos.
  - b) Es una crisis que requiere atención inmediata.
  - c) No tiene efectos visibles a corto plazo, por tanto, no hay motivo para preocuparse.
  - d) Son datos exagerados y alarmistas.
- 116.** ¿Qué posición tomarías respecto a la educación sobre la conservación de las abejas?
- a) No es necesaria en las escuelas privadas.
  - b) Es fundamental para crear conciencia en la sociedad.
  - c) Solo debería ser abordada en cursos de biología y medio ambiente.
  - d) Es un tema que debería ser evitado por cuestiones políticas.
- 117.** ¿Cómo te posicionarías frente a la idea de apoyar la apicultura sostenible?
- a) Solo beneficia a un grupo pequeño de empresarios.
  - b) Es un enfoque necesario para el futuro.
  - c) Solo es una tendencia moderna que no generará cambios.
  - d) No afecta la producción de alimentos ni tiene impacto en los cultivos.
- 118.** ¿Qué argumento NO ofrecerías para respaldar la idea de que las abejas son cruciales para la biodiversidad?
- a) Son importantes para la producción de miel.
  - b) Su polinización es clave para el crecimiento de muchas plantas.
  - c) Son fundamentales para garantizar la seguridad alimentaria.
  - d) Ayudan a la conservación de especies esenciales.
- 119.** Si se discute la crisis de las abejas, ¿qué argumento usarías para insistir en la acción inmediata?
- a) No hay evidencia real de que estén en peligro.
  - b) Ignorar el problema puede llevar a una crisis alimentaria.
  - c) Las abejas siempre se recuperan solas.
  - d) El problema no afecta realmente a los humanos de manera directa.

¡Gracias por tu participación!

## INVESTIGAR, CREAR, EDUCAR

### A/r/tografía

**Isabel Cristina Morales Carvajal**

Universidad de Caldas

isacmorales@gmail.com

#### **Resumen**

Esta ponencia presenta la investigación doctoral titulada: Sensibilización Artística del Maestro y su relación con las Prácticas de Educación Artística, experiencia de Investigación Educativa basada en las Artes (A/r/tografía) realizada en la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancourt de la ciudad de Pereira (Colombia).

La Educación Artística se consolidó en el siglo XX como disciplina educativa a partir de las investigaciones y propuestas metodológicas y didácticas derivadas. Sin embargo, dentro del sistema escolar, la Educación Artística no ha tenido la relevancia en los currículos y en las políticas educativas y los docentes de los niveles preescolar y básica primaria tienen muy poca formación en el área.

Por lo anterior, se hace necesario darle un sentido a las prácticas de Educación Artística en coherencia con la importancia que tienen en la formación de los niños, especialmente en los primeros años. El foco de intervención en esta investigación son los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancourt, de la ciudad de Pereira, colegio cuyo énfasis es artístico, pero en la primaria es necesario el fortalecimiento de las Prácticas Pedagógicas en esta área.

La metodología de Investigación Educativa a través de las Artes fue la que guió la investigación, realizando talleres-laboratorios con los docentes, que propiciarán una

experiencia libre y personal a nivel estético y artístico y les motivara a la reflexión y transformación de sus Prácticas Pedagógicas. Recolectando información a partir de dichas experiencias y presentando el informe final de investigación igualmente a través de lenguajes artísticos.

**Palabras clave:**

*Educación Artística, Experiencia Estética, Práctica Pedagógica*

**Introducción**

La Educación Artística inició su evolución con los cambios en las propuestas artísticas y de la sociedad contemporánea, pasando desde lo clásico a lo vanguardista, conceptual y postmoderno. Actualmente hay muchas propuestas interesantes que buscan transformar la Educación Artística, pero muchas están lejos de las escuelas, han sido propuestas por artistas y la realidad es que la Educación Artística como educación se da en las escuelas y la imparten los maestros, no los artistas.

La didáctica y metodologías específicas en el campo del arte son muy importantes, ya que muchas de estas propuestas se aplican en las aulas de clase, pero no han sido suficientes para transformar a la Educación Artística dentro del ámbito escolar, especialmente dentro de los colegios públicos que tienen un maestro generalista para trabajar en todos los campos del conocimiento. José Manuel Touriñán creador de la teoría educativa de la Pedagogía Mesoaxiológica, propone que el problema de la Educación Artística se debe resolver desde la educación y no desde las artes, sin desconocer que el ámbito cultural son las artes, pero se debe enfocar desde los problemas pedagógicos de la Educación.

Esta propuesta plantea el problema pedagógico de la Educación Artística, afirmando que es educación en primer lugar, o sea no debe tener como propósito

formar artistas, sino educar personas a través de los lenguajes del arte y esto tiene diferentes implicaciones, ya no que no se enfoca solo en la enseñanza-aprendizaje de técnicas artísticas, sino propende por el conocimiento de los lenguajes artísticos de una manera libre y expresiva, que logre un objetivo mesoaxiológico a través de los procesos pedagógicos.

Para que haya un cambio en la Educación Artística escolar, los docentes deben ser conscientes de su papel pedagógico y la educación busca formar lo axiológico antes que lo técnico, especialmente en los primeros años de escolaridad. La educación tiene una función mesoaxiológica, ya que debe educar en valores y formar integralmente a la persona, ayudándole en la construcción de su proyecto de vida; El arte en el ámbito escolar debe ser asumido desde el significado y el sentido de educar.

El conocimiento artístico del docente es importante, pero la enseñanza de las técnicas artísticas manifestadas en los diferentes lenguajes del arte, no implican que se hagan procesos pedagógicos. Las experiencias artísticas en la escuela son vividas, en ocasiones, sin una intencionalidad pedagógica, lo cual se remite al sentido de la enseñanza; no es igual conocer arte, que enseñar arte y que educar con el arte... la educación artística en la escuela debe tener claro estos problemas del significado de la educación y guiarse a construir el sentido de la misma desde la teoría y hacia la práctica y viceversa (Tourrián, 2010).

Este proyecto de tesis doctoral está centrado en las Prácticas Pedagógicas de la Educación Artística, un aspecto en que se encuentran vacíos de conocimiento, ya que la mayoría de investigaciones en el área se dirigen hacia la didáctica o hacia lo pedagógico pero centrado en el estudiante, lo cual también debe tratarse y se exponen algunos aspectos en el marco teórico, pero es en el papel del maestro donde se encuentra el vacío: investigar sus prácticas en cuanto al sentido y significado de

las mismas y la implicación que podría tener la experiencia estética y artística del docente en la transformación de su visión pedagógica.

Por lo anterior, la investigación se plantea a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo influye una experiencia de sensibilización artística en la visión que tienen los docentes respecto a la Educación Artística y en sus prácticas de aula? y se deriva el objetivo de: Comprender el papel de la sensibilización artística de los docentes de preescolar y básica primaria de la I.E. Rodrigo Arenas Betancurt y su influencia en las prácticas pedagógicas de Educación Artística.

