

ACE
ANUARIO COLOMBIANO DE ÉTICA

Revista del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

2

Periodicidad: anual

El Anuario Colombiano de Ética es una publicación electrónica de periodicidad anual que se constituye como un espacio de divulgación científica de los debates y los resultados de las investigaciones de grupos y comunidades académicas que abordan problemáticas relacionadas con la ética, la bioética y la filosofía moral.

Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

www.inis.com.co

NIT 901.100.889-8

editorial@inis.com.co

GrupLAC – COL0189383: Filosofía, ética y educación

(Categoría C— Minciencias)

InstituLAC: COLO189383201709031116

Editor

Director editorial: Víctor Eligio Espinosa Galán

anuario@inis.com.co

Correctores

Luis Felipe Pinilla Horta

Juan David Bedoya Orozco

Comité científico nacional:

Nombre	Afiliación	Correo electrónico
Diana Melisa Paredes	Universidad de Antioquia	diana.paredes@udea.edu.co
Eduardo Moncayo	Universidad Antonio Nariño	eduardo20019@hotmail.com
Piedad Ortega Valencia	Universidad Pedagógica Nacional	piedadortegava@yahoo.es
Wilmer Hernando Silva	Universidad San Buenaventura	wisilca@gmail.com
Raúl Cuadros Contreras	Universidad Pedagógica Nacional	raulcuadros@gmail.com
Giovanni Mendieta Izquierdo	Universidad Militar Nueva Granada	giovane.mendieta@unimilitar.edu.co
Elías Manaced Rey Vásquez	Corporación Universitaria Mímino de Dios	ereyuminuto@gmail.com
Isabel Mejía Guayara	Universidad de Cundinamarca	cimejia@ucundinamarca.edu.co
Ana Rico	Universidad El Bosque	filosofia@unbosque.edu.co

Comité científico internacional

Nombre	Afiliación	Correo electrónico
Jorge Riechmann		
Xiko Asis	Unisanta —Brasil	xiko@unietica.com.br
Paulina Rivero Weber	Universidad Autónoma de México	paulinagrw@yahoo.com

Copyright

Los artículos de este número se pueden utilizar, siempre y cuando se cite la fuente.

Responsable del canje: Subdirección editorial y recursos bibliográficos.

Marco René Rodríguez

Imagen de portada

Evaluadores

Giovanny Moisés Pinzón
Universidad de Cundinamarca
Colombia
gmpperilla@gmail.com

Álvaro Rafael Campuzano Pineda
Colegio Corazonista de Bogotá (Colombia)
campuzanopineda@gmail.com

David Camilo Moreno Foglia
Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social
camilomorenofoglia@gmail.com

Lara Damasceno
Universidad de los Andes (Colombia)
hablaconforo@gmail.com

César Augusto Romero Jauregui
Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Perú
cesar_idem@hotmail.com

Giovanni Mendieta
Universidad Militar Nueva Granada
giovane.mendieta@unimilitar.edu.co

Diana Melisa Paredes
Universidad de Antioquia
diana.paredes@udea.edu.co

Raúl Cuadros Contreras
Universidad Pedagógica Nacional
raulcuadros@gmail.com

Elías Manaced Rey Vásquez
Corporación Universitaria Minuto de Dios
ereyuniminuto@gmail.com

Julio Hernán Parrado
Secretaría de Educación de Bogotá
jhpmed@hotmail.com

Ana Rico
Universidad El Bosque
filosofia@unbosque.edu.co

Wilmer Hernando Silva.
Universidad San Buenaventura
wisilca@gmail.com

Libardo Rojas
Universidad de Cundinamarca.
libardorojasamaya@hotmail.com

Isabel Mejía Guayara.
Universidad de Cundinamarca
cimejia@ucundinamarca.edu.co

Contenido

Ética cívica, política y convivencia: Retos ante el auge de los populismos.....	9
Consideraciones sobre la cultura de la legalidad para la construcción de paz y la convivencia ciudadana.....	19
Construcción de una cultura de paz y ética de la investigación participativa con maestros del Sur del Tolima.....	61
La construcción de la paz en Colombia como utopía, un reto hacia la epistemología antropológica de la paz imperfecta.....	71
De las Fake News a las Deepfakes: nuevos retos para la ciberética....	89
Trayectorias educativas y profesionales: una lectura en clave de ética profesional.....	107
Protágoras, las leyes y el castigo	119
La salud mental en las aulas: una perspectiva hacia la cátedra de educación mental en las escuelas colombianas.....	133
Hacia una educación artística inclusiva.....	149
Ética: el porvenir de una ilusión.....	165
El educador en el aula de clase más allá del esquema maestro/alumno.....	185
La resistencia como principio ético ante el uso desproporcionado de la fuerza por parte de agentes del Estado.....	199
Deliberación ética frente a la investigación humanística del Transhumanismo.....	213
Aportes de las músicas a las cátedras de paz.....	227

Ética y educación virtual ante la ciencia médica.....	259
Importancia de la enseñanza de la bioética en los estudiantes de los programas de salud.....	273
Una propuesta didáctica: enseñanza-aprendizaje de la ética para servidores públicos.....	285
Una formación humanista a favor de la ética de la investigación.....	301
Ética docente: retos en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia por Covid-19 en México.....	331
Pandemia, educación y totalitarismo del mercado.....	347
Literacidad psicagógica, investigación y pensamiento crítico.....	363
Ética Naturalista: formación del hombre por la ciencia y la imaginación	373
Procesos participativos y conflictos de intereses en la evaluación de tecnologías sanitarias: el caso del Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud—IETS.....	393
PIS: Formación con Perspectiva Ética Humanística.....	419
Construcción de una episteme ambiental.....	437
El viaje por el Otro, un viaje sin retorno.....	473
Ser siempre niños, entre la victimidad y la resistencia desde el amor*	485
Anuario Colombiano De Ética —ACE—	499
Carta de consentimiento informado y de responsabilidad ética.....	508

Ética cívica, política y convivencia: Retos ante el auge de los populismos

Javier Juárez Rodríguez¹
jjuares@udem.edu.co
ORCID: 0000-0001-9441-8229

Recibido: 15/04/2021
Aprobado: 27/07/2021

Cómo citar:

Juárez-Rodríguez, Javier (2021). Ética cívica, política y convivencia: Retos ante el auge de los populismos. *Anuario Colombiano de Ética* 2 (2), pp.



Resumen

Las sociedades afrontan una etapa de enormes retos ante el cuestionamiento y debilitamiento progresivo de los valores promovidos por la ética de la ciudadanía. Estados democráticamente avanzados atraviesan profundas crisis de identidad que se han visto respondidas con un auge progresivo de movimientos políticos y sociales netamente excluyentes y populistas, potenciando la polarización y proponiendo una quiebra de los valores democráticos. El presente trabajo aborda esta realidad, agravada por la crisis sociosanitaria derivada de la COVID-19, saltando del enfrentamiento político a la división social. A través del análisis de las propuestas de filósofos contemporáneos, el trabajo propone impulsar un modelo de sociedad basado en una ética cívica capaz de replantear una propuesta nítida en defensa de unos *mínimos de justicia* exigibles, capaz de abanderar, a través de la palabra, la educación y los argumentos, un nuevo modelo relacional basado en el respeto al pluralismo moral y un futuro basado en la convivencia dialógica, la *buena* comunicación y los valores democráticos.

¹ Doctor en Periodismo. Profesor de Ética en la Facultad de comunicación de la Universidad de Medellín

Introducción

Vivimos tiempos de profundos cambios y replanteamientos sistémicos de las normas y códigos de convivencia agudizados por la crisis sociosanitaria derivada de la Covid-19. La dimensión de esta crisis es de tales dimensiones que hasta los principios más básicos están siendo desafiados, poniendo en jaque incluso a las democracias más sólidas de nuestro planeta. El tifón del odio se ha fusionado con el huracán del miedo y el auge de las corrientes populistas (Judis, 2014). más salvajes, efectivas, inescrupulosas y peligrosas sufridas en nuestra historia reciente. Configurando una tormenta perfecta de caos, desaliento y enfrentamientos que han traspasado el escalón discursivo para trasladarse al conjunto de la sociedad. Es precisamente aquí, en este momento límite, donde debemos analizar los factores que favorecen no solo la continuidad, sino la proliferación diaria de estos discursos y movimientos tan potentes como infames, que están generando hondas, grietas —quien sabe si insuperables—, en nuestra sociedad.

Palabras clave:

Ética cívica, comunicación, democracia, diversidad, pluralismo, totalitarismos.

La ética es hoy más que nunca la única respuesta, la única opción posible ante la cantidad de gritos sordos. Solo nos queda la ética y junto a ella la educación y la palabra como semillas para, al menos a medio plazo, sellar los anticuerpos sociales necesarios que dobleguen a este virus tan letal llamado discurso del odio, fomentado por populismos totalitarios, los cuales buscan imponer sociedades ancladas en visiones *monistas* (Cortina, 2007), acabar con cualquier atisbo de diversidad y pluralismo moral. Hace tan solo dos décadas sería impensable un presente marcado por el resurgimiento de estos discursos y movimientos (Finchelstein, 2018); que los amparan, obteniendo, además, una peligrosa legitimación mediática, reforzada, como analizamos en el presente trabajo, por fenómenos tremendamente peligrosos y sancionables como la desinformación y la manipulación.

Si bien es cierto, que detectar los efectos de esta enfermedad social no resulta demasiado complicado, ya que sus síntomas son evidentes y azotan a nuestra sociedad cada día, resulta fundamental profundizar en su análisis para poder aportar recetas y *medicinas* efectivas para un diagnóstico, esperemos, acertado. No hay tiempo que perder. El cáncer del odio y la exclusión avanza cada día y amenaza con una metástasis letal y dolorosa, por lo que es el momento de trabajar, bajar al barro si

hace falta, y mancharnos hasta el cuello si es preciso para atajar de raíz el problema.

Debate

El individualismo y el miedo como aliados.

La Covid-19 apareció en nuestras vidas y lo hizo rodeada de unos discursos marcados por la esperanza y el cambio, donde valores como la solidaridad o planteamientos vitales ligados a un regreso al humanismo. Hasta entonces en decadencia progresiva, parecían tomar fuerza y recuperar espacio en las diferentes sociedades. Aquellas frases tan potentes como dolientes como “esta crisis nos va a hacer crecer como sociedad” o “de esta salimos reforzados en valores cívicos, más unidos”, han ido perdiendo respaldo y en algunas ocasiones hasta sentido en el seno de las sociedades occidentales. La realidad nos ha abofeteado, una vez más, nuestros anhelos —al menos de algunos que aún creemos que la justicia social, la empatía o el respeto son valores necesarios para construir una sociedad— de avanzar en la consolidación de una nueva sociedad, fundamentada en un nuevo orden social y económico más *humano* (Sampedro, 2009). Así como en una ética cívica fundamentada en el respeto y la consolidación de unos mínimos de justicia respetables y exigibles. La Covid-19 no solo no ha conseguido regenerar estas reivindicaciones, sino que ha potenciado la quiebra social de la convivencia y por supuesto un acicate para los discursos del odio y el crecimiento paulatino de los *contravalores* que los sustentan.

El neocapitalismo (Desviat, 2020). extremo lleva años fomentando un modelo de sociedad basado en el individualismo, moldeando a su antojo generaciones sustentadas en la competitividad y, como no, modelos de vida feliz excluyentes y cada vez más peligrosos. Todo un sistema de relaciones de poder (Castells, 2009)., fortalecido por una férrea y casi inexpugnable estrategia comunicativa que ha permeado globalmente en unas sociedades huecas, con moléculas autómatas narcotizadas y debilitadas en su capacidad crítica. Todo ello, ha ido generando un caldo de cultivo que ha crecido hasta desbordarse con la llama de la crisis social existentes en la postpandemia —si es que podemos hablar ya de esta fase—.

Nos encontramos en una fase de transición en la que algunos sectores no solo plantean cambiar las normas del juego a su antojo, sino también el tablero y hasta las fichas, eliminando a aquellas que les incomodan e imponiendo un solo color. Esta metamorfosis busca un cambio moral en la sociedad, una permuta de los códigos y lenguajes éticos que haga saltar por los aires los avances y acuerdos morales que nos habían

hecho avanzar como sociedad durante la segunda mitad del siglo XX y los primeros años de este aún joven siglo XXI. Los tentáculos que dan forma a estas corrientes que buscan dinamitar los avances logrados en décadas no son agentes aislados e inconexos, sino que forman parte de una estructura global perfectamente armada, conectada y diseñada para conseguir estos objetivos, y lo hacen repitiendo esquemas y adaptando discursos que no hace tanto tiempo justificaron masacres y genocidios, amparados en la mentira, parapetados en el odio y escupiendo discursos fundamentados en la potenciación del miedo. Lo que hace no tanto eran movimientos residuales que asimilaban estos modelos fundamentados en la xenofobia, el racismo o la homofobia, hoy son gigantes con voz y voto, legitimados por medios y agentes de poder y encumbrados como referentes morales para un sector importante (cuando no mayoritario) de sociedades, al menos sobre el papel, democráticamente avanzadas.

Ellos y nosotros: del pluralismo moral a la diaforofobia.

La proyección de estos focos de odio es tal que lo que antes era tomado como un discurso residual, ridículo y falaz, hoy es bandera indiscutible para muchos (o al menos para demasiados), aglutinando a su alrededor a gente joven que va configurando una cosmovisión tremendamente peligrosa para el presente, pero mucho más para el futuro y las generaciones venideras, dividiendo a la sociedad en bloques antagónicos, en un *ellos y nosotros* (Van Dijk, 2017). basado en la negación, el simplismo y el odio al diferente, moldeando un progresivo discurso de *diaforofobia* que ha pasado de las tribunas políticas a sacudir al conjunto de la sociedad civil.

Estos movimientos, representados en el ámbito político y mediático por estrategias discursivas netamente populistas, han destruido en apenas una década los consensos sociales conseguidos en medio siglo. La convivencia se ha roto; han conseguido sembrar la semilla de la división social, y este es un mal que nos costará años extirpar, si es que realmente lo conseguimos. La palabra y los argumentos son, curiosamente, enemigos de estos movimientos; amparados a veces en la desinformación, y en otras en la manipulación o directamente la invención y la mentira, esta nueva realidad ha cortocircuitado los principios más elementales de la convivencia, la actitud dialógica promovida por Apel, y los acuerdos implícitos sobre el reconocimiento del otro y la corresponsabilidad (Cortina, 2006). Todo ello con un claro objetivo: bombardear la línea de flotación de los principios morales que han dado cohesión a las sociedades democráticas a lo largo de las últimas décadas. Estos focos antisistemáticos anclados ya en el propio sistema, han conseguido aunar un discurso potente, simple y excluyente capaz de motivar a una parte de una sociedad hastiada, y lo ha hecho con

una manual basado en la potenciación de lo identitario, atrayendo a personas que han visto en estos focos un espacio de respuesta ante un sistema que, debemos admitirlo, fue incapaz de dar soluciones a sus demandas. Por todo ello, este discurso sigue creciendo y estos focos siguen engordando su llamada a la rebelión social y la aniquilación de los pactos legales y morales que cohesionaron la sociedad.

Su apuesta es nítida y su análisis directo: “Nosotros somos tu voz; ellos son tu problema”. La efectividad de su estrategia ha sido tal que han logrado adueñarse de términos tan vitales como democracia o libertad, basando, paradójicamente, sus propuestas en la aniquilación de todo atisbo de pluralismo moral y abogando por sociedades monistas e incluso, en muchos casos, defendiendo abierta o veladamente según el contexto, vetar la libertad sexual, de credo y/o religión. Los mínimos de justicia, esos valores morales compartidos y exigibles en las democracias, que dan dignidad y cohesión a una sociedad plural y diversa están en jaque. Estos agentes populistas excluyentes saben que bombardear los acuerdos morales supone un paso fundamental para conseguir sus objetivos, por ello no es casual que sus discursos se fundamenten en el odio al diferente, apunten a la confrontación contra estos mínimos de justicia y apelen a la imposición de sus propios máximos morales al conjunto de la sociedad. Para ello, el miedo primero, y el odio después son agentes fundamentales para conseguir su estrategia de división: “Ellos y nosotros; conmigo o contra mí”, donde no cabe el debate ni la argumentación.

Los medios de in-comunicación.

Sin duda alguna, gran parte del «éxito» de estos movimientos se fundamentan en la efectividad de sus estrategias discursivas en el marco de una sociedad cada vez más volátil y manipulable. A pesar de que, a priori, las redes sociales y nuevas formas de comunicación horizontal parecían vaticinar la potenciación de sociedades cada vez más y mejor informadas, la realidad es que la desinformación y la manipulación han cobrado cada vez más fuerza, convirtiéndose a la vez en un problema para la *salud democrática*, aunque pueda parecer, insisto, paradójico. La creación de estrategias comunicativas perfectamente orquestadas para propagar mensajes de odio, en la mayoría de los casos fundamentados en medias verdades cuando no directamente datos manipulados o afirmaciones carentes de soporte científico alguno y/o directamente inventadas, han ido engendrando una *posverdad* asentada en parte de la opinión pública, normalizando entre los *mass media* —medios de comunicación masiva— una cuasi permanente mala comunicación a sus públicos (Reig, 2015).

Junto a todo lo anteriormente expuesto, los medios de comunicación e información han jugado y juegan un papel fundamental en este sentido. Las exigencias de la inmediatez, la ausencia de profundidad, la carencia de interpretaciones rigurosas, además de la fusión permanente entre opinión e información, actuando medios y periodistas más como voceros políticos y relacionistas públicos que como analistas y periodistas rigurosos, ha favorecido la normalización de estos discursos en el debate y el lenguaje mediático diario. Los grandes medios de información son, por acción y/u omisión, parte del problema y desde luego parte de la posible solución, donde la ética debe ser replanteada y analizada. Periodistas y medios no son ajenos a la realidad y el contexto que viven a diario, por ello es necesario que, dentro de la libertad de prensa, expresión y opinión, se alcancen acuerdos más allá del mero cumplimiento de la legalidad, es decir, pactos basados en la ética y el deber ser de la labor periodística como agentes fundamentales para la calidad democrática de una sociedad.

La vulneración de derechos fundamentales, ante la apología del odio o la propagación de mensajes excluyentes, el periodista no puede ni debe ser neutral (Kapuściński, 2006). Un periodista no es un simple altavoz que se limita a difundir lo que otros dicen (Restrepo, 2004); un periodista tiene una responsabilidad ética para con la sociedad, un deber que le acompaña de manera permanente en su accionar y que guía su profesionalidad. No todo mensaje, idea o discurso es respetable y mucho menos digno de ser difundido. Aquellos posicionamientos que atentan contra la dignidad humana, que fomentan la división, que vulneran los derechos de otros, que buscan aplastar la diferencia y perseguir a las minorías no son respetables. La xenofobia no es respetable. El racismo no es respetable. La LGTBIfobia no es respetable. La aporofobia no es respetable. La diaforofobia no es respetable. No lo son, ni tampoco los mensajes que fomentan todas estas realidades, y tanto periodistas como medios de información deben hacer una profunda catarsis para replantear su función en esta sociedad, como ciudadano y como profesional. Difundir bulos, dar voz a la infamia o reproducir mensajes manipulados no es periodismo; periodismo es contrastar, analizar, rebatir... y por supuesto fortalecer los valores democráticos. No se puede ser tolerante con los discursos y comportamientos intolerantes, de igual manera que no son equiparables los valores y los contravalores, un extremo y el contrario, es decir: No es comparable ser racista, con promover el no racismo; no hay equidistancia entre ser machista y defender los valores feministas; no es equiparable el ser homófobo que trabajar contra la homofobia.

La educación cívica.

La única garantía de cambio está en la educación. No es casual que este aspecto, el educativo, sea parte fundamental de los objetivos y anhelos de estas corrientes, sabedores que el control de la educación en el presente supone el control de las sociedades futuras. Los grandes cambios ideológicos han venido, precisamente, sustentados en generaciones educadas bajo unos parámetros ideológicos y morales muy concretos. Por todo ello, hay una especial obsesión de estos sectores por redirigir el sector educativo hacia unos lineamientos muy determinados que fomenten y legitimen un nuevo orden moral sustentado en sus premisas. No es baladí que a nivel mundial se haya emprendido una cruzada argumental, social y educativa contra la denominada *ideología de género*, que no es más que la defensa de la diversidad y la educación en el respeto. No es fruto del destino que de forma global se articulen los mismos mensajes y argumentos para impedir la equiparación de derechos para parejas del mismo sexo, por ejemplo, como tampoco es casual que se compartan prácticamente en su totalidad los mensajes de odio contra la población migrante o los discursos del miedo contra la diversidad. No lo es. Todo forma parte, como ya hemos señalado, de un enorme entramado de intereses promovidos, en su mayoría, por grupos ultra-religiosos que han permeado por igual en gobiernos y países, unidos todos ellos por el peligroso discurso populista y las exigencias de un sistema, con el patronazgo del patriarcado y de relaciones de poder (Varela, 2019).

La educación es, por tanto, piedra angular en este momento, bien para frenar a estos sectores o, por el contrario, facilitar y agilizar su progresión e implantación social. Durante las últimas décadas se ha desarrollado un especial esfuerzo para promover en el seno de sociedades democráticas, una educación fundamentada en una ética cívica, una ética para la ciudadanía capaz de promover la convivencia desde el respeto a la diversidad y la consolidación de unos valores comunes, basados en la armonía de unos mínimos de justicia, que, con esfuerzo y problemas, han conseguido abrirse paso de forma paulatina. No es menos cierto que las nuevas realidades, la agudización de la pobreza a nivel mundial, la proliferación de las desigualdades, han ido consolidando fenómenos como la migración, que han supuesto enormes retos para los países más avanzados. No cabe duda, que todos estos discursos encuentran espacio con mayor virulencia en momentos de crisis y ruptura (Castells, 2017). y no podemos obviar que hay toda una generación que por diversas razones ha nacido, crecido y vivido siempre en diferentes contextos de crisis e incertidumbre. Por ello, no es de extrañar que las nuevas generaciones no hayan construido sus imaginarios en torno a los valores y retos consolidados por sus predecesores; es fundamental en este sentido no satanizar ni menospreciar a las jóvenes, al contrario,

debemos hacer un especial esfuerzo en ellos, con ellos y para ellos, ya que han sufrido las carencias y excesos de una generación (o generaciones) guiada, como hemos visto, por el egoísmo, la competencia extrema y una deshumanización progresiva.

Tenemos la enorme responsabilidad y el reto de generar una base educativa desde la ética, que sea el motor del cambio, el factor que regenere una sociedad enferma, enfrentada y autodestructiva; una educación para el cambio social, una educación cívica compartida, que defienda el valor de la pluralidad, la capacidad crítica —que no critica— y analítica, que abogue por la palabra, la fraternidad, por una defensa de la ética de la ternura que supere el multiculturalismo fragmentado y alcance el interculturalismo (Serrano, 2005). desde el respeto a unas normas comunes irrenunciables, desde la defensa de unos mínimos de justicia basada en la actitud dialógica, el enriquecimiento mutuo y una ética cívica constructiva.

Conclusiones

El futuro no está escrito, y bajo esta premisa debemos ser conscientes de que el mundo será lo que nosotros hagamos hoy. Afrontamos una fase vital para el devenir de la historia, en la que los discursos del odio pueden ser confrontados y acorralados o, por el contrario, tomar definitivamente las riendas y cambiar todo lo conseguido en materia de convivencia y derechos humanos. Debemos ser conscientes de la dimensión de este cambio que, como hemos señalado, no responde a situaciones aisladas o focos atomizados, sino que forma parte de una estrategia supranacional con unos discursos y unos objetivos muy claros y directos.

La ética, hoy devaluada desde algunos sectores, sigue siendo piedra angular y objeto de deseo y cuestionamiento desde estos focos promotores de discursos y estrategias basadas en populismos extremos y excluyentes. Por ello, es vital defender hoy más que nunca la vigencia y la fortaleza de una sociedad pluralista, intercultural, integradora y diversa, basada en el respeto, los acuerdos y la defensa de una ética cívica que, desde la educación, fomente estos valores de convivencia y respeto mutuo a los diversos modelos de vida feliz que, a su vez, preserven unos mínimos de justicia compartidos por una ciudadanía con conciencia social, solidaria, humana e integradora. Ante la oposición de algunos sectores contrarios a esta apuesta y partidarios de proponer un *veto parental* a la educación recibida por niños y jóvenes, no cabe más medida que la palabra y la argumentación para llegar a una *ética mínima* (Cortina, 2007)., partiendo de la defensa y priorización de los derechos del menor; es decir, no toda educación es respetable ni válida, igual que

no todo precepto moral, porque, como hemos analizado, hay posturas que no pueden ni deben ser respetadas ni mucho menos normalizadas y aceptadas como una opción más, al menos no aquellas que coartan, vulneran o atentan contra las libertades individuales abanderando, a su vez, el argumento —exigencia— de la libertad de decisión de cada uno, porque la ética en democracia sirve, precisamente, para delimitar lo que puede pedir o hacer una persona dentro del sistema democrático, para poder seguir siéndolo (Savater, 2002).

Por todo ello resulta fundamental marcar de forma nítida las líneas rojas y los aspectos no negociables, abogando por una ética interpersonal, promoviendo la dignidad humana, el respeto, el pluralismo, superando los miedos, las exclusiones y los odios en una *nueva* sociedad construida sobre la tolerancia, la empatía, la solidaridad y la ternura.

Referencias bibliográficas

- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial: España.
- Castells, M. (2017). *Ruptura. La crisis de la democracia liberal*. Alianza Editorial: España.
- Cortina, A. (2006). Ética pública desde una perspectiva dialógica prospectiva. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, núm. 11, octubre, 2006, pp. 12-24. Bogotá: Universidad del Valle.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía*. Ediciones Nobel: España.
- Desviat, M. (2020). Neoliberalismo, nueva extrema derecha y el sufrimiento psíquico. En *Las nuevas derechas: un desafío para las democracias actuales*. Bogotá: Editorial Universidad Icesi.
- Finchelstein, F. (2018). *Del Fascismo al Populismo en la Historia*. Bogotá: Ediciones Penguin Random House.
- Judis, J. (2014). *La explosión populista. Cómo la Gran Recesión transformó la política en Estados Unidos y Europa*. España: Editorial Deusto.
- Kapuściński, R. (2006). *Los cínicos no sirven para este oficio: sobre el buen periodismo*. Barcelona: Ediciones Anagrama.
- Reig, R. (2015). *Crisis del sistema, crisis del periodismo: Contexto estructural y deseos de cambio*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Restrepo, J. (2004). *El zumbido y el moscardón: taller y consultorio de ética periodística*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Sampedro, J. (2009). *Economía Humanista: Algo más que cifras*. Madrid: Editorial Debate.
- Savater, F. (2002). *Ética y ciudadanía*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Serrano, A. (2005). Ética y Política. En *Polis Revista Latinoamericana*. Vol 10. pp. 1-16.
- Van D. (2017). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), pp. 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0 la cuarta ola*. Barcelona: Ediciones B.

Consideraciones sobre la cultura de la legalidad para la construcción de paz y la convivencia ciudadana

Yuner Ismar Flórez Eusse²
pfismar@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-4251-1517

Recibido: 8/05/2021
Aprobado: 10/10/2021

Cómo citar:

Flórez Eusse, Yuner Ismar. (2021). Consideraciones sobre la cultura de la legalidad para la construcción de paz y la convivencia ciudadana. *Anuario Colombiano de Ética*. 2 (2). pp.



Resumen

Este texto presenta los resultados del trabajo de grado realizado en la modalidad de monografía, bajo la asesoría de la doctora Diana Marcela Pinto, inscrito en la línea de investigación Educación y desarrollo humano de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), el cual se basó en la metodología del paradigma sociocrítico e interpretativo y se realizó en un contexto de la coyuntura social y política vigente. Este propende por realizar algunas consideraciones sobre la cultura de la legalidad para la construcción de paz y la convivencia ciudadana, para lo cual se abordaron tres categorías de análisis: en un primer momento se disertará sobre la cultura de legalidad, clarificando su concepto y realizando precisiones al respecto. En un segundo momento se trabajó la cultura de legalidad y la participación social, con las cuales se busca fundamentar teóricamente la importancia de la participación social para una construcción de una cultura de legalidad. Y, por último, se

² Filósofo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, abogado de la Corporación Universitaria Americana, especialista en Educación Cultura y Política de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Maestrando en Filosofía del Derecho y Teoría Jurídica de la Universidad Libre. Docente Escuela de Ciencias Sociales Artes y Humanidades. Programa de Filosofía. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. CEAD Medellín.

tiene en cuenta la categoría de la Cultura de legalidad y educación para la paz, donde se busca entender la relación de la cultura de la legalidad con la educación y las repercusiones en la vida cotidiana.

Palabras clave:

Cultura, legalidad, educación, paz, ciudadanía.

Introducción

En un primer momento, se esclarece lo que se entiende por cultura de legalidad en el presente trabajo de investigación, la cual, en un contexto de Estado social de derecho, es algo más que la suma de las normas que componen el ordenamiento jurídico. Entonces, la cultura de legalidad es la comprensión de la supremacía de los valores y principios fuente de ese ordenamiento jurídico, del deber ser de las relaciones del ciudadano para con sus semejantes y con el Estado mismo en condiciones dignas, entendiendo unos mínimos éticos para el funcionamiento de dicho Estado.

El *deber ser*, un concepto con el cual los seres humanos construyen un proyecto de vida en comunidad, no es estático y está en constante cambio, de acuerdo con ciertos pactos de tipo ético-políticos, realizados entre los sujetos sociales y las autoridades estatales que los resguardan. Así, entonces, emana de unos ideales de ser, en concordancia con el bien común y la doblegación de las fuerzas que los puedan perjudicar.

En el caso colombiano, esta construcción del deber ser se ha distanciado de su práctica política ideal, quedando en evidencia el detrimento de los principios éticos, políticos y jurídicos que deberían regir los comportamientos ciudadanos y de quienes ostentan el poder, así como de las comunidades. Dicho deterioro socava los pilares de la política, dejando consecuencias como la corrupción, el monopolio económico, la violación de los derechos humanos y, por ende, una pérdida de confianza en las instituciones que representan al Estado y entre los mismos ciudadanos, dejando en entredicho el ideal con el cual se reformó la Constitución Política de Colombia en 1991, cuando se pasó de un Estado de derecho a un Estado social de derecho.

Esta propuesta reflexiva se enfoca en el paradigma cualitativo, al tener en cuenta la importancia, más allá de los datos estadísticos, de los elementos ius-filosóficos que transversalizan las vivencias reales y

cotidianas de los ciudadanos; su carácter cualitativo procura dar cuenta de la funcionalidad, comportamientos, sentimientos, percepciones, manifestaciones y los significados de los actos humanos en un contexto determinado.

Desde esta perspectiva, el trabajo de indagación se clasifica como investigación descriptiva con enfoque cualitativo, pues permite detallar situaciones y eventos, es decir, cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno buscando especificar propiedades importantes desde elementos teóricos y académicos que den sustento a las cuestiones planteadas que ayuden a comprender, en esta medida, la descripción como medición y clasificación académica. Por ello se plantea reflexiones académicas con aplicabilidad en medios específicos, sin pretender ser fórmulas acabadas para los problemas descritos, pero que finalmente posibilitan el avance hacia una reconstrucción cultural de las temáticas aquí enunciadas.

Por tal razón, el presente trabajo se enfoca en resolver el siguiente problema: la cultura de ilegalidad que deja como consecuencia el resquebrajamiento de las prácticas ético-políticas en Colombia y su desconexión con un deber ser social y político; dichos ideales de ser son aportes de la ius-filosofía occidental, en su esfuerzo por crear un escenario reflexivo y humano en el cual puedan convivir todos.

De forma posterior, la investigación esboza un problema puntual del caso colombiano y justifica su pertinencia para poder comprender los fenómenos de desviación cultural y desvalorización de las normas jurídicas en la contemporaneidad; esto permite generar unos objetivos a la investigación que encaminen su proceso de indagación y, al mismo tiempo, gestar un producto fruto de las reflexiones en torno a lo encontrado.