### **Fundamentación Teórica**

El marco teórico presenta tres categorías, que son Educación Artística, Experiencia Estética y Prácticas Pedagógicas. Se parte de la presentación del concepto de Educación Artística que plantea que la escuela es la encargada de la educación artística y la academia la de la formación artística y a partir de ahí se desglosan los aspectos teóricos, didácticos y metodológicos, que proponen a la Educación Artística escolar, como una parte del proceso de formación integral que tenemos los seres humanos hacia el desarrollo de un proyecto de vida propio. En los lenguajes artísticos se entrelazan muchos aspectos en común, por lo que es importante el trabajo interdisciplinario y quizá transdisciplinario, enriqueciendo aún más la experiencia artística hacia el desarrollo de la sensibilidad y de la expresión sin dejar de ser un proceso cognitivo y que produce conocimiento. (Motta et al. 2015; Marín, 2003)

Con esta mirada la enseñanza-aprendizaje de técnicas artísticas pasa a un segundo plano, especialmente en los primeros años y se propone la experiencia como base, el conocimiento de los materiales, la observación, la escucha, el movimiento y en general la sensibilización artística que crea una experiencia estética y educa al niño no solo como creador, sino como espectador, apreciador y crítico. Con metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en

la Creación, las artes pueden desarrollarse en la escuela de manera interdisciplinaria, creando espacios lúdicos donde haya expresiones individuales y grupales y conocimiento adquirido a través de experiencias que provocan placer y despiertan la imaginación, la creatividad y el estímulo de los sentidos. (Díez, 2014; Caero, 2018)

La Experiencia Estética se propone desde una mirada de lo cotidiano, la cual conjuga percepciones, sentimientos y emociones; es la impresión personal que produce el encuentro con el mundo, objetos o situaciones y la forma en que se crean emocional y cognitivamente esas percepciones y conocimientos creados por la experiencia. (Dewey, 2003; Mandoky, 2005).

Marin (2003) afirma que se produce conocimiento a través de la Experiencia Estética, ya que se realiza un proceso comprensivo que parte desde lo sensible a través de la emoción y la sensorialidad y va hacia los procesos cognitivos de comprensión, simbolismo, análisis, clasificación y compromiso, ya que quien vive la experiencia debe decidir no pasarla por alto, sino vivirla y dejarse tocar por ella. Aunque la Experiencia Estética se vive desde la cotidianidad, hay algunas experiencias que se generan a partir del arte, tanto si se es artista, como si se es espectador.

En Educación Artística, la Experiencia Estética la debe vivir inicialmente el maestro que con gusto propone a sus estudiantes el acercamiento a diferentes expresiones artísticas. No es solo hacer, sino sentir e identificarse con lo que se hace, lo cual se refleja en su Práctica Pedagógica, donde están inmersos los modelos y conceptos con lo que el maestro construye su discurso pedagógico. En toda práctica debe haber una intencionalidad pedagógica, que a veces se plantea en un documento planeador, pero que no se observa en las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, se hace necesario que el maestro reflexione y replantee continuamente su práctica. (Pineda y Loaiza, 2018; Eisner, 1998; Touriñán, 1997)

La Práctica Pedagógica en Educación Artística, reúne todo lo mencionado anteriormente y “debe desarrollar la experiencia artística y conseguir el uso de las formas de expresión más adecuada para ella, con objeto de imprimir en la educación artística por medio de la intervención pedagógica el carácter propio de toda educación (axiológico, integral, personal y patrimonial)” (Tourrián, 2010. P. 96).

Diez (2014) propone que los maestros deben: -Permitir la libre expresión de los niños, dando paso al juego, la imaginación y la exploración. -Evitar los estereotipos o imágenes prediseñadas y proponerle la exploración con muchos materiales, que permitan diferentes formas de expresión. -Acompañar a los niños en la narrativa de sus obras. -Investigar sobre arte, visitar un museo y permitirse desarrollar su sensibilidad artística y estética.

Todo lo planteado anteriormente reafirma la importancia del papel del maestro en la escuela, y la necesidad de investigar desde las Prácticas y buscar que el mismo maestro sea quien fortalezca su conocimiento y que a través de la experiencia y la reflexión cree nuevo conocimiento transformado.

## **Método**

La tesis tiene un enfoque cualitativo y propone a la Investigación Educativa basada en las Artes, como metodología. La IEBA fue propuesta por Eliot Eisner en 1993 en un curso que realizó la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA). Eisner (1998) propuso que hay otras formas de comprensión, entre ellas la literatura, el cine, la poesía y el video, las cuales habían sido poco exploradas en la investigación educativa, ya que se estudiaba desde la estadística, pero no desde la práctica artística. Esto remite a Dewey, quien plantea que la experiencia también produce conocimiento. (Fernández, 2008)

Hoy día la Investigación Educativa basada en las Artes continúa su desarrollo, siendo centro temático de un grupo de investigación en la AERA del cual han hecho parte investigadores como: Elliot Eisner, Graeme Sullivan, Rita Irwin; Carl Leggo, Barbara Bickel (Marín, 2011. P. 278). La IEBA permite que los involucrados amplíen la comprensión sobre algún fenómeno, lo cual se puede dar a través de los resultados y también a través de la práctica, lo cual aporta al realizar interpretaciones derivada de los procesos y los productos de investigación.

Las prácticas analizadas pueden ser artísticas o educativas lo cual lleva a otra vertiente llamada A/R/Tografía, la cual propone la unión entre el papel del artista, el investigador y actividades docentes, lo cual fusiona el crear y reaprender a través de sus prácticas. La A/R/Tografía incluye formas de indagación a través de lenguajes visuales, performativos, musicales y narrativas que enriquecen el proceso investigativo en ciencias sociales, educación, arteterapia y humanidades. (Irwin, 2013; Roldán y Marín, 2012; Hernández, 2008)

La A/R/Tografía es flexible en la construcción del proceso investigativo, pudiendo cambiar o transformar las preguntas iniciales en la investigación, tiene mucha influencia de la Investigación-Acción, ya que interviene y transforma. Las prácticas de los artistas y los educadores producen conocimiento y aparte de las artes, se pueden usar otras formas de recolección de información usados normalmente en la investigación cualitativa, como encuestas, entrevistas, observación, etc., reuniendo así muchos datos y junto con los medios artísticos, construyen nuevos significados de la experiencia. (Irwin, 2013. P. 108 y 109)

Dentro de este enfoque se encuentran quienes consideran a la fotografía como una forma de representación de un dato (uso extrínseco) y aquellos que lo consideran una forma de expresión de una idea (uso intrínseco). En esta investigación doctoral, la fotografía tiene un uso creativo, pero también se usa como

medio de recolección de información y de presentación de resultados de investigación. (Roldán y Marín, 2012)

Las herramientas usadas en la investigación a través de las artes, se pueden proponer desde los diferentes lenguajes de las artes. En la investigación cobra importancia la experiencia estética y presentar narrativas que puedan hacer parte de los métodos, el proceso de análisis y los resultados de la investigación, “siendo representaciones productoras de conocimiento” (Rey y Martín, 2020. P.114).

### **Población**

Se trabajó con docentes de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancurt de la ciudad de Pereira, colegio oficial, con énfasis artístico. Los docentes participantes inicialmente fueron 16 docentes de básica primaria, 5 de ellos voluntariamente realizaron unas propuestas de trabajo en sus grupos en la segunda fase de la investigación y otros 5 fueron modelos en la narrativa fotográfica realizada como trabajo artístico por parte de la investigadora.

### **Fases de la Investigación**

#### *Diagnóstico Pre - Intervención*

Con los docentes se realizó una actividad de sensibilización donde expresaron su sentir sobre la práctica de educación artística hasta el momento y posterior conversatorio sobre la experiencia y sus concepciones sobre la practica en Educación Artística. Con los directivos de la institución se hizo un grupo focal en torno a unas preguntas sobre las prácticas pedagógicas en Educación Artística y algunos aspectos de la institución educativa.

#### *Talleres- Laboratorios de Sensibilización Artística Interdisciplinar*

Se realizaron 5 talleres-laboratorios, donde los participantes pudieron explorar con los diferentes materiales y realizar un proyecto colectivo.

### *Diagnóstico Post- Intervención*

Del grupo de docentes, voluntariamente 5 quisieron hacer un proceso dentro de sus prácticas de Educación Artística desde los intereses de los niños y los propios. Además, se realizaron entrevistas con algunos docentes y se realizará en noviembre un grupo focal con directivos final para evaluar el proceso.

### **Resultados**

En este momento los resultados son preliminares, ya que faltan algunos productos que muestran todo el proceso de la investigación. Se presentan por medio de medios A/R/Tográficos, es decir las narrativas se dan especialmente a través de imágenes, en este caso fotografía y video. Se realizará una exposición de la investigación, junto con trabajos realizado por los niños y los docentes, un video documental y fotolibro con la experiencia.

Después de observados los procesos personales y grupales se puede dar como resultado que la investigación logró el proceso comprensivo de las prácticas de los docentes y respondió a la pregunta inicial del *cómo influye una experiencia de sensibilización artística en la visión que tienen los docentes respecto a la Educación Artística y en sus prácticas de aula.*



Fotografía Diagnóstico Pre-intervención

Los docentes participantes se mostraron receptivos y participativos durante los laboratorios propuestos y se les vió el avance a partir de la confianza con el proceso y el permitirse experimentar con las artes.



Fotografía Taller-Laboratorio 1. Aprendizaje Basado en la Creación. Expresión a través del Collage.

El grupo finalizó con la realización de un proyecto de creación de un cuento, realizó un friso y posteriormente un proyecto grupal donde hicieron canciones, dramatizaciones, vivenciando así la interdisciplina en los lenguajes artísticos.



## Fotografía Taller- Laboratorio 4. Uniendo Lenguajes del Arte Alrededor del cuento

En el trabajo que los docentes realizaron con los niños, se pudo observar el cambio en sus prácticas, ya que debido a las limitaciones de espacio y falta de recursos se justificaba el no realizar ciertas prácticas con los niños, lo cuál si bien es cierto que los ambientes inadecuados influyen en las Prácticas Pedagógicas, no debe ser una limitante para nuevas propuestas.



Fotografía. Grado 3- Maestro Julián Andrés Wilches. Pintura libre



### Fotografía Grado 3. Mostrando sus obras terminadas

Los maestros participantes en las entrevistas finales afirmaron que la experiencia les sirvió para perder miedos a acercarse a las artes, para experimentar sensaciones nuevas frente a su trabajo y pudieron ampliar su visión de la Educación Artística y ver que las expresiones de los niños son válidas y hay muchas formas de experimentar libremente con los niños.

### **Conclusiones**

- La experiencia artística y estética es personal, pero puede inducirse y motivarse. El proceso realizado con los maestros de la I. E. Rodrigo Arenas Betancourt demostró que las artes son un medio de sensibilización y esto depende de la forma de acercarse a ellas, de la actitud generada por quien vive la experiencia y las reflexiones propias que esto permita.
- Es necesario que la Educación Artística se aborde desde los problemas de la educación. Las Prácticas Pedagógicas y la formación de los maestros es un asunto que se debe discutir desde las universidades, pero que es necesario ir hasta los colegios para realizar procesos desde dentro, teniendo en cuenta las particularidades de cada institución.
- Los maestros de básica primaria son muy importantes para el proceso educativo, pues los niños en edad preescolar y en primaria están en el mejor momento para asimilar todo lo que el medio les ofrece. El maestro es guía y direccionador de los aprendizajes y la calidad de sus prácticas pedagógicas es clave para alcanzar los fines de la educación.
- Los procesos de trabajo con los adultos son más lentos y complejos que los que se realizan con niños y jóvenes, ya que implica romper paradigmas y muchas veces reaprender. Por esto se hacen necesaria una continuidad dentro de la Institución Educativa Rodrigo Arenas Betancourt con el fin de llegar a

una mayor cantidad de los maestros y generar prácticas significativas en Educación Artística que fortalezcan a la institución en su énfasis.

- A partir de esta investigación se propondrá a la Secretaría de Educación municipal, el fortalecimiento de la Educación Artística desde el sector educativo, creando un Nodo investigativo en Educación Artística para docentes de preescolar y primaria. Particularmente en la ciudad de Pereira se ha delegado este aspecto a la Secretaría de Cultura, quienes están dedicados a los procesos de formación artística y generalmente están liderados por artistas y no por maestros. Se impacta desde afuera y no desde adentro de las instituciones.
- Se espera que esta investigación también visibilice la carencia de espacios adecuados dentro de las instituciones para las artes. El colegio Rodrigo Arenas Betancourt, con énfasis artístico, realiza sus procesos pedagógicos en medio de una infraestructura precaria donde abunda la contaminación auditiva por tener salones pequeños e improvisados, esto cierra las posibilidades a crecer en sus procesos.

## **Referencias**

Díez, M. (2014). La Educación Infantil, 10 ideas clave. Editorial Grao, Barcelona, España.

Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, No 26. Pp. 85-118.  
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641>

Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol 25. Núm, 65-66. Universidad de Antioquia, Colombia.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/328771/20785>  
469

- Mandoki, K. (2005). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: Prosaica I*. Conalculta. Fondo Nacional para la Cultura y las Artes. México.
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Editorial Pearson educación. España.
- Motta, G., Motta, L., Paneque, M. (2015). *Características de la Didáctica en los lenguajes específicos de la Educación Artística en la actualidad y nuestro contexto*. Centro Editorial Uniminuto, Bogotá, Colombia.
- Pineda-Rodríguez Y. L. y Loaiza-Zuluaga Y.E. (2018). Estado del arte de las Prácticas Pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14(2), 265-285. *Revista facultad de Educación Universidad del Magdalena. Colombia* Doi: <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Rey, N. Martín, R. (2020) *Enfoques de investigación en artes y recursos narrativos para la organización y representación de procesos en investigación artística*. *Index, Revista De Arte contemporáneo*, (09), 110-120. <https://doi.org/10.26807/cav.v0i09.322>
- Roldán, J. Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Ediciones Aljibe. Málaga, España.
- Touriñan, J. (2010). *Artes y Educación. Fundamentos de pedagogía Mesoaxiológica*. Editorial Netbiblo. La Coruña, España.

15.

**NARRATIVAS ESCOLARES Y SUBJETIVIDAD EN  
TERRITORIOS DE CONFLICTO:  
LA EDUCACIÓN COMO LUGAR DE REINVENCIÓN  
DEL SER**

**Ronald Ferney Virgüez Rodríguez**

[master.ronald@hotmail.com](mailto:master.ronald@hotmail.com)

**Eje temático:**

**Educación para la formación del ser**

<https://youtu.be/4de9xKznnr8?si=JpkWGul3ScjyBFpX>

**1. Introducción**

La guerra deja cicatrices no solo en la historia colectiva, sino también en los cuerpos, emociones y trayectorias vitales de quienes crecen en sus márgenes. En territorios como San Vicente del Caguán, donde el conflicto armado ha moldeado los sentidos comunes, las instituciones educativas se ven llamadas a desempeñar un papel que

va más allá de la instrucción: deben convertirse en escenarios de reconstrucción del ser.

Esta ponencia desarrolla los resultados del proyecto doctoral “Narrativas de vida: configuración de subjetividades en los estudiantes de dos instituciones educativas de San Vicente del Caguán”, cuyo objetivo fue comprender cómo los estudiantes reconstruyen su subjetividad desde sus propias voces, relatos y experiencias. A través de un enfoque cualitativo y narrativo, la investigación se sitúa en la intersección entre pedagogía crítica, memoria y subjetividad.

Lo que se propone aquí no es solo una descripción de experiencias escolares, sino una reflexión sobre cómo la educación puede (o no) generar condiciones para la emergencia de un sujeto que resista la violencia, que reconstruya el sentido de sí mismo y que proyecte horizontes de vida más allá de la guerra. La tesis que guía este trabajo es que la narrativa constituye una vía privilegiada para esa formación del ser, especialmente cuando se articula con una pedagogía ética y contextualizada.

## **2. Marco teórico: subjetividad, ética y narrativa**

El proyecto se fundamenta en tres pilares conceptuales: la subjetividad como construcción histórica, la educación como acontecimiento ético, y la narrativa como herramienta de formación del ser.