El trabajo, continua con un rastreo teórico, enfocado en artículos científicos que condensaron los diferentes fenómenos que han ocupado la reflexión sobre la cultura de legalidad. Este rastreo conceptual permite agrupar la información en categorías sobre las que debe circular la reflexión, pues agrupan el interés del contexto de la realidad colombiana: hacia una cultura de legalidad, cultura de legalidad y participación y, por último, cultura de legalidad y educación para la paz. Posteriormente, el trabajo avanza con la exposición de los hallazgos teóricos, circulando constantemente sobre estas categorías, encaminando la mirada al objetivo central: reconocer el problema cultural y educativo del caso colombiano, frente a su pérdida de norte político-jurídico y, por lo tanto, de sus prácticas políticas, ciudadanas y de convivencia.

Este marco teórico no es ajeno a los aportes que hace la filosofía del derecho y la educación en cuanto a pensar las problemáticas del siglo XXI en Colombia. Partiendo desde la realidad política de la época y la

observación de las situaciones contextuales en el país y Latinoamérica, se plantea desde autores como: Bobbio, Dussel, Foucault, Montseny, entre otros no menos importantes que permiten establecer su posición frente a la situación sociocultural en la actualidad.

Finalmente, se presentan algunas reflexiones sobre los hallazgos, discusiones y conclusiones teórico-prácticas sin ánimo de ser un tajante manual de comportamiento político-jurídico contemporáneo, sino más bien con el fin de servir como ‘caldo de cultivo’ para fuertes reflexiones académicas sobre la cultura de legalidad en la realidad nacional; que si bien cuenta con académicos que han abordado el tema, no está demás volver al asunto, sobretodo desde la reconstrucción histórica de las nociones que siguen vigentes, pero que la velocidad del mundo va borrando, aunque aún puedan cimentar la construcción de un país más incluyente.

La investigación concluye con algunas recomendaciones que navegan por el llamado de atención sobre la necesidad de una construcción de bases sólidas, desde las cuales se pueda edificar una cosmovisión social y política que consiga hacer un país más ajustado a lo que establece la Constitución, en tanto es un “Estado social de derecho”, pero, sobretodo, desde unos mínimos humanos que haga de la vida en común un proyecto ético-político, una obra de arte.

Debate

Hacia una Cultura de legalidad.

Para dar inicio con la presente disertación, es de vital importancia que se realicen precisiones conceptuales en torno al tema que nos convoca, para que de este modo se pueda lograr una suficiente claridad sobre la cultura de la legalidad. Así, en un primer momento, la cultura hace referencia al cultivo, de manera objetiva se refiere a creación, valores, normas y bienes materiales, pero de manera subjetiva se refiere al cultivo del hombre que lo hace culto, como menciona Sobrevilla (2013). En Roma, la cultura se refería a las cosas corporales, incorporeales del hombre; el culto o el cuidado de algo, después, en la Edad Media se perdió la acepción anterior y vino a significar la adoración a Dios, luego, en la Modernidad surge la significación de la palabra “cultura” desde la acepción objetiva y subjetiva, la cultura como conocimientos y actividades que nos permiten superar el estado de naturaleza o dominarnos a nosotros mismos. No obstante, dado las diferentes perspectivas y problemáticas que surgen del término *cultura*, se busca un consenso y para ello se trae a colación a Castaños y Flores (2000), donde refieren que:

a pesar de su generalidad, una perspectiva que puede generar cierto consenso sobre lo que comprende la cultura se centra en tres dimensiones. Por una parte, “las representaciones que se dan los seres humanos para clasificar las entidades y modelar los hechos”; por la otra, “las normas que determinan cuáles tipos de hechos son permitidos, obligados y prohibidos”; y finalmente, “las valoraciones que establecen cuáles tipos de hechos son importantes y deseables. (p. 119).

En un segundo momento, una vez establecido el concepto de ‘cultura’, se hace alusión al término de la ‘ley’ y, por ende, de ‘legalidad’. El término ‘ley’ según los autores modernos:

[h]acen provenir la palabra «lex» de la raíz sánscrita «lagh» o de la griega «leg», que implican la idea de poner orden, establecer, y que hallamos en los verbos griego *Λέγω*, el alemán «legen», flamenco «leggen» y en el sustantivo inglés «law». No faltan tratadistas que hacen proceder el vocablo en cuestión de la voz nórdica «log», que significa lo que está en orden, lo colocado en su lugar. (Sierra, 1994, p. 59).

Sin embargo, en un segundo acercamiento a al concepto ‘ley’ se encuentra, según Sierra (1994), que en la:

significación la ley puede considerarse bajo dos aspectos diversos, emanados de la propia naturaleza del ser humano. Primero en cuanto regula y ordena la obligatoriedad de todos los actos morales del hombre y entonces se transforma en regla universal del obrar humano. Segundo, si se restringe el contenido y se aplica únicamente a parte de la actividad humana: a los actos jurídicos. (p. 60).

Por otro lado, el significado ‘ley’ conforme a la Sentencia C-284/15 de la Corte constitucional de Colombia dice que “esta expresión, contenida en el artículo 230 ha sido entendida ‘en un sentido material’ de manera que comprende todas las normas adoptadas por las autoridades a quienes el ordenamiento jurídico les reconoce competencias para el efecto” (p. 3). Así las cosas, la ‘legalidad’ es todo lo atinente no solo al conjunto de normas en sentido formal, sino a la justicia y los derechos materiales, para lo cual se hace necesario abordar el concepto del ‘Estado Social de derecho’.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario comprender el ‘Estado Social de Derecho’ que, según la Corte Constitucional, donde cita a H.L. Wilensky (1975) en su sentencia (T-406/92), el cual refiere que el “Estado social puede ser definido como el Estado que garantiza estándares mínimos de salario, alimentación, salud, habitación, educación, asegurados para todos los ciudadanos bajo la idea de derecho y no simplemente de caridad” (p. 4). Esto tiene unas consecuencias, que se pueden comprender como características del Estado Social de Derecho, y serían la “pérdida de la importancia sacramental del texto legal entendido como emanación de la voluntad popular y mayor preocupación por la justicia material y por el logro de soluciones que consulten la especificidad de los hechos”, Sentencia (T-406/92).

Teniendo en cuenta lo anterior y continuando con las características, se hace relevante el papel del juez, quien tiene una mayor relevancia para lograr los fines del Estado, pues según la Corte Constitucional en la sentencia (T-406/92), el juez en su “intervención no se manifiesta sólo como el mecanismo necesario para solucionar una disfunción, sino también y, sobre todo, como un elemento indispensable para mejorar las condiciones de comunicación entre el derecho y la sociedad”. Es decir, que se comporta como un puente entre la sociedad como tal y los derechos en un sentido material, así queda evidenciado cuando en la misma sentencia, a saber (T-406/92), la Corte Constitucional refiere que “en el Estado intervencionista se desvanece buena parte de la importancia formal (validez) y de la importancia material (justicia) de la ley”.

Una vez puntualizado el concepto de “cultura” y de “ley”, se aplica este sentido de la cultura a la “legalidad”, entendida en un término amplio, es decir, todo lo que hace referencia tanto al ordenamiento jurídico vigente como a la representación, percepción y valoración que los destinatarios de la norma y del derecho, en sentido material, tengan sobre el mismo ordenamiento; para precisar este término se trae a colación a Wences, Conde y Bonilla (2014), quienes refieren que:

[e]l concepto de legalidad tiene una doble dimensión político-jurídica. Si la observamos desde los ojos de la ciencia política, la legalidad es un requisito y un atributo del poder que presume límites al ejercicio del mismo. El poder es legal y actúa legalmente en tanto se encuentre constituido de acuerdo con un determinado conjunto de normas y se ejerza con apego a un conjunto de reglas establecidas previamente. (p. 29).

No obstante, como se ha visto con anterioridad, la legalidad no solo se refiere a las normas positivas, sino al sentido de justicia, así entonces, es importante resaltar que se puede comprender dos subculturas de la “cultura de la legalidad”: por un lado, está la cultura que tienen los abogados y todos los que tengan relación con el aparato jurídico-político, en tanto operadores de la ley, “y otra distinta es la cultura de la legalidad de los miembros de dicha colectividad que se refiere a la relación que existe entre la generalidad de los destinatarios de las normas y el ordenamiento jurídico vigente en su colectividad” (Salazar, 2006, p. 24). Sin embargo, para el presente trabajo será tomada de manera general, sin distinciones entre las diferentes subculturas que puedan surgir.

Con un horizonte como el anterior, es menester realizar un acercamiento a lo que se entiende por “cultura de la legalidad” que, en palabras de Ansolabehere (2014):

[L]a noción de cultura legal hace referencia a la manera en que se vive la ley en diferentes espacios y por diferentes actores entendiendo, en este caso, al sustantivo vive en un sentido amplio: como práctica, como símbolo, como significados, como tradiciones, como creencias, como concepciones, como institución, como profesión, etc. (p. 134).

Entonces, la “cultura de la legalidad” en un sentido amplio, es la manera a través de la cual el colectivo social se relaciona y entiende lo legal, así lo corroboran Wences, Conde, & Bonilla (2014), cuando señalan que esta perspectiva se refiere “a las creencias y expectativas empíricas y normativas que un grupo de ciudadanos manifiesta sobre el respeto a las leyes y su cumplimiento, así como a los procedimientos legales y a los órganos dispuestos para la ejecución del derecho” (p. 35).

Por su parte, “la cultura de legalidad” en Colombia es lamentable, lo cual ha sido una problemática que arrastra consecuencias nefastas para el funcionamiento del Estado y la convivencia de los ciudadanos, pues:

Colombia ha vivido en los últimos años una compleja problemática de seguridad ciudadana y de articulación social que llevó a decir, especialmente durante la década de los noventa, que se trataba de un Estado fallido (Moncada, 2007). La situación colombiana parecía así paradójica: se contrastaba, de un

lado, un Estado relativamente formalizado, con instituciones más o menos robustas, con un marco jurídico denso, incluso pretensioso; y del otro, un país masivamente ilegal e informal, donde el impacto conjunto del narcotráfico, las guerrillas, la delincuencia común, el paramilitarismo y la informalidad social y económica cuestionaban severamente la eficiencia de este pesado aparato de dispositivos institucionales. (Wences, Conde y Bonilla, 2014, p. 58).

Hoy, el panorama no es más alentador, pues los problemas referenciados en la cita anterior siguen su cauce y ponen en jaque el mismo Estado social de derecho porque, por un lado, en su mayoría los ciudadanos no tienen las necesidades básicas satisfechas y, por otro, no se corrobora el imperio de la ley en el sentido material, pues la institucionalidad misma se encuentra ausente en los territorios. Desde esta perspectiva se puede hablar de una ausencia de Estado y, en este sentido, no se puede esperar mucho de la “cultura de la legalidad” en la sociedad colombiana. Existen autores que sitúan el origen desde los inicios mismos de la conquista española, pues según Wences, Conde y Bonilla (2014) “estos hechos son apenas una coyuntura de ilegalidad reciente que se enmarca en una estructura profunda, dentro de una verdadera “cultura” del incumplimiento que, según se dice, es parte del legado hispánico en la América Latina” (p. 59), porque al decir de Romero (1999):

[n]i la voluntad real ni las leyes y ordenanzas en que ella se concretaba recibían otro testimonio que el de la rendida sumisión; pero ni la voluntad real ni las leyes podían contra la miseria y el hambre, con el apetito de riquezas, contra la irritación que causaba la medianía en quien había acudido a América para triunfar y salir de pobre. Autoritario en su concepción política y autoritario en su concepción familiar, el español violaba las leyes que coaccionaban sus apetitos, con audacia, aunque con la máscara de la sumisión [...]. De esta manera cuajó una concepción autoritaria del poder público que, conteniendo la libre iniciativa, forzaba a ésta a desenvolverse al margen de la ley. (p. 34).

Desde esta perspectiva, se entiende que la cultura de legalidad nociva que se tiene está inserta en el ADN mismo de la conformación de la patria, donde los españoles dejaron como herencia el autoritarismo político y la mala praxis de la inconsistencia de las acciones comportamentales de los ciudadanos y del mismo Estado con la norma positiv-

zada; lo cual deja entrever una gran necesidad de repensar y reconstruir la cultura de legalidad que se tiene en Latinoamérica y, específicamente, en Colombia. Para lograr lo anterior, estudios realizados por la Academia Mexicana para el Derecho, la Educación y la Cultura, A.C., en su revista *Derecho y Cultura*, se ha presentado el enfoque de la ministra Olga Sánchez Cordero, que indica:

la necesidad de que todos aquellos que no ejercen la vida del abogado, comprendan y dimensionen qué es el “orden normativo”, la “legalidad”, la “seguridad jurídica”, los “fines del derecho”, pues “el derecho no solo refleja la sociedad a quien regula, sino que también la cambia, la orienta, la transforma. (Pimentel, 2012, p. 2).

En la cultura de legalidad que se tiene en Colombia existe una apatía generalizada, e incluso un rechazo a la ley misma, como lo afirma Ghersi (1988): “[E]n efecto, hay muchas leyes, pero muy pocas personas las cumplen de hecho, sólo las cumplen aquellos a quienes les conviene hacerlo. A quienes no les conviene, como resultado de un alto costo de la legalidad, ésta les resulta prescindible” (p.15). Esto, es el producto de la forma como esta ley es percibida e interiorizada por los ciudadanos dado los casos de corrupción y poca socialización de las normas, que en ocasiones se expiden no bajo la idea de justicia, sino que obedecen a un populismo que fomenta el órgano legislador para ganar adeptos aprovechando sucesos de impacto nacional, pero que no obedecen a una construcción racional del derecho bajo la tutela de una política criminal seria en pro del bienestar general, que no atropelle al ciudadano de a pie. Por ello se tergiversa el sentido mismo de la ley, tal y como lo establece Martines (2014):

[S]in duda, la ley por sí misma es de gran importancia, y su aplicación lo es aún más para poder garantizar la convivencia pacífica y tolerante de las personas dentro de una sociedad. Para lograr fomentar este tema tan importante es necesario fomentar en los individuos el desarrollo de su autonomía moral y además es necesario pensar en el bienestar colectivo, y lo más importante, que es conocer que todos tenemos derechos similares. (p. 50).

Con un panorama como el que ha quedado planteado es propicio y necesario profundizar en lo que respecta a la legitimidad de las normas,

que en última instancia es lo que afianza el derecho en las sociedades donde se aplica; de ella depende el grado de cultura de legalidad que tengan los ciudadanos. Para ilustrar esta afirmación, Norberto Bobbio (1981) establece:

[p]ara el soberano, la legitimidad es la que funda su derecho y la legalidad la que establece su deber; para el ciudadano, la legitimidad del poder es el fundamento de su deber de obediencia y la legalidad del poder es la garantía central de su derecho a no ser oprimido. (p. 860).

Es decir, que la legitimidad es la aceptación del pueblo a un poder legal que está prestablecido y positivizado, es fundamento de su deber en cuanto se refiere a una norma aceptada y/o acordada por todos al mejor estilo de un contrato social como lo proponen los contractualistas, entre ellos Hobbes, Locke y Rousseau. Los pensadores emblemáticos de la Revolución francesa y creadores del Estado Liberal planteaban que el ciudadano realiza un pacto colectivo donde se delegan algunos derechos al Estado para que éste los proteja con sus leyes. Estas representan una garantía sobre quien detenta la representación del poder político, para evitar el despotismo y la arbitrariedad porque la ley prestablecida es *erga omnes*, incluyendo al soberano.

Desde esta perspectiva es innegable la relación directa que existe entre la política y el derecho, donde las acciones de la institucionalidad deben estar acorde con unas normas que no se pueden inventar en el momento de regular unas acciones determinadas, por el contrario, el deber ser es que ya estén establecidas con anterioridad, esto lo corroboran Wences, Conde y Bonilla (2014) cuando afirman que “desde los ojos de la ciencia jurídica. La legalidad alude a la adecuación de los actos de autoridad a un conjunto de disposiciones legales establecidas en un lugar y tiempo determinado” (p. 29). Así las cosas y siguiendo a Del Hierro (2014) “La legalidad, pues, puede y debe legitimarse. Una comprensión integral del fenómeno jurídico debe abordarlo desde la perspectiva de su validez, de su eficacia y de su legitimidad, rehuendo cualquier tentación reduccionista” (p. 185).

Teniendo en cuenta lo anterior y dando continuidad con el hilo conductor, se entiende que para que exista un buen principio de legalidad debe darse el imperio de la ley en un sentido material, como es el ideal de un Estado social de derecho, lo cual corrobora Elías Díaz citado por Ricci (2011), donde refiere que el “imperio de la ley” es la nota primaria y fundamental del Estado de Derecho. Por ley deberá entenderse la creada por el órgano de representación popular, esto es, el Parlamento, pues no debe perderse de vista que la ley es la “concretización racional de la voluntad general”. Las leyes ordinarias se conexionan y subordi-

nan a la Constitución (ley fundamental). El control de constitucionalidad asegurará dicha subordinación” (p. 34).

Teniendo en cuenta lo anterior y trayendo a colación a Ricci (2011), “un Estado de Derecho supone autoridades distintas en la creación y aplicación de la ley. La creación de la ley le corresponderá sólo al poder legislativo, y la aplicación al ejecutivo y al judicial” (p. 35). Sin embargo, en Colombia, sin prescindir ni dejar de lado el órgano legislativo, la ley se entenderá como se ha sentado con antelación en el sentido de la justicia.

En definitiva, cualquier orden legal y cualquier perspectiva sobre la legalidad deben tener mucho cuidado al hacer intervenir conceptos en el análisis de la realidad social que puedan producir tales equívocos y, además, introducir alevosamente dispositivos de control social que no representen un legado de razonabilidad y elección democrática, sino, por el contrario, el enorme peso que las desigualdades de riqueza y poder introducen en el funcionamiento del sistema. (Soltonovich, 2014, p. 131).

Ahora bien, lo anterior es teniendo en cuenta un solo ordenamiento jurídico en el país, pero en la filosofía del derecho contemporáneo y la teoría jurídica se habla de las teorías del pluralismo jurídico, donde en un mismo espacio geopolítico coexisten varios ordenamientos jurídicos. Colombia, por supuesto, no es ajeno a ello teniendo en cuenta las jurisdicciones especiales que existen en el país que, en palabras de Garzón (2013):

[e]l desafío principal del pluralismo jurídico cuestiona la exclusividad de la teoría del monismo jurídico para explicar fenómenos jurídicos contemporáneos, pues considera que la realidad rebasa sus marcos explicativos ante la emergencia de diferentes actores colectivos cuyas normas de autorregulación no se reducen al derecho estatal ni se explican desde la ciencia jurídica tradicional. (p. 183).

Sin embargo, pese a su complejidad, para el presente trabajo no representa un problema mayor en tanto que la cultura de la legalidad no riñe con dicha teoría, por el contrario, plantea estas cuestiones como temas de debate y conocimiento en las comunidades donde lo importante es que se inserte en las relaciones cotidianas de los ciudadanos unas prácticas acordes con sus normas propias en relación con su ethos cultural,

es por ello que, de acuerdo con Hernández (2013):

[l]a cultura de la legalidad es una propuesta que surge de la necesidad de orientar a la sociedad hacia un estado de derecho, para lo cual se necesita de la intervención directa de ciudadanos involucrados en la vida política de su país, dispuestos a colaborar en la elaboración de políticas públicas (en un nivel ideal) pero sobre todo en el cumplimiento de las normas básicas de convivencia. (p. 3).

La cultura de legalidad paupérrima que tiene Colombia no es solo de sectores marginados, por el contrario:

son los sectores dirigentes de nuestras sociedades quienes proclaman la inutilidad de la ley (que muchos de ellos provocan o agravan) o se han acostumbrado a convivir con instituciones que no se aplican, se aplican malamente o de un modo totalmente distorsionado. (Binder, 1999, p. 604).

Por tanto, como ya se mencionó, surge la necesidad de una nueva reflexión sobre la ley en América Latina, a decir de Binder (1999):

es inescindible de una reflexión sobre la democracia y su futuro. Aún más, el futuro de una y otra se hallan tan indisolublemente unidos, como el de la democracia y la república. Estado de derecho (imperio de la ley), República (fragmentación y control del poder) y democracia (igualdad y soberanía popular) constituyen un único problema político del cual depende el desarrollo institucional de nuestros países y buena parte de nuestro futuro. (p. 610).

Ahora bien, esta discusión, que se debe plantear, no puede escapar al viejo debate de la relación de lo jurídico con lo ético, lo moral y lo cultural, aunque intrínsecamente el debate ya está dado en términos de legitimidad, pues cuando se refiere a que el poder debe estar planteado acorde con un *ethos* cultural de una sociedad determinada, se está haciendo hincapié en una moral social que se debe tener en cuenta para legislar y que el poder y la ley sean legítimos. Desde esta perspectiva, es importante revisar los valores sociales contemporáneos que repercuten de manera general en la cultura de legalidad actual y para ello:

[e]l filósofo canadiense, Charles Taylor ha ubicado tres formas del malestar típicas del fin de siglo: un narcisismo exacerbado que ha disuelto los horizontes morales; el eclipse de los fines y el predominio de la razón instrumental; y, la progresiva pérdida de la libertad por medio de un ‘despotismo blando’ (un inmenso poder tutelar sobre el que el ciudadano no tendrá control). Todas ellas con profundas consecuencias éticas. (De Zubiría, 1998, p. 1).

Taylor resalta, entonces, tres problemas sociales actuales que son: en un primer momento, ese individualismo y el culto al “yo”, que no permite el entendimiento para un diálogo con el otro, arrasando de paso con toda norma que limite los derechos individuales en pro de un bienestar general; en segundo momento, la instrumentalización de la razón, dándole muerte a los fines y a los principios que constituyen un sendero rector de las acciones humanas y; por último, un sentido de pseudo-libertad, pues el ciudadano es coaccionado de una forma tan sutil y difusa que llega a creer que está libre, ignorando las cadenas o incluso aferrándose a ellas; esta situación trae consigo unas contradicciones y confusiones que se expresan muy bien en la actual cultura de legalidad y que, a decir de De Zubiría (1998):

[e]l pre-juicio inserto en nuestro carácter de que las normas eximen de la acción cotidiana ciudadana y al mismo tiempo la absoluta desconfianza en la institucionalidad y legalidad; la escisión plena entre la normatividad legal, moral y cultural. El joven W. Benjamín señalaba el peligro de la sobrevaloración de las convenciones legales, porque terminaba impidiendo una predisposición ética. El colombiano, rinde al mismo tiempo, culto y desprecio a la institucionalidad legal; pero también cada una de estas tres legalidades camina por su lado. (p. 2).

Los valores propios de la postmodernidad se ven reflejados en todos los ámbitos de la sociedad y, por supuesto, la cultura de la legalidad no es la excepción, por el contrario, se ve aún más marcada toda vez que está de manera relacionada con la ética y la moral, que son los campos más controversiales en lo postmoderno. Si citamos de nuevo a De Zubiría (1998), nos damos cuenta de que:

[t]res matrices se yuxtaponen en nuestro comportamiento ético y cultural: elogiamos la existencia de normas legales, pero

éstas no modifican nuestra conducta cotidiana; despreciamos y desconfiamos de todo lo que provenga de las instituciones; y desconectamos con demasiada facilidad y frecuencia las normas morales de las jurídicas y estas dos de las culturales (el colombiano puede vivir con normas culturales que se contradicen con sus propios principios morales). Las consecuencias de estas yuxtaposiciones para la convivencia ciudadana y hasta para la paz interior de los individuos, son dramáticas en nuestro medio. (p. 2).

En la misma línea de las problemáticas contemporáneas de la cultura de la legalidad sale a flote el fenómeno de la globalización que, a decir de Fariñas (2012):

[e]l proceso de globalización ha hecho quebrar muchos de los consensos básicos que han caracterizado a la cultura de la legalidad de la era moderna. Fundamentalmente, el papel regulador del Estado en las actuales relaciones sociales y económicas, así como su centralidad política, y el papel supervisor de los organismos internacionales representan una quiebra de legalidad, que ha tenido como consecuencia que el mundo sea ahora más inseguro en todos los ámbitos: económico, financiero, social, laboral, ecológico, alimentario, etc. (p. 112).

Lo anterior nos indica que la cultura de la legalidad, en la época de la globalización, está todavía por hacer, y según Fariñas (2012):

[p]ara ello se necesitan instrumentos jurídicos y políticos nuevos, para adaptar nuestras sociedades a los cambios tan radicales producidos en las últimas décadas, y lo que es más importante, pero también más difícil, el consenso sobre unos valores convergentes para las sociedades globales. (p.112).

Sin embargo, a decir de Del Hierro (2014):

en la actualidad existe un consenso generalizado en que, amén de su carácter democrático como expresión de la voluntad general, la realización de los valores de libertad, igualdad, solidaridad y seguridad jurídica en el contexto de los derechos humanos encarna el ideal del Derecho justo, del Derecho legítimo. (p. 185).

A los instrumentos para lograr un consenso, esbozados con antelación, se agregaría uno más: es el pedagógico. Este es el que permite la aprehensión de la legalidad por parte del ciudadano del común, lo cual es menester para que se dé una buena convivencia y, por ende, un buen funcionamiento del Estado.

Cultura de legalidad y participación social.

La cultura de la legalidad es un campo en construcción constante, donde los mayores artífices deben ser los ciudadanos en general.

La ausencia de participación social en la construcción de la cultura repercute de manera nociva para el ciudadano de a pie. Es por ello que es tan importante que el ciudadano contemporáneo se involucre en la vida social de la comunidad, para que en comunidad se pueda construir un país más incluyente y equitativo, pues cada ciudadano debe de sentirse responsable del orden social que impera; desde esta perspectiva cabe traer a colación a Wences, Conde y Bonilla (2014), quienes afirman que “La tarea más urgente de cara al nuevo milenio”, señaló el recientemente fallecido historiador Eric Hobsbawm, consiste en que “los hombres y las mujeres vuelvan a los grandes proyectos de edificar una sociedad mejor, más justa y más viable” (p. 16). La responsabilidad no se debe dejar solo en manos de los funcionarios del Estado, pues a decir de Espinoza (2004),

[d]esmontar un sistema de relaciones fincado en el autoritarismo y el clientelismo requiere de acciones sistemáticas de todos los actores políticos y sociales que compartan la voluntad y el compromiso común de construir y consolidar un país de leyes, afianzar una cultura de la legalidad y evitar que cualquier fuerza o grupo, por poderoso que sea, pueda impunemente transgredir las normas que regulan la convivencia respetuosa y civilizada en la sociedad de hoy. (p. 1).

Estos cambios ya se están empezando a dar en las sociedades contemporáneas pero se deben fortalecer cada vez más, de modo que la legalidad no esté construida desde una sola forma de concebir las relaciones sociales, de una manera particular de entender el mundo que, en su mayoría, es de los que tienen las necesidades básicas cubiertas, sino por el contrario, la participación social y política debe hacer parte de los elementos esenciales que constituyan la cultura de la legalidad, no sólo como instrumentos de presión social hacia el poder, sino como actor transformador de la cultura; en este caso, de la legalidad misma.

A esta tarea se suman cada vez más ciudadanos, fuerzas y organizaciones sociales. Así, las ideas y las prácticas políticas que han orientado el cambio, la transición y la democratización no pueden considerarse patrimonio exclusivo de ningún grupo, corriente o partido político. Son patrimonio colectivo y expresan una serie de cambios de orden cualitativo y cuantitativo que de modo gradual han ido modificando la naturaleza de las relaciones de poder [...]. (Espinoza, 2004, p. 2).

Entonces, no es privilegio de unos pocos que detentan el poder político y económico, ni siquiera el monopolio del conocimiento, y mucho menos de partidos políticos o grupos sociales determinados, por el contrario, es una tarea mancomunada de toda la sociedad civil y los funcionarios del Estado para mejorar la cultura ciudadana y, por ende, de la legalidad a lo largo y ancho del territorio nacional, e incluso de relaciones internacionales. Sin embargo, la participación social requiere de unas competencias básicas del ciudadano, de modo que las contribuciones sean significativas y enfocadas a un verdadero cambio auténtico. Por su parte, Espinoza (2004) afirma que:

[l]a emergencia de una ciudadanía crítica, vigilante y participativa es una buena señal, pero aún débil. La cultura democrática se abre paso con dificultad, porque su expresión y socialización requiere de ciudadanos informados, autoridades cuyas acciones y decisiones se hagan públicas, poderes limitados por la legalidad y respeto a los derechos humanos y libertades públicas. (p. 3).

Sin embargo, este nuevo orden social no llega solo, por el contrario, es el producto de las luchas sociales bien enfocadas y respetuosas de la Constitución y la ley, que permiten fincar unos principios de equidad sentados en la pluralidad y el diálogo con las diferencias étnicas, culturales e, incluso, ideológicas. Lo anterior lo confirma Binder (1999), al afirmar que:

[t]odo derecho en el mundo ha sido logrado por la lucha, todo precepto jurídico importante ha tenido primero que ser arrancado a aquéllos que le resisten y todo derecho, tanto el derecho de un pueblo como el de un individuo, presupone la disposición constante para su afinación [...] Sin lucha no hay derecho, como sin trabajo no hay propiedad. (p. 613).

En la contemporaneidad estas luchas deben ser respetuosas de la institucionalidad y, como se ya se dijo, de las normas constitucionales. Es decir, que no se conciben unas luchas violentas que atraigan más represión y menos legalidad, por el contrario, se tienen que agotar todas las vías y herramientas nacionales e internacionales para la consecución de los fines comunes, dicho de otro modo, que la lucha precisamente debe ser dentro de los marcos de legalidad y, además, apelando a la obligatoriedad irrestricta del Estado de no escapar a esta legalidad, pues es quien tiene aún mayor responsabilidad en el asunto por ser el garante de la legalidad dentro de cada una de sus instituciones y que, en palabras de Espinoza (2004):,

en todo Estado democrático actúan los llamados “poderes invisibles”, según nos recuerda el filósofo italiano Norberto Bobbio. Son estos poderes invisibles los que dan cuenta de zonas opacas, de un “gobierno oculto”, que no pocas veces transgrede la legalidad, el Estado de Derecho, y actúa con una impunidad y una arbitrariedad que lastima las instituciones democráticas. (p. 4).

Y es, precisamente, por estas razones que el ciudadano debe mostrar su soberanía cuando los funcionarios de algunas instituciones del Estado se comportan como delincuentes, pues al fin de cuentas quienes detenta el poder político son servidores públicos y, por ende, representantes de la voluntad popular. Esta debe estar revestida de la legalidad suficiente y contundente para contrarrestar los funcionarios que no estén cumpliendo con su papel esencial y para ello es, precisamente, que se propone el fortalecimiento de la democracia en la funcionalidad del Estado. A decir de Wences, Conde y Bonilla (2014), “en cuanto a la demanda de fortalecimiento democrático, la cultura de la legalidad apuesta por un impulso ético que se cristalice en generación de confianza política y prácticas basadas en principios de integridad, transparencia, responsabilidad, rendición de cuentas” (p. 22).

Teniendo en cuenta lo anterior, la dimensión ética cobra un valor fundamental en la cultura de legalidad, de modo que tanto los ciudadanos como las instituciones del Estado sigan un norte encaminado hacia el bien común, alejado de los intereses individuales. No obstante, para que esto suceda, es menester que el ciudadano conozca muy bien la normatividad que lo rige y lo protege del poder arbitrario y desproporcionado. En este sentido dice Hernández (2013), que:

la Cultura de la Legalidad tiene como premisa la existencia de una sociedad informada de sus leyes y conocedora de las instituciones y organismos que conforman su estructura económica, política y social, ya que en tanto más conozca de sí misma, será participativa e involucrada en su desarrollo. (p. 2).

En este sentido se pueden dar dos escenarios: el primero, que el ciudadano tenga la voluntad de participar, pero no tenga el conocimiento para hacerlo, no sabe el procedimiento y ante cuáles instituciones acudir para ello y, el segundo, es que la formación en cultura de legalidad puede despertar en cada ciudadano un interés y/o una necesidad de participar. Es en ambos casos que la cultura de legalidad, a decir de Toro (2009), “posibilita la vinculación de actores sociales e institucionales, en un proceso de formación, participación y empoderamiento social al reconocimiento del sentido de la norma como base de la convivencia y el progreso personal y familiar en las comunidades” (p. 1).