Desde Foucault (1984), la subjetividad no se entiende como esencia, sino como una construcción dinámica atravesada por relaciones de poder, saber y discurso. El sujeto no nace, sino que se hace en el cruce entre estructuras y agencia. En contextos de guerra, esa subjetividad se constituye entre el trauma, el silenciamiento y la reexistencia.

En segundo lugar, la propuesta de Bárcena y Mélich (2000) sobre la educación como acontecimiento ético es central para este trabajo. Educar, dicen los autores, no es

transmitir contenidos sino generar un espacio donde el otro pueda ser escuchado, reconocido y acompañado. En este marco, la escuela se convierte en un lugar de hospitalidad, donde el sufrimiento puede ser nombrado y el ser puede reconstruirse desde el vínculo.

Finalmente, la narrativa es vista aquí no solo como recurso metodológico, sino como dispositivo pedagógico. Según Paul Ricoeur (1996), la identidad se configura narrativamente; es en el relato donde el sujeto da unidad a su experiencia, nombra el dolor y proyecta sentido. La narrativa de vida se convierte entonces en una vía de comprensión, de cuidado de sí y de formación ética.

### **3. Contexto de investigación: San Vicente del Caguán**

San Vicente del Caguán, ubicado en el departamento del Caquetá, ha sido históricamente un territorio marcado por la presencia de actores armados, economías ilegales y ausencia del Estado. Fue declarado zona de despeje en 1999 durante los diálogos de paz entre el gobierno de Andrés Pastrana y las FARC-EP, lo que intensificó el control insurgente, la militarización y el desplazamiento forzado. En este contexto, las escuelas se ven afectadas por múltiples factores: escasos recursos, alta deserción, desconfianza institucional y miedo latente. Las narrativas de los estudiantes revelan una memoria colectiva del abandono, pero también una fuerza vital que se resiste a ser silenciada.

Las dos instituciones participantes del estudio —una urbana y otra rural— representan dos formas distintas de habitar el conflicto: la primera con mayor acceso a programas institucionales y proyectos de paz; la segunda con menos apoyo estatal, pero con una comunidad resiliente y con fuerte sentido de identidad territorial.

### **4. Diseño metodológico**

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo, de orientación hermenéutico-interpretativa. Se parte del principio de que la subjetividad no puede ser capturada desde métricas objetivistas, sino que requiere un acercamiento sensible, ético y narrativo. El método central fue la historia de vida, complementado con entrevistas semiestructuradas, talleres de escritura autobiográfica y grupos focales.

Participaron veinte estudiantes de grados décimo y undécimo: diez de una institución urbana y diez de una institución rural. Se aplicaron criterios de diversidad de género, trayectoria escolar y experiencias relacionadas con el conflicto. Las actividades se desarrollaron durante cinco meses, incluyendo jornadas individuales y colectivas, con tiempos de escucha profunda, análisis colaborativo y devolución ética.

El proceso metodológico se estructuró en tres fases:

Fase 1 – Activación de la memoria: ejercicios de evocación, dibujos y mapas de vida.

Fase 2 – Narración profunda: entrevistas biográficas individuales, escritura libre.

Fase 3 – Círculo de interpretación: lectura colectiva de fragmentos narrativos, diálogo crítico.

El análisis de la información se realizó mediante codificación abierta y axial, buscando patrones de sentido, metáforas recurrentes, estructuras narrativas, prácticas discursivas y tensiones identitarias. El enfoque hermenéutico permitió interpretar no solo lo dicho, sino también los silencios, las emociones y los gestos que acompañaban los relatos.

## **5. Análisis preliminar de resultados**

Del trabajo de campo surgieron cuatro grandes categorías analíticas, que permiten comprender cómo los jóvenes configuran su subjetividad en contextos de violencia estructural:

### **5.1. Memoria silenciada**

En muchas narrativas aparece un patrón de silenciamiento: los jóvenes han vivido desplazamientos, amenazas, muertes familiares, pero no han tenido espacios institucionales para nombrarlo. La escuela evita hablar del conflicto, ya sea por miedo, por mandato oficial o por falta de formación docente. Esto genera sentimientos de aislamiento, culpa y desconexión con su historia.

### 5.2. Reexistencia simbólica

Pese a las heridas, muchos estudiantes encontraron formas de reexistir: el arte, la música, el activismo ambiental, los proyectos escolares alternativos. La subjetividad aparece aquí como resistencia y como invención. Ser no es solo heredar el trauma, sino transformar el pasado en acción creativa. Las narrativas muestran a jóvenes que, a través de la palabra, la comunidad y la creación, reescriben su historia.

### 5.3. Escuela ambivalente

Para algunos, la escuela fue un refugio; para otros, un lugar de repetición de exclusión. Donde hubo docentes comprometidos y espacios de diálogo, los jóvenes encontraron acompañamiento y sentido. Donde hubo indiferencia, autoritarismo o tecnocracia educativa, se agudizaron las fracturas. La institución escolar no es neutra: puede ser parte del problema o del proceso de reparación simbólica.

### 5.4. Futuro entre la esperanza y la resignación

Los estudiantes proyectan su futuro con discursos que oscilan entre el desencanto (“esto no va a cambiar”) y la esperanza activa (“quiero ser maestro para cambiar esto”). La posibilidad de narrar su experiencia los posiciona no solo como víctimas, sino como sujetos que piensan, sienten y actúan frente a su realidad.

## **6. Narrativas y formación del ser en territorios de conflicto: una aproximación desde la pedagogía crítica y la ética del reconocimiento**

En contextos marcados por la violencia prolongada, como los vividos en múltiples regiones de Colombia, la noción de formación del ser adquiere una densidad

particular. Lejos de procesos educativos neutros o estandarizados, formar al ser en zonas de conflicto implica reconocer al sujeto en su complejidad histórica, afectiva y política, y habilitar espacios donde su palabra y experiencia sean legitimadas. En este marco, la narrativa no es solo una herramienta metodológica, sino un acto fundante del sí mismo, una vía para la recomposición del tejido subjetivo y comunitario.

Desde la perspectiva de Paul Ricoeur (1996), la identidad personal se construye narrativamente. El sujeto necesita relatarse, volver sobre sí, reinterpretar su historia para darle unidad, aunque sea fragmentaria. En territorios de guerra, esta narrativa se ve interrumpida por el trauma, el silencio o la imposición de discursos oficiales. Por tanto, posibilitar la narración de la experiencia vivida se convierte en un acto político y ético de restitución del sentido. Narrar en el aula —desde el dolor, desde la esperanza o desde la duda— es ya formar al ser en su dimensión más humana: la capacidad de decirse a sí mismo ante otro que escucha.

La pedagogía crítica, representada en autores como Paulo Freire (1970), sostiene que la educación debe partir de la realidad concreta del educando. En zonas de conflicto, esa realidad incluye desplazamientos, muertes, estigmas, silencios. Educar en estos territorios no puede eludir el contexto: debe situarse en él, comprometerse con él y transformarlo. Por eso, la narrativa no es decorativa ni anecdótica: es estructurante. Permite al sujeto hacerse cargo de su historia y, desde allí, proyectar un horizonte. Asimismo, la educación como acontecimiento ético, desarrollada por Bárcena y Mélich (2000), se apoya en el principio de hospitalidad: acoger al otro en su vulnerabilidad, no exigirle que se adapte, sino abrir un espacio donde pueda comparecer con su historia, sus heridas y sus posibilidades. La narrativa, en esta clave, se vuelve no solo herramienta, sino escenario de reconocimiento. Contar no es solo hablar: es existir frente a otro que escucha sin juzgar. La formación del ser,

entonces, no ocurre en el vacío sino en una relación intersubjetiva, cargada de memoria, de cuerpos afectados y de palabras restituibles.

En zonas de conflicto, donde el Estado ha fracasado históricamente en garantizar dignidad, verdad y justicia, la escuela se convierte en uno de los pocos lugares de legitimación simbólica del sujeto. Pero para ello debe abandonar la lógica bancaria de la educación (Freire), y adoptar una pedagogía de la escucha, de la memoria y de la alteridad. Solo así la narrativa dejará de ser un ejercicio individual para convertirse en práctica colectiva de reconstrucción del ser.

En síntesis, la relación entre formación del ser y narrativas en contextos de conflicto exige una profunda revisión de los supuestos pedagógicos y éticos de la escuela. Educar ya no es solo enseñar: es acompañar procesos de subjetivación, reabrir futuros posibles y dar lugar a la palabra silenciada. Formar al ser, en este contexto, es también formar la voz, el juicio, el deseo y la memoria.

## **7. Discusión: la formación del ser como práctica ética, narrativa y situada**

Los hallazgos del estudio confirman que en contextos de violencia estructural, la formación del ser no puede concebirse como un proceso técnico o instrumental. Formar al ser implica acoger su historia, habilitar su palabra, acompañar su dolor y proyectar con él un horizonte posible. Esto requiere una pedagogía ética que trascienda la repetición curricular y apueste por el reconocimiento del otro en su singularidad.

Desde la perspectiva de Bárcena y Mélich (2000), educar es acoger: permitir que el otro diga su palabra, reconfigure su identidad y se reconcilie consigo mismo. La subjetividad no se impone desde fuera, sino que se construye en la interacción con un otro que habilita, escucha y valida. La escuela, cuando ejerce esta función de acogida, se convierte en un espacio de hospitalidad, donde es posible reexistir a pesar de la guerra.

La narrativa, por su parte, actúa como puente entre la experiencia y el sentido. Como plantea Ricoeur (1996), es en el relato donde el sujeto puede unificar su biografía fragmentada, resignificar el trauma y proyectarse como agente. La pedagogía narrativa no es solo una metodología, sino una ética de la palabra, una apuesta por que cada sujeto pueda contarse y ser escuchado sin miedo a la invalidación.

Finalmente, el enfoque situado permite comprender que ninguna subjetividad se configura en el vacío. El territorio, la historia local, las memorias familiares y los vínculos comunitarios son insumos esenciales para el proceso educativo. Enseñar en San Vicente del Caguán no puede ser lo mismo que enseñar en una gran ciudad: exige una lectura crítica del contexto y un compromiso con las realidades concretas de los sujetos.

## **8. Conclusiones**

Las narrativas de vida son un recurso clave para comprender y acompañar procesos de formación del ser en contextos de conflicto. No solo permiten acceder a experiencias vitales, sino que constituyen un camino para la resignificación y la proyección subjetiva.

La subjetividad juvenil en San Vicente del Caguán se encuentra atravesada por el miedo, la desconfianza institucional y el deseo profundo de reconstrucción. Los jóvenes no son víctimas pasivas, sino actores en proceso de reexistencia.

La escuela puede ser tanto un espacio de reproducción del daño como un escenario de transformación ética. Todo depende de sus prácticas pedagógicas, del posicionamiento político de sus docentes y de las condiciones institucionales que se habiliten para el cuidado de los sujetos.

La educación como acontecimiento ético supone una ruptura con el modelo bancario (Freire) y una apertura radical al otro. En este modelo, el docente no solo enseña

contenidos, sino que acompaña, escucha, y construye junto con sus estudiantes caminos de sentido.

Se hace urgente incorporar la pedagogía narrativa y la memoria histórica como elementos estructurantes en los proyectos educativos de zonas afectadas por el conflicto. Nombrar lo vivido, elaborar el duelo y construir relatos de futuro es una tarea educativa impostergable.

### **9. Recomendaciones y proyecciones**

Incluir la formación en pedagogía de la memoria y narrativas de vida dentro de los programas de formación docente, especialmente en regiones de alta vulnerabilidad social.

Establecer alianzas entre instituciones educativas, universidades y organizaciones comunitarias para crear proyectos de memoria escolar, narrativa territorial y reconstrucción simbólica.

Promover reformas curriculares que incluyan componentes de educación para la paz, formación ética y análisis crítico del contexto, desde los niveles escolares básicos hasta la educación superior.

Sistematizar y replicar experiencias exitosas de escuelas que hayan implementado estrategias pedagógicas centradas en el cuidado del ser, para que sirvan de inspiración en otros territorios del país.

Fomentar la escucha activa como eje transversal de toda práctica educativa, reconociendo que detrás de cada estudiante hay una historia que merece ser contada, comprendida y acompañada.

### **Cierre**

Educar en contextos de guerra no es solo un acto profesional; es, sobre todo, un compromiso ético con la vida. La escuela, cuando asume su papel de lugar de

acogida, de memoria y de posibilidad, se convierte en territorio simbólico de esperanza. Los jóvenes de San Vicente del Caguán, con sus voces, sus relatos y sus silencios, nos enseñan que incluso en medio del dolor es posible reconstruir el sentido del ser.

La pedagogía que se requiere en estos tiempos no es la que repite contenidos, sino la que cuida, escucha y transforma. Esta investigación demuestra que es posible educar para la paz, para la justicia simbólica, y para una subjetividad crítica. Solo es necesario que pongamos en el centro al ser, su historia, y su capacidad de narrar y re-narrarse.

## **Bibliografía**

- Bárcena, F., & Mélich, J. C. (2000). La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En Tecnologías del yo (pp. 223–251). Paidós.
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (1999). Pedagogía crítica y cultura depredadora: Perspectivas transformadoras. Paidós.
- Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. Ediciones Trotta.

- Assmann, A. (2010). La memoria cultural: Escritura, recuerdo y política en los nuevos medios. Gedisa.

## 16.

# TEJER LA SUBJETIVIDAD: CUERPO, ALTERIDAD Y CLÍNICA EN TIEMPOS DE REINVENCIÓN

Sandra Lorena Arango<sup>57</sup>

Universidad del Valle

### Resumen

En este escrito propongo una relectura transdisciplinar de la noción de constitución subjetiva, entretejiendo hilos provenientes de la psicología junguiana, los desarrollos postjunguianos, la filosofía ética de Emmanuel Lévinas y los saberes críticos de pensadoras latinoamericanas como Suely Rolnik, Silvia Rivera Cusicanqui, María Lugones, María Galindo y Rita Segato. Desde una mirada situada, encarnada y profundamente política, sostengo que la subjetividad no es una esencia clausurada ni una arquitectura estable, sino una trama pulsante de afectos,

---

<sup>57</sup> Soy una mujer latinoamericana, nacida en un rancho al oriente de Cali, Colombia. Ese territorio de origen, hecho de bordes y fogones, ha nutrido el modo en que habito la vida y la clínica. Me formé como Psicóloga y como Magíster en Psicología Clínica en la Universidad del Valle, mi alma mater, donde hoy acompaño con compromiso y memoria encarnada la formación de futuras profesionales en Primera Infancia, desde los albores mismos del programa en la Facultad de Psicología.

También acompaño como docente, desde sus inicios a la Maestría en Clínica de las Infancias y Juventudes de la Universidad de San Buenaventura en Cali, un espacio en el que la pregunta, la escucha y el cuerpo encuentran lugar. En la Fundación Casa Munay, cultivo una práctica psicoterapéutica enraizada en los fundamentos de la Psicología Profunda de Carl G. Jung, entrelazada con la danza movimiento terapia y la arteterapia, caminos que he transitado y encarnado en espacios de formación en la ciudad de Buenos Aires, Argentina.

[saloar@yahoo.com](mailto:saloar@yahoo.com) <https://orcid.org/0000-0002-7456-9027>

símbolos, memorias históricas y vínculos que se inscriben en la carne y la experiencia.