Sin embargo, según Aguilera (2010), nos encontramos con que “frecuentemente, la cultura de la legalidad ha sido manejada exclusivamente por especialistas y profesionales del derecho; por tanto, nos encontramos ante una realidad político-jurídica que realmente no ha impregnado creencias, hábitos, actitudes y motivaciones de la ciudadanía” (p. 98). Es por ello que se reitera y se sigue insistiendo en la importancia de fortalecer la cultura de la legalidad; fenómeno que ya viene ocurriendo a nivel internacional, a decir de Viveros (2002), cuando refiere que:

[l]a emergencia de la sociedad civil es un fenómeno que no puede ser ignorado en los actuales contextos internacionales. Los procesos de democratización vividos en la década de 1980 por las sociedades de Europa del Este y por los países del Cono Sur de América revelaron en su momento la actuación sostenida y cada vez más significativa de un grupo denso, heterogéneo y multifacético de organizaciones ciudadanas que paralela e independientemente de los partidos políticos se plantearon y enarbolaron los intereses generales de la comunidad, o bien, asumieron necesidades e intereses particulares pero que afectaban o eran propios de importantes colectivos humanos, cuya perspectiva parecía legítimo y socialmente deseable promover.

Lo anterior, unido al retraimiento del Estado y a la globalización de modelos de mercado abierto en prácticamente todas partes del mundo, ha hecho que tales organizaciones “de la

sociedad civil”, compuestas por privados que promueven asuntos de interés público, hayan venido a desplazar o a ocupar, los nuevos espacios no asumidos por los agentes clásicos de representación de intereses, tales como el Estado administrador, el Parlamento, los partidos políticos y las organizaciones sindicales. A partir de lo anterior, la configuración contemporánea de las problemáticas sociales permite no solo hablar de nuevos espacios, sino de nuevos significados y articulaciones de lo público y lo privado, muy diferentes de las que se concibieron bajo el Estado de bienestar. (p. 1).

Además, apoyándonos en De Zubiría (1998), “nuestra tesis es que los colombianos no podremos enfrentar los grandes desafíos del siglo que se inicia, si no construimos un vínculo creativo entre legalidad jurídica, cultura y eticidad” (p. 2), que es en lo que se viene insistiendo a lo largo de la presente investigación y que se sigue denotando dicha necesidad latente en lo que va corrido de este siglo. Así, entonces, “una transformación en las instituciones políticas de nuestro país y sus efectos en los procesos legales podrían provocar un cambio sustancial en el comportamiento ciudadano en lo referente al derecho, en relativamente poco tiempo” (Crespo, 1990, p. 129).

Sin embargo, las propuestas no deben ser de un solo campo disciplinar, sino por el contrario, y haciendo honor al trabajo en comunidad y la pluralidad, a decir de Andrade (2016), quien considera necesario:

abordar el estudio de la cultura de la legalidad desde una perspectiva interdisciplinaria al interior del campo de las ciencias sociales que nos permita conocer de mejor manera las variables que son determinantes en el desenvolvimiento de los actores en su relación con las leyes, así como la manera en que estos construyen esa legalidad a partir de la construcción de su propia subjetividad. (p. 35).

La cultura de la legalidad no es un campo específicamente del derecho, pues en ella confluyen diversas áreas de las ciencias sociales y humanas, además, la interdisciplinariedad no solo plantea la participación de diferentes áreas, sino que se propende por la pluralidad y multiplicidad de actores, especialmente la sociedad civil; todo esto amparado bajo las leyes que interdisciplinariamente y de la mano con la comunidad (sociología jurídica) van construyendo un orden justo, plural e incluyente, como lo propone García (1996):

Las nuevas legislaciones [...] disponen (jurídicamente) formas tan inéditas de participación popular que terminan creando nuevos actores. En otras palabras, estoy planteando aquí la hipótesis de que las nuevas leyes [...] convocan a nuevos, sujetos, lo que no se refiere solamente a nuevos tipos de interacciones con jueces, ministerio público, policía, etcétera, sino a la emergencia de nuevos actores de la sociedad civil, no perteneciente a las formas tradicionales de organización, ONGs definida y claramente delimitada. (p. 158).

También, se elucida que una de las categorías más importantes que se proponen en el presente trabajo para la construcción de la cultura de la legalidad es la de “Derechos humanos”, que funcionaría como un contrapoder en un sentido foucaultiano, pues a decir de Aguilera (2010):

[l]a cultura de los derechos humanos inaugura una nueva mentalidad política y cívica. En este sentido cuando hablamos de derechos humanos no solo nos estamos refiriendo a exigencias éticas fundamentales y valores superiores del ordenamiento jurídico cotidiano, sino que aludimos a referentes éticos que promueven la participación social y política de los ciudadanos. En consecuencia, los derechos humanos son elementos centrales de una nueva cultura política y jurídica de la ciudad. (98).

Debe tenerse en cuenta que la institucionalidad que representa los derechos humanos no siempre garantiza los derechos de los individuos, porque existen intereses particulares de las instituciones que son garantes de dichos derechos; pues incluso en estos derechos humanos, así enunciados, existen unas dinámicas de poder y dominación. Sin embargo, el poder no es estático ni definitivo, el “poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en las manos de algunos” (Foucault, 1992, p. 152). Lo anterior permite y da la posibilidad de acción por aquella parte de la sociedad que no detente el poder, es decir, que la posibilidad de acción frente al poder está dada, es cuestión de ejercicio y participación de empoderamiento, convirtiendo el poder en un contrapoder. Así, entonces, el poder en sí mismo no es negativo, es la fuerza que permite la lucha, no obstante, teniendo en cuenta esta coyuntura social y política, para que la lucha sea afectiva tiene que darse en el plano de la participación, organización social y política de las clases menos favorecidas, de los ‘locos’, de los ‘excluidos’, de aquellos ‘anormales’. Son ellos quienes deben empoderarse de sus derechos y utilizar el poder a su favor.

Desde esta perspectiva, el contrapoder es la acción de resistencia del que no detenta el poder; esto lo expresa Foucault cuando pone de presente que:

[p]olíticamente hablando [...] resistir significaba simplemente que no. Se había conceptualizado la resistencia sólo en términos de negación. Sin embargo, tal como ahora lo comprende usted, la resistencia no es un acto únicamente de negación: es un proceso de creación; crear y recrear, transformar la situación, participar activamente en el proceso, eso es resistir. (2010, p. 1052).

Es por ello que, en este contexto, la actitud más peligrosa es la indiferencia, pues existe una clase que detenta el poder y trabaja constantemente en el perfeccionamiento de sus técnicas de opresión y en la manera de reproducir el poder, pero existe una gran mayoría que ni se entera de lo que sucede y esto, porque según este conjunto de personas, ‘no les interesa la participación’, debido a que no ven los resultados inmediatos o porque los resultados no están orientados a las ganancias particulares; actitud que, a todas luces, favorece a quien domina el poder político y económico. Es por ello que el llamado es a resistir, creando posibilidades de participación, de hacer del contexto próximo un conjunto de posibilidades para ganar territorio en el reconocimiento de los derechos de las personas sin distinción alguna. Pero, son esas minorías que han estado excluidas quienes están siendo llamadas a la participación y, además, no se habla de minorías en el sentido peyorativo, sino entendiéndolas como diferentes posturas, que conciben la realidad de otra manera, como ya lo decía Chávez y Magoja (2011):

[l]as minorías no son otra cosa que líneas de fuga que escapan a ese poder normalizador y regulatorio de la vida. Fugas minoritarias que no pueden ser controladas, tampoco suprimidas ni calladas y que ponen en tela de juicio el modelo dominante. Creemos que las minorías mencionadas son fuerzas creativas: creadoras de vida, de vivencias colectivas que fisuran y rompen las estrategias y prácticas del biopoder. Como ya dijimos, las minorías son pequeños movimientos que ejercen la vida como contrapoder y que, podríamos concluir, practican los Derechos Humanos en tanto defienden desde su propio lugar aquello que les pertenece. (p. 28).

Por lo tanto, “la crítica ético-política tiene pretensión de establecer la no-verdad, la no-validez (deslegitimación), la no-eficacia de la decisión, norma, ley, acción, institución u orden político vigente e injusto desde la perspectiva específica de la víctima” (Dussel, 2001, p. 58). Se pretende, entonces, que se tomen cartas en el asunto: en un primer momento, como se ha mencionado en repetidas ocasiones, se realice el develamiento de los principios primeros que constituyen las dinámicas legales actuales, para que de este modo se deslegitime la praxis socio-jurídica que no esté acorde con las necesidades de las víctimas. Es decir, de la clase que siempre ha estado excluida y oprimida, que nunca es tenida en cuenta realmente para las decisiones del Estado; esto requiere una participación activa y una concepción crítica de la realidad, de modo que se desligue de inmediateismos políticos e intereses egoístas y se constituya el logos en un diálogo intersubjetivo, el cual debe estar precedido por una reflexión de un pensar serio y autónomo, pues:

[n]o hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero, pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. (Freire, 1969, p. 75).

Se debe, entonces, garantizar que se tengan en cuenta las características propias de una comunidad y respetar las diferencias, propendiendo siempre que el marginado, el oprimido, hable con voz propia porque nadie conoce mejor sus necesidades que él mismo. Además, también esto aplica para el país entero, donde se han adoptado sistemas legales de otros contextos que nada tiene de similar en cuanto a cultura y costumbres, teniendo en cuenta que la costumbre se considera como una fuente del derecho, pero si el derecho que se tiene en determinado lugar no está acorde con las costumbres de esa comunidad, por ende, no va a estar ajustado a las necesidades contextuales, por ello:

[d]esde el contexto histórico de América Latina creemos que el primer presupuesto es el de crear las condiciones para que los pueblos hablen con voz propia, es decir, para que digan su propia palabra y articulen sus logos sin presiones ni deformaciones impuestas. (Fornet-Betancourt, s.f, p. 8).

Cada comunidad comprende su propio logos, es por ello que, sin caer en subjetivismos absolutos, se debe tener en cuenta la posibilidad de

cada individuo que conforma la comunidad, porque al mismo tiempo las posibilidades de ese individuo están supeditadas por la comunidad micro y macro a la que este pertenece, además, el individuo, en suma, compone las dinámicas de las comunidades que las conlleva al desarrollo o al fracaso. Es por ello que, el derecho debe comprender el logos concreto del contexto al que se está aplicando, para que el individuo se identifique con el derecho que le es brindado y se apropie del mismo, expandiéndolo a los demás y, evitando así, que se torne el derecho como una imposición de una ideología determinada que, además es ajena y pugna con las características socioculturales de los individuos que la componen. De esta manera, “la idea es facilitar que cada persona tenga los recursos y la oportunidad para cultivar virtudes y relaciones valiosas, y disfrute las buenas cosas en vida” (Chan, 2001, p. 28), porque el derecho surge precisamente de los conflictos entre partes. Por esto es menester las buenas relaciones conformadas desde unos principios meramente humanos para que, en este sentido, el aparato jurídico no esté a favor de una sola clase, sino que sea el verdadero derecho el que no discrimine entre quien tenga poder o mayor capital, sino por quien invoque la protección de sus derechos y se haga una justicia real, como en otrora se proponía en la cultura oriental que:

[a]unque ellos sean descendientes de reyes y duques, o caballeros e ilustres funcionarios, si son incapaces de observar devotamente los requerimientos del ritual y los principios morales, deberían ser relegados a la posición de los inferiores. Aunque ellos sean los descendientes de los inferiores, si acumulan cultura y estudio, rectifican su carácter y conducta, y son capaces de observar devotamente los requerimientos de los principios rituales y la justicia, deberían ser llevados a los rangos de un primer ministro, caballero o ilustre funcionario. (Chan, 2001, p. 12).

Cultura de legalidad y educación para la paz:

En un mundo como el actual, en el cual se dilucida un gran vacío en torno a lo ético y lo moral, producto del extremo tecnicismo que se dio desde los tiempos de la modernidad y la ilustración, donde se hizo énfasis solo en los conocimientos racionales que proporcionaban el avance tecnológico y científico, pasando lo humano a un segundo plano, se vislumbra la necesidad de una educación asentada en principios y valores humanos, no sólo plasmados en un papel, sino que se tienen

que vivir en la facticidad y pragmática de la sociedad. Así, entonces, si entendemos “cultura de paz” como:

una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. (Naciones Unidas, 1998, Resolución A/52/13), un elemento indispensable de la cultura de paz es el marco jurídico y la calidad de las instituciones que velan por el cumplimiento de las normas legales. (Mack, 2014, p. 11).

En este sentido, al hablar de “cultura de paz” se estaría hablando de una educación en valores y, de forma específica, de valores que propendan por crear una cultura de la legalidad para dejar, como consecuencia de ello, una paz duradera al reconocer unas reglas mínimas de convivencia para que una sociedad pueda funcionar, o como lo diría Mack (2014):

el reconocer que nuestra acción está supeditada por estas normas legales, es un elemento indispensable para la consolidación de la cultura de paz; en ese sentido, cultura de paz y cultura de legalidad son dos componentes indispensables de la consolidación de la paz. (p. 11).

Dicha paz, entonces, requiere que se viva como la ejecución de los valores mencionados.

Ahora bien, dichos valores se deben vivenciar con una convicción tal que no se impongan como dogmas obligatorios que conllevaría a una violencia, es proponer, un enseñar emotivamente, de manera que el ciudadano se enamore de la vida práctica en la virtud, es decir, que la educación en la actualidad se debe enfocar más en la vivencia de una vida digna de un ser humano, en el sentido del respeto hacia sí mismo y a los demás, teniendo en cuenta que existen diferencias que no se pueden suprimir en pro de un concepto universal y, a decir de Mack (2014):

para reforzar el arraigo de la cultura de paz, es indispensable velar por el adecuado desarrollo y reforma del Estado de Derecho para que reconozca adecuadamente la diversidad étnica, además de brindar un adecuado marco para la resolución pacífica de las controversias y los conflictos. (p. 13).

Sin embargo, y sin dejar de reconocer el pluralismo jurídico propio de las sociedades contemporáneas, tampoco se puede tomar parte de un relativismo absoluto que conllevaría al caos y a un escudarse en esa disidencia para cometer infracciones contra la ley y el derecho universal humano. En este sentido, lo que se propone es una autonomía moral, una ética que permita el consenso mediante el acto de comunicación, donde se llegue a unos acuerdos para una vida relativamente mejor, como lo afirmo Toro (2009):

[l]a ley por sí misma y su aplicación es indispensable, más no suficiente para garantizar una convivencia pacífica, tolerante y respetuosa. Si se quiere lograr esto, deberá fomentarse una educación que promueva en las personas el ejercicio responsable de su libertad y el desarrollo de su autonomía moral; así como la capacidad de solidarizarse y preocuparse por el bienestar colectivo. En suma, lo que se busca es que los ciudadanos se apeguen voluntariamente a la legalidad y se convenzan de su utilidad para vivir junto con otras personas con necesidades y derechos similares, en una sociedad cuya diversidad es digna de respetar. (p. 1).

Se puede ver con claridad la importancia de la norma, no obstante, esta sin una buena pedagogía es obsoleta y, a decir de De Zubiría (1998), “los simples marcos legales son infértiles. Sólo un nexo fuerte, aunque diferenciado entre estas dimensiones creará las condiciones de posibilidad de esa paz deseada”, (p. 2). Las dimensiones a las que se refiere el autor son el campo de la ética, la cultura y la educación; es lo que en el presente apartado se pretende ligar con el fin la consecución de una cultura de legalidad.

Con el mencionado contexto, donde lo pedagógico recobre un valor fundamental en la cultura de la legalidad, es menester que se tengan buenos maestros, en el sentido que sean creativos, para promover esta competencia, cumpliendo con los criterios de motivación a cabalidad y, además, tener unos buenos lineamientos para poner en acción, planeados a plena conciencia desde el Ministerio de Educación Nacional “los mejores lineamientos serán aquellos que propicien la creatividad, el trabajo solidario en los microcentros o grupos de estudio, el incremento de la autonomía y fomenten en la escuela la investigación, la innovación y la mejor formación de los colombianos” (MEN, 1998, p. 3). En la cita anterior se develan unos elementos fundamentales para el trabajo en los entornos educativos, los cuales se deben tener en cuenta en la práctica pedagógica. Dichos elementos son, en primer momento,

la investigación, en un segundo momento, la innovación y, por último, hace énfasis en la mejor formación para los colombianos, donde dichos elementos se erigen como herramientas fundamentales para la praxis del maestro, pues, un maestro que investiga es un maestro que se percata de las necesidades del contexto y de los estudiantes para convertir las debilidades en posibilidades. El maestro investigador, quien está a la vanguardia de los conocimientos más recientes que permiten un aprendizaje más dinámico y que esté de acuerdo con los postulados de la pedagogía contemporánea del constructivismo, donde el educando investiga, innova y experimenta en libertad, logrando un aprendizaje significativo y pertinente. En cuanto al elemento de la innovación, se tiene en cuenta los ambientes virtuales de aprendizaje tan necesarios y significativos en los últimos años, entornos donde también se debe fomentar la cultura de la legalidad, pues según López (2014):

[l]a competencia ética y legal en el uso de las TIC, es también un asunto de la cultura de la legalidad y puede promoverse desde las aulas como parte de la formación del estudiante o de manera complementaria diseñando programas que lo orienten hacia la difusión de información válida, confiable y honesta; que promuevan un uso ético de la información que se toma de la red y un uso responsable de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). En otras palabras, las instituciones escolares tienen la responsabilidad de promover y difundir esa cultura de la legalidad que tanta falta nos hace. (p. 26).

Sería un gran desacierto si no se tiene en cuenta estos entornos virtuales donde transcurre gran parte del tiempo de los niños, niñas y adolescentes de nuestra época, además de resultar una herramienta muy útil y efectiva para la difusión de una cultura de la legalidad.

Continuando en la misma línea argumentativa en cuanto a la normatividad que regula la educación en el país, se tiene que en Colombia toda institución educativa se rige por la Ley General de Educación o Ley 115 del 1994, que en el Artículo 92 afirma que se debe propender:

la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y religiosos que faciliten la realización de una actividad para el desarrollo socioeconómico del país” y en el artículo 5 numeral 3 afirma que se debe posibilitar “la formación para facilitar la participación en todas las decisiones que afectan la vida económica, política, administrativa, cultural de la Nación.

Entonces, se encuentra la posibilidad fáctica de fomentar la cultura de la legalidad en las instituciones educativas en tanto la misma ley de educación lo sugiere.

En las sociedades contemporáneas desprovistas de la cultura de la legalidad y, además, que dichas sociedades van a un ritmo vertiginoso, se deben tener muy claros los objetivos a lograr en cuanto a la educación, que a decir de López (2014):

es que solo la cultura de la legalidad, servirá para garantizar que todos los niños y los jóvenes que cursan la educación básica, adquieran conocimientos, valores y actitudes necesarios para ejercer una ciudadanía competente y comprometida para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida. (p. 32).

Es decir que, en cuanto a la educación en cultura de legalidad, es necesario propiciar una reflexión constante de lo que se presenta más conveniente en la vida del individuo y de la sociedad. Se elucida entonces que, “ante una permanente transformación social, se hace necesario saber de dónde partir para transmitir a poblaciones juveniles y de infantes una educación moral” (Vargas, 2004, p. 1). Dicho de otra manera, en un primer momento se debe estar seguro de lo que se pretende enseñar, teniendo en cuenta el contexto y lo cultural del lugar, esto aplica tanto en lo pedagógico como en lo legal propiamente dicho y que, a decir de Mack (2014):

[e]xiste un reconocimiento pleno por parte de los juristas de que las reglas deben tener canales que permitan algún grado de conexión entre los valores sustentados por el ordenamiento jurídico, y los valores que persigue la sociedad en su conjunto; es desde esta perspectiva que podemos decir que para que se fortalezca y se profundice la cultura de paz, es indispensable alentar un mínimo de relación entre los ideales que encarna el Estado de Derecho, y los ideales y valores que sustenta la sociedad. (p. 12).

Esta contextualización, tanto de las normas como los métodos pedagógicos, es importante para que el conocimiento parta de lo que el ciudadano ya trae desde la casa y se extienda al potenciamiento de los factores que inciden en la construcción de mejores sociedades, pues según Vargas (2004) “la construcción de la personalidad moral, metafóricamente relacionada con un árbol, se puede describir como: la

moral es la base, la raíz del árbol, se refiere a los principios que rigen una sociedad” (p. 9). De esta manera, queda en evidencia la importancia que se debe prestar a esa base moral que es la raíz del árbol social, sobre la cual se construye la personalidad y se fundamentan los demás conocimientos. Esta importancia no solo debe centrarse en el ciudadano que la recibe, que se forma, sino que se debe extender la atención al proceso desde que se empieza en los hogares, es ahí donde se debe hacer un trabajo mancomunado con los padres de familia y la comunidad educativa en general, pues según Vázquez (2011), apoyando lo anteriormente expuesto, insiste:

en que la cultura de legalidad se construye dentro de tres ámbitos: desde la sociedad, desde la familia y desde la escuela. La sociedad debe ser una pluralidad de seres humanos donde la autoridad y la organización no se menoscaban, donde se respeta la dignidad de la persona, se favorece el cumplimiento de deberes y se atienden los derechos humanos; es decir, debe ser el lugar que propicie el crecimiento intelectual y moral de cada individuo. (p. 35).

Para ello, entre los mismos ciudadanos se deben crear unos roles a modo de tutores, los cuales, además de poseer un gran acervo cultural en cuanto a la legalidad, en la manera que aquí se ha planteado, deben contar con la habilidad para transmitirlos. En primera instancia, por medio del ejemplo y, en un segundo momento, con estrategias motivadoras que sean capaz de involucrar las familias de cada individuo y, además de hacer que el conocimiento no se quede en un discurso de salón que se consigna en cuaderno y solo se estudia para una nota, debe ser algo tan práctico y tan útil que se transversalice y se viva activamente en todas las áreas que se tienen en la institución. Que esto se apueste no solo en las áreas, sino en todos los espacios, como los ‘descansos’, los corredores de movilización desde la casa a la escuela, hasta permear todo el ambiente circundante del entorno en cual el ciudadano interactúa, para que ese proceso se proyecte en reciprocidad continua, donde la ética y la moral se refleja en los valores que se practican, desde el maestro al alumno, desde el alumno a sus padres y desde sus padres a la sociedad. Lo anterior con el fin de hacer una verdadera cadena causal de buena manera de vivir, es decir, una educación cívica que, según Mahecha (2004) “por medio de esta se busca que el educando comience a “percibir las relaciones socio – políticas como relaciones de copertenencia, es decir, de apertura y colaboración con los demás seres humanos” (p. 35).

De manera general y como se ha mencionado, la educación ética es un proceso que se da de manera multilateral. Es decir, que el proceso debe enriquecer de manera directa al individuo e indirectamente a las familias y a la sociedad, pero se puede ver un panorama desalentador como lo menciona la Magister Loreto (2004), al poner de manifiesto:

la necesidad de enfrentar la demanda actual de una educación ética, en el contexto de fortalecimiento de la profesión. A juicio de la autora, existe un gran requerimiento por una educación en valores, en el sistema escolar, aun impedido en enfrentar con rigor, pues esta demanda no se condice con los escasos esfuerzos realizados en el campo de la formación y del perfeccionamiento de los docentes. (p. 76).

Se elucubra, entonces, una falta de atención en el campo de la ética y los valores, pues no se tiene presente la importancia de esto y las repercusiones sociales que se desprenden del mismo. La falta de atención se da desde el mismo Ministerio y Secretarías de educación, que no promueven la educación de calidad y la mejora constante y actualizada de los procesos educativos en las diferentes instituciones, donde los actores directos tampoco ven la materia en cuestión con buenos ojos y, como consecuencia, se centran en otras áreas que conciben más importantes porque se les dificulta más a los educandos, como lo es el caso de las matemáticas. Pero ¿qué sucede con un buen matemático o ingeniero sin bases sólidas en formación humana y moral?, desde esta perspectiva:

[l]a cultura de la legalidad es una estrategia contra la violencia y contra la corrupción que tiene como objetivo, generar un cambio cultural que se manifieste en el rechazo social abierto a este tipo de conductas. Esto implica que se eduque a la población para que opte por conductas probas y por la resolución pacífica de los conflictos. Para que tenga un carácter performativo y preventivo, el ideal es que se implemente a nivel escolar de tal suerte que la lucha contra el flagelo de la corrupción sea mucho más incisiva de lo que ha sido hasta ahora. (Mahecha, 2004, p. 36).

Ejemplos de profesionales buenos pero desprovistos de ética se ven por montón en nuestro país y las consecuencias son devastadoras, mencionados intelectuales ponen su potencial en la destrucción de so-

ciudades enteras, violación a los derechos humanos, construcción de obras y proyectos que pasan por encima de la dignidad humana al destruir el medio ambiente y poner en jaque la salud del planeta. Todo eso empieza ahí, en la formación que se les da a los niños en las escuelas de primaria y básica, sin embargo:

[c]omenzar una educación sobre cultura de legalidad a nivel preparatoria es posible pero no es sencillo, hay que luchar contra el cinismo de muchos jóvenes que violan constantemente las leyes y contra profesores que dan poca orientación educativa. Los mejores resultados se obtienen cuando esta formación se da en las edades tempranas, la educación primaria, donde se consolidan los principios morales universales, principios que están incardinados en cada una de las personas por ley natural, por la que cada una reconoce el actuar bien del actuar mal. (Fagan y Tyler, 2005; LaMagna, 1999; Maciá, 2005).

He ahí la importancia de tener profesores idóneos y versados en la competencia de cultura de legalidad, no sólo en sentido del derecho positivo, es decir, de la norma escrita, sino desde el sentido mismo de la norma comprendiendo el fundamento y esencia de la misma, que desde las escuelas introyecten y fortalezcan en los niños, que serán los funcionarios públicos del mañana, dicha competencia, pero, para que se empiece a combatir la cultura que se tiene y poder, de este modo, generar una nueva cultura de legalidad, se requieren una serie de elementos que conformen, en última instancia, una contracultura que reemplace la cultura existente. A decir de Binder (2007):

[e]l núcleo central de su conformación –la debilidad selectiva– y sus cuatro principales herramientas –conceptualismo, neutralidad, formalismo y ritualismo– podrían evolucionar hacia formas mitigadas o agravadas de esa misma cultura, pero no hacia un tipo de cultura jurídica diferente. Para que esto último ocurra, es necesario que aparezca en el campo jurídico una contracultura, no una simple subcultura de la legalidad sino una subcultura que aspire a desplazar a la cultura jurídica dominante y por tanto se convierta en contraria a ella, en contracultura. (p. 22).

Este cambio cultural requiere de una disciplina, una participación constante y masiva de todos los actores sociales, tanto de la población

civil como la colaboración de los funcionarios públicos. No obstante, las herramientas más propicias para esta formación de la contracultura es el campo educativo y, por supuesto, el cultural mismo, como ya lo advierte De Zubiría (1998), al afirmar que:

uno de los escenarios más fértiles es la incertidumbre que ha acompañado el debate sobre ética en Colombia. Las mayores incertidumbres giran en torno a tres ámbitos: el camino o caminos para la construcción de esa ética civil; la posibilidad de un nexo enriquecedor entre ética y cultura; y, el inaplazable re-encuentro de ética y educación. (p. 5).

La educación es ética por antonomasia, en el sentido que está estructurada de acuerdo con una manera particular de entender la realidad y encaminada a unos fines comportamentales del individuo, además, dicho individuo se encuentra con un sistema de valores determinado por un poder político y económico dominante de acuerdo al proyecto de sociedad que se tenga, pero es precisamente la cultura de legalidad la que va a prevenir que dicho poder sea arbitrario, pues según Mack (2014):

si en una sociedad se cumplen las leyes, pero éstas sirven para los intereses de un grupo, o si éstas no sirven para controlar los abusos del poder, entonces podrá haber imperio de la ley, pero no Estado de derecho. Es decir, se ejecutará el marco legal, pero éste no tendrá legitimidad. (p. 12).

Es decir, que falta la ética en ese poder y, por ende, no debe de ser reconocido por el pueblo, o de lo contrario, sería inverso al ideal de democracia y al Estado social de derecho, pues “un gobierno sometido al Estado de derecho se encuentra impedido de cambiar el derecho retroactivamente, de manera abrupta o secreta cuando así convenga a sus intereses” (Raz, Joseph, en Carbonell, Orozco y Vásquez, 2002, p. 25). Entonces, es el sometimiento a las leyes propias preexistentes, en su ordenamiento jurídico, lo que da la legitimidad al Estado y lo que le brinda una seguridad jurídico-política a sus ciudadanos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se debe propender por una educación integral que, según Ángeles (2008):

[l]a educación integral en los alumnos busca promover en ellos aquellos hábitos que le permitan obrar bien en cualquier cir-

cunstancia y por propia voluntad, estén o no con sus padres presentes. Las virtudes o valores morales configuran profundamente la personalidad del alumno por lo que no se trata de un mero barniz, sino de una parte fundamental de la educación, de ahí la importancia de tratarlos en el aula y con la familia. (p. 1).

El discurso actual, en cuanto a la educación, gira en torno a la educación integral del alumno, entendida esta como el potenciamiento y desarrollo del ser en todas sus dimensiones, abarcando lo cognitivo, pasando por lo espiritual, llegando hasta lo estético y demás dimensiones que comprende el ser antropológico como tal. Además, cuando se habla de potenciar, se hace referencia a que el educando posee la materia prima sobre la cual se puede trabajar, ya no se considera al estudiante como una *tabula rasa*, sobre la cual se podía plasmar lo que en él se quisiera ver reflejado más adelante, pues el niño trae consigo un amplio bagaje: por un lado, cultural, que empieza a adquirir desde que nace y, por otro lado, se presenta una información de tipo genético que influye en sus características y en su personalidad que, sin embargo, se moldea según la conveniencia y la eficacia de la educación.

Teniendo en cuenta lo anterior, se dilucida la importancia de crear buenos hábitos en el niño, pues a decir de Aguilera (2010): “Frecuentemente, la cultura de la legalidad ha sido manejada exclusivamente por especialistas y profesionales del derecho; por tanto, nos encontramos ante una realidad político-jurídica que realmente no ha impregnado creencias, hábitos, actitudes y motivaciones de la ciudadanía” (p.98). Dichos hábitos permiten que las acciones responsables y convenientes se conviertan en mecanismos automáticos, que, se presenten solo como una reacción inmediata al estímulo del medio, sin tener que existir una presión externa para que actúe de una forma tal; es menester mencionar que estos hábitos se crean a partir de la introyección de las conductas que se repiten de manera constante, es por esto que la educación en valores, más que una materia, debe ser una forma de vida. Ya lo decía De Zubiría (1998), al afirmar que:

[c]omprendiendo este horizonte cultural crearemos una educación con sentido, una práctica pedagógica ligada a la vida. Que interroge constantemente nuestras concepciones de las relaciones entre cultura y educación. En este horizonte impreciso de transformaciones y colmado de inmensos retos éticos a la educación, debemos reconocer a cada instante la profundidad de los malestares y las incertidumbres. (p. 6).

Es decir, esa materia no se enseña, sino que se vive en conjunto con los alumnos, pero se debe vivir de tal modo que además de conveniente

sea agradable y motivadora, así lo reconoce Vázquez (2011), al dilucidar en su investigación que “a mayor desarrollo de una inteligencia emocional, mayor cultura de legalidad en los estudiantes” (p. 4). Esto se consigue en la medida que sea bien vivida, pues cuando se tiene un buen estado emocional repercute en un mejor nivel ético, lo que permite que se eviten las peleas, los malos ambientes de habladurías sin razón y el entorno, automáticamente, se convierte en agradable y acogedor, el cual echa raíces en el infante y configura en este modo, su personalidad. Lo que conlleva a que se convirtamuy seguramente, en un hombre de paz y de bien, en el sentido que viva de acuerdo a sus propios principios que él haya reflexionado y pensado como mejores para su vida, porque no se trata tampoco de imponer una serie de normas y reglas que rijan una conducta estricta, cohesionando la libertad, como ya lo dijo el director general de la UNESCO en su Declaración de París, Francia en enero del 1997:

[l]a paz duradera es premisa y requisito para el ejercicio de todos los derechos y deberes humanos. No la paz del silencio, de los hombres y mujeres silenciosos, silenciados. La paz de la libertad - y por tanto de leyes justas -, de la alegría, de la igualdad, de la solidaridad, donde todos los ciudadanos cuentan, conviven, comparten.

Así entonces, se busca una liberación por medio del raciocinio de la conducta propia, para cambiar las efemérides que absorban la vida y eviten una realización personal, pero si bien es cierto que de algún modo estamos influenciados, como lo es de la cultura, el contexto, las condiciones en la que se nace, también es cierto que se es libre para decidir cómo actuar frente a las circunstancias que se presenten en determinado momento. Esto implica, entonces, que debe existir una buena preparación para cuando sea requerido tomar una buena decisión.

Las decisiones son un elemento fundamental en la vida de las personas, pues gran parte de lo que son en el presente, obedece a una decisión del pasado y, en este sentido, también se tiene el poder frente al futuro, puesto que se puede decidir en cierta medida lo que se será mañana tomando una decisión hoy. Esta libertad de decisión se debe fortalecer desde los primeros años en los ambientes educativos, donde se deben instar a tomar sus propias decisiones al mismo tiempo que reconoce unas normas de actuación que, a decir de Chalmeta (1996):

la escuela en efecto al poner en contacto al educando, quizá por primera vez- con numerosas personas extrañas, constituye

la sede más apropiada para que éste reciba un impulso decisivo en el proceso de interiorización del bien común de la libertad. (p. 208).

Es decir, que es en los contextos donde confluyen las personas con edades propicias a la interiorización de sus valores, es donde se debe fortalecer la cultura de la legalidad, como lo decía Gómez y Chong, (2014):

[l]a enseñanza, el aprendizaje y la puesta en práctica de la cultura de la legalidad deben orientarse hacia la aprehensión e internalización de los conocimientos, actitudes y valores que los adolescentes han de adquirir para constituirse en miembros responsables de la sociedad, críticos y capaces de actuar sobre su realidad y transformarla. (p. 38).

Para que dicha enseñanza sea efectiva, no sólo debe considerarse como una temática de una materia específica, sino que debe de convertirse en una competencia transversal, considerada como fundamental dentro cada institución, pues a decir de Gómez y Chong, (2014):

[p]ara lograr la internalización de valores es necesario que la institución escolar en su conjunto reconozca y asuma su función en la formación de los estudiantes en una cultura de la legalidad, que es una las competencias esenciales con las que han de contar al finalizar la educación básica; por tanto, no es ni debe considerarse sólo tarea de quien imparte la asignatura sino de todos las autoridades, profesores y personal técnico administrativo. (p. 38).

Por último, es menester traer a colación cómo a lo largo del presente trabajo se ha deliberado entorno a tres elementos fundamentales, que se han constituido en la columna vertebral de la educación en cultura de la legalidad. Dichos elementos son: la práctica o aplicación pedagógica, la investigación formativa y la materia como tal (cultura de legalidad), que forman un triángulo que representa la calidad y la integralidad que se pretende para que la educación sea pertinente y obedezca a las necesidades coyunturales de un tiempo determinado.

Conclusión

A lo largo del presente ejercicio investigativo se ha evidenciado la importancia de la cultura de legalidad, la cual influye de manera significativa en la construcción de paz de un territorio, y más teniendo en cuenta la coyuntura social y política vigente, donde se propende por dejar de lado el conflicto armado en Colombia que tanto ha afectado a la población en general. Para ello es fundamental que se cambie el imaginario social en cuanto a las actuaciones personales, en cuanto a las instituciones del Estado y, muy importante, en la forma de resolver los conflictos. Es menester que la educación tenga como uno de sus ejes transversales la cultura de legalidad.

Por otro lado, se puede relacionar la cultura de la legalidad con la participación social, pues si se tiene claro el camino de las acciones que se pueden entablar, tanto los mecanismos de participación ciudadana y/o las comprendidas, como acciones jurisdiccionales para reclamar y exigir los derechos al Estado, quien es el garante de estos, posiblemente se vería disminuida la miseria y la desigualdad. Es por esto que el ciudadano de a pie debe empoderarse y participar desde rol como ciudadano amparado en el ordenamiento jurídico, que si se construye de acuerdo al bien general, estaría para protegerlo y para brindarle la igualdad que se pierde en el momento que no se le respeten sus derechos; el ciudadano debe de estar educado para saber cómo funciona el Estado y cuáles son los principios que constituye un ordenamiento jurídico justo y equitativo, para que sus acciones sean específicas y directas, además de legítimas en el momento que se requieran. Para esto, el ciudadano debe de ser crítico, esta “crítica ético-política tiene pretensión de establecer la no-verdad, la no-validez (deslegitimación), la no-eficacia de la decisión, norma, ley, acción, institución u orden político vigente e injusto desde la perspectiva específica de la víctima” (Dussel, 2001, p. 58). Es decir, que debe de ser el mismo excluido el que por medio de participación legítima y amparada en el ordenamiento jurídico, se habrá paso hacia el respeto de sus derechos, el cumplimiento de sus deberes como ciudadano y así hacer de cada territorio un mejor lugar para convivir.

También, se pudo establecer la relación entre los elementos ius-filosóficos sobre la cultura de legalidad y la participación social, además, entrever cómo estos aportan para el fomento de la paz y la convivencia ciudadana; donde el medio por excelencia es lo educativo, entendido en un sentido amplio, es decir, la educación desde el hogar, desde la escuela hasta los espacios culturales y ciudadanos, donde se transmiten mensajes que se internalizan en el ciudadano.

Teniendo en cuenta lo anterior y de manera general, se pudo evidenciar la importancia de la cultura de legalidad para la construcción de paz en

escenarios de postconflicto. Pues, en la construcción del nuevo paradigma socio-político se hace fundamental propiciar la crítica al sistema establecido, desde su esencia y la proposición participativa, incluyendo de la otredad, donde se vinculen los diferentes sectores y, también, los individuos, con el fin de hacer un nuevo orden desde las subjetividades, de modo que se ajuste de manera pertinente a las necesidades de la contemporaneidad colombiana en relación con Latinoamérica y, también, el resto del mundo. Dicha construcción es realizada desde lo diferente, lo excluido, los menos favorecidos, primando por encima de todo el dialogo real para conseguir un consenso argumentativo, donde todos tengamos voz y voto en la construcción de una coyuntura social y política, entendida desde y para la pluralidad y la diferencia.

Referencias bibliográficas

Aguilera, R. (2010). *Educación ciudadana para una cultura de la legalidad*. Gobierno del Estado de Nuevo León.

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Sapiens*. 9(2), pp. 187-202. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>.

Andrade, V. (2016). La cultura de la legalidad como objeto interdisciplinario. EUNOMÍA. *Revista en Cultura de la Legalidad*, pp. 34-56.

Ángeles (2008). Educación en Valores. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*.

Ansolabehere, K. (2014). Cultura legal. EUNOMÍA. *Revista en Cultura de la Legalidad*, pp. 133-140.

Bergalli, R. (1998). Principio de legalidad: fundamento de la modernidad. *Jueces para la Democracia*, (32), pp. 58-64.

Binder, A. (1999). Entre la democracia y la exclusión: la lucha por la legalidad en una sociedad desigual. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (71), pp. 603-619.

Binder, A. (2007). *La cultura jurídica, entre la innovación y la tradición*. Congreso Federal de Justicia Penal. Anais.

Bobbio, N. (1981). *Voç “Legalidad”*. Diccionario de Política. México: Siglo XXI.

Carbonell, M., Orozco, W., y Vásquez, R. (Coordinadores) (2002). Estado de derecho. Concepto, fundamentos y democratización en América Latina. UNAM – ITAM. México: Editorial Siglo XXI.

Castaños, F. y Flores, J. (2000). *Voç “Cultura”*. En *Diccionario de Política*. Laura Baca et al. (comps). México: Fondo de Cultura Económica.

Chalmeta, G. (1996). *Ética especial*. España: Eunsa.

Chan, J. (2001). *Producción del sentido de justicia confuciana*. <http://them.polylog.org/3/fcj-es.htm>.

Chávez y Magoja (2011). Los derechos humanos como contrapoder inmanente de las minorías. Una lectura a partir de la obra de Michel Foucault. Universidad de Buenos Aires.

Constitucional, C. (2001). Sentencia C-836/01. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/C-836-01.htm>.

Constitucional, C. (2015). Sentencia C-621 d. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/C-621-15.htm>.

Constituyente, A. N. (1991). Constitución Política. <http://www.alcaldia-bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>.

Corte constitucional de Colombia (1992). Sentencia No. T-406/92. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/t-406-92.htm>.

Corte constitucional de Colombia (2015). Sentencia C-284/15. <https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2015/C-284-15.htm>

Crespo, J. A. (1990). Hacia una cultura de la legalidad. *Nueva Antropología*, 11(38), pp. 121-129.

D.C, S. J. (1896). LEY 169 DE 1896. <http://www.alcaldia-bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17755>.

De Zubiría, S. (1998). Filosofías de nuestro ethos cultural. *Revista de estudios sociales*, (1), pp. 50-55.

Del Hierro, J. L. (2014). Legitimidad y legalidad. EUNOMÍA. *Revista en Cultura de la Legalidad*, pp. 179-186.

Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao, Desclée De Brouwer. http://enriquedussel.com/txt/53.Hacia_filosofia.pdf.

Espinoza, C. (2004). Cultura de la legalidad e información pública: el caso Sinaloa. *Derecho comparado de la información*, (4), pp. 141-156.

Fariñas (2012). Globalización y cultura de la legalidad. Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad*.

Fernández, J. (1999). Paulo Freire: Una propuesta de comunicación para la educación en América Latina. *Revista Razón y Palabra*.

Fornet-Betancourt, R. (s.f). Filosofía intercultural. Universidad Autónoma de Nayarit. <http://www.olimon.org/uan/intercultural.pdf>.

Foucault, M. (2010) *Sexo, poder y política de la identidad. Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona. Paidós.

Foucault M. (1992). *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.

Freire P. (1969). *Pedagogía del Oprimido* (Edición Incompleta). Fiori, Santiago.

García, E. (1996). Infancia: legalidad democrática, derecho y realidad. *Revista ISONOMIA*, 4, pp. 157-164.

Garzón, P. (2013). Voz “Pluralismo jurídico”. *Eunomía. Revista en cultura de la legalidad*, 5, pp. 186-193. <http://eunomia.tirant.com/>.

Gherzi, E. (1988). El costo de la legalidad. *Estudios Públicos*, (30), pp. 88-89.

Gómez y Chong (2014). *La formación de la cultura de la legalidad en estudiantes de educación secundaria: impacto e implicaciones educativas*.

Hernández, C. (2013). La cultura de la legalidad y su cobertura en la prensa nacional mexicana. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0910.pdf.

Leyes.co. (201-2017). Artículo 756 del Código Civil. Obtenido de http://leyes.co/codigo_civil/756.htm.

López, B. (2014) *Medios de Comunicación y Cultura de la Legalidad*. In Memorias del Primer Congreso de Ciencias Políticas y Sociales (p. 5).

López, E. (2014). Educación y cultura de la legalidad. *Justicia juris*, 10(2), pp. 36-43.

Loreto, M. (2004). Ética Educación y Profesión Docente. *Revista Universidad De Chile*. Chile.

MEN. (1998). Serie lineamientos Curriculares. Bogotá D. C.

Mack. (2014). Cultura de legalidad y cultura de paz: el círculo virtuoso de la democracia. *Revista Política y Sociedad* No. 51.

Mack, L. (1997). *Cultura de Legalidad y Cultura de Paz: el círculo virtuoso de la Democracia*. NOTA, 11.

Mahecha, E. (2004). *La cultura de legalidad: una opción de lucha contra la corrupción*. (Doctoral dissertation, Universidad del Rosario).

Martines (2014) *La cultura de la legalidad y los derechos humanos. La construcción de tradiciones tiene su origen*.

Martínez, R. (2011) *La hermenéutica y las bases epistemológicas de la investigación educativa*. Documento presentado en el Décimo primer Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: Universidad Autónoma Nuevo León.

Mendoza, A. (2015). Nociones de justicia, legalidad y legitimidad de las normas entre jóvenes de cinco países de América Latina. *Sociedades de Estado*, 30(1), pp. 75-97.

Montesquieu. (1906). *El Espíritu de las Leyes*. Madrid: Librería General de Victoriano Suarez.

Paucar, M. (2008). Corte Suprema De Justicia. Recuperado de <http://procesal.uexternado.edu.co/pR0c3-3xT3rNaD0-U3C/wp-content/uploads/2014/02/B15C1.pdf>.

Pimentel, N. E. (2012). *Construyendo Cultura de la Legalidad y Participación Ciudadana*.

Polanyi, M. (1945). *La lógica de la Libertad*. Liberty Fund.

República de Colombia. Constitución Política de Colombia de 1991. Bogota Ed. Temis.

República de Colombia. Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación.

República, C. d. (12 de Julio de 2012). Ley 1564. Artículo 7. Obtenido de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=48425>.

Resta, E. (1993). En torno a la cultura de la legalidad. *Jueces para la Democracia*, (19), pp. 11-13.

Ricci, D. (2011). *Estado de derecho y principio de legalidad*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Romero, J. (1999). *La evolución de las ideas políticas en la Argentina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Salazar (2006). *Democracia y (cultura de la) legalidad*. México: Instituto Federal Electoral.

Sierra, T. (1994). Definición de la ley humana en el Curso Moral Salmanticense. *Teresianum: Rivista della Pontificia Facoltà Teologica e del Pontificio Istituto di Spiritualità "Teresianum"*, 45(2), pp. 457-497.

Sobrevilla, D. (Ed.). (2013). *Filosofía de la cultura*. eiaf 15. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unad.edu.co:2077/lib/unadsp/reader.action?ppg=10&docID=10721796&tm=1489509167371>.

Soltonovich, A. (2014). La “desviación social” y la cultura de la legalidad Una mirada desde la teoría de la regulación social. *EUNOMIA. Revista en Cultura de la Legalidad*, pp. 127-132.

Toro, J. (2009). *Cultura de la legalidad*. *Alta Consejería Presidencial para la Reintegración (acr); Patrimonio Autónomo del Centro Regional para el Fomento del Libro en América y el Caribe (cerlac)*. Facultad Nacional de Salud Pública (fnsp). Medellín.

UNESCO, (1997) *El Derecho Humano a la Paz. Declaración del Director General de la UNESCO, Realizada en París, Francia, en enero de 1997*. Documento consultado en línea el 7 de julio del 2013. Recuperado de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/HRtoPeace.htm>.

Vargas Z. (2004). *Desarrollo moral, Valores y Ética; Una Investigación Dentro del aula*. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Vázquez, M. (2011). *Influencia de la Inteligencia Emocional en el Desarrollo de una Cultura de Legalidad en Ambientes Escolares*. Edición Única.

Viveros, F. (2002). Estado y legalidad, el peso de la noche en la sociedad civil chilena. *Anuario de Filosofía Jurídica y Social*, (20).

Wences, I., Conde, R., & Bonilla, A. (2014). *Cultura de la legalidad en Iberoamérica: Desafíos y experiencias*. San José de Costa Rica: FLACSO.

Zuleta, E. (1976). *Lógica y Crítica*. En E. Zuleta. Hombre Nuevo Editores.

Zuleta, E. (1986). *Arte y Filosofía*. En E. Zuleta. Hombre Nuevo Editores.

Construcción de una cultura de paz y ética de la investigación participativa con maestros del Sur del Tolima

Daniela Montaña Correa
danielamontana@usantotomas.edu.co
ORCID: 0000-0001-8942-5950

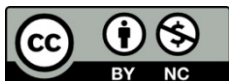
Rodrigo Parra Sandoval
ORCID: 0000-0001-7937-5718

Mónica Lozano Hincapié
Mario Mendoza Toraya.

Recibido: 21/04/2021
Aprobado: 27/08/2021

Cómo citar:

Montaña Correa, Daniela; Parra Sandoval, Rodrigo; Lozano Hincapié, Mónica y Mendoza Toraya, Mario. (2021). Construcción de una cultura de paz y ética de la investigación participativa con maestros del sur del Tolima. Anuario Colombiano de Ética. 2(2). pp.



Resumen

Desde el año 2019 se desarrolló el proyecto Escuela, Territorio y Posconflicto en cuatro municipios del Sur del Tolima. La investigación tuvo como objetivo desarrollar una investigación colaborativa con maestros y estudiantes de instituciones educativas y organizaciones comunitarias, sobre la manera en que las distintas formas del conflicto (armado, social, socioambiental y familiar) han afectado la institución educativa, la vida en sociedad y el territorio en el Sur de Tolima y en especial, en la consolidación de una cultura de paz y reconciliación. En esta ponencia nos interesa mostrar ¿Cómo la investigación participativa que vinculó a los maestros como investigadores aportó a la construcción de paz en el Sur del Tolima? Para ello, se proponen tres elementos: 1) comprender el conflicto para proponer formas de construcción de paz desde el ámbito educativo, 2) hacer investigación y formar investigadores como

parte del proceso de construcción de paz 3) la postura ética de la investigación participativa en el proceso de investigación.

Palabras clave:

construcción de paz, ética de la investigación, educación, investigación participativa, maestros.

Introducción

¿Qué es ser maestro(a) en el Sur del Tolima? Fue una de las preguntas centrales de la investigación que realizamos con treinta y nueve maestros y maestras de esta región marcada por el conflicto armado y que fue escenario de guerra desde mediados del siglo XX, con el surgimiento del grupo armado FARC hasta el año 2016 con la firma de los acuerdos de paz. En el año 2019 inició el proyecto denominado Escuela, Territorio y Posconflicto, que fue la continuación de un trabajo que inició justo después de la firma de los acuerdos de paz, en el año 2016, momento en que visitamos ocho municipios y catorce instituciones educativas que fueron caracterizadas y donde se identificaron un sinnúmero de historias sobre qué le había pasado a la escuela y sus actores durante el conflicto armado en este territorio.

¿Cómo incidió la guerra en la capacidad de los maestros y de la escuela de ser formadores de paz? ¿Cómo el conflicto armado transformó la identidad de los maestros? La idea central de la investigación fue vincular a maestros y maestras como coinvestigadores, por medio de un ejercicio de producción y reflexión sobre su historia de vida y su rol como maestros en un contexto de conflicto. Esto se desarrolló a través de la producción colectiva de narrativas autobiográficas.

Hacer una investigación participativa que involucra a los sujetos como investigadores, asume una posición epistemológica, pero sobre todo ética de los procesos de producción de conocimiento en las ciencias sociales y en el campo educativo. Uno de los objetivos de la investigación fue elaborar una propuesta metodológica desde la investigación participativa y biográfica que contribuya, por una parte, a los procesos de apropiación social del conocimiento, y por otra parte, aporte a los procesos de construcción de paz de los actores educativos en el territorio (Lozano et al., 2021).

Investigar el conflicto para construir paz

Investigar para transformar las dinámicas sociales ha sido una de las premisas que ha orientado la investigación educativa desde los años 90 con los aportes que realizó Rodrigo Parra Sandoval, quien tomó algunos elementos de la Investigación Acción Participativa para involucrar a los maestros como coinvestigadores de su mundo escolar, usando metodologías de tipo cualitativo y etnográfico para indagar diversas problemáticas como la violencia, el conocimiento escolar y la identidad de los maestros. El aporte que hizo Parra en estas décadas abrió un camino para el desarrollo de diferentes proyectos que involucraron en un proceso de formación a niños, jóvenes y maestros como productores de conocimiento. De esta manera se fue consolidando la investigación participativa en el país, como experiencias que demuestran que el proceso mismo de investigación, que involucra a los participantes como coinvestigadores, genera transformaciones en las dinámicas educativas y permite elaborar políticas públicas que parten de las realidades que los sujetos viven en los contextos. La investigación permitió evidenciar que involucrar a los maestros como investigadores y no únicamente como sujetos de investigación, enriquece las perspectivas y miradas que los investigadores externos tienen del mundo educativo. Los maestros poseen un conocimiento profundo de las dinámicas educativas y del espacio escolar, las relaciones, vivencias y visiones que tienen los actores educativos. Fue así como la investigación usó las cartografías sociales y talleres de construcción colectiva en los que participaron estudiantes, padres de familia y maestros en torno a cuatro ejes conceptuales del proyecto de investigación: territorio, paz, conflicto y futuro. A partir de la información recolectada en todos los municipios e instituciones educativas participantes se elaboró un mapa parlante digital que reúne toda la información en un formato multimedia e interactivo. La metodología participativa enriqueció la comprensión de los ejes conceptuales abordados, a la vez que democratiza el conocimiento al publicarlo y compartirlo para que otros puedan leer e interpretar. Como resultados para la investigación se obtuvieron, no sólo la información recolectada, sino también el proceso mismo de elaboración de los mapas y desarrollo de los talleres que permitió construir significados de manera colectiva, así como reconocer las diferentes miradas de todos los actores escolares. Como parte del proceso de construcción colectiva y al finalizar la etapa de investigación y aplicación de los instrumentos, se realizó un taller en el que los maestros sistematizaron y analizaron toda la información para, a partir de allí, elaborar propuestas de construcción de paz para cada uno de sus municipios con base en las miradas de los actores educativos y la experiencia de formación en investigación que tuvieron a lo largo de un año como coinvestigadores en el proyecto. El conocimiento particular que tienen los maestros

del territorio, la escuela, las relaciones comunitarias, permite una mejor evaluación del potencial de oportunidades, alcances y alternativas de solución a los problemas identificados, lo que ofrece una mayor sostenibilidad de las iniciativas que se quieran desarrollar en el territorio.

Otro de los productos principales del proyecto fue el libro de los niños denominado *El mundo en que vivimos*, como producto de divulgación de conocimiento, tuvo como propósito hacer visible la mirada de los actores educativos de su mundo integrado por su territorio, su cultura, su escuela y las comprensiones que tienen del conflicto, la paz y el futuro, así como las propuestas que plantearon para construir paz desde el espacio escolar en sus comunidades. Así lo expresó un maestro coinvestigador, al hablar de su experiencia en el proceso:

Este libro es sinónimo de identidad territorial que refleja la cosmovisión de un territorio y las múltiples relaciones que en ella emergen. Para nosotros ser autores nos transporta a nuevos niveles de competencia, desarrollo de nuevas habilidades innatas que no habían sido exploradas. Para los estudiantes representa su voz, su experiencia como un sentir colectivo, reconocerse como sujetos activos de una sociedad, donde su palabra y pensamiento tienen un valor social. Plasmarse su pensamiento son huellas en tinta indeleble que no borrará el tiempo y se convertirán en legados de una nueva generación (Ramírez, *Comunicación personal*, 2021).

Fue así como a partir de la participación de maestros y estudiantes como coinvestigadores y coautores de su experiencia individual y colectiva, se logró una comprensión profunda de las visiones compartidas del conflicto y la paz. De este modo, el desarrollo mismo de la investigación contribuyó, no solo a construir conocimiento, sino también a generar transformaciones en distintos ámbitos que aportan a la construcción de una paz sostenible.

Los maestros como coinvestigadores, coautores y su rol como constructores de paz

Por otra parte, este proyecto de investigación innovó con el uso de una metodología biográfico-narrativa para indagar por la identidad de los maestros, quienes asumen un rol importante de incidencia en contextos de guerra (Weldom, 2010; Omering, 2017; Abedayo, 2019). La investigación realizada plantea que el desarrollo de procesos de in-

vestigación con los maestros no solo contribuye al posicionamiento social de su labor en la institución educativa y en la comunidad, sino también contribuye en los procesos de formación docente, aporta al mejoramiento de su práctica educativa y produce transformaciones individuales y colectivas en torno a su papel como actores de paz en los territorios (Lozano et al., 2021). La investigación biográfica ha tenido abordajes desde el campo educativo para indagar temas de la práctica docente en Latinoamérica (Landín Miranda & Sánchez Trejo, 2019) y en Colombia (Parra y Castañeda, 2014). Por otra parte, en el país también se ha usado para abordar el conflicto armado una perspectiva de construcción de memoria histórica (CNMH, 2013). En este proyecto, la elaboración de la autobiografía realizada por cada uno de los maestros investigadores fue el centro del proceso de investigación. La biografía fue el eje articulador de la narración biográfica y las otras herramientas narrativas usadas en el proyecto: mapas de vida, cartografías corporales, narrativas digitales, fueron posibilidades de expansión y profundización de las historias vitales que permitieron que surgieran temas, sensibilidades, historias y miradas que, en varias ocasiones, difícilmente emergen en la escritura (Lozano *et al.*, 2021).

La investigación participativa con maestros usando las narrativas biográficas permitió una comprensión más profunda de quiénes son los maestros y las situaciones que viven durante el conflicto. El trabajo alrededor de las narrativas biográficas amplió la mirada sobre el rol de la escuela en el posconflicto y comprender cómo las condiciones en las que los maestros desarrollan su trabajo no están pensadas para que la escuela y los maestros se conviertan en agentes de transformación de los territorios que han vivido la guerra. La falta de apoyo institucional, un sistema normativo que no necesariamente reconoce las condiciones particulares en las que viven los maestros en zonas de conflicto y una formación en las universidades que no los prepara para abordar esos temas en este contexto, fueron cuestiones que emergieron en el análisis de sus narrativas (Lozano et al., 2021). Sin embargo, al mismo tiempo, nos mostraron la manera en que, a pesar de estas condiciones, los maestros y las escuelas han construido y construyen paz.

De esta manera, la investigación biográfica nos permitió construir conocimiento sobre tres aspectos: la resignificación de su identidad a partir de la narración de la historia personal, la construcción de una memoria colectiva sobre el conflicto armado y problemáticas propias del sistema educativo y la labor docente en contextos de conflicto armado. El proyecto permitió evidenciar que la investigación con los maestros genera en sí misma otra forma de agencia que alude al desarrollo de capacidades para producir conocimiento con el objetivo de comprender y aportar a la consolidación de una paz sostenible en sus comunidades.

El uso de la investigación biográfico-narrativa identificó una forma de comprender la identidad de los maestros y el proceso de su resignificación como una *polifonía narrativa* que tiene dos sentidos. Por una parte, se refiere a las múltiples voces que narran las experiencias del conflicto y la paz en el territorio, y por otra, la variada exploración que los maestros hicieron de su propia historia a partir del uso de diferentes herramientas narrativas. Esto daría cuenta de que la narración varía de acuerdo con los instrumentos, sus intencionalidades, preguntas y formas de abordar los temas (Lozano et al., 2021).

Posicionamiento ético de la investigación participativa

La investigación participativa, más que un enfoque metodológico, es una aproximación a la investigación que asume principios epistemológicos, axiológicos y políticos particulares. Estos principios tienen que ver con elementos que hacen parte del proceso de investigación, pero que van más allá de las políticas y protocolos de la ética investigativa. Como lo propone el Ministerio Nacional de Ciencia y Tecnología en el documento de *política de ética, bioética e integridad científica* (2017), la ética del investigador debe incluir el valor social de la investigación. Esto hace referencia al qué, quiénes y cómo se investiga.

La investigación parte de reconocer que existen otros conocimientos y saberes además del académico y que tienen la misma importancia. Los maestros nos mostraron, a través de sus biografías, un gran repertorio de saberes culturales, pedagógicos y prácticos que los ha llevado a afrontar los grandes retos de las múltiples formas de violencia que se encuentran en el territorio, además de enseñar en escuelas situadas por los actores armados. Las herramientas narrativas usadas supusieron desafíos éticos importantes: qué contar de la vida personal y la esfera íntima de los maestros, cómo abordarlos y compartirlos de manera colectiva en los talleres de construcción narrativa. Esto nos llevó a dar siempre prioridad al respeto por la *autonomía* de los maestros y la libertad de contar y compartir lo que consideraron pertinente —no invadir su privacidad. Uno de los elementos fundamentales para lograrlo fue la creación de un ambiente de confianza y respeto con el otro durante todo el proceso y los talleres de encuentro.

El otro principio de la investigación partió del reconocimiento de que la solución de problemas sociales implica el uso de conocimientos, pero debe tener en cuenta, sistemas de valores y creencias de las comunidades y organizaciones sociales que intervienen y participan en los proyectos. Asimismo, se plantea desde la ética de la investigación nacional (Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación, 2017), la *integridad científica* que procura empalmar los fines de la investigación, las condiciones de desarrollo de los proyectos de investigación, el com-

portamiento de los individuos y los procesos de las instituciones.

De otro lado, la investigación se enfrentó a aspectos éticos como: qué se publica y cómo se involucra a los participantes en ese proceso de producción y edición de las publicaciones. El proyecto invitó a los maestros investigadores a ser autores de su historia de vida, es por ello por lo que, además de los elementos formales del consentimiento informado y cuidado en el uso de la información, la investigación fue coherente al involucrar a los maestros en el proceso de selección y edición de los productos y contenidos que se plasmaron en cada uno de los productos: la cartografía digital, el libro de los niños y el libro de las biografías de los maestros.

Es así como el enfoque de la investigación priorizó la Apropiación Social de Conocimiento (ASC), entendida como:

El proceso a través del cual el conocimiento, científico y de otro tipo, es apropiado por personas y grupos sociales para la comprensión del entorno y la transformación de problemas sociales desde una perspectiva local, situada y de desarrollo humano sostenible. (Lozano et al., 2021, p. 191).

De este modo, se consideraron como elementos propios de este proceso el diálogo de saberes, el desarrollo de procesos participativos y la orientación a la acción que en contextos de conflicto aportan a la construcción de marcos conceptuales e interpretativos sobre la paz y el conflicto. Estos elementos surgen de las visiones de los actores sociales que viven y permanecen en el territorio, y por ello responden de una forma más pertinente al contexto (Lozano et al., 2021).

Conclusiones

La apuesta metodológica de esta investigación asume una postura ética sobre la forma de hacer investigación social en las diferentes fases del proceso, y, asimismo, contribuye a la apropiación social de conocimiento desde la consideración de: quiénes son investigadores, cómo participan en las diferentes etapas, qué se publica y las diferentes formas en la que se presentan los productos de investigación. Esto se logró involucrando a los maestros como coinvestigadores y coautores, a través de herramientas de investigación colaborativas y narrativas, que implican una construcción colectiva. El enfoque de investigación participativa que asumió el proyecto permitió considerar a los maestros y sus comunidades de una manera integral; más allá de ser víctimas de las diversas

formas de violencia y del conflicto armado, se fortaleció y visibilizó su rol como agentes de cambio en los territorios. Esto aporta una mirada diferente desde la academia y organizaciones que desarrollan propuestas de construcción de paz y al desafío ético que tiene la educación en contextos de posconflicto: construir conocimiento que responda a la manera en que los sistemas educativos aportan a la reconstrucción social y a la vez el proceso de investigación debe ser, en sí mismo, una oportunidad de comprensión y transformación de los participantes y de los contextos en los que se interviene. Escuela, Territorio y Posconflicto se considera un referente metodológico innovador que involucra la investigación y la transformación orientadas a la construcción de paz desde el ámbito educativo. Esto, a partir de un enfoque participativo, colaborativo y que involucra procesos dirigidos a la apropiación social de conocimiento. Todo ello, involucra principios éticos y de integridad científica que aportan a establecer una relación más democrática entre la academia, los investigadores y las comunidades.

Referencias bibliográficas

Adebayo, S. B. (2019). Emerging perspectives of teacher agency in a post-conflict setting: The case of Liberia. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102928>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2009). Recordar y narrar el conflicto: Herramientas para reconstruir memoria histórica. www.centrodememoriahistorica.gov.co

Landín, M., Sánchez, S. (2019). “El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa”. *Educación*, xxviii. (54). pp. 227–242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

Lózano, M., Parra, R., Mendoza M., y Montaña, D. (2021). *Narrativas biográficas, escuela y construcción de paz*. Bogotá D.C.

Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. (2017). *Política de ética, bioética e integridad científica*. Bogotá D.C: Dirección de fomento a la investigación.