En este marco, propongo una clínica psicológica ético-política: una práctica atenta a los procesos de descolonización del deseo, abierta a la pluralidad simbólica del alma y sensible al llamado ético del otro. No se trata de normalizar lo viviente, sino de acompañar el gesto radical de quienes, en medio de la herida y el asombro, se atreven a inventar formas singulares de habitar el mundo.

**Palabras claves:** Subjetividad, Clínica psicológica, Cuerpo vibrátil, Ética de la alteridad, Epistemologías latinoamericanas, Descolonización del deseo

**Abstract**

**Key words:** Subjectivity, Psychological clinical practice, Vibratory body, Ethics of alterity, Latin American epistemologies, Decolonial desire

“Estoy buscando, estoy intentando entender. No por curiosidad, sino como quien no acepta que la vida sea así y nada más.”

Clarice Lispector, *La manzana en la oscuridad* (1961)

“El alma habla a través del cuerpo en metáforas vivas. Escuchar al cuerpo es escuchar al alma.”

Marion Woodman, *Addiction to Perfection* (1982)

“Soy un amasijo de contradicciones. Pero todas se sostienen en esta frontera.”

Gloria Alzandúa, *Borderlands/La Frontera* (1987)

Tejer la subjetividad implica comprenderla no como una entidad fija ni como un núcleo cerrado de identidad, sino como una trama en permanente confección: una urdimbre de afectos, memorias, símbolos, vínculos y territorios que se entrelazan en el cuerpo y en el lenguaje. En lugar de buscar una definición unívoca o acabada, en

este artículo propongo una lectura transdisciplinaria e integrada de la constitución subjetiva, entendida como un proceso situado y relacional. Para ello, despliego un diálogo entre diversos entramados teóricos: la psicología junguiana y postjunguiana, la filosofía del deseo y la producción de subjetividad en Deleuze y Guattari, la ética de la alteridad de Emmanuel Lévinas y las epistemologías encarnadas de pensadoras latinoamericanas como Suely Rolnik, Silvia Rivera Cusicanqui, Rita Segato, María Galindo y María Lugones.

En la confluencia de estas voces, intento delinear los contornos de una clínica psicológica reimaginada<sup>58</sup>: encarnada, afectiva, despatologizante y profundamente política. Con este texto, busco encontrar resonancias para una clínica que escuche los hilos invisibles del cuerpo y de la historia, y que se atreva a bordar nuevas formas de cuidado y subjetivación desde el sur del mundo.

Entiendo la clínica no como un dispositivo de corrección o de adaptación a la norma, sino como un espacio-tiempo de hospitalidad para lo que emerge, lo que duele y lo que aún no tiene nombre. Una práctica de escucha radical que se trama en la donación de presencia, en el afecto y en la posibilidad de imaginar mundos otros. La clínica, en esta perspectiva, no se limita a intervenir sobre síntomas, sino que se despliega como un arte de acompañar los procesos de creación subjetiva, allí donde el deseo resiste, se transforma o vuelve a nacer.

En este sentido, la subjetividad no es una esencia que aguarda ser descubierta en el fondo de un alma intacta, ni una estructura cerrada que se hereda como un legado inamovible. Tampoco es solo la narración lineal que una biografía escribe con los años. La subjetividad, más bien, es un campo en movimiento, una trama viva de fuerzas, símbolos, afectos y materialidades que se entrecruzan en el cuerpo, en el lenguaje, en los vínculos y en los sistemas que habitamos. Su constitución no

---

<sup>58</sup> Siguiendo el llamado de James Hillman

obedece a un solo código ni a una teoría acabada: es el resultado abierto de una danza entre lo arquetípico, lo deseante, lo imaginario, lo histórico y lo relacional.

Desde la psicología junguiana, el proceso de individuación ha sido una forma de nombrar este despliegue. La subjetividad se constituye cuando el yo entra en relación con lo inconsciente, cuando los arquetipos —esas imágenes primordiales que atraviesan la historia y la especie— irrumpen en la vida psíquica y reclaman ser reconocidos, simbolizados, integrados. Jung afirma: *“El sí-mismo es un concepto límite que designa la totalidad de la psique; incluye tanto el consciente como el inconsciente, y constituye un centro regulador superior”* (Jung, 1985, p. 142). La subjetividad, entonces, es una travesía que se hace al andar, en diálogo con las figuras internas que nos habitan.

Pero el yo no vive en un vacío simbólico ni en un cuerpo neutro. Desde los enfoques postjunguianos, se hace visible que la subjetividad también se constituye en las tramas afectivas de los vínculos, en los guiones relacionales que se imprimen desde la infancia, en los gestos, ritmos y silencios compartidos con otros significativos. Para Jean Knox (2004), *“los arquetipos pueden entenderse como patrones relacionales que se desarrollan a partir de la experiencia del cuerpo en relación con el otro”* (p. 42). A su vez, James Hillman (1997) propone una *“psicología del alma”*, donde el sujeto no se define por la coherencia del yo, sino por la pluralidad simbólica que lo habita. *“El alma no se identifica con una voz, sino que contiene multitudes”* (p. 32).

Desde esta mirada, la subjetividad es una comunidad interior de imágenes y personajes, una escena polifónica que dialoga con la cultura, el deseo y el sufrimiento. Es alma en movimiento, no identidad cerrada. Desde el pensamiento de James Hillman (1997), esta comunidad no se concibe como una estructura a unificar, sino como un territorio fértil para la imaginación, donde lo inconsciente se manifiesta en forma de figuras, fantasmas, voces y afectos que reclaman ser escuchados.

La subjetividad, entonces, no es un yo soberano, sino una constelación dinámica de presencias internas que configuran una suerte de polis del alma, en la que conviven lo arcaico y lo contemporáneo, lo personal y lo colectivo, lo luminoso y lo sombrío. Cada imagen interior porta un mito, una historia, una emoción: son modos del alma de narrarse y transformarse.

En lugar de reducir esta pluralidad a una unidad coherente, la perspectiva postjunguiana nos invita a hospedar la complejidad, a entablar diálogo con las figuras que emergen en los sueños, en los síntomas, en la creación simbólica y en los vínculos. Es una mirada que comprende el sufrimiento no solo como déficit, sino como mensaje y apertura; que entiende la cura no como adaptación, sino como ampliación del campo de sentido. Así, el alma no se define, se despliega.

Si avanzamos hacia las derivas guattarianas, el eje se desplaza aún más: la subjetividad no es solo efecto de lo interno o lo relacional íntimo, sino también de los agenciamientos sociales, técnicos, económicos, semióticos que nos configuran. Guattari (1996) sostiene que *“la subjetividad no es un dato natural, sino el resultado de complejos procesos de producción que implican multiplicidades materiales y discursivas”* (p. 13). En su propuesta de una ecología de las prácticas subjetivantes, invita a pensar modos no capitalistas de constituirnos: más sensibles, más colectivos, más abiertos a la singularidad.

A esa invitación responde también la inspiradora Sueley Rolnik, quien retoma la fuerza guattariana pero la encarna en un cuerpo vibrátil, latinoamericano, marcado por la historia colonial, por la represión sensorial y por el deseo de reinención. Para ella, la subjetividad se constituye en el contacto con el mundo a través del cuerpo: *“Es el cuerpo vibrátil el que permite captar las fuerzas del mundo, que luego se transducen en pensamiento, emoción o creación”* (Rolnik, 2019, p. 25). Esta constitución no es solo estructural ni biográfica, sino transductiva y política: se modula en función de los afectos, las heridas, las luchas y las potencias que atraviesan a los cuerpos.

Desde esta constelación de saberes, la constitución subjetiva puede pensarse como una práctica múltiple, situada y relacional. Un proceso en el que el mito y la máquina, la imagen arquetipal y la institución médica, la caricia y el algoritmo, el útero y la palabra, el nombre y la red participan activamente. No hay un solo origen, ni una sola forma de llegar a ser: hay trayectorias, flujos, interrupciones, rituales y reapropiaciones.

Lo subjetivo no es lo íntimo separado del mundo, sino el modo singular en que lo colectivo nos atraviesa y se vuelve carne. Somos hechos de símbolos, sí, pero también de historias colonizadas, de economías que nos expropian, de vínculos que nos sostienen, de cuerpos que resisten. Nuestra subjetividad no se da, se teje, una y otra vez, con los hilos que podamos rescatar, inventar o desobedecer.

La subjetividad no es un dato, ni una identidad fija, ni una estructura psicológica cerrada. Tampoco es únicamente el resultado de una interioridad individual, sino una trama de inscripciones materiales, afectivas, simbólicas e históricas que se entretajan en el cuerpo, en el deseo y en la memoria colectiva. Constituirse como sujeto no es simplemente "llegar a ser alguien", sino atravesar un campo de tensiones: entre lo vivible y lo impuesto, entre la potencia y la captura, entre el cuerpo que resiste y las fuerzas que lo quieren someter.

Desde América Latina, hablar de constitución subjetiva implica necesariamente hablar de colonialidad del ser. Así lo ha planteado María Lugones (2008), quien recuerda que el sujeto moderno fue construido a costa de la deshumanización de otros cuerpos, especialmente los de mujeres racializadas, indígenas, negras, mestizas y pobres. *"La colonialidad del poder produjo no solo un sistema económico y político, sino también un sistema de subjetivación: quién puede ser sujeto, quién queda fuera del campo de lo humano"* (p. 14). En ese sentido, constituirse subjetivamente en nuestras geografías no es un proceso neutral ni universal: está atravesado por matrices de poder que inscriben desigualdades en los cuerpos desde el nacimiento.

Es en este terreno donde la obra de Suely Rolnik resulta fundamental. Para ella, la subjetividad no es una entidad que se descubre, sino una cartografía en devenir que se modula a partir de las fuerzas que atraviesan el cuerpo. No hay constitución subjetiva sin mundo. No hay psique sin territorio. Lo que llamamos “yo” es más bien un campo de afectación, un diagrama en movimiento entre lo que el cuerpo capta, lo que el deseo activa, lo que la memoria resiste y lo que la creación transforma. *“La subjetividad no está dentro, está entre”*, escribe Rolnik (2019, p. 18): entre lo vivido y lo por-venir, entre la vibración y la palabra, entre la herida y el gesto.

En su propuesta de subjetividad vibrátil y transductiva, Rolnik articula una potencia epistemológica profundamente encarnada. El cuerpo no es soporte pasivo, sino sensorium político: lugar donde las fuerzas del presente se sienten, se metabolizan, se filtran o se bloquean. *“Cuando una fuerza del mundo afecta al cuerpo, esta se aloja en él como una vibración que pide ser transducida en palabras, en imágenes, en acciones”* (Rolnik, 2019, p. 25). La subjetividad es, entonces, el resultado de esa transducción: la forma singular en que un cuerpo colectivo transforma el mundo en experiencia. Esta perspectiva resuena con los aportes de Silvia Rivera Cusicanqui, quien ha denunciado cómo la colonialidad no solo ha expropiado recursos, sino también formas de sentir, de conocer y de narrar la vida. *“Nos han domesticado los sentidos”*, afirma (2010, p. 54), refiriéndose a la imposición de una racionalidad que niega la conexión cuerpo-mundo. Desde su pensamiento ch’ixi, la subjetividad es también un entrecruce de temporalidades, saberes y contradicciones que no se resuelven, sino que conviven en tensión productiva.

En el mismo tono, María Galindo propone pensar al sujeto como “insurrecto”, desobediente, en permanente reinención. Para ella, la subjetividad se constituye en la desobediencia, en el rechazo a los mandatos de género, de moral, de ciencia y de razón blanca. *“No soy mujer, soy lo que el patriarcado no ha podido domesticar”* (Galindo,

2014, p. 27). En esta clave, la constitución subjetiva es una praxis política: un acto de apropiación simbólica del cuerpo, del deseo y del lenguaje.

Volviendo a Rolnik, su propuesta no se limita a la crítica, sino que abre un horizonte de creación. Lo que se propone no es solo denunciar la captura, sino activar micropolíticas del deseo que permitan habitar otras formas de existencia. En su diálogo con Guattari, defiende la posibilidad de prácticas que desactiven los automatismos subjetivos del capitalismo y del patriarcado: prácticas de escucha, de cuerpo, de creación, de comunalidad. Su noción de “clínica de la diferencia” es, en este sentido, una apuesta por una subjetivación que no normalice, sino que singularice.

Esta mirada no se opone a la tradición junguiana ni a sus desarrollos postjunguianos, sino que los reinterpreta desde el sur. Podríamos decir que los arquetipos, desde aquí, ya no son figuras universales ahistóricas, sino formas simbólicas que emergen en territorios concretos, con sus heridas, sus memorias y sus potencias. Como ha señalado Rita Segato, lo simbólico está siempre en disputa, y la subjetividad se forma en ese campo de tensiones donde *“la violencia, el deseo y la palabra se entrelazan en tramas desiguales”* (Segato, 2013, p. 96).

Desde esta constelación de saberes encarnados y territoriales, la constitución subjetiva aparece no como un trayecto lineal hacia una identidad fija, sino como una coreografía rizomática, una práctica situada de reinención constante. Somos hechos de lengua, sí, pero también de olor, de tierra, de trauma, de caricias, de memorias silenciadas. Nuestra subjetividad no se da: se cuece, se baila, se murmura, se insubordina.

**En el acto de reconocer, resistir, abrazar lo que nos ha hecho ser, comienza otra forma de ser.**

Esta lectura política y afectiva de la subjetividad puede ampliarse aún más si se escucha el pensamiento de Emmanuel Lévinas, quien nos recuerda que el sujeto no

se constituye primero como individuo autónomo, sino como aquel que es llamado por el otro. Lévinas invierte la tradición filosófica occidental: el yo no precede a la relación, sino que nace de ella. La subjetividad se constituye cuando una alteridad me interpela, me desestabiliza, me exige responder. *“La subjetividad es responsabilidad antes de ser libertad”* (Lévinas, 1987, p. 114).

Desde esta perspectiva, el rostro del otro no es una imagen, ni una categoría psicológica, sino una presencia irreductible que me pone en cuestión. *“El rostro es lo que no puede matarse, o al menos cuyo sentido consiste en decir: ‘no matarás’”* (Lévinas, 2002, p. 121). Así, la constitución subjetiva no ocurre como un acto de autoafirmación, sino como una apertura a la vulnerabilidad del otro, a su precariedad, a su exposición.

Este pensamiento resuena con las propuestas de Rolnik cuando ella insiste en que el cuerpo vibrátil capta fuerzas del mundo y no las puede metabolizar en soledad. Lo que el cuerpo siente se vuelve dolor o creación, no por lo que es en sí, sino por el modo en que se comparte, se escucha, se aloja. En ambos casos —Lévinas y Rolnik— el otro no es accesorio, sino condición de posibilidad de la subjetividad.

Pero mientras Lévinas piensa la alteridad desde un plano trascendente y ético, Rolnik la encarna en lo político, en lo micromolecular, en lo situado, donde la alteridad también es el cuerpo del otro, la comunidad, la herida colectiva, la tierra expropiada. Y aquí se abre un diálogo fructífero con autoras latinoamericanas como Rita Segato, quien afirma que la subjetividad se forma en *“una economía simbólica de lo relacional”* (Segato, 2013, p. 55), o como Silvia Rivera Cusicanqui, que habla del sujeto como resultado de una historia tejida entre opresiones y resistencias ch'ixis.