Ommering, E. (2017). “Teaching on the frontline: The confines of teachers’ contributions to conflict transformation in Lebanon”. *Teaching and Teacher Education*, 67, pp. 104– 113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.002>

Parra, R. y Castañeda, E. (2014). *La vida de los maestros colombianos: interculturalidad y ciudadanía en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Universidad de Ibagué y Universidad Externado de Colombia.

Weldon, G. (2010). Post conflict teacher development: facing the past in South Africa. *Journal of Moral Education*, 39:3, pp. 353-364. <https://doi.org/10.1080/03057240.2010.497615>

La construcción de la paz en Colombia como utopía, un reto hacia la epistemología antropológica de la paz imperfecta

Maribel Deicy Villota Enríquez¹³
mares696@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-7183-9311

Recibido: 3/03/2021
Aprobado: 10/08/2021

Cómo citar:

Villota Enríquez, Maribel Deicy. (2021). La construcción de la paz en Colombia como utopía, un reto hacia la epistemología antropológica de la paz imperfecta. *Anuario Colombiano de Ética*. 2 (2). pp.



Resumen

El presente artículo aborda la construcción de paz como utopía, a través de la epistemología antropológica de la paz imperfecta. El objetivo es analizar el imaginario que la paz representa hoy en Colombia dentro de algunos grupos sociales, que ven en la misma el establecimiento de un nuevo orden social, pero que, sin embargo, representa toda una desarticulación en términos de consolidación de nuevos escenarios políticos, económicos, sociales y culturales. Dicha reconfiguración, crea imaginarios que divergen con el constructo de la realidad de los grupos sociales, encubriendo la historicidad propia que cada pueblo trae desde el conflicto. La metodología de investigación es cualitativa y se basa en la revisión de literatura, noticias, entrevistas, diarios, videos y referencias teóricas.

3 Antropóloga y maestra en Ciencia, Tecnología y Sociedad de la Universidade Federal de São Carlos, São Paulo – Brasil. Joven Investigadora Colciencias 2014-2015. Investigadora Grupo de Estudios Sociales y Comparativos GESOC – Universidad del Cauca, Departamento de Antropología.

Palabras Clave:

Paz en Colombia, paz imperfecta, reconfiguración, epistemología, construcción, grupos sociales.

La Paz: un acercamiento a la epistemología antropológica de los grupos sociales

Los esfuerzos por resaltar la importancia de la epistemología antropológica a través de la construcción del concepto de paz, han servido para abrir camino hacia el entendimiento de una nueva noción y reestructuración espacio-temporal de algunos grupos sociales, interesados en transformar su entorno. Conflictos, desplazamientos, víctimas, victimarios y demás actores sociales, involucran dentro de la reconfiguración de un nuevo espacio en Colombia, un acercamiento hacia el concepto de paz; un término que implica la conjugación de varias nociones inmersas dentro un problema cuya direccionalidad se diversifica y trastoca, en la medida en que los actores construyen su propia hermenéutica de paz. En este artículo, específicamente, se trabajará la idea de epistemología como construcción del conocimiento, en el que las prácticas sociales y la construcción misma del concepto se reconfigura de manera heterogénea, involucrando la noción de “paz imperfecta”.

Autores como Sousa Santos, por ejemplo, se refiere a la “epistemología del Sur”, como la búsqueda permanente de conocimientos y criterios válidos que otorgan visibilidad y credibilidad a las prácticas cognoscitivas de los actores, históricamente victimizados, explotados u oprimidos. (2009, 12). En este escenario, el “Sur” representa la metáfora del sufrimiento humano, un tercer mundo aludido, inmerso en el *epistemicidio* de la exclusión misma. Sin embargo, para establecer una mayor claridad frente a la relación de la construcción de paz en la epistemología proponemos en este artículo una reflexión orientada hacia la diversidad con la que los grupos sociales, asumen el concepto de paz en Colombia, en medio de un conflicto que se cierra, pero que abre un nuevo panorama frente a la ventaja y desventaja de los actores participantes. Este debate se hace necesario, porque el concep-

to de ‘paz’ en Colombia, ha creado todo tipo de desavenencias, disparidades y desigualdades, que bajo la repercusión de lo que acontece después del “posconflicto”, la división entre continuar la guerra y crear escenarios de paz, ha fragmentado a la sociedad colombiana.

Esta representación circunstancial del hecho de pensar la paz, en términos políticos, y luego llevarla a la realidad, en términos de aplicabilidad social, trastoca la utopía de la paz en relación a la neutralidad en la que algunos grupos sociales creen manifestar un mejor sentir, en términos de conformidad o disconformidad, alzando su voz ante la representativa noción que el discurso crea a favor de la añoranza. Autores como Jiménez piensan al respecto que:

[...]no existe ninguna sociedad neutral, ninguna persona es neutral, y por lo tanto, la neutralidad no existe, ya que la tarea humana es neutralizar los espacios, las culturas, los signos, los mitos, los símbolos, las identidades, etc., de violencias culturales y simbólicas[...]. (Jiménez Bautista, 2014, p. 21).

Esta discusión que transita dentro de los estudios para la paz de manera multivocal, involucrando la alteridad en el descubrimiento pragmático de una relación hegemónica (Briones, 1998, 19), que cambia de acuerdo a la construcción de los procesos marcados que vive cada grupo social específico. La existencia de un mundo posible en el que se involucre la construcción de paz, recae en la alteridad; en otras palabras, en el significado que se tiene del ‘otro’, en términos de la representación que ese ‘otro’ trae para ‘él’, frente a su condición o estado.

La alteridad en tanto relación histórica y en el marco del desarrollo requiere, sin duda, un análisis en el ámbito de la configuración del poder, el cual ha mutado en consonancia con políticas y prácticas que manifiestan fundamentalmente el predominio de miradas acerca de la otredad cultural desde la perspectiva occidental, colonial y hegemónica; horizonte que, a su vez, establece imperativamente cambios y transformaciones tanto en el régimen discursivo como de las representaciones, como menciona Quijano. (2002, pp. 115-132).

De esta manera, Quijano resalta la importancia de la relación histórica frente a los marcos de desarrollos que se manifiestan a través de expresiones de poder (2002, p. 116); proceso mediante el cual la construcción cultural del ‘otro’ importa, en la medida que se reconfigura y analiza esa consonancia política y las prácticas que imperan frente a la

representación como discurso. Esta lógica puede utilizarse de pretexto para la aplicación de modelos como la instauración de tecnologías de control, el disciplinamiento como práctica de técnicas de domesticación, la gestación social de la alteridad, la aplicación de la barbarie como forma de humanización, la elaboración de nuevos ordenes de realidad y estrategias de visibilización de pueblos y grupos, entre otros:

En esta misma dirección, Todorov y Salazar expresan que, respecto a la reconfiguración del pasado y la utilización de éste como vínculo histórico, debe acordarse en reciprocidad, el uso que se hará luego de él (2000, pp. 11-61).⁷ Esta construcción de un nuevo proceso reivindicativo para este caso trae a colación conceptos como 'legitimidad', donde el problema debe ser abordado ya no desde el origen mismo del conflicto, sino desde la cesación del mismo. Este elemento, importante en la medida que gran parte de los conflictos, luego de la conquista de la invención de paz, se estancan frente a los acontecimientos vivenciados por los individuos. En palabras de Todorov y Salazar (2000):

[l]a exigencia de recuperar el pasado, de recordarlo, no nos dice todavía cuál será el uso que se hará de él; cada uno de ambos actos tiene sus propias características y paradojas. Esta distinción, por neta que sea, no implica aislamiento. Como la memoria es una selección, ha sido preciso escoger entre todas las informaciones recibidas, en nombre de ciertos criterios; hayan sido o no consentes, servirán también, con la probabilidad, para orientar la utilización que haremos del pasado [...]. Cuando los acontecimientos vividos por el individuo o por el grupo son de naturaleza excepcional o trágica, tal derecho se convierte en un deber: el de acordarse, el de testimoniar. (p. 17).

Todorov y Salazar mencionan, además, el ejemplo de Francia frente a la recuperación de la memoria de los deportados judíos, donde los verdugos nazis quisieron aniquilar a sus víctimas, sin dejar ningún tipo de rastro. La construcción de la memoria histórica de los acontecimientos, según este autor, permitió que se recuperaran los nombres propios, fechas de nacimiento y partida hacia los campos de exterminio de las personas, cuyo destino fatal marcó un antecedente mundial frente a la intolerancia y la diferencia. Este tipo de restablecimiento de la condición social devolvió la dignidad humana de las víctimas en un combate que sucumbió como referente social para infinidad de poblaciones y grupos que empezaron a hacer conciencia de la legitimación de las víctimas (Todorov y Salazar, 2000, pp. 11-61). En Colombia, un acontecimiento similar de hechos de violencia cometidos por actores arma-

dos contra la población civil, en los que las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, hoy Fuerzas Alternativa Revolucionaria del Común), Fuerza pública y Paramilitares, son responsables directos de más de 1982 masacres (El Espectador, 2018). Tales hechos han dejado realidades imborrables en la memoria colectiva. Algunos de ellos, trastocados por la violencia, tomaron la decisión de crear fundaciones, instituciones de paz, con ayuda de organizaciones internacionales. Surgidos todos estos de varios rincones del territorio nacional. Activistas y sindicalistas políticos que después fueron asesinados, convirtiéndose el contexto colombiano en uno de los países donde la violación a los derechos humanos es alarmante y donde infinidad de sus activistas han sido masacrados.

La memoria histórica de cientos de acontecimientos de violencia, represión, conflicto y guerra, dentro del proceso de construcción de paz es un referente; en donde el pasado, se convierte en un factor delimitante frente a las estrategias de visibilización y legitimidad de los actores, por sus mismas situaciones de violación a los derechos humanos, principalmente. Sin embargo, en Colombia, esa memoria histórica silenciada por más de un siglo ha traído consecuencias nefastas frente a la deuda que el Estado tiene con numerosas poblaciones. La paz en Colombia, firmada de forma paradójica el 24 de noviembre del 2016, dividió la noción política, social, económica y cultural de un pueblo afectado por el conflicto, pero al mismo tiempo, impactado por la decepción y la corrupción de cientos de dirigentes, generó un desprendimiento del interés político de más de la mitad de la población colombiana. Una señal de polarización se avizoró en la consulta del referendo de paz en el 2016, donde el ‘no’ a la paz, superó al ‘sí’ por el 50, 23% de los votantes. (El Espectador, 2018).

La epistemología antropológica para la construcción de la paz intenta aportar, desde la diversidad con la que se construye el discurso, un lugar para sujeto contemporáneo dentro de un diálogo de saberes, permitiendo un mutuo descubrimiento con el otro; este particular otro afectado y herido por un hecho sangriento de guerra, especialmente. Sin embargo, esta noción presenta matices donde la construcción de paz se da de manera inventiva, una realidad primigenia, ligada a una condición humana inacabada y procesual que se hace imperfecta, en la medida que se condicionan y complejizan las problemáticas que involucran un sentir de paz. (Muñoz, 2001, pp. 391-392). En este sentido:

[n]uestro deseo de Paz, nos reclama elaborar teorías de paz, pero la base epistemológica de las mismas residen en las *teorías de los conflictos*; es necesario reelaborar (reconocer, criticar, de-

construir y construir) *teorías autónomas de paz* (no dependiente directamente de la violencia) y, en última instancia, abordar el problema del *poder* como capacidad individual, social y pública de transformación de la realidad, hacia las condiciones más específicas. (Muñoz, 2001, p. 1).

La noción de “paz”, tan compleja al interior de las culturas, se sitúa en lugares donde el reconocimiento de la existencia del ‘otro’ se hace totalmente necesaria, puesto que:

los seres vivos estamos en “conflicto” con el universo y tal tensión repercute en la relación que establecemos con lo físico, con los recursos de la naturaleza, en nuestros comportamientos biológicos, en las interacciones con otros seres vivos, en la obtención de recursos, [...] y por supuesto en la cultura. (Muñoz, 2001, p. 12).

En el ámbito indígena colombiano, la comunidad Nasa lucha por hacerse visible en un contexto conflictivo como el Cauca, exigiendo, específicamente, para su grupo social, equidad, neutralidad y autonomía al Estado. Estos sentires de procesos de resistencia han creado la figura simbólica de la ‘Guardia Indígena’ desde los jóvenes, ellos son los encargados de velar y proteger a la comunidad dentro del resguardo. (Olsen, 2008, p. 2). *La guardia* vela así, por el cuidado de los líderes amenazados por grupos armados, el cuidado del territorio, la expulsión a cualquier grupo armado, entre otros, representando simbólicamente la imagen de seguridad para un tipo específico de comunidad.

Sin embargo, los procesos de resistencia de las comunidades indígenas Nasa han sido interpretados de múltiples maneras dentro de la sociedad colombiana, pues los medios de comunicación en sus discursivas mediáticas, han manipulado e intervenido de manera desfavorable frente a los conflictos de restitución de tierras, o algunos reclamos sociales por parte de las comunidades, mostrando la compleja relación (no entendida, mucho menos analizada) que existe entre sus derechos y las vías para la exigencia de los mismos. En esta misma línea, encontramos también, algunos pueblos indígenas que buscan ejercer sus propias formas de mantener el orden y la armonía en sus pueblos por medio del establecimiento claro de sus normas de convivencia, sometiendo a juicio comunal y dictamen de sentencias a los individuos o Instituciones que se salen de las mismas; en Guatemala, por ejemplo, con las leyes propias del Estado y el derecho consuetudinario propio de las comunidades indígenas.

En La Guajira, costa Caribe de Colombia, la comunidad étnica Wayuú, practica por medio de figura del pütchipü'üi (palabrero), todo un sistema armónico de paz y convivencia, donde el palabrero modelador de una situación problemática interviene devolviendo el orden a los grupos en conflicto. El sentido de paz en los Wayuú está implícito en su convivencia y trato diario en el cotidiano, así que cuando la situación de conflicto es arreglada, ellos llaman a este estado, un 'estado de paz'. La palabra es, así, un patrimonio de paz y conveniencia en este pueblo indígena, en el que el palabrero es primordial. Esta palabra representa no solamente un sentido sino un estado de tranquilidad y paz. Este tipo de dinámicas culturales representan, también en Colombia, otra forma del restablecimiento de la paz. Es necesaria la creación de un dialogismo social, donde lo igual y lo diferente se procuren en la construcción de un Estado de paz, en las diferencias e igualdades de acceso a recursos y prácticas de deberes y derechos.

Este activismo indígena renovado en Latinoamérica, según Salazar, presenta un fenómeno de apropiación diverso y complejo en medio de los sistemas de comunicación y la apropiación de tecnologías, que generan formas de denuncia y visibilización. (Salazar, 2002, pp. 61-80). Así, lo que para algunas empresas mediáticas y sus medios de comunicación es 'terrorismo', para otro es 'resistencia', involucrando la hermenéutica de los juicios y procesos con los que se crea una noción particular del mundo. Es clave para nuestro análisis en Colombia rastrear problemas como estos, porque permiten entender que los procesos de visibilización van en concordancia con las estrategias sociales de los grupos mismos.

En esta medida, otra situación cultural visiblemente notoria, la podemos encontrar en el caso de la lengua, permitiendo, de acuerdo al dialecto, distinguir el tipo de nacionalidad u origen, situación que discrimina a algunos grupos sociales. La lengua, estudiada desde el punto de vista del conocimiento, es un sistema cultural que se expresa de forma autónoma y con identidad propia, llevando un legado particular dentro del imaginario y cosmovisión de los grupos que la habitan. En algunos territorios colombianos, como Silvia en el Cauca, una gran mayoría de indígenas prefieren hablar su propio dialecto frente a los foráneos, convirtiéndose en un sistema propio cerrado, que pertenece particularmente sólo a los habitantes. Esta alegoría frente a la lengua es similar a lo que ocurre con la construcción de la paz en Colombia, pues, así como la lengua crea un carácter de identidad que se vuelve personal, el constructo de paz se encuentra enraizado en el imaginario de las gentes, pueblos y naciones.

La utopía de la paz en Colombia, retomando el caso de los Wayúu, va mucho más allá de establecer entre los indígenas un entorno ideal de convivencia. Hace no poco tiempo, una institución gubernamental colombiana, que se supondría debía velar por la integridad del pueblo Wayúu, realizó un registro de nombres en la Registraduría General de la Nación (El Espectador, 2018), en el cual ceduló a los indígenas, de manera intencional y ofensiva, con nombres peyorativos o de burla que marcaron la identidad de estas comunidades. Este tipo de conductas representa un atropello a la identidad y la cultura de los pueblos, cuyo orden del mundo se distancia del orden particular de un entramado social más complejo. La cosmovisión propia de los pueblos ancestrales, por ejemplo, la cultura Maya en la sociedad guatemalteca, sociedad multilingüe y multicultural, cuya riqueza lingüística conformada por veintidós idiomas resulta ser motivo de discriminación y racismo para algunos hablantes, en vez de convertirse en una riqueza cultural de la nación. En relación al tema de la paz, ayuda a esa otra visión del mundo, una visión dialógica social, inclusiva de la diversidad y respetuosa del medioambiente natural.

El tema de los indígenas alrededor de la construcción de la paz en Colombia es un asunto muy importante. Puesto que estos grupos que, constitucionalmente en Colombia, están amparados en la consigna pluricultural y multiétnica son discriminados, atropellados y tachados socialmente como poco útiles. ¿Qué pasará con aquellos guerrilleros que dejen de ser guerrilleros, o con los campesinos o individuos que regresen al campo colombiano al recuperar sus tierras? O yendo más allá ¿Qué pasará cuando víctima y victimario se encuentren en un mismo contexto?

De esta manera, podemos involucrar el concepto de “paz imperfecta” planteado por Muñoz, en la medida en que la paz es una realidad dinámica, dialógica, en continua construcción y supeditada a las experiencias, espacios, conflictos, actores y demás, que complejizan las relaciones que se entretienen frente a la legitimidad y la construcción hermenéutica del concepto (Muñoz, 2001, pp. 391-394). Adicionalmente, puede decirse: en el contacto con el otro es donde se puede vislumbrar el valor y el respeto hacia el ‘otro’, es por este motivo que la alteridad se constituye parte importante en el proceso. Un otro que me constituye. Con todo esto, la legitimidad del concepto de paz neutra en Colombia no es sostenible, pues desarticula el tema de la paz híbrida que se reconfigura en la simultaneidad de la multivocalidad, en la que se insieren los grupos. Sin embargo, el concepto de paz neutra puede ser aceptable, sí lo que se pretende neutralizar es el problema o los acontecimientos causados por el mismo, sin negar

la transversalidad que involucra la construcción de paz misma alrededor de los actores.

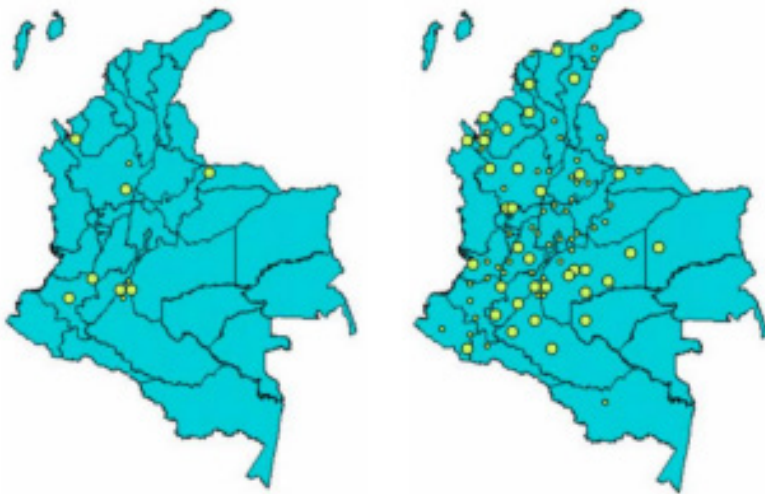
La epistemología para la paz contempla una gran diversidad de mundos posibles, mundos que se vuelven referentes a medida que involucran a los actores en un diálogo continuo y permanente con la realidad, sin descartar claro está, el ideal de paz que ayuda en el fortalecimiento de los procesos sociales y culturales. Esta pedagogía para la paz involucra a todos desde las diferencias y la alteridad, de manera consecutiva.

La paz imperfecta como constructo epistemológico en Colombia

Todos alguna vez hemos tenido alguna idea de paz en contraste con la idea de guerra; en los juegos de niños, por ejemplo, cuando nos sentimos hostigados o situaciones donde los conflictos trascienden nuestras propias posiciones, el entorno se nos vuelve versátil, se nos transforma en la simultaneidad de los lados opuestos: la calma o el conflicto. El constructo social de la paz pareciera haberse convertido en la representación simbólica de la calma, en el estado ideal en el que nada está mal, pero tampoco bien, pues queremos a la vez huir de la paz para poder darle otro matiz a nuestras vidas. Los lados de la paz o el conflicto en Colombia siempre estuvieron demarcados, de hecho, en Colombia los territorios de violencia más crudos y concentrados se enfocaban en Chocó, Caquetá, Cauca, Antioquia, Vaupés y la población del Caribe. Era, incluso, conocido por el Estado colombiano, situaciones de desplazamiento, acumulación de capital y exclusión social en algunas de estas regiones, donde territorios como el Chocó, ricos en todo tipo de recursos naturales, se convirtieron en entorno de pobreza, miseria y desigualdad, producto del conflicto armado. (Bello, 2003, p. 111).

Sumado a las estadísticas, obsérvese que para los años de 1980 hasta el 2000, grupos armados como las FARC crecieron exponencialmente en todo el territorio nacional colombiano; desde sus orígenes en el Tolima en los años 60 (Imagen 1, mapa lado izquierdo), este grupo pasó de tener diez frentes en cinco regiones del país en 1980, a tener más de sesenta y seis frentes en zonas urbanas como Bogotá, Medellín y Barrancabermeja (mapa figura 1 lado derecho).

Imagen 1.



Nota. Presencia de las FARC lado izquierdo 1980 y en lado derecho presencia de las FARC en 2000. Tomado de Conflicto, violencia y actividad criminal en Colombia: un análisis espacial (p. 11), por Sánchez, F., Díaz, A. y Formisano, M. *Documento CEDE* No. 2003-05, 2003, Bogotá: CEDE, Universidad de los Andes.

En gran medida, acontece que todos tenemos alguna idea de la paz, pero nadie puede construirla sólo como individuo; nadie puede levantarse un día y decidir que estará en paz el resto de su vida, pues el entorno social, cultural, político y económico pueden estar en otra dinámica distinta y totalmente contraria. Sin embargo, existen pueblos cuya filosofía de vida, gira en torno a la paz de manera simbólica, pero real a través de sus costumbres, ritos o simplemente conductas que se tornan necesarias en la medida en que se agudiza el conflicto como tal. En este sentido y de acuerdo con Muñoz (2001):

[l]a paz nos permite identificarnos como humanos, la paz puede ser reconocida como una invención de los humanos, la paz de los humanos es después proyectada al resto de los animales, la naturaleza y el cosmos. Contrariamente a lo que pensamos en muchas ocasiones, es la paz la que nos hace temer, huir, definir e identificar la violencia. (p. 12).

La noción de paz entendida, difundida y replicada como idea en Colombia hoy, es mucho más compleja de lo que se plantea, pues

no se trata solo de entenderla, conceptualizarla o significarla, sino también de asimilarla, con todas las contrariedades sociales que esta conlleva. En Colombia, la instalación de los diálogos de paz, a través de mesas de disertación en la Habana, fue altamente publicitada; con todo, la realidad contextual es totalmente diferente, sobre todo en poblaciones donde la violencia se ensañó de manera significativa. Tales actitudes de plantear diálogos de paz han indignado a más de un representante y no solo a aquellas figuras políticas tan odiadas y queridas en el país, quienes consideran que la paz no es una actitud política, sino más bien una noción de vida, una forma de educación que se construye entre todos; y que, para cambiar el contexto cultural de violencia, deben tocarse temas más de fondo, que salgan de los esquemas vanguardistas de las mesas. Contrastando el caso colombiano con Guatemala, por ejemplo, han transcurrido más de dos décadas de la firma de los acuerdos de paz, y a la fecha es más alta la tasa de muertos por causa de la violencia diaria, que los sumados en el conflicto armado, a pesar de que últimamente el número de homicidios ha disminuido en cierta medida. En esta dirección, en Guatemala aún siguen las formas de violencia hechas manifiestas en la corrupción, claras muestras que deja el trabajo de una Comisión Internacional contra la Impunidad en Guatemala y los acusados y declarados culpables en tribunales. (Gutiérrez, 1998, pp. 14-25; Siedel y Witchell, 2001, pp. 55-82; Torres-Rivas, 2006, pp. 11-48). En estas circunstancias, toda una avalancha de acontecimientos atraviesa la paz y los tiempos de paz.

Las controversias al firmarse los acuerdos de paz en Colombia realizados en el 2016, polarizados por el referendo que ganó a favor del ‘no’, despertó toda una serie de problemáticas que hasta hoy generan polarización. Entre los conflictos generados por dicha división, se encuentran: la ilusión que lo escrito y pactado en los acuerdos se cumpla o no se cumpla para algunos grupos, inmersos o no en un ambiente democrático de paz pactado; que las víctimas del conflicto puedan tener realmente el valor no sólo de perdonar la violación de los Derechos Humanos, sino también asumirse políticos de oficio, situación que hoy día, en época electoral, donde ‘Timochenko’ es candidato presidencial del Partido de las FARC, se encuentra polarizada y dividida, experimentado en ciudades como Cali y Armenia, el rechazo de la población colombiana (Colombia Vanguardia.com, 2018); que la sociedad

colombiana asuma el rol político y participe activamente de los procesos sociales, pues en épocas de votación democrática, menos de la mitad de la población asiste a las urnas. Cabe aclarar que existen, alrededor de dichas controversias, otros factores que no es el espacio para sentar posiciones al respecto, entre otros aspectos políticos, sociales, económicos y culturales. Con todo, el problema político en el que se encuentra inmersa la paz en Colombia tiene diferentes puntos de vista dentro de las culturas, que nos permiten hablar de una interpretación que cambia radicalmente la noción de paz. De acuerdo con Martínez (2000):

[l]a comprensión suele ser circular, porque no empezamos a comprender de la nada; sino que ejercemos la comprensión desde la posición u horizonte en el que estamos, con sus prejuicios, precompresiones, puntos de vista, que se *funden* con las posiciones u horizontes de lo que queremos comprender. Comprender es una acción circular, porque partimos de lo que comprendemos “para comprenderlo mejor”. Además, la comprensión no es mera especulación teórica sino que entendemos, comprendemos e interpretamos son una práctica. (pp. 49-96).

En este punto, las culturas también definen su propio sentido de paz, sentido que construyen a través de su cosmovisión, noción e interpretación del mundo. No para todos, la paz significa lo mismo, ni es igual para todos. La paz, en otras palabras, es un constructo social y cultural que se construye en la medida en que un grupo social específico lo considera y discursa.

La complejidad en la que se mueve la noción de paz es altamente dialógica, dinámica y conflictiva, pues no es un acuerdo que pueda hacerse al instante o que nazca en la inmediatez de algún acuerdo pactado; la paz es una representación simbólica en un discurso inmerso en la guerra, en el conflicto y hasta en la misma paz, que se vuelve inmanipulable cuando hay problemas. En esta relación, hay quienes piensan, también, que la paz no es un estado inmediato, sino más bien una construcción social que debe hacerse y formarse en la medida en que vamos siendo conscientes de los procesos, que vamos asimilando un contexto con historia y que se nos inculque de alguna manera la posibilidad de enseñarnos a perdonar desde nuestra propia esquina. La paz es una utopía, que no se asemeja a la idea que se divulga y se busca construir en los medios masivos de información, que muchas veces descontextuali-

zan el problema para alcanzar una paz imaginada, una paz mediática, donde no hay conciencia real, sino espectáculo mediático en busca de audiencias para posicionarse en el mercado de la publicidad y generar ganancias económicas.

En Latinoamérica, la paz, según el economista Chileno Max-Neef (1998), está en crisis por múltiples razones: la política, sus gentes en la política, limitaciones en el desarrollo, frustraciones del desarrollo, entre otras. Así, Max-Neef (1998), dice:

[h]oy es casi un lugar común afirmar que América Latina está en crisis. Son muchas las versiones, descripciones e interpretaciones que se han hecho de la crisis, por lo que el diagnóstico de la enfermedad parece estar completo, por lo menos en sus contenidos más profundos y trascendentes. Lo que aún no ha generado consenso es el tratamiento, debido a la complejidad del cuadro que se nos presenta. La perplejidad, resultante de una situación a la que no le reconocemos precedentes similares, nos ha mantenido en una especie de callejón sin salida, que bloquea el paso hacia soluciones imaginativas, novedosas y audaces. Se intuye con claridad que las recetas convencionales y tradicionales, de cualquier trinchera que venga, no funcionarán [...]. El temor es entendible, porque no es nada fácil renunciar a diseños estratégicos o construcciones teóricas e ideológicas en las que se han cimentado durante largo tiempo no sólo creencias, construcciones y esperanzas, sino incluso pasiones. Pero el hecho es que la magnitud de la crisis parece trascender nuestra capacidad de asimilarla e internalizarla plenamente. Después de todo, no se trata de una crisis clara. (p. 23).

Latinoamérica presenta, en este aspecto, grandes problemas, pues no solo se trata, como dice Max-Neef, de un problema, sino de varios en los que se encuentra la ineficiencia misma de las políticas, un universo carente de fundamentos éticos, la tecnificación de la vida social, la carrera armamentista y la falta de una cultura democrática arraigada en las sociedades latinoamericanas que impiden que se pueda empezar por algún lugar y que, en palabras de Max-Neef (1998), se ubica:

Latinoamérica durante las últimas cuatro décadas, lo primero que detectamos es un claro proceso pendular. Los períodos de expansión acaban generando desequilibrios financieros y monetarios, que derivan en respuestas estabilizadoras que, a su

vez, acaban generando elevados costos sociales, lo que induce a nuevos impulsos de expansión. En este juego pendular se confrontan las dos grandes concepciones económicas que han dominado el panorama de América Latina: el desarrollismo y el monetarismo neo-liberal. (p. 25).

La participación inactiva de la gente en el contexto latinoamericano es quizás uno de los desenlaces del conflicto más grave, pues la conciencia social de apropiación cultural, política o económica es totalmente nula, en la medida en que todos intentan sobrevivir, pero nadie intenta aportar al desarrollo en conjunto de la noción social. Adentrándonos un poco en el tema de la crisis política que señala Max-Neef, es válido agregar que la lucha de los países latinos por cambiar este tipo de realidades ha sido siempre frecuente, pues a esto se debe la resistencia política que muchos movimientos sociales y políticos han mantenido y al deceso de muchos sindicalistas que empezaron a reclamar y abogar por la defensa de los Derechos Humanos, del medio ambiente o de una política más transparente. En Latinoamérica falta aún conciencia, quizás, esa misma conciencia que se define a través de la paz imperfecta, en la que logramos ver un proceso inacabado o que apenas empieza a transformarse en cuanto a sus políticas. En este contexto, Muñoz argumenta (2001): “[...] se llega a suponer que para comprender y avanzar en el camino de la paz es necesario, sobre todo, estudiar la violencia en todas sus dimensiones y complejidad [...], una capacidad automática para abordar la paz” (p. 2). La solución de los conflictos, en los que se conjuga el ser y sentir de ambas partes en el marco social, genera una situación compleja, puesto que “la paz participa de lo real, [...] ella misma se superpone a lo real; participa del sujeto, pero determina al sujeto y es éste quien aplica o la disfruta” (Muñoz y Molina, 2008, p. 15). La complejidad en la que se asumen los problemas y la solución a los mismos es un plano especulativo, porque si bien es cierto que debemos tomar una conciencia social y política para la solución de los conflictos, esta solución debe estar acompañada de un proceso de enseñanza, en el que se evalúe la situación de ambas partes sin borrarse historias, memorias o acontecimientos sucedidos, válidos en la medida en que no se vuelvan a presentar los mismos hechos en la siguiente generación.

La Paz es una práctica y una realidad social a lo largo de toda la historia de la humanidad, que se ha convertido en un instrumento para evaluar y promocionar el bienestar, el equilibrio y la armonía de las sociedades [...]. Por ejemplo la paz negativa parece enlazar con un ser humano condenado ineludiblemente a la violencia, con lo que frenar la violencia se convierte en la tarea fundamental; la paz positiva ha sido entendida como un modelo ideal, en la que la justicia debe prevalecer

por encima de todo pero al ser un objetivo inalcanzable podría conducir a posiciones desesperadas que nos inmovilizarían, o a la defensa de revoluciones; y la paz imperfecta se corresponde con un ser humano tensionado, “conflictivo”, a veces violento, pero también altruista, cooperativo y solidario sobre el que se pueden promover procesos de empoderamiento pacifista. (Muñoz y Molina, 2008, p. 15).

Reflexiones finales

Existe alrededor del concepto de paz disparidades, complejidades, alteridades, diálogos y percepciones que se lo que se busca con esta reflexión, es mostrar que la construcción de paz en Colombia se establece desde el entramado simbólico y cultural de otras perspectivas vigentes. En este sentido, la paz simbólica firmada en los acuerdos de paz, tan histórica para los entes gubernamentales a nivel social, político, económico, social y cultural, en el mundo desdibuja los entramados simbólicos construidos por otros tipos de grupos sociales. Esta avalancha luego de la firma de los acuerdos de paz trajo consigo vectorialmente un doble sentido interpretativo, pues por un lado estaba esa noción de paz entendida como un nuevo comienzo, y por el otro, la noción de paz que se tenía, es decir, aquella que se interpretaba de manera simbólica, histórica y social.

Existe, por ejemplo, la paz generada desde el conflicto, en el que frenar la violencia se convierte en una herramienta principal, la paz generada desde el entorno de la justicia, donde la participación activa de la gente puede generar dinámicas políticas de un ambiente sano y agradable; la paz de las culturas indígenas, cuyas nociones del mundo nos permean a través de su propio aprendizaje, nos muestran una construcción de paz distinta a la paz que percibimos como lectores de medios de información y esta diversidad se genera en la medida que tenemos un ambiente propio de desarrollo que nos construye como individuos.

La paz imperfecta, una invención que se intenta proyectar hacia los demás, pero que nace desde nosotros mismos; el problema es que la paz es sentida, percibida y pensada de múltiples maneras en diferentes ámbitos y contextos. Debemos trabajar en tratar de sumergir la idea errónea y conceptual de la paz, puesto que hoy en el caso acá tratado se deriva de la noción de guerra, únicamente. Debemos esforzarnos por entender y asumir la paz desde una perspectiva mucho más filosófica, en la que educar al ser sea nuestra tarea primordial. Le debemos, a las futuras generaciones, un nuevo ambiente humano y natural, uno que respetemos y transformemos entre todos, desdibujando las ideas publicitarias y, por ende, comerciales de la paz. Una paz, que no se

instaura solo desde la firma de un acuerdo o el trato simultaneo con alguien, sino desde una noción social y cultural que se dibuja cuando nos reconocemos diferentes.

Referencias bibliográficas

Bello, M. (2003). *Globalización, migración y derechos humanos*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Briones, C. (1998). *La alteridad del "Cuarto Mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.

Colombia El Espectador. (2018). Las Cédulas de la Burla Wayuu. *El Espectador*, <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/cedulas-de-burlawayuu-articulo-298313>.

Colombia El Espectador. (2018). Masacres, un capítulo indispensable en la memoria histórica del país. *El Espectador*. <https://colombia2020.elespectador.com/verdad-y-memoria/masacres-un-capitulo-indispensable-en-la-memoria-historica-del-pais>.

Colombia Vanguardia.com. (2018). "Timochenko fue abucheado durante su visita a Cali". Accedido 10 de febrero de 2018, <http://www.vanguardia.com/colombia/video-423852-timochenko-fue-abucheado-durante-su-visita-a-cali>.

Gutiérrez, E. (1998). Guatemala: Paz de baja intensidad. *Nueva sociedad*, n. 154.

Jiménez Bautista, F. (2014). Paz neutra: Una ilustración del concepto. *Revista de paz y conflictos* n. 7.

Martínez, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* 7, n. 23.

Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. España: Icaria.

Muñoz, F. y Molina, B. (2008). *Pax Orbis. Complejidad e imperfección de la paz*. España: Universidad de Granada.

Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. España: Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada.

Olsen, V. (2008). *Marco legal para los derechos de los pueblos indígenas*. Colombia: Human Rights Everywhere.

Quijano, O. (2002). De la ausencia a la presencia. "Nuevas" formas de gestión de la alteridad en el marco del desarrollo. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, n. 27.

Salazar, J. Francisc. (2002). Activismo indígena en América Latina: Estrategias para una construcción cultural de las tecnologías de la infor-

mación y la comunicación. *Journal of Iberian and Latin American Research* 8, n. 2.

Sánchez, F., Díaz, A. y Formisano, M. (2003). *Conflicto, violencia y actividad criminal en Colombia: un análisis espacial*. Documento CEDE No. 2003-05. Bogotá: CEDE, Universidad de los Andes.

Santos, B. S. *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo veintiuno editores.

Sieder, R. y Jessica, W. (2001). *Impulsando las demandas indígenas a través de la ley: reflexiones sobre el proceso de paz en Guatemala*. En *Los derechos humanos en tierras mayas: Política, representaciones y moralidad*. España: sociedad española de estudios mayas.

Todorov, T. y Salazar, M. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Editorial Paidós.

Torres-Rivas, E. (2006). Guatemala: Desarrollo, democracia y los acuerdos de paz. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales* 3, n. 2.

De las *Fake News* a las *Deepfakes*: nuevos retos para la ciberética

Beatriz Eugenia Campillo Vélez⁴
ORCID: 0000-0002-5772-6529.
beatriz.campillo@upb.edu.co

Recibido: 10/04/2021
Aprobado: 03/08/2021

Cómo citar:

Campillo Vélez, Beatriz Eugenia. (2021). De las Fake News a las Deepfakes nuevos retos para la ciberética. *Anuario Colombiano de filosofía* 2 (2). pp.



Resumen

La cuarta revolución industrial ha traído muchos retos éticos, en especial aquellos que surgen del auge de las redes sociales pues, así como facilitan estar en contacto con más personas, ampliar nuestro conocimiento y promover el empoderamiento individual, también es cierto que se ha alterado la forma de comportarse y al no tener ningún filtro, el anonimato ha dado lugar a más acciones irresponsables.

Las llamadas *fake news* (noticias falsas) son motivo de gran preocupación a todos los niveles, por ejemplo, a raíz de la Pandemia por la Covid-19 algunas de estas publicaciones se hicieron tan virales que la Organización Panamericana de Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) lanzaron varias alertas en sus comunicados para denunciar la “infodemia”; en otros escenarios, las noticias falsas se han convertido en verdaderas armas dentro de las llamadas “guerras de cuarta generación”, poniendo en riesgo la vida e integridad de muchas personas. Estas situaciones en el futuro se verán agravadas con un fenómeno que ya empieza a presentarse y es el uso de las *deepfake* (engaños profundos o ultra falsos), es decir el uso de técnicas de inteligencia artificial

⁴ Politóloga, Magister en Filosofía. Docente del Centro de Humanidades de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB, sede Medellín, Colombia). Miembro del Grupo de Investigación en Ética y Bioética (GIEB), UPB.

que permite editar o crear videos dando una sensación realista, que harán cada vez más difícil distinguir la realidad de la creación falsa. Este ensayo si bien no tiene el interés de dar soluciones de orden técnico, si trata de hacer una reflexión ética sobre la responsabilidad que se tiene en el ciberespacio y la necesidad de estar formado en estas áreas, en especial conocer cómo se juega con las emociones pues se es muy susceptible a reaccionar y replicar sin verificar. La ciberética o ética en la red, debe ser un componente esencial en la educación de hoy.

Palabras clave:

Ciberespacio, educación, engaño profundo, ética, inteligencia artificial, internet, noticias falsas, redes sociales.

Introducción

La ciberética o ética en la red, es una ética aplicada a los entornos virtuales que cada vez se vuelve más importante, ya que los rápidos avances en ciencia y tecnología han transformado la vida para el hombre, y lo seguirán haciendo, por lo que además es un área en constante crecimiento, y que necesita una permanente actualización para ofrecer reflexiones oportunas que nos lleven a un mundo más humano, que sepa beneficiarse de los avances tecnocientíficos, pero que también sepa poner límites frente aquellas conductas que puedan ser lesivas.

En este orden de ideas los fenómenos del ciberespacio reclaman atención, en especial cuando están fuertemente incorporados a la rutina diaria como es el caso de las redes sociales, las cuales prácticamente nos acompañan desde que despertamos en la mañana hasta altas horas de la noche cuando vamos a dormir. La vida parece estar llena de notificaciones, más aún con la tecnología *wearable* (usable), esto debido al internet por vía Wi-Fi el cual permite una conexión remota con un electrodoméstico que se encuentre en casa para ordenar y usar a placer el mismo. Esto es aún más evidente con simple uso de un smartpho- ne, ya parece casi una extensión, no es raro sorprenderse al escuchar personas la calle diciendo expresiones como ‘me quedé sin batería’, ‘no tengo cobertura’ o ‘no tengo datos’, casi como si se refirieran a su propio cuerpo, y ni hablar de la ansiedad que les produce al olvidarlo en algún sitio o llegar a perderlo, más de una vez se ha escuchado entre amigos y personas allegadas que ‘se sufre más por la información que tiene el aparato que por su valor monetario’. De la misma manera se puede decir que la forma en la que se interactúa con los demás y

se interpreta la realidad cada vez está más mediada por la tecnología, de hecho, la pandemia de la Covid-19 impulsó aún más esta tendencia, pues la experiencia de virtualidad tuvo un crecimiento enorme, los confinamientos y el distanciamiento social, hicieron que muchas actividades se realizaran desde la virtualidad, lo que disparó el uso de algunas plataformas como Zoom o TikTok, que aunque varían en su forma, están centradas en el uso de cámaras para comunicar, por lo que hay registro en video (imagen y sonido) de muchas personas y, por tanto, hay una gran cantidad de datos sensibles. En otras palabras, se deja una gran huella del hombre en la virtualidad la cual se da por sus diversos usos. Lamentablemente no siempre sus usos son bien intencionados. En fin, estos cambios en la relación con la tecnología han dado lugar a estudios desde muy diferentes frentes: médicos, psicológicos, jurídicos, entre otros. Y en medio de estos cambios tecnológicos algo que parece cierto es que la ética no podía quedarse relegada y menos cuando el ser humano está tan involucrado. Buena parte de la vida está transcurriendo en estas plataformas por lo que la reflexión ciberética debe ayudarnos a que sin renunciar a las bondades que trae la tecnología el ser humano sea consciente de sus riesgos, de sus peligros y haga de ella el mejor uso sin cosificarnos e intentando mantener el control. Con ese ‘mantener el control’ no se hace referencia a un concepto netamente psicológico. Hay que mantener el control de la importancia que se le da a una reacción, a un compartir y cómo esa virtualidad tiene relevancia —o no— en la vida diaria.

Con esto no se quiere decir que no hay que creer en las publicaciones, pero sí es menester evaluar la cantidad de confianza que se deposita al utilizar una red social —cualquiera que sea, la veracidad de lo que se encuentra y la manipulación a la que se está expuesto mediáticamente. Si no se tienen en cuenta los riesgos cibernéticos, se encontrará constantemente problemáticas como las *fake news* o incluso las *deepfake* las cuales abren una cuantiosa cantidad de posibilidades y riesgos:

Durante mucho tiempo, la desinformación ha sido una popular herramienta de sabotaje geopolítico, pero las redes sociales no han hecho más que echar leña al fuego de la difusión de noticias falsas. El hecho de que ahora sea tan fácil crear videos falsos es una garantía virtual de que serán usados como arma. Para cualquiera que quiera influir en unas elecciones, arruinar la carrera y la reputación de un enemigo o provocar violencia étnica, resulta difícil imaginar una herramienta más efectiva que un video que parece auténtico, y que se propaga como la pólvora a través de Facebook, WhatsApp o Twitter. (Knight, 2019).

En la realidad actual se juega con la imagen de las personas, con su reputación y honorabilidad, ya no solo es una amenaza para grandes celebridades, sino que cualquier persona de la cual haya registro en internet puede verse enfrentada a ella, por lo que se hace urgente no solo estar bien informado, sino también emprender campañas de formación a todos los niveles para que se haga un uso responsable de las nuevas tecnologías en todas sus etapas, es decir, tanto en la creación, consumo, como en la distribución de contenidos. La democratización de los procesos hace que a nadie le sea indiferente estas reflexiones, las cuales resultan vitales para proteger al niño más indefenso que es víctima del ciberacoso, hasta para el empresario o gobernante más poderoso que ve amenazada su seguridad, la de su empresa o la de su país.

De las *fake news* a las deepfake

Aunque a muchos no les gusten los anglicismos, es una realidad que términos como “fake news” resultan sumamente cotidianos, casi cualquier persona comprende fácilmente que se están refiriendo a noticias falsas, incluso pareciera que el decirlo en inglés remitiera a un fenómeno más particular y específico de las redes sociales, separándose de la simple desinformación, o del tradicional ‘chisme’, pues de alguna manera en esta práctica más propia del ciberespacio una persona se acerca a algo que se elabora de forma consciente, con una intencionalidad clara, aunque con víctimas incautas que sirven de vehículo para llegar a nuevos públicos; su uso se ha convertido casi en una marca de fácil identificación que aparece de forma constante bien sea que se hable de política, economía, religión, deportes o incluso de ciencia, parece que ningún ámbito de nuestra vida queda a salvo de las mentiras, de los engaños, de las bromas mal intencionadas, y con frecuencia no solo caemos en ellos, sino que terminamos alimentando el fenómeno al replicarlo a otros.

Son muchos los intentos que se han hecho desde distintos frentes para controlar las *fake news*, para denunciarlas, enseñar a identificarlas y muy especialmente a no reproducirlas cortando la cadena. Los esfuerzos, hay que reconocerlo, son múltiples y de diversos actores, por ejemplo, hay sitios especializados que se encargan de verificar la autenticidad de las noticias, algunos medios de comunicación tienen secciones para hacer estas comprobaciones; por su parte las plataformas de las distintas redes sociales han venido tomando acciones mediante la implementación de algoritmos y algunos especialistas que sirven de moderadores respondiendo a los canales de denuncias, adicional a ello en países como Colombia hasta la misma Policía Nacional en su CAI virtual reporta con frecuencia algunos bulos que circulan en las redes para in-

tentar alertar. La razón de esta preocupación es clara, frenar una noticia falsa y hacer la corrección para evitar situaciones críticas es muy difícil, y tiene consecuencias en la vida real.

En Colombia, una de las noticias más impactantes en este orden la tuvimos durante el paro nacional cuando se atacaron 16 ambulancias en Bogotá, luego de que se difundiera una noticia falsa “diciendo que algunas de las ambulancias cargaban material bélico y explosivo o que, cuando una ambulancia recogía a un chico lesionado, era entregado, no en centros hospitalarios, sino a la Policía” (Revista Semana, 2021), tal como lo relató Alejandro Gómez, secretario de salud de Bogotá, el 23 de mayo de 2021. Cabe agregar que la noticia falsa adquirió cierto manto de credibilidad cuando una concejal de Bogotá la publicó en sus redes.

Son muchos y muy variados los casos de noticias falsas, desde acciones de ciberacoso que acaban con la reputación de una persona conduciéndola a veces al suicidio, hasta situaciones que deslegitiman instituciones, generan odio hacia ciertos grupos, o ponen como blanco de ataque a gobiernos o empresas. Las noticias falsas se han convertido en un arma de alcance global que desestabiliza, daña la imagen, la honra, crea odio, destrucción, y muy difícilmente la víctima puede defenderse con éxito, especialmente porque la noticia que ofrece la corrección no suele tener el mismo impacto y difícilmente llegará al mismo público. Pero además, en los casos en los cuales se logra corregir, la noticia falsa logra hacer otro daño en quien la había creído, y es que se genera una desconfianza generalizada ante cualquier tipo de información, ya que en muchas ocasiones las personas al descubrir la mentira en la que han caído, terminan con una sensación frustrante de estar siempre engañadas y de no contar con las herramientas suficientes para diferenciar lo real de lo manipulado, por lo que se reitera que incluso una vez descubierta la falsedad sigue existiendo un daño, se ha minado la confianza, la buena fe.

En ese último sentido se pronunció la Organización Panamericana de la Salud (OPS) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), cuando en medio de la pandemia del Covid-19 destacó como otro problema de iguales magnitudes la llamada infodemia, definida como, “una cantidad excesiva de información —en algunos casos correcta, en otros no— que dificulta que las personas encuentren fuentes confiables y orientación fidedigna cuando las necesitan”. (OPS, 2020 p.1). En otras palabras, el camuflaje que logran tener las noticias falsas hace que se termine dudando hasta de aquello que es verdadero, el sujeto se ve disminuido en su capacidad para distinguir entre aquello que es real de aquello que no lo es. Como vemos el impacto o el daño que las

fake news pueden hacer es enorme, pues al moverse libremente por el ciberespacio, su ámbito natural, son muy difíciles de eliminar, así como resulta a veces imposible rastrear su origen, por lo que facilitan atacar a la víctima desde el anonimato, muy a menudo pueden ayudar a otros fenómenos igualmente deleznable como lo es el ciberacoso. Lamentablemente, al igual que los virus, las formas de hacer engaños siguen mutando y los avances de la tecnología que nos permiten hacer una identificación mejor de las formas tradicionales, a su vez parecen animar la creatividad de quienes desean hacer daño, los cuales inventan nuevas formas para escapar de las medidas que se toman como protección. Es así como en ese empeño oscuro en el que la mentira intenta ponerse el ropaje de la verdad para engañarnos han aparecido formas más sofisticadas que logran confundirnos: ahora el engaño no vendrá de una imagen fija, ni de un texto, sino de un audio hábilmente modificado que imita una voz, o de un video que parece genuino, incluso casos en los que se está dando una aparente videoconferencia en la cual dos personas —supuestamente— están interactuando llegan a tener un claro efecto en el dimensionar de la población de qué es lo que se está transmitiendo en el ciberespacio. Como diría Rihards Kols, responsable de la comisión de asuntos exteriores de Letonia, después de ser víctima de uno de estos episodios: “Bienvenidos a la era de los deepfake” (Jaimovich, 2021).

Los *Deepfake* ¿un nuevo reto?

Las posibilidades tecnológicas avanzan muy rápido, y aunque se vienen realizando campañas para concientizar sobre las *fake news*, probablemente como muchos otros males de la humanidad no las podremos erradicar por completo, pues siempre las personas han convivido con la mentira y el engaño, solo que con estas tecnologías parecen crecer exponencialmente e incluso mutar, y de alguna forma esto es lo que ha ocurrido, es un fenómeno que sigue en evolución y que amenaza con poner en serios aprietos cuando se pretenda diferenciar lo ficticio de lo real. Esa evolución ha venido recibiendo el nombre de *deepfake* (engaño profundo), de nuevo un anglicismo, un término menos usado pero que ha venido haciendo carrera y que literalmente significa un “engaño profundo” o sencillamente ultra falso, como se diría en la traducción al español.

Tal vez la mayor cercanía al llamado ‘engaño profundo’ ya la estamos teniendo en redes sociales, uno de los casos más sonados ocurrió en TikTok y en Instagram donde una cuenta subía videos hiperrealistas de quien en apariencia era el actor Tom Cruise, sin embargo, se trataba de un montaje realizado con inteligencia artificial. Como lo explica

en detalle el Hacker José María Alonso, Chema Alonso (2021) en su conferencia sobre la democratización de las *deepfakes*, estas tecnologías al inicio exigían gran esfuerzo para ser creíbles, la superposición de rostros, el manejo de la voz no eran fáciles de lograr para dar un efecto convincente, pero conforme se ha avanzado en su desarrollo y entrenamiento ahora es posible hacer animaciones teniendo un solo fotograma y es lo que suelen hacer las personas en aplicaciones de video como Wombo, Faceapp, Deep nostalgia, Face Swap Live, entre otras cuando animando una foto se pretende ver de nuevo con movimiento a un ser querido que ha fallecido (retratos vivientes), o simplemente se quiere recrear a personas cantando o haciendo gestos graciosos que ellos nunca realizarían, se trata pues de una manipulación que usada de una manera desprevenida puede tener una finalidad humorística. Sin embargo, en otras tantas ocasiones ha causado problemas mayores, especialmente en aquellas cuando el rostro de una persona famosa o no, aparece superpuesto en una escena pornográfica sin su consentimiento y se da a entender a quién observa que se trata de un video real, pues bien, este de hecho suele citarse como el origen de los deepfake en redes sociales, cuando en 2017 un usuario de Reddit en un foro publicó este tipo de videos. Hay que tener en cuenta que:

hasta julio de 2019 había menos de 15.000 deepfakes circulando por la web. Un año después, la cifra creció a casi 50.000. El 96% son pornográficos, y solamente en 2020 se detectaron más de mil deepfakes por mes en sitios de pornografía, siendo las principales víctimas celebridades e influencers. (Interactiva, 2020).

Pero no solo este tipo de personas se han visto perjudicadas, pues como se detalla en un artículo del MIT se han creado aplicaciones como Deepnude, la cual se cerró rápidamente debido a las denuncias que se hicieron, pues su objetivo era “desnudar mujeres”, sin embargo se ha descubierto la existencia de bots (robots o inteligencias artificiales) que hacen algo similar, un usuario envía una fotografía de la víctima a quien desea desnudar y por medio de esta tecnología le regresan la imagen modificada la cual suele usarse para extorsionar o dañar su reputación, con un agravante, “la porno-venganza deepfake añade una dimensión completamente nueva al acoso, porque las víctimas ni siquiera saben que esas imágenes existen.” (Hao, 2020). Pero allí no acaba todo, aparece la posibilidad de creación de humanos artificiales o *metahuman* (metahumanos) como también se les llama, lo cual no está libre de críticas, con ello se hace referencia a las recreaciones virtuales que se hacen tomando rasgos de distintos humanos y que al combinar-

los surgen imágenes de seres que no existen en el mundo real, pero que pueden hacer creer que una persona se está comunicando con otro humano —como si se hablara de un avatar hiperrealista. Un ejemplo de estos ‘avatars’ puede ser Aimi Eguchi la creación elaborada desde los rasgos de seis cantantes japonesas del grupo AKB48, y que en 2011 se presentó al público como nueva integrante logrando engañar a miles de seguidores; solo que ahora con estas nuevas tecnologías conseguirían tener un desempeño más autónomo en los casos más avanzados, similar a lo que ya se trabaja desde la industria de los androides.

Otros usos se han pensado, tal y como lo planteó Gil Perry, CEO y cofundador de D+ID a la Revista Forbes:

Imagine una plataforma de noticias digital en la que el usuario final puede tomar un artículo escrito, elegir su presentador de noticias favorito y ver cómo este presentador transmite las noticias, en el estudio de noticias, en lugar de simplemente leerlas. Nuestro algoritmo genera al reportero y lo muestra en el estudio de noticias sin que sea filmado. (Jones, 2021).

Según Perry esto abarataría costes en la industria de contenido pues se ahorrarían muchos procesos físicos, por lo que ya se habla de reemplazar a los actores en vivo para grabar películas de la misma manera en la que se vienen utilizando las pantallas verdes para los escenarios y efectos; o poder usar la tecnología para que una tienda pueda hacer un comercial usando imágenes reales que al ser modificadas protegerían la identidad del cliente que fue grabado, por lo que no sería necesario su consentimiento ya que la persona no se podría reconocer ni siquiera a sí misma al ver el comercial; algo similar pasa con los modelos, los cuales pasarían a ser diseñados y se evitaría la contratación de personas. Es cierto que las posibilidades son muchas, pero los dilemas por ejemplo en el campo laboral son muchos también, por temas de desempleo, de justicia, de discriminación, etc.

Ahora bien, no todos los usos de estas tecnologías parecen negativos, por ejemplo, para poder seguir una serie de películas como las de *Rápido y Furioso* donde se usa una versión digital del fallecido actor Paul Walker para lo cual sus hermanos sirvieron como ‘plantilla’, o se observa a la difunta Lola Flores en un anuncio en el que colaboró su propia familia para recrearla, parece que no hay dilemas muy profundos; como tampoco se recrea a un personaje histórico para que sirva de guía en un museo, presente sus obras o con el objetivo de tener clases más interactivas. Sin embargo, al alcanzar tal realismo se han prendido las alarmas porque esta tecnología facilitaría la suplantación de identidad, que

además ya técnicamente puede hacerse en tiempo real por medio de videoconferencia, de esta manera una persona puede estar controlando todo desde una webcam usando una especie de filtro con la imagen y voz que desea mostrar, mientras que la víctima cree estar hablando con otra persona. Debido al crecimiento de la sofisticación, cada vez es más difícil reconocer el *deepfake*, lo que permitiría hacer ataques a todas las escalas, anterior que se use la recreación de un presidente para declarar la guerra a otro país, para suplantarlo en alguna reunión, o que se imite la imagen de un empresario diciendo que su compañía está en quiebra, el daño sería enorme, como también lo sería si un pedófilo usa un filtro hiperrealista para engañar con mayor contundencia a su víctima, de hecho algunas campañas han empezado a alertar a padres de familia del riesgo que suponen estas tecnologías para los niños. Claro que del otro lado también se ha usado con buenos resultados, por ejemplo, en 2013 se dio a conocer que un grupo de derechos humanos en Holanda había usado como señuelo la imagen de una niña creada de forma virtual, con la cual habían logrado identificar a más de mil pedófilos según expone el titular de la BBC Mundo (2013). Pero aún con esta buena noticia, siguen existiendo dos maneras de usar esta tecnología en un mismo problema.

Otro caso importante es el de los diputados europeos que fueron engañados, utilizando filtros de *deepfake*, se les hizo creer que estaban sosteniendo una videollamada con Leonid Volkov, uno de los opositores en Rusia, la reunión se desarrolló el 23 de marzo de 2021, pero todo era una trampa. Como expresó Rihards Kols, uno de los políticos engañados, “está claro que la llamada era de la decadencia de la verdad o de la posverdad y los pos-hechos tiene el potencial de amenazar seriamente la seguridad y estabilidad de los países, gobiernos y sociedades locales e internacionales” (Jaimovich, 2021)

Como se puede observar “estos contenidos fotorrealistas pueden convertirse en armas de acoso, propaganda o conflicto social” (Cerdán, García y Padilla, 2020 p.165), de hecho, el Servicio de Investigación del Congreso de los EEUU generó el 8 de junio del 2021 un documento titulado “Deep Fakes and National Security” donde se afirma:

Aunque la manipulación de los medios no es un fenómeno nuevo, el uso de IA para generar falsificaciones profundas es motivo de preocupación porque los resultados son cada vez más realistas, se crean rápidamente, se fabrican a bajo costo con software disponible gratuitamente. (Congressional Research Service, 2021 p.1).

Aunque este documento reconoce que se puede usar de forma beneficiosa esta tecnología por ejemplo en el campo médico para el entrenamiento de algoritmos con el fin de identificar enfermedades, advierte que:

Las falsificaciones profundas podrían usarse con fines nefastos. Los adversarios del Estado o las personas con motivaciones políticas podrían publicar videos falsificados de funcionarios electos u otras figuras públicas que hacen comentarios incendiarios o se comportan de manera inapropiada. Hacerlo podría, a su vez, erosionar la confianza pública, afectar negativamente el discurso público o incluso influir en una elección. (...) Las falsificaciones profundas también podrían usarse para avergonzar o chantajear a funcionarios electos o personas con acceso a información clasificada. (...) Algunos analistas han sugerido que las falsificaciones profundas podrían usarse de manera similar para generar contenido incendiario, como videos convincentes de personal militar estadounidense involucrado en crímenes de guerra, destinados a radicalizar poblaciones, reclutar terroristas o incitar a la violencia. (Congressional Research Service, 2021, p.1).

En el mismo documento se menciona la posibilidad de negar la autenticidad de contenido genuino y de esa forma eximirse de responsabilidad, o al menos explotar la duda. Como lo recoge el MIT en uno de sus artículos:

Las ultra falsificaciones no solo pueden hacernos creer que algo falso es real. Varios expertos advierten que la tecnología podría convertirse en un arma para que los poderosos puedan negar cualquier prueba que demuestre su corrupción y sus abusos de poder, y piden más alfabetización mediática” (Hao, 2019).

¿Cómo hacer frente a estos nuevos escenarios? Se han explorado varias formas, que podrían resumir en tres: regulación jurídica, creación de software para la detección y la formación ética.

El campo de la regulación jurídica resulta ser muy complejo, pero no se debe descartar. La complejidad radica en la multiplicidad de usos que puede tener la tecnología, además es difícil establecer límites sin llegar a coartar libertades y sin rozar con la censura, más aún cuando muchas de estas piezas que involucran el engaño profundo se presentan como

sátira o como arte. Por otro lado, al hablar de reglamentación parece que el énfasis suele ponerse en las redes sociales, hay quienes descargan en ellas la responsabilidad y no en el usuario que sube el contenido.

En cuanto a los esfuerzos en el desarrollo de programas que permitan detectar algunas inconsistencias, de momento el enfoque como lo menciona el documento de los Estados Unidos está centrado en ver las modificaciones en los píxeles (integridad digital), alteraciones a las leyes de la física (integridad física) y hacer contrastes con otras fuentes (integridad semántica), buscando diferenciar lo falso de lo genuino, en este camino está la Agencia de Proyectos de Investigación Avanzada (DARPA).

Detectar los *deepfakes* parece que cada vez será una labor forense más difícil, no hay que olvidar que a la par que se avanza con los softwares de detección, también se avanza en el perfeccionamiento para conseguir productos que dejen menos marcas, menos huellas. Así que de momento surge pues una imperiosa necesidad de educar al público, y esa es la tercera forma a la que se alude —la formación ética, especialmente cuando los programas especializados no son de uso libre, por lo que se ha considerado y en eso hay cierto consenso que “la única manera de reconocer el *deepfake* es a través de una educación moral digital, que pueda detectar una serie de parámetros visuales hiperrealistas: frecuencia del parpadeo, efecto intermitente de las caras o transiciones entre cabeza y cuello” (Cerdán, García y Padilla, 2020 p.165), “el *deepfake* se erige como gran reto moral y cívico dentro de los nuevos lenguajes digitales”. (p.166).

Pero es claro que la formación ética no se restringe a tener habilidades visuales, sino que debe llevar a tomar decisiones responsables cuando algo que no es auténtico es detectado, ahí está el verdadero reto, más aún en sociedades donde prima la polarización, donde difícilmente se discuten ideas y con frecuencia el ataque personal gana terreno. A menudo las personas no se suelen interrogar si lo que ven es cierto o no, si encuentran un eco resonante de lo que son sus propias ideas difícilmente pasaran a cuestionarlo, despertar pasiones y anular el ejercicio reflexivo resulta ser la fórmula que vienen siguiendo las *deepfakes* para lograr convencernos, aunque perfectamente también se podrían incluir las *cheapfakes* (falsificación barata), que sin hacer uso de una gran calidad consiguen de igual manera la “desinformación visual” (Schick, 2020), o los *shallowfakes* (mentiras superficiales) material que no ha sido intervenido por inteligencia artificial, sino que solo ha sido sacado de contexto y re-etiquetado diciendo que acaba de suceder, por lo que un punto importante a analizar más que la parte técnica, es la relación con los distintos contenidos que consumidos.

A manera de conclusión: la necesaria reflexión ética

Vivimos en una era llamada digital de las comunicaciones, invadida por nuevas tecnologías de información y comunicación. Una era donde hablar de temas como la confidencialidad, el secreto, el respeto por la honra o la intimidad de otros suena ya como añejas reflexiones de un mundo también añejo y que se resiste inútilmente a morir. (Zuleta, 2012, p. 21).