Lévinas ofrece entonces una ética de la responsabilidad infinita, que puede sostenerse como cimiento de toda subjetivación no egocentrada. Pero para que esa ética no quede en el plano abstracto, necesita aterrizar en cuerpos concretos, en

geografías dolientes, en memorias encarnadas. Y ahí el pensamiento de Rolnik, Galindo, Rivera Cusicanqui y Lugones lo potencia, lo habita, lo enraíza.

La subjetividad, en esta constelación, es un llamado y una invención. Es la interpelación del rostro, pero también el deseo del mundo por habitarse de otra manera. Es apertura a la herida del otro, pero también ejercicio activo de reconfigurar los lenguajes que nos constituyen. Es piel expuesta, pero también músculo creativo. Somos subjetividades en tránsito, entre la historia y la potencia, entre la precariedad y el canto, entre la ética del rostro y la política del cuidado vibrátil.

Y como diría Lévinas: *“El yo se constituye como responsabilidad, como acogida del otro”* (1987, p. 114). Desde América Latina, podríamos agregar: el yo se constituye como responsabilidad encarnada, interdependiente y situada, tejida con palabras, cuerpos, rituales, memorias, resistencias y sueños.

Si la subjetividad no es una entidad fija, sino un campo de fuerzas en constante devenir —como lo propone Suely Rolnik—, entonces la clínica no puede seguir siendo un dispositivo de ajuste del yo a la norma. La clínica, desde esta perspectiva, no trata síntomas, sino que acompaña procesos de transducción de lo sensible. Su tarea no es reparar el yo, sino sostener los umbrales donde el yo se fragmenta, muta o se reinventa.

Una clínica fundada en esta concepción de subjetividad reconoce que el sufrimiento no proviene únicamente de una falla interna, sino de los modos en que los cuerpos han sido colonizados, inscritos y heridos por sistemas simbólicos, políticos y económicos. Como lo señala Rolnik (2019), el inconsciente está atravesado por las marcas del capitalismo colonial: *“El inconsciente no es un teatro privado, sino una cartografía afectiva modulada por fuerzas históricas”*. En este marco, la clínica debe volverse un territorio de descolonización del deseo.

En diálogo con Guattari, se trata de una clínica ecosófica, que no separa lo psíquico de lo social ni de lo ambiental. Cada proceso subjetivo ocurre en un ecosistema: el cuerpo, la familia, el territorio, la lengua, la memoria. La clínica no puede limitarse al consultorio cerrado: debe abrirse a prácticas comunitarias, estéticas, relacionales, donde se activen modos de existencia no capturados por la lógica neoliberal.

Esta clínica es también, profundamente, ética, en el sentido propuesto por Lévinas porque acompañar un proceso subjetivo no es intervenir desde un saber sobre el otro, sino responder a su alteridad radical. No hay clínica sin hospitalidad. El terapeuta no se sitúa como el centro, sino como testigo implicado de una transformación que lo involucra también. *“El yo se constituye como responsabilidad”*, dice Lévinas (1987, p. 114), y esa responsabilidad se actualiza en la escucha, en el cuidado, en el sostén del relato que nace cuando alguien encuentra palabras para lo que le hiere.

Si escuchamos a Rita Segato, podemos agregar que una clínica ética también es aquella que rompe la complicidad con los dispositivos de silenciamiento del dolor social, especialmente el dolor de las mujeres, de las disidencias, de las comunidades racializadas. *“Toda clínica que no denuncia el mandato de obediencia al mandato patriarcal es una forma de cómplice pasividad”* (Segato, 2013, p. 61). Así, la clínica se vuelve insumisa, como propone también María Galindo, que nos convoca a despatriarcalizar los vínculos, los saberes, los lenguajes de la atención psíquica.

Por su parte, desde una lectura ch'ixi, Silvia Rivera Cusicanqui diría que la clínica debe evitar la tentación de integrar al sujeto en un “todo armonioso”. En su lugar, debe permitir que convivan las contradicciones, los tiempos heterogéneos, las memorias fragmentadas, las genealogías desalineadas. La clínica no es reconciliación, es tensión fecunda entre lo que somos y lo que podríamos ser.

Desde Jung y Hillman, esta concepción plural de la clínica también se sostiene. La individuación, más que alcanzar una unidad interior, puede leerse como el

despliegue de la multiplicidad psíquica. Hillman, en particular, nos invita a abandonar la idea de “sanar” como eliminar el síntoma y nos propone pensar el síntoma como imagen del alma, como puerta de entrada a lo poético del ser. *“La cura psicológica no es la eliminación del sufrimiento, sino la ampliación de la capacidad de imaginarlo”* (Hillman, 1997, p. 112).

Por todo lo anterior, una clínica que se base en estas visiones de la subjetividad es una práctica:

- **Encarnada:** porque escucha los afectos, el cuerpo vibrátil, lo sensible.
- **Relacional:** porque reconoce que el yo se constituye en vínculo.
- **Política:** porque comprende que el malestar no se explica sin contexto.
- **Estética:** porque apuesta a la imaginación, al símbolo, a la creación.
- **Ética:** porque se sitúa frente al otro sin apropiarlo ni interpretarlo desde el saber absoluto.
- **Descolonial y feminista:** porque resiste las formas normativas de subjetivación impuestas históricamente.
- **Situada:** porque sabe que no hay subjetividad sin territorio, sin historia, sin lengua propia.

Así, tejer la subjetividad es también tejer la clínica: una práctica que no cose rupturas ni remienda síntomas, sino que acompaña el despliegue de nuevas tramas de sentido. No cura, sino que sostiene; no corrige, sino que escucha; no interpreta desde la distancia, sino que cohabita el umbral donde lo subjetivo se reinventa. Es una clínica que borda con hilos de presencia, de ética, de deseo y de memoria compartida. Una clínica amorosa, insurgente, poética y radical.

Pensar la subjetividad como una trama en devenir permite reimaginar la clínica psicológica como un territorio de afectación y creación, donde los cuerpos y las voces se encuentren sin jerarquías ni recetas. En diálogo con quienes han descentrado la noción de sujeto —desde Jung hasta Lévinas, desde Rolnik hasta Rivera Cusicanqui—, emerge una clínica que no teme a la intemperie ni al dolor, porque se sabe tejida con los hilos del mundo. Una clínica que acompaña, que resiste, que nombra y crea. Una clínica situada, descolonial y vibrátil, donde otra vida —otra forma de estar en el mundo— comienza a ser posible.

Desde esta perspectiva, la formación en clínica no puede reducirse a la transmisión de técnicas ni a la repetición de marcos teóricos universales. Acompañar subjetividades —y, en particular, las de las infancias— exige una responsabilidad ética profunda: la de abrir espacios para la escucha encarnada, el cuidado sensible y la co-creación de lenguajes que honren lo singular. Quienes formamos en clínica y quienes acompañan las infancias no estamos frente a sujetos “en desarrollo”, sino ante territorios vivos de sentido, capaces de revelar lo que en el mundo aún no ha sido dicho. La responsabilidad formativa, entonces, es sostener procesos que despierten la capacidad de mirar sin dominar, de habitar sin invadir, de acompañar sin silenciar. Es formar para el tacto simbólico, para la hospitalidad frente a lo que irrumpe, y para la ternura política que toda infancia merece.

### **Referencias bibliográficas**

- Galindo, M. (2014). *Feminismo bastardo*. La Paz: Mujeres Creando.
- Guattari, F. (1996). *Psicoanálisis y transversalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Hillman, J. (1997). *El código del alma*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (1985). *La dinámica de lo inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.

- Knox, J. (2004). *Archetype, Attachment, Analysis: Jungian Psychology and the Emergent Mind*. New York: Brunner-Routledge.
- Lévinas, E. (1987). *Ética e infinito*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73–101.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Un mundo ch'ixi es posible*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Santiago: Tinta Limón Ediciones.
- Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón.