Existe un compromiso con volver a mirar como una esperanza esa tarea educativa de la formación ética, pues tal vez allí sigue estando la clave que ayude a desenredar todo esto en lo que las personas se han metido con el mal uso de herramientas digitales, orientando y llevando a buen puerto la misma labor. Si algo se ha aprendido es que, aunque la tecnología puede ayudar, la realidad es que no todo lo puede solucionar. En palabras de Angela Chen: “aunque consigamos un detector infalible de vídeos ultra falsificados, estos contenidos manipulados con inteligencia artificial seguirán creando problemas” (Chen, 2019). Ella recoge algunos de los que pueden surgir, por ejemplo, si se detecta y se marca un video como *deepfake*, esto no resuelve si debe o no ser eliminado de la plataforma en la que se encuentre alojado. En este punto surge una gran discusión sobre lo que es el humor, el arte, la sátira, la ficción y las noticias falsas, porque la idea tampoco es caer en la censura. Algunos proponen tener moderadores de contenido, similar a lo que ya ocurre cuando se denuncia un video en una plataforma, a lo que habría que dar prioridad cuando la misma víctima es la que denuncia. Pero esta idea también es causa de choques, pues si la denuncia la realiza un político o alguna celebridad y la publicación, comentario, etc., es eliminada, se podría pensar que es una censura.

Otra dificultad surge del hecho de que algunas poblaciones requieran mayor protección, y que no estén en posiciones de poder, pues “el mayor riesgo de los *deepfakes* no es que influyan en unas elecciones, sino que se usen para intimidar a ciudadanos individuales” (Chen, 2019). En efecto, ya algunos analistas consideran que más allá del ámbito político, este fenómeno de *deepfake* “no tardará en convertirse en una potente herramienta de ciberacoso y acoso escolar” (Knight, 2019). Adicional a esto, se suma el problema de la respuesta efectiva ante la denuncia, es decir que la ayuda llegue a tiempo, más aún cuando nuestras legislaciones no contemplan todos los usos que se pueden dar a estas nuevas tecnologías. (Azuaje, 2021).

Por otro lado, no perdamos de vista un elemento que ya habíamos mencionado, y es que el uso reiterado tanto de las *fake news*, como de

las *deepfake* terminan minando la confianza, como lo explica Aviv Ovadya en un artículo del MIT “Es bueno cuestionar la evidencia. Pero lo que [los creadores de desinformación] realmente quieren no es que cuestionemos más, sino que lo cuestionemos todo” (Hao, 2019), esto no hace más que sumirá las personas en un mundo sin referentes y desesperanzado.

Un hecho aislado como el caso de Deep Fake, que incluso se conoce de sus peligros para la sociedad, no debería llevar a etiquetar y a tergiversar la realidad con la afirmación de que se está llegando a la era de la posverdad. Tampoco es la totalidad de la sociedad en su conjunto la que está participando en generar subterfugios sociales empleando la TDF (Tecnología Deep Fake), son individualidades con sesgos negativos y objetivos mal intencionados quienes están participando en la distorsión del escenario social. Por ello, es importante evitar la cultura débil, donde predomine la acción social de grupos aislados, se impone una transformación colectiva donde prevalezca una cultura fuerte guiada, por la ética, los valores, las normas, los símbolos, la identidad cultural que ha hecho avanzar socialmente la humanidad, en lo que deben desempeñar un rol importante, las bases políticas y sociales de cualquier sociedad. La alerta está, en que TDF (Tecnología Deep Fake) está en el entorno social al alcance de todos en Internet, y es de fácil uso para cualquier usuario promedio. (González y Martínez, 2021, p.113 – 114).

Estos problemas podrían ser traducidos en retos educativos. Es necesario que la ciudadanía en general se forme cada vez mejor en estas materias. Hay acciones que se pueden hacer para prevenir la efectividad de los *deepfake* o de las *fake news*:

Informar y formar.

Es difícil intentar combatir algo cuando no se conoce o no se comprende. El hecho de que sea más fácil que se interactúe con la inteligencia artificial y sus posibilidades, es decir, que se haya democratizado, debería llevar a crear espacios de formación para reflexionar éticamente sobre lo que ella implica, sus efectos, sus riesgos, sus peligros como una cuestión que involucra a todos, no solamente a los expertos en ciberseguridad y esa labor es importante que se aborde de forma conjunta desde la sociedad, la familia, el colegio, la universidad, las empresas, los medios de comunicación, el Estado y demás grupos sociales.

Dar pautas prácticas.

Lejos de centrarse en tecnicismos o en reflexiones muy abstractas es importante enseñar algunos elementos que se deben tener presente para sospechar que se está frente una *deepfake*, tales como: parpadeo irregular, dirección de la mirada de forma anormal, desenfoque en cuello y boca, distorsión del rostro, unión de la cara con el cuello no natural, posiciones anormales del rostro, deformidad en los gestos, ondulación en los movimientos, sombras, brillos, reflejos y luces intermitentes. Pero también la invitación a tener cierta evaluación del contexto, la coherencia, es decir, tener una mirada crítica y lógica, como lo explican los investigadores Mario González Arencibia y Dagmaris Martínez Cardero:

Sea empático y ejecute el sentido común: En el supuesto video del expresidente Barack Obama Versus Donal Trump cuestiónese si realmente Obama presentase un video en el que acusa a Donald Trump de ser un “imbécil”. Y, si sucediera, ¿pasaría esto inadvertido para los medios de comunicación creíbles? (2021, p.116).

Capacitar: ¿dónde debo consultar? y ¿dónde debo denunciar?

Resulta de gran importancia conocer fuentes confiables donde se pueda contrastar la información cuando se tengan dudas, al tiempo que es importante reiterar que no es bueno confiar totalmente en cuentas desconocidas que no asumen ninguna responsabilidad frente a lo que publican, y que, por tanto, no se deben difundir sin verificar la autenticidad. Adicional a ello, si se trata de algún material que se crea que es lesivo para alguna persona o que se ha hecho sin su consentimiento es conveniente alertar a la víctima si hay posibilidad de hacerlo o al menos proceder directamente a hacer la debida denuncia en la plataforma de la red social, para lo cual resulta importante conocer las formas de denuncia o reclamación, incluidos los medios legales a los que pueda acudir si se es víctima de algún tipo de abuso. Al respecto es bueno recordar que:

Las personas deben comprender que, a medida que se desarrolle la tecnología, se requerirán menos fotografías de rostros reales para crear deepfakes y que nadie es inmune. Cualquiera que publique una sola selfi o un vídeo que capture 30 fotogramas por segundo en un sitio de redes sociales corre el riesgo de sufrir una falsificación profunda. (García-Ull, 2021 p.116).

La formación debe incluir la inteligencia emocional.

La ética busca la formación del carácter, parte de ello es lo que en la actualidad se subraya bajo el nombre de “inteligencia emocional”, que apunta a la actitud con la que se ve el *deepfake* y lo que me genera, es decir:

Si se parte del hecho de que las personas que construyen los argumentos falsos empleando la TDF (Tecnología *Deep Fake*), cree que el contenido creado inducirá al espectador a confiar en ella – y a compartirla con otras personas en una red social – acelerando así la propagación de la desinformación, entonces la solución a los problemas que se pudieran ocasionar podría estar en procedimientos de asumir comportamientos diferentes asociados al manejo adecuado de la información y la comunicación. (González y Martínez, 2021, p.114).

Orientar sobre uso responsable de las deepfake.

Como anteriormente se mencionaba, no todo es negativo en el uso de la tecnología, por lo que en caso de utilizar alguna herramienta para creación de deepfake es necesario hacerlo de forma responsable, especialmente asegurarse de contar con el consentimiento de la persona que se verá involucrada y tener presente si otros pudieran verse afectados. Como decía García:

La educación y la formación son cruciales para combatir los *deepfakes*. A pesar de la considerable cobertura mediática y las preocupaciones presentadas por las autoridades, el público aún no ha tenido en cuenta la amenaza de falsificaciones profundas. El estudio de las noticias falsas demuestra que el individuo tiende a pensar que la información falsa afectará con mayor probabilidad a terceras personas que a los miembros de su grupo (...). Esta sensación ficticia de seguridad crea un ideal caldo de cultivo para la proliferación de paparruchas, bulos y montajes. (2021 p.115).

Ante los siempre presentes vacíos jurídicos, es necesario establecer límites éticos, respetando a las personas, tengan ellas o no una posición de poder, y reiterar que el hecho de que alguien sea una figura pública, no quiere decir que seamos dueños de su imagen y menos de su intimidad. Lastimosamente, la sociedad actual ha creado la idea de “si eres

famoso vamos a hacer lo que queramos con tu imagen y no vas a poder defenderte”. (Cerdán, García y Padilla, 2020 p.176).

El problema como siempre, más que en la tecnología, está en los usos que se dan a la misma, por tanto, es indispensable hacerse responsable de sus actos, pensar en lo que se puede generar por hacer una “broma”, concientizar sobre el respeto por el otro, y en general aprender a tener un buen discernimiento frente al material que se consulta y se comparte.

Aunque parezca obvio cada vez se hace necesario recordar que la reflexión ética no está centrada en la pregunta “¿puedo hacer esto?”, esa pregunta es de un orden técnico y la técnica permite hacer casi lo que se quiera imaginar desde que esté a su alcance. Por el contrario, las preguntas de una ética responsable siempre deben ir más allá de la mera posibilidad de la acción y deberían trascender sobre los efectos de la acción “¿debo hacer esto?”, “¿alguien puede verse perjudicado?”, “¿me gustaría que esto me lo hicieran a mí?”, “¿si me lo hicieran podría defenderme?”, “¿qué busco causar con este material?”, “¿es verídico?”, “¿hace el bien?” Repítalo una vez más: no todo lo técnicamente posible es éticamente admisible.

Referencias bibliográficas

Azuaje, M. (2021, 24 de mayo). “Deepfake Mom”: Desafíos tecnológicos y Derecho. *Estado Diario*. <https://estadodiario.com/al-aire/deep-fake-mom-desafios-tecnologicos-y-derecho/>.

BBC Mundo. (2013, 4 de noviembre). Niña virtual “atrapa” a más de mil pedófilos. *BBC News*. https://www.bbc.com/mundo/ultimas_noticias/2013/11/131104_ultnot_paidofilia_virtual_wbm.

Chema Alonso. (9 de junio de 2021). *[2021] Blade Runners & Virtual Replicants con DeepFakes por Chema Alonso*. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=m0Jfd8RRb_o.

Cerdán, V. et al. (2020). Alfabetización moral digital para la detección de deepfakes y fakes audiovisuales. *CIC. Cuadernos De Información Y Comunicación*, 25, pp. 165-181. <https://doi.org/10.5209/ciyc.68762>.

Chen, A. (7 de octubre del 2019). Tres amenazas de los ‘deepfakes’ que la tecnología no puede arreglar. *MIT*. <https://www.technologyreview.es/s/11518/tres-amenazas-de-los-deepfakes-que-la-tecnologia-no-puede-arreglar>.

Congressional Research Service. (2021, 8 de junio). Deep Fakes and National Security. <https://crsreports.congress.gov/product/pdf/IF/IF11333>.

García-Ull, F. (2021). “Deepfakes: el próximo reto en la detección de noticias falsas”. Análisi: *Quaderns de Comunicació i Cultura*, 64, pp. 103-120. DOI: <https://analisi.cat/article/view/v64-garcia>.

González, M. y Martínez, D. (2021). Soluciones educativas frente a los dilemas éticos del uso de la tecnología nte fake. *Revista Internacional de Filosofía Teórica y Práctica*, 1(1), pp. 99–126. <https://doi.org/10.51660/riftp.v1i1.22>.

Hao, K. (17 de octubre de 2019). El mayor riesgo de los ‘deepfakes’ es que dudemos de todo lo que vemos. *MIT*. <https://www.technologyreview.es/s/11541/el-mayor-riesgo-de-los-deepfakes-es-que-dudemos-de-todo-lo-que-ve-mos>.

Hao, K. (30 de octubre de 2020). Un bot crea ‘deepfakes’ de menores de edad desnudas en Telegram. *MIT*. <https://www.technologyreview.es/s/12746/un-bot-crea-deepfakes-de-menores-de-edad-desnudas-en-telegram>.

Interactiva. (22 de junio de 2021). Chema Alonso nos explica cómo detectar los deepfakes. <https://interactivadigital.com/formacion-y-estudios-marketing-digital/chema-alonso-nos-explica-como-detectar-los-deepfakes/>.

Jaimovich, D. (26 de abril de 2021). Engañaron a varios políticos europeos a través de videollamadas con un deepfake. *Infobae*. <https://>

www.infobae.com/america/tecnologia/2021/04/26/engañaron-a-varios-politicos-europeos-a-traves-de-videollamadas-con-un-deepfake/.

Jones, H. (3 de marzo de 2021). D-ID: This Start-Up's Betting Synthetic Media Can Democratize Content Creation in the Age of Privacy. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/hessiejones/2021/03/03/d-id-this-start-ups-betting-synthetic-media-can-democratize-content-creation-in-the-age-of-privacy/?sh=51ac81b116aa>.

Knight, W. (12 de septiembre de 2019). Facebook toma medidas para combatir la plaga de 'deepfakes'. *MIT*. <https://www.technologyreview.es/s/11425/por-fin-facebook-toma-medidas-para-combatir-la-plaga-de-deepfakes>.

Knight, W. (21 de agosto de 2019). El padre de los 'deepfakes' lucha contra el monstruo en el que se han convertido. *MIT*. <https://www.technologyreview.es/s/11381/el-padre-de-los-deepfakes-lucha-contra-el-monstruo-en-el-que-se-han-convertido>.

OPS (Organización Panamericana de la Salud). (1 de mayo de 2020) "Entender la infodemia y la desinformación en la lucha contra la COVID-19". <https://www.paho.org/es/documentos/entender-infodemia-desinformacion-lucha-contra-covid-19>.

Revista Semana. (23 de mayo de 2021). *Indignante: por noticias falsas en redes atacaron 16 ambulancias en Bogotá en las últimas horas*. <https://www.semana.com/nacion/articulo/indignante-por-noticias-falsas-en-redes-atacaron-16-ambulancias-en-bogota-en-las-ultimas-horas/202132/>.

Schick, Nina. (28 de diciembre de 2020). Los 'deepfake' no han roto la democracia en 2020; los 'cheapfake', sí. *MIT*. <https://www.technologyreview.es/s/13044/los-deepfake-no-han-roto-la-democracia-en-2020-los-cheapfake-si>.

Zuleta Salas, G. L. (2012). "De chismes, calumnias y otros cuentos... ¿la calumnia... el honor... el chisme... lo ético o lo moral... el ciberracoso... y eso qué?". *Revista El Informador*. Arquidiócesis de Medellín. 20-69 https://issuu.com/arqmedellin/docs/informador_septiembre_para_web.

Trayectorias educativas y profesionales: una lectura en clave de ética profesional⁵

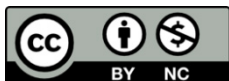
Catalina López Gómez⁶
clopez@unisalle.edu.co
ORCID: 0000-0002-9004-8408

Claudia Patricia Roa Mendoza
claroa@unisalle.edu.co
ORCID: 0000-0002-7234-4748

Recibido: 8/03/2021
Aprobado: 16/08/2021

Cómo citar:

López **Gómez, Catalina**; Roa Mendoza, Claudia Patricia. (2021). Trayectorias educativas y profesionales: una lectura en clave de ética profesional. *Anuario Colombiano de Ética 2 (2)*. pp.



5 Este documento es resultado del análisis de dos investigaciones, a saber:

a. Proyecto de investigación: “La formación ética en tres universidades de Bogotá desde un modelo de evaluación de la formación ética para las universidades”, es financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de la Universidad de La Salle, se inició en julio de 2019 y culmina en enero de 2022.

b. Proyecto de investigación: “Jóvenes y educación media rural: prácticas docentes, trayectorias educativas y desafíos pedagógicos”, es financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia de la Universidad de La Salle, identificado con el código FYLT202-143, se inició en septiembre de 2020 y finalizó en marzo de 2022.

6 Participan respectivamente como coinvestigadoras:

a. Catalina López Gómez. Filósofa, Universidad Nacional de Colombia. Magister en Filosofía, Universidad Nacional de Colombia. Doctora en Filosofía, Universidad Nacional de Colombia. Profesora asociada Escuela de humanidades y estudios sociales, Universidad de La Salle – Bogotá.

b. Claudia Patricia Roa Mendoza. Licenciada en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle; y; Especialista en Psicología Clínica y Psicóloga, Universidad Católica de Colombia. Profesora asociada Escuela de humanidades y estudios sociales, Universidad de La Salle – Bogotá.

Resumen

La ética profesional es parte de la formación que debe recibir y desarrollar un profesional integral. Así como las instituciones de educación superior se preocupan por formar a los futuros egresados en competencias y habilidades, técnicas referentes a su campo de acción, es importante que garanticen que sean formados éticamente para ejercer su actividad profesional con integridad. Esto supone trabajar en la vocación, los códigos deontológicos de las profesiones y las particularidades del oficio mismo de la profesión, logrando acercar a los educandos a los dilemas éticos a los que pueden enfrentarse en su ejercicio profesional. Así se presentan las aproximaciones y resultados derivados de dos investigaciones que, a través de metodologías participativas y encuestas, rastrean las percepciones y trayectorias de diferentes actores educativos, tanto en universidades como en zonas rurales, en torno a procesos pedagógicos y el componente ético. Encontrando que la reflexión sobre la ética de las profesiones supone identificar cómo llegan los profesionales a determinar que, por medio de su formación, alcanzan, no sólo una realización personal sino la posibilidad de contribuir a la sociedad. Debe revisarse con atención si los profesionales están determinando su elección profesional considerando, no sólo el tipo de actividades que van a realizar y las remuneraciones que van a recibir por estas, sino su sentido, o el para qué o con miras a qué se realizan este tipo de actividades específicas y cómo redunda en un bienestar para la sociedad.

Palabras clave:

Ética profesional, trayectorias educativas, trayectorias profesionales.

Introducción

La ética profesional es parte de la formación que debe recibir y desarrollar un profesional integral. Así como las instituciones de educación superior se preocupan por formar a los futuros egresados en competencias y habilidades técnicas referentes a su campo de acción, es importante que garanticen que sean formados éticamente para ejecutar su actividad profesional específica con integridad. Y es que “hablar de ética profesional no es simplemente un asunto adicional de buena voluntad, sino que es aquello que le da sentido a la práctica profesional.” (Polo, 2003, p. 69).

En sintonía con esta afirmación, en las investigaciones *La formación ética en tres universidades de Bogotá desde un modelo de evaluación de la formación ética para las universidades* y *Jóvenes y educación media rural: prácticas docentes, trayectorias educativas y desafíos pedagógicos*, se consideró, a través de diferentes estrategias metodológicas, indagar por la configuración de la ética profesional en la formación profesional y el impacto de esta a nivel individual y social.

Así entonces, se presentan a continuación cinco líneas de reflexión en la siguiente sección: un retrato de la realidad; tras una formación integral; ética profesional; La importancia de la teleología y el bien interno y; por último, trayectorias educativas.

Debate

Un retrato de la realidad.

Para nadie es un secreto que uno de los factores determinantes en el estancamiento del desarrollo económico de las sociedades contemporáneas, y con clara evidencia en nuestra nación, es la corrupción. Como si se tratara de una enfermedad, las múltiples manifestaciones de la corrupción debilitan la identidad ética de una sociedad y acrecientan las brechas sociales. La corrupción ‘hace pedazos’ la ética y vulnera de la manera más profunda la confianza en las determinaciones morales que acompañan los comportamientos humanos. Se trate de una persona o de una institución, una acción corrupta es rechazada socialmente en tanto se opone a la aplicación de los principios éticos que han sido concertados al interior de la comunidad. La corrupción pone en evidencia un yerro en la deliberación moral, y usualmente es condenada socialmente a través del rechazo, el repudio, la indignación y la sanción social. Pese a que esto es así, cada día se presentan nuevas formas de corrupción y los casos no parecen disminuir, sino acrecentar.

Al ahondar en los casos recurrentes de malversación de fondos, soborno, tráfico de influencias, peculado y prevaricato, entre otras manifestaciones de corrupción, usualmente encontramos involucrados profesionales egresados de prestigiosas universidades nacionales e internacionales que han recibido formaciones académicas de alto nivel y que han disfrutado de condiciones de privilegio cultural, económico y social. Teniendo la capacidad técnica y el conocimiento teórico para contribuir a través de su formación profesional al desarrollo y mejoramiento de la sociedad, algunos profesionales terminan participando en grandes escándalos. Dado que su obrar no parece ser un asunto de

ignorancia o ausencia de conocimiento, vale la pena preguntar: ¿cuál es la razón que los ha llevado a involucrarse en estas situaciones?, ¿cuál ha sido el motivador?

Tras una formación integral.

Hay quienes sostienen que estos actos tienen lugar cuando se tiene un carácter innato incapaz de ser modificado. Algunos dichos dan cuenta de esto, como, por ejemplo, el refrán ‘árbol que nace torcido jamás su tronco endereza’. Sin embargo, la acción educadora no puede comprometerse con este tipo de ideas. En efecto, la formación ética supone enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, la capacidad de modificar, en este caso, la manera en que decidimos comportarnos. Cuando se aprende, se alcanza algo que antes no estaba presente, o se modifica un conocimiento, una habilidad o una experticia. De ahí la idea, según la cual, es a partir de la educación que se alcanza la transformación social.

Si la educación supone procesos de adquisición de herramientas, habilidades, conocimientos, técnicas que modifican o transforman el estado inicial en el que se encontraba el alumno, la formación ética no puede ser la excepción. Sin embargo, determinar cuáles son las capacidades que un estudiante adquiere al cursar un espacio curricular dedicado a la formación ética resulta complejo. En efecto, el objetivo de estos espacios no radica en “hacer” o “convertir” al estudiante en alguien bueno, sino en acompañar el desarrollo moral de los educandos y en poner al acceso de estos herramientas o instrumentos que faciliten la correcta determinación de sus conductas éticas y elecciones morales. Así, “la universidad [es vista] como el lugar que posibilita algún tipo específico de formación profesional, que a su vez dota al sujeto de una identidad profesional.” (Navarrete, 2013, p.14).

Atendiendo el llamado que realiza la sociedad al sector educativo sobre la importancia de la formación ética de los ciudadanos, las instituciones de educación colombianas han visto la necesidad de integrar en sus currículos la formación ética y asumir, a través de estos espacios, la responsabilidad de aportar a la solución de la crisis ética que enfrentamos como sociedad. Esta demanda hacia el sistema educativo, si bien es evidente para la formación básica, cubija también los niveles superiores y, en particular, el universitario.

En el caso específico de las universidades, se evidencian diversos acercamientos y alternativas a la formación ética para responder a este llamado. Sin embargo, son limitados las investigaciones y estudios que se han realizado para evaluar la repercusión de las distintas vías pedagógicas que se han venido implementando en las universidades. Teniendo en

cuenta lo anterior, un equipo interdisciplinar de académico de distintas universidades del país se propuso investigar sobre la formación ética que se desarrolla en las universidades colombianas y, puntualmente, diseñar un modelo de evaluación, un instrumento, capaz de medir el impacto que está teniendo este tipo de formación en los jóvenes universitarios. En este contexto se desarrolló el proyecto *Diseño de un modelo de evaluación de la formación ética en las universidades colombianas (Fase I: Bogotá)*.⁷

Al abordar la enseñanza de la ética que se desarrolla en el ámbito universitario colombiano, se pueden identificar cinco enfoques: el filosófico, el deontológico, el interdisciplinar, el político y el psicológico (Montoya y Cocomá (2019)). En la tabla 1, se presentan los elementos de currículo, pedagogías y evaluación en clave de análisis para leer estos enfoques.

Tabla 1. *Enfoques educativos para la enseñanza de la ética.*

Enfoque	Currículo	Pedagogías	Evaluación
Filosófico: deliberación ética	Cursos de ética	Análisis de dilemas, debates y aprendizaje basado en problemas (ABP)	Análisis de dilemas y problemas
Deontológico (Jurídico) / Interdisciplinar: ética profesional	Cursos de ética profesional	Clase magistral Solución de casos Análisis de dilemas, debates y ABP	Exámenes Aplicación de normas Análisis de dilemas y problemas

⁷ Este proyecto fue desarrollado entre el Centro de Ética Aplicada de la Universidad de los Andes, el Departamento de Formación Lasallista de la Universidad de La Salle y el Centro de Formación en Ética y Ciudadanía (Phronimos) de la Universidad del Rosario, con la participación de los investigadores: Beira Aguilar, Mónica Almanza, Diego Barragán, Gonzalo Cocomá, Ángela Cortés, Wilson Herrera, Catalina López, Juliana Mejía, Juny Montoya, Fabio Neira, Luis Enrique Quiroga, Ángela Salas y Didier Santiago.

Interdisciplinar: éticas aplicadas	Ética como componente transversal	Análisis de dilemas, debates y ABP Aprendizaje experiencial Aprendizaje-servicio	Análisis de dilemas y problemas Reflexión sobre la práctica
Político: educación ciudadana y educación para la democracia	Ética como componente transversal Proyectos de intervención social	Análisis de dilemas, debates y ABP Aprendizaje experiencial Aprendizaje-servicio	Análisis de dilemas y problemas Reflexión sobre la práctica
Psicológico: desarrollo moral	Ética como componente transversal Proyectos de intervención social	Modelación Literatura Aprendizaje experiencial Aprendizaje-servicio	Pruebas de desarrollo moral

Fuente: Montoya y Cocomá, 2019.

Conforme a estos diferentes enfoques, las universidades colombianas han diseñado y construido distintos espacios académicos con el propósito de fomentar el obrar ético en sus futuros egresados. Al respecto de estos espacios, quizás sea importante distinguir aquellos en los que se fomenta la formación ética orientada a educar para ser un ciudadano del mundo, es decir, orientada a los principios democráticos y liberales de las sociedades contemporáneas, a educar dentro de los principios humanistas y los retos de los pos-humanismos, transhumanismos y nuevos humanismos y, además, la formación ética vinculada particularmente al oficio profesional.

En este texto nos centraremos específicamente en esta última formación, a saber, en la ética profesional.

Ética profesional.

Si bien la formación universitaria tiene como objetivo la adquisición técnica, el alcance de la experticia y la aprehensión del conocimiento particular de un área de saber con el propósito de ponerlo en juego en el campo laboral, lo anterior es indesligable de la enseñanza ética ligada a ese saber técnico y específico del profesional. Aunque la formación ética universitaria se enfoca en desarrollar habilidades políticas, cívicas y sociales para el correcto desempeño como ciudadanos al interior de la comunidad, las universidades tienen la responsabilidad de formar no sólo técnicamente, sino éticamente a sus estudiantes conforme a lo que exige cada campo de acción. De esta manera, pese a lo que se cree habitualmente, más allá de una sólida formación humanística, las instituciones de educación superior tienen el compromiso de formar en los principios éticos propios de cada quehacer profesional.

De lo anterior se desprende la necesidad de incluir en la formación profesional un espacio curricular en el que los estudiantes se relacionen con la faceta ética que supone su actividad específica. A este espacio usualmente se le conoce como ética profesional y su objetivo es acercar a los estudiantes a los códigos deontológicos propios de su profesión. A partir del conocimiento de los lineamientos éticos específicos de las actividades profesionales de su campo, los estudiantes se acercan a los dilemas particulares de su quehacer profesional y son invitados a reflexionar acerca de los desafíos éticos a los que se enfrentarán en el campo laboral. De igual manera, los estudiantes son invitados a conocer las asociaciones que rigen, evalúan y sancionan la labor de los profesionales en su campo de acción y a examinar los casos particulares en los que profesionales de su área se han visto involucrados en escándalos de corrupción o sanciones por obrar de forma éticamente condenable en el ejercicio profesional.

Toda esta información y este acercamiento teórico es muy importante en la formación ética de un profesional. No obstante, pese a ser necesario, no parece suficiente. La formación ética profesional no se alcanza exclusivamente a partir del conocimiento y asimilación de los códigos éticos propios del campo profesional al que se pertenece. Para que esos lineamientos cobren sentido y sean incorporados, es necesario conectar-se con la vocación y con el propósito mismo del ejercicio profesional.

Así se coincide con lo planteado:

[d]e los profesionales se espera que no ejerzan su profesión sólo por afán de lucro, ya que se trata de un tipo de actividad encaminada a favorecer la colectividad. En este sentido,

conviene distinguir entre el fin de una profesión, el bien objetivo que con ella se persigue y por el que cobra su sentido, y los intereses subjetivos que persiguen las personas que la ejercen. (Martínez, 2006, p. 126).

La importancia de la teleología y el bien interno.

¿Por qué, pese a que un profesional conoce los principios éticos que rigen su ejercicio, termina involucrado en casos de corrupción? ¿Qué es lo que verdaderamente determina la conducta de los profesionales? ¿En qué medida los códigos éticos profesionales son olvidados a la hora de actuar de forma corrupta?, ¿Qué hace falta para que estos principios sean verdaderamente principios rectores de la acción?, ¿Cómo asegurar que un profesional actúe éticamente?

Los múltiples casos de corrupción en los que los profesionales se ven involucrados muestran con claridad que no basta conocer cómo se debe actuar para que efectivamente se obre de forma correspondiente. Los profesionales involucrados en estos escándalos evidencian que es posible obrar erráticamente a sabiendas. ¿Cómo es esto posible? Siguiendo los aportes de la filosofía antigua, es posible distinguir el hecho de estar familiarizado con una información y conocer o aprehender dicha información. Para apropiarse de un conocimiento hace falta centrarse no en el ‘qué’, sino en el ‘para qué’. Este enfoque es llamado *teleológico*. Ningún conocimiento se interioriza verdaderamente si no satisface la respuesta esencial acerca de su propósito o fin.

Al revisar los casos de corrupción que tienen lugar en nuestros días, es posible concluir que los profesionales se han visto involucrados por el anhelo de alcanzar a través de sus acciones una ganancia económica, un reconocimiento social o un posicionamiento en términos de poder. Estas motivaciones son llamadas por Adela Cortina (1998, 2000) “bienes externos”. Por sí mismos, el dinero, el reconocimiento y el poder no son censurables. De hecho, quien desempeña su ejercicio con integridad y excelencia usualmente recibe estos bienes como fruto de su labor profesional. El problema está en entender que el ejercicio profesional tiene como propósito alcanzar dichos bienes, olvidando que la profesión esencialmente es una actividad social cooperativa. Cuando el profesional enfoca su ejercicio a la remuneración, el poder y el reconocimiento, desvía su atención de lo central: el aporte que hace a la sociedad a través de su labor. En este sentido, los profesionales involucrados en casos de corrupción evidencian el distanciamiento con el bien interno de su profesión. En últimas, estos profesionales no tienen claridad acerca del bien que su ejercicio específico le aporta a la socie-

dad y, por ello, pese a conocer los lineamientos éticos que regulan su quehacer, priorizan la búsqueda de los bienes externos por medio de su actividad profesional.

Trayectorias educativas.

Respecto a lo enunciado, se plantea la necesidad de hacer evidente la trayectoria educativa que hace referencia al recorrido que realizan los estudiantes dentro del sistema educativo, reconociendo que esta no es:

un camino ideal que sólo algunos/as transitan a partir de unas condiciones favorables individuales, familiares, económicas y sociales y pasa a ser pensada como una trayectoria de vida anudada, entrelazada, al recorrido por instituciones educativas que habilitan la apropiación sistemática de conocimientos y saberes. (Greco, B., 2015, p. 154).

De forma que, en esa trayectoria, se pueden presentar transiciones, discontinuidades en el proceso que se espera y que configuran unas formas particulares de representarse y relacionarse. Sumado a esto, también se encuentra que si bien, la trayectoria es una evidencia de las posibles rutas de formación estas asumen formas particulares en función de quien la cursa. Formación que como se ha planteado previamente, esta permeada no sólo por componentes técnicos propios de una disciplina, sino también hacen referencia a otros componentes de orden 'integral', y de los que se reclama en el ejercicio profesional, entre ellos el componente ético.

¿Cómo dar cuenta de las trayectorias de los futuros profesionales?, ¿Cómo favorecer procesos de formación integral con un marcado referente ético?, ¿Cómo garantizar que los procesos de formación realmente impacten tanto el perfil disciplinar como profesional de los futuros egresados?, preguntas no menores ante las realidades a los que nos vemos enfrentados cotidianamente como actores educativos y sociales.

Y que derivan, en un propósito fundamental, y es re-conocer, re-construir y porque no re-interpretar cuáles son los objetivos de formación de nuestros estudiantes, en su trayectoria educativa y profesional qué les orienta para optar por un campo de conocimiento, cómo se configuran como profesionales al servicio de unos otros, del bien común. Es decir, fundamentar y fortalecer de forma transversal en la trayectoria educativa las dimensiones sociales, éticas y políticas del ejercicio profesional.

Conclusión

Así las cosas, la ética profesional se enfrenta al gran desafío de cultivar la vocación y acercarla al bien interno de cada profesión. Sólo por medio del reconocimiento de lo necesaria que es la actividad específica de cada profesión para la sociedad, el profesional se relaciona intrínsecamente con el bien interno de su profesión y es capaz de entender la relevancia de los códigos deontológicos propios de su quehacer.

Sin embargo, con tristeza se puede observar cómo la misma sociedad, que reclama a las instituciones de educación superior formar éticamente a sus egresados con miras a que posteriormente no se vean involucrados en estos escándalos, es la encargada de alimentar la idea según la cual, a la hora de la elección profesional, principalmente se debe evaluar el mercado y la incorporación laboral de quienes adelantan una carrera profesional específica. La empleabilidad es puesta por encima de la identificación de las habilidades individuales, de las aspiraciones personales y del enfoque social. Las necesidades y apuestas que, conforme a la administración de turno, posee un país como el nuestro, se privilegian en términos de política pública, conduciendo de esta manera la elección de nuestros jóvenes a ciertas áreas de formación.

Al realizar una revisión de las trayectorias educativas y profesionales es posible evidenciar que éstas responden cada vez más a imposiciones sociales y no a los proyectos de vida de los educandos.

Imposiciones sociales que se materializan de diversas formas, entre ellas, las nociones de éxito, las aspiraciones económicas, el reconocimiento social, el desarrollo laboral, la necesidad de deseabilidad social, entre muchos otros.

De allí, que se considere oportuno y necesario revisar la trayectoria educativa como una posibilidad de aporte, apuesta y lectura transversal del proceso formativo en el cual los componentes éticos y políticos se configuren como componentes fundamentales de la constitución del sujeto estudiante, sujeto profesional y sujeto social.

Referencias bibliográficas

Cortina, A. (1998). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.

Cortina, A. (dir.) (2000). *10 palabras clave en ética de las profesiones*. Estella (Navarra): Editorial Verbo Divino.

Greco, B. (2015) Trayectorias educativas: el trabajo de los equipos de orientación escolar, desde la psicología educacional contemporánea. *Anuario de Investigaciones*, vol. XXII, pp. 153-159. Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina.

Martínez, E. (2006). Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. *Veritas, volumen I, no. 14*. pp. 121-139.

Montoya, J., y Cocomá, G. (2019). La enseñanza de la ética en la Universidad. En *Ética Aplicada. Perspectivas desde Latinoamérica*. (pp. 41–86). Bogotá: Universidad de los Andes.

Navarrete, Z. (2013) La universidad como espacio de Formación profesional y constructora de identidades. *Universidades, núm. 57*, pp. 5-16. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. Distrito Federal, Organismo Internacional.

Polo, M. (2003). Ética profesional. *Revista de investigación de la Facultad de ciencias administrativas. Año 6, No. 12*. pp. 69 -78.

Protágoras, las leyes y el castigo

Rafael Félix Mora Ramírez⁸
rmorar@unmsm.edu.pe
ORCID: 0000-0002-6420-493X

Recibido: 27/02/2021

Aprobado: 07/07/2021

Cómo citar:

Félix Mora, Rafael. (2021). Protágoras, las leyes y el castigo. *Anuario Colombiano de Ética* 2 (2). pp.



Resumen

En el siguiente trabajo de investigación sobre historia del derecho, se expone la postura de Protágoras referente a la actividad jurídica y a las leyes. Se argumenta que tanto el relativismo de Protágoras como el mito de Prometeo sientan las bases del ejercicio de la abogacía, el fundamento de la ley y la finalidad del castigo. Para probar lo anterior, se parte de una explicación del relativismo asociado al pensamiento del sofista griego. Como todo es relativo, es preciso discutir y debatir para llegar a acuerdos básicos a fin de poder vivir en sociedad. Seguidamente, se exponen el mito de Prometeo para entender el origen de la moral y lo que esta garantiza en términos sociales. Luego, se puede comprender que las leyes jurídicas han sido instauradas por los propios hombres con el fin de asegurar armonía social. Finalmente, se complementa lo anterior explicando el sentido que tiene el castigo: prevenir futuros actos delictuosos y proteger a las víctimas de posibles enemigos del orden social.

⁸ Rafael Félix Mora Ramírez es un filósofo egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Actualmente, cuenta con el título de Licenciado y tiene los grados de Magister y Doctor. Tiene especial interés en el área de la cultura, la lógica, la epistemología y la filosofía analítica.

Introducción

Relativismo de Protágoras.

Este trabajo busca rastrear los orígenes y los fundamentos del derecho entendiendo este como lo relacionado al litigio, la abogacía y las leyes. Es decir, como la actividad que realiza quien se dedica a

asesorar legalmente, defender o representar a una de las partes en un conflicto judicial. El que realiza esa actividad conoce el derecho, es decir, el conjunto de principios, leyes y reglas que rigen la vida social que los ciudadanos deben acatar. En ese sentido, el abogado busca que las leyes respalden su posición en tal o cual pugna o demanda. Por eso, los abogados están en posición de aconsejar a sus posibles clientes para que puedan salir beneficiados o con la menor cantidad de daño posible ante un enfrentamiento con la posición contraria que busca castigarlo o culparlo de alguna conducta inmoral o incorrecta a la luz de las leyes vigentes.

De acuerdo con Mario Alzamora (1964), en la Grecia antigua aparecieron los primeros abogados de Occidente, esto es, los primeros juristas y fueron posibles gracias a la democracia griega la cual permitía el libre uso de la palabra. Las defensas en el Ágora del Areópago se hacían por oradores entre los que destacaron varios conocidos de la historia griega tales como Pericles, Demóstenes, Esquines e Hipérides. Antes de cada audiencia y debido al contexto religioso se regaba con agua lustral el lugar donde debía realizarse la misma para así purificarlo de los malos espíritus que podrían contaminar el proceso. Al comienzo los logógrafos escribían y pronunciaban los discursos y los abogados se encargaban de defender a sus representados. Con el tiempo se unieron ambas funciones en la figura del abogado que se conoce en la actualidad.

La abogacía se remonta a la Atenas democrática del siglo v a. C. la cual gozaba de una elevada actividad cultural. La democracia confería a los ciudadanos el poder para dar su opinión en los asuntos públicos. Así, los ciudadanos atenienses pronto descubrieron que manejar la capacidad de persuadir a sus conciudadanos en la asamblea o ante un tribunal judicial constituía una gran ventaja política en relación con la vida social. Entonces, para adquirir y perfeccionar estas habilidades recurrían a maestros itinerantes de técnicas de oratoria y retórica. Estos maestros fueron los llamados “sofistas”, palabra que deriva del griego “σοφία” (sabiduría), y que significa “sabio” (en griego “σοφός”). En la Grecia

Palabras clave:

Castigo, defensa, leyes, prevención.

clásica, sofista era quien hacía profesión de enseñar la sabiduría y de cobrar por ello. Los más destacados miembros de la sofística fueron: Protágoras, Gorgias, Pródico, Hipias, Critias, Antifonte, Trasímaco, Calicles y Glaucón, entre otros. La virtud política que decían enseñar los sofistas consistía en el dominio de la palabra para así ser capaz de persuadir a otros y, de este modo, tener éxito social. Los sofistas enseñaron gramática, retórica, didáctica, pedagogía, mnemotecnia, oratoria, etc. Defendían la democracia pues esta permitía que todos accedieran a la educación pública obligatoria con el fin de mejorarse uno mismo y esto fundamentaba una cierta idea de progreso. Los sofistas sabían cómo a cada argumento esgrimirle otro en contra y, a cambio de dinero, enseñaban cómo ser exitoso. Sin embargo, en este caso no hay que entender la expresión “exitoso” como sinónimo de la expresión “cómo ser bueno” o mucho menos “como ser virtuoso”. Para los sofistas “alcanzar el éxito” significaba “lograr ser rico y famoso”, es decir, conseguir reconocimiento económico y social. Los sofistas, que podían recibir una paga generosa a cambio de sus servicios, solían utilizar sus habilidades lingüísticas para defender cualquier posición que se les propusiera sin importar lo absurda o nefasta que pudiera parecer (Reale y Antiseri, 1995).

La oratoria era algo realmente valorado en la sociedad greco-clásica, a tal punto que era común que todos los pertenecientes a dicha sociedad quisiesen ser educados en esta habilidad discursiva. Según Roy Sorensen (2003), en este contexto histórico-social los atenienses en ascenso (los “nuevos ricos”) tenían pocas posibilidades para pagar por el aprendizaje de tan valiosas y costosas técnicas. A veces, había tantas demandas legales que los perdedores comenzaron a demandar a sus vecinos solo para tener dinero y así pagar a los quienes los habían vencido en demandas anteriores. Y, de este modo, todos terminaron demandando a los demás. Esto fue todo un alboroto. Los abogados demandaron a otros abogados. Los estudiantes demandaron a sus propios maestros. Los maestros demandaron a sus propios estudiantes. El arte de la abogacía fue cobrando más protagonismo de lo esperado. El sofista más famoso fue Protágoras de Abdera (siglo V a. C.) quien consideró al ser humano como el dueño de su propio destino. Según el sabio de Abdera, el hombre, que habita un universo indeterminado, debe confiar en sus propios recursos para crear verdades que de otra manera no podrían existir.

Este sofista defendía el relativismo. Para él, una misma cosa puede ser vista de distinto modo por distintas personas. Es decir, el escepticismo relativista enseña que hay una verdad; pero esta verdad tiene una validez limitada. No hay ninguna verdad universalmente válida.

Toda verdad es relativa, tiene solo una validez limitada. Pero el relati-

vismo subraya la dependencia de todo conocimiento humano respecto a factores externos. Como tales considera, ante todo, la influencia del medio, del tiempo, la pertenencia a un determinado círculo cultural y los factores determinantes contenidos en este. Su pensamiento se resume con la frase *homo mensura*, la misma que planteaba que el hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en tanto que son y de las que no son en tanto que no son y, además, que las cosas son para una persona tal y como se le aparecen a esta misma y, para otra persona, son tal y como se le aparecen a ella. Así, las leyes y las costumbres son convencionales. Por ende, no hay valores universales y ni absolutos. Algunos ejemplos para aclarar esto podrían ser los siguientes: ¿es correcto que dos hombres se saluden con un beso en la mejilla? En Argentina, sí; pero en Perú, no es correcto porque no es la costumbre. ¿Es algo normal ser polígamo? En Perú no se ve bien; pero en países árabes, suele suceder con más frecuencia porque los hombres suelen casarse con todas las mujeres que puedan mantener. ¿Qué es la basura? Para muchas personas, solo desechos que la gente deja de lado y los elimina botándolos en la basura; para los recicladores, un tesoro que puede tener un precio si se acumula en cierta cantidad. En síntesis, la decisión sobre lo correcto, normal o moral es relativo, no es algo universalmente válido. La postura de Protágoras ha sido conocida con el nombre de relativismo y se la considera un tipo de escepticismo. Al respecto, Bernardo Bayona afirma que:

La [doctrina del] *homo mensura* introduce el problema de la discrepancia en el juicio. Puede haber discrepancias entre gente común y también entre filósofos. ¿Cuál es entonces el criterio justo? ¿Quién tiene razón? De la frase de Protágoras se deduciría que cada sujeto es el juez último, pues no cabe recurso a los dioses, ni al experto, ni al objeto. Como el sujeto es juez y parte, la [doctrina del] *homo mensura* significa que la discrepancia es consustancialmente humana y que la pluralidad provoca inevitablemente conflictos que sólo se pueden resolver en un marco de sujetos que no pueden renunciar a su doble realidad de juez y parte: en el debate y el acuerdo convencional. (Bayona, 1999, pp. 65-66).

Debido a que sobre una misma cuestión siempre existirán argumentos contrapuestos igualmente válidos (las denominadas “antilogías”) es importante debatir para poder llegar un acuerdo convencional y temporal, puesto que no hay valores universales y mucho menos absolutos.

Piense en la paradoja de Protágoras. Protágoras había pactado con Euatlo que le enseñaría derecho a cambio de una cantidad que le habría

de pagar cuando haya ganado su primer caso. Después de la instrucción, Euatlo no participa en ningún pleito y Protágoras, impaciente, lo demanda. El razonamiento de Protágoras consiste en que, si él gana, el tribunal obligará a Euatlo a pagarle sus honorarios; y si él pierde, Euatlo habrá ganado un caso y también estará obligado por el pacto a pagarle. Euatlo, en cambio, argumenta que, si Protágoras gana, él no estará obligado a pagar, dado que aún no habrá ganado ningún caso; si Protágoras pierde, el tribunal decidirá que no tiene obligación de pagar (Clark, 2009). Puestas así las cosas ¿Quién tiene la razón? ¿A favor de quién debe fallar el tribunal? ¿Cuál debe ser la decisión final del juez? Así, la discusión es vista como una competición, un enfrentamiento entre las tesis contrapuestas de los dialogantes. Un detalle para tomar en cuenta con respecto a esta anécdota es el mismo relativismo que aparece caracterizando la argumentación tanto del maestro como del alumno.

Esto es fundamental para entender el sentido de la abogacía: la verdad es relativa y el abogado puede elegir la que más le funcione. El abogado defiende la posición que más le conviene a su cliente porque ha sido contratado para que él pueda salir libre de cualquier posible acusación que se le haga. Si bien el abogado puede defender a su cliente, dependerá de que tan educada esté la sociedad, el jurado o el juez para absolver o inculpar a alguien acusado de robo o corrupción, por ejemplo.

Debate

Mito de Prometeo.

El relativismo de Protágoras se puede relacionar al mito de Prometeo. En este mito se puede notar el punto de vista del maestro sofista sobre el origen de las leyes de la moral y la justicia. Según este mito, hace muchos años, las especies mortales comenzaron a existir cuando los dioses los diseñaron con tierra, fuego y otros elementos. Cuando se disponían a liberar estas criaturas, los dioses mandaron a Prometeo y Epimeteo que las revistiesen de facultades y habilidades distribuyéndolas convenientemente entre cada una de ellas. Prometeo y Epimeteo repartieron las capacidades y atributos a animales y hombres. Pero, en un descuido Epimeteo gastó todas las fuerzas naturales con los animales (es decir, repartió velocidad, pelos, uñas, alas, etc.), sin percatarse de que todavía le faltaba el hombre, que aún estaba desnudo, descalzo, sin abrigo ni armas naturales cuando llegó a revisarlo Prometeo. Entonces, Prometeo robó la sabiduría técnica de Hefesto y Atenea, junto con el fuego y se la entregó al hombre para que con ayuda de la ciencia y la técnica pueda hacerle frente al salvaje y peligroso mundo a pesar de sus

enormes y evidentes desventajas físicas. Los hombres gracias a esto obtuvieron medios para conseguir el alimento, disponían de sabiduría técnica, pero les faltaba el conocimiento político. Vivían dispersos, no existían las ciudades y cuando se agrupaban eran incapaces de convivir, se peleaban entre ellos y muchos perecían en cada batalla. Zeus, temiendo que la especie humana fuera a desaparecer por completo, envió a Hermes a llevar a los hombres la honestidad y la justicia, con el fin de que hubiera orden y paz en el mundo. Estos dones podrían haberse repartido como las artes de las profesiones, es decir, de modo selectivo y excluyente. Por eso Hermes preguntó a Zeus: “¿Las distribuyo tal y como fueron distribuidas las artes? ¿Reparto la justicia y la honestidad de esa misma manera en los hombres o las distribuyo entre todos?”. Y Zeus respondió: “Entre todos. Y que todos participen, pues no habría mundo si solo unos pocos participaran de estas”. Finalmente, el dios concluyó ordenando: “Instituye una ley en mi nombre para que al incapaz de participar en la honestidad y la justicia se le mate, como peste de la ciudad”. Esto significa que la función de las leyes morales y jurídicas, según Protágoras, es el de mantener protegida a la sociedad de su propia capacidad autodestructiva. De acuerdo con García Gual, en el relato mítico pueden distinguirse varias etapas:

1. Los dioses crean las distintas especies de animales y el ser humano.
2. Luego encargan a Prometeo y a su hermano Epimeteo que ordenen y adornen a esas criaturas antes de sacarlas a la luz. El descuidado Epimeteo provee mejor a los animales que a la especie humana.
3. Prometeo, al observar las deficiencias del ser humano en cuanto a propiedades físicas, ofrece a la raza humana, como una compensación, el fuego y la habilidad técnica, y roba estos dones a Hefesto y a Atenea.
4. Zeus, al considerar que ni aún entonces estaba asegurada la supervivencia de los hombres acosados por las fieras y las privaciones, encarga a Hermes que les distribuya, en un reparto que llegue a todos, “el sentido moral y la justicia” a fin de que puedan existir las ciudades y la capacidad para la vida comunitaria fundamente la civilización. La gradación de estas etapas parece reflejar bien la idea de Protágoras de que sobre la ha-

bilidad técnica está la habilidad para la convivencia basada en la moralidad y en el sentido de la justicia, ínsitos en todo ser humano (...). El progreso humano está, pues, basado no solo en el dominio de unas técnicas instrumentales y especializadas, como las de la medicina o la arquitectura, sino en esas normas para la convivencia en las ciudades, defensa máxima de la civilización. (García Gual, 2006, p. 52).

De este modo, en este mito, Protágoras ubica al saber moral y político como el responsable de limitar el poder autodestructivo de la humanidad y, también, fundamenta la democracia en la igualdad de la naturaleza humana. El sentido de la honestidad y la justicia se repartieron de modo igual para todos, no como las habilidades técnicas que habían tenido un reparto específico y desigual, es decir, de acuerdo con esta proporción unos son buenos en pintura y otros, buenos en mecánica, por ejemplo. Por ende, no todos pueden ser pintores o mecánicos. Siendo así ¿cuál es la actividad principal del jurista si el sentido de la honestidad y la justicia se han repartido por igual en la civilización? El saber técnico del jurista permite “fabricar” leyes, pero esta actividad es distinta de la sabiduría de la acción (o praxis) política en la que participan todos los ciudadanos aportando su sabiduría para decidir políticamente. Esto es, todos pueden opinar en cuestiones relacionadas a la sociedad, pero solo el abogado o el juez puede usar, modificar o aplicar las leyes que determinan lo correcto o no a nivel jurídico para ponderar las sanciones que hicieran falta. Solo el abogado puede explicar las consecuencias y la relevancia de tales o cuales leyes en cada sociedad. A la humanidad le toca decidir la urgencia de tales o cuales leyes y evaluar si son leyes justas que todos estén en la capacidad de cumplir para, finalmente, votar a favor o en contra de tales propuestas ya sea para ratificar un conjunto de leyes o para modificarlas. Por ejemplo, la sociedad entera puede manifestar la necesidad de un cambio de constitución, pero le toca a los abogados, jueces y legisladores diseñar leyes que reflejen la voluntad popular para que, de nuevo, sea la misma sociedad la que, después de un necesario debate, decida si esas leyes satisfacen o no sus demandas de justicia.

Fundamento de las leyes

De acuerdo con el mito de Prometeo, todos los hombres están dotados de ‘virtud política’ porque todos los hombres tienen la posibilidad de poseer la honestidad y la justicia, las dos virtudes básicas y necesarias para la convivencia. Si los hombres son honestos podrán confiar entre sí y si son justos podrán decidir cuándo sancionar o no a los que tras-

gredan la ley. Esta igual capacidad de ser virtuosos es la condición imprescindible de la existencia de la verdadera ciudad, porque la justicia es la que trae el orden a las ciudades y crea un lazo de amistad y unión. Así, la igualdad en la capacidad de ser virtuosos permite las virtudes morales y políticas.

La justicia y la honestidad son perfectibles y pueden desarrollarse cuando se tiene un marco legal adecuado. En este mito se encierra un profundo optimismo sobre la capacidad de todos los ciudadanos para alcanzar la excelencia política, sobre la eficacia de la bondad de las leyes para hacer buenos ciudadanos y sobre la historia concebida como un proceso de perfeccionamiento progresivo de la humanidad hacia el mayor desarrollo de la racionalidad y de la felicidad en términos técnicos y políticos. De acuerdo con la teoría del progreso humano que transporta al mito y al hombre desde la primitividad entendida como su estado de naturaleza hasta una evolución racional y civilizada la cual produce sabiduría técnica y administración política.

De acuerdo con Verdross (1983), Protágoras no reconoce ni un derecho natural ni un derecho divino. Esto significa que las leyes no se fundamentan ni en una naturaleza básica ni en los mismos dioses. Para él, la misión de la asamblea del pueblo es procurar, de acuerdo con las circunstancias del momento, el mejor y óptimo ordenamiento jurídico, desprendiéndolo del sentimiento de lo justo y de lo bueno con la ayuda de los oradores sabios que ayudarán a convencer sobre tal o cual posición. De ahí que Protágoras, en su versión del mito de Prometeo escrito por Platón, considere aptos a todos los hombres para participar en las discusiones de la asamblea del pueblo y para poder votar por las decisiones que crea más correctas. Se reafirma que Protágoras no creía que las leyes fueran naturales o divinas. Esto debe estar claro porque puede pensarse que es contradictorio con el mito pues Zeus, un dios, es el que manda a la humanidad ese sentido común relativo a la justicia y a la moral. Sin embargo, hay que precisar que Zeus no especifica qué leyes se deben obedecer, sino que tan solo otorga sensatez a la humanidad para que esta pueda construir las leyes más adecuadas y así logre vivir de manera más cómoda. La organización política se expresa en la ley construida por convención humana utilizando la sabiduría política de la cual está dotada toda la humanidad y la caracteriza. La fuerza de las leyes, el fundamento de su obligatoriedad reside en la propia disposición de los ciudadanos a aceptarlas y obedecerlas. Esta obligatoriedad nace del consentimiento civil y voluntario. Las personas estarán dispuestas a obedecer una ley que les prometa orden y avance social. La organización política de la ciudad se justifica por la necesidad humana de vivir con una ley y exige en contrapartida íntima adhesión e identificación de uno con su país o ciudad. Para Protágoras, el derecho

es humano, es decir, es construido por la humanidad en su constante desenvolvimiento. En ese sentido la ley es convencional y, por ende, relativa a cada sociedad en cierto tiempo y en relación con cada lugar determinado. De este modo, se conecta el relativismo de Protágoras con el mito de Prometeo y con el fundamento de las leyes.

Finalidad del castigo

Una vez explicado el fundamento humano de las leyes se tiene que tratar acerca del objetivo de las sanciones que se imponen al transgredirlas. La teoría protagórica acerca de las finalidades de la pena o el castigo resulta siendo muy original. En el *Protágoras*, Platón hace decir al reconocido sofista que:

(...) El que se pone a castigar con la razón aplica el castigo, no por la injusticia pasada, pues no conseguiría que lo que fue dejase de ser, sino pensando en el futuro, para que ni él ni quien ve su castigo vuelvan a cometer injusticias. Y si lo hace con esta intención, es porque piensa que la virtud es enseñable, pues castiga en prevención. (Platón, 1980, 324b).

Según Ross (1976), 500 años después el filósofo romano Séneca se apoyó en esta cita y a él se le debe la siguiente formulación: *Ninguna persona razonable castiga porque ha habido una transgresión, sino para que no haya transgresiones*. Es decir, se castiga para evitar que se repita el acto incorrecto, para que nadie lo vuelva a hacer, para que el malhechor no sea visto como ejemplo a seguir por los demás:

Y esto ha proporcionado un tema que (...) ha reaparecido esencialmente en la misma forma en una interminable literatura sobre “la finalidad del castigo”. En todos los manuales de derecho penal (...) se nos ofrece la misma oposición: por un lado, las teorías que, contando a Kant y la Iglesia Católica como sus más destacados sostenedores, ven la finalidad del castigo en la justa retribución frente a los ataques al orden moral y social que todo delito supone y, por otro lado, las teorías que, como las de Protágoras, Séneca, Bentham y la mayoría de los autores modernos, sostienen que el propósito del castigo es prevenir la comisión de delitos futuros. Esos dos puntos de vista tradicionalmente se contraponen entre sí bajo los rótulos de teoría “retributiva” y teoría “preventiva” del castigo. (1976, p. 152).

En oposición al principio que sostiene que la pena es la retribución por el acto delictivo, es decir, la venganza de las leyes al que ha traspasado límite legales o morales, Protágoras afirma que únicamente deben imponerse penas, o bien para conseguir la regeneración del delincuente, o bien para defender a los demás hombres contra posibles acciones criminales, esto es, la pena se transforma en un instrumento preventivo y educativo. Por ello, en consonancia con estas ideas, los delincuentes incorregibles o irreparables deben ser excluidos de la comunidad en tanto no entienden el sentido educador de las penas impuestas como sanción a tal o cual acto criminal. Esto es coherente con el mito de Prometeo, específicamente, con la parte en la que Zeus pedía que se desterrase a todo aquel que no sea capaz de participar, convivir en la sociedad y comprender la importancia de las leyes y de su aplicación.

Para Protágoras, la pena no es una retribución por la falta o el delito cometido. No se trata de una venganza para restablecer el desequilibrio producido por el acto delictivo. Esto es lo que normalmente se entiende por pena o castigo: uno al cometer tal falta merece recibir un castigo (sanción económica o privación de la libertad) para poder equilibrar el daño que ha causado. Algunos relacionan esto con lo que dijo alguna vez el expresidente peruano Benavides: “Para mis amigos todo, para mis enemigos la ley”. Esto no es lo que piensa Protágoras, para él, la pena es el medio para llegar al mejoramiento del malhechor y para intimidar a quienes intenten seguir sus pasos. Escribe Blanco:

(...) La virtud ciudadana, que se puede adquirir en la ciudad, es el fundamento de la *polis*. Ninguna sociedad puede sobrevivir sin ella. Quien no la muestre en su vida ha de ser educado, corregido y castigado. El estado entero, no solo la justicia punitiva, es para Protágoras forjador de los hombres. (2003, p. 21).

Los sofistas afirman que la ley es el mejor elemento educador de los hombres, así como también es la más alta expresión de los valores. Con la ley se educa a la sociedad enseñándole lo que no deben cometer, la manera en la que no deben actuar. La ley la diseñan los seres humanos y estas pueden variar de sociedad en sociedad, pero en cada sociedad los hombres estarán dotados de esa capacidad para comprender la importancia de las leyes. Está claro que los sofistas y, sobre todo Protágoras, se opondrían a la pena de muerte pues esta, finalmente, no resuelve nada y el delincuente tampoco aprendería su lección. Con la pena de muerte no se consigue que el trasgresor comprenda lo malo de su acción. La muerte es un castigo que no brinda al delincuente la posibilidad de mostrar su arrepentimiento. Por ello, es importante no exceder

los límites de la ley y entender que el castigo por transgredirla es una suerte de enderezamiento de las acciones torcidas con el fin de fijar un sendero o sentido correcto, ideal y bueno. De este modo, las faltas que cometa un determinado ser humano deben ser evitables mediante la educación cívica, la misma que debe estar dirigida a aquellas relaciones sociales que buscan fortalecer los espacios de convivencia entre las personas. De esta manera, las leyes que son construidas y diseñadas por los seres humanos para que todos podamos llevarnos bien, suponen sanciones si son trasgredidas pero estas sanciones tienen el fin de que los propios seres humanos puedan comprender la importancia de las mismas leyes y lo valioso que son, también, para la comunidad entera. El abogado, en este contexto, debe ofrecerle a la sociedad la garantía de que habrá un debido proceso, otorgándole a los acusados la posibilidad de defenderse para entender aquello que ha llevado al presunto delincuente a comportarse como tal. Esa retroalimentación entre sociedad y trasgresor de la ley que se presenta en un juicio es la manera en la cual el abogado da la oportunidad de volverse más humanos a pesar de lo inhumano que puedan ser los actos de un individuo.

Conclusión

Se ha buscado establecer las bases de la profesión de los abogados considerando cuestiones filosóficas y polémicas que forman parte de la tradición occidental. Específicamente, la reflexión se ha basado en los griegos y algunos de sus hechos históricos y académicos.

El abogado es un agente que puede actuar en conflictos legales o asesorar sobre temas jurídicos. Esta profesión surgió en Grecia en plena democracia. El marco teórico que fundamentó la abogacía fue el relativismo de Protágoras, quien fue un sofista muy respetado en su época. La abogacía se basa en el relativismo porque las posiciones que defiende el abogado no son absolutas sino solo funcionales a su labor en lo que respecta a la parte interesada que representa.

El mito de Prometeo explica que las leyes morales y jurídicas sirven para proteger a la sociedad de sí misma, pues una sociedad que desarrolla mucho la ciencia y la tecnología puede colapsar si no reflexiona sobre sus límites morales. Además, todos pueden entender el valor y el significado de esas leyes y, por ende, pueden participar de la vida social de modo correcto, si acatan las leyes que se imponen. La labor del abogado sigue siendo valiosa pues, a pesar de que todos están en la capacidad de opinar y votar sobre cuestiones políticas y morales, solo él puede comprender el fundamento y las consecuencias de las leyes y, en consecuencia, puede advertir a la sociedad sobre los posibles peligros de las leyes.

La ley se basa en la igualdad humana (en lo que respecta a su capacidad de comprender la moralidad de las situaciones) y esta se pueden perfeccionar a lo largo de la historia humana. Dado que la ley cambia, puede haber mejores leyes cada vez que la sociedad decide cambiar sus órdenes jurídicos o constituciones. La ley la construyen los propios seres humanos, por ende, la ley es convencional y depende de lo que ellos deciden que sea justo. En consecuencia, la ley es relativa porque depende de lo que acuerden los hombres entre sí.

El castigo que se recibe por transgredir la ley no debe entenderse como retribución o como venganza sino como prevención para que no vuelvan a ocurrir actos contra el orden social. El castigo debe prevenir de que no ocurra otro crimen que atente contra la tranquilidad y la paz humanas. En ese sentido, la ley educa porque enseña a la sociedad entera a no cometer fechorías. En ese sentido, los abogados también son maestros.

Referencias bibliográficas:

- Alzamora, M. (1964). *Introducción a la ciencia del derecho*. Lima: EDDILI.
- Bayona, B. (1999). “El convencionalismo político de Protágoras”. En: *Polis. Revista de ideas y formas políticas de la Antigüedad Clásica*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1999, 11, 53-83.
- Blanco, C. (2003). “La Atenas del siglo V. Los sofistas. Fundación de la democracia y Educación” en *Ensayos. Revista de Estudios de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*. 18, pp. 11-30.
- Clark, M. (2009) *El gran libro de las paradojas*. Madrid: Gredos.
- García, C. (2006). “Los sofistas y Sócrates”. En: *Historia de la ética. 1. De los griegos al Renacimiento*. Barcelona: Crítica.
- Platón. (1980). *Protágoras*. Oviedo: Pentalfa.
- Reale, G. y Dario A. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. T. I. Barcelona: Herder.
- Ross, A. (1976). “La finalidad del castigo”. En: *Derecho, filosofía y lenguaje*. AA.VV., Buenos Aires: Astrea.
- Sorensen, R. (2003) *A brief history of the paradox. Philosophy and the labyrinths of the mind*. New York: Oxford University Press.
- Verdross, A. (1983). *La filosofía del derecho del mundo occidental*. México: UNAM.

La salud mental en las aulas: una perspectiva hacia la cátedra de educación mental en las escuelas colombianas

Johan Baquero Rozo⁹
johansebastianb993@gmail.com
Yuly Paola Usma¹⁰
yusma@ucundinamarca.edu.co

Recibido: 26/04/2021
Aprobado: 28/08/2021

Cómo citar:

Baquero Rozo, Johan; Usma, Yuly Paola. (2021). La salud mental en las aulas: una perspectiva hacia la cátedra de educación mental en las escuelas colombianas. *Anuario Colombiano de Ética* 2 (2). pp.



Resumen

Para un desarrollo saludable no es solo necesaria una alimentación adecuada, por el contrario, es inevitable tener los conocimientos precisos para fortalecer cada una de las etapas de crecimiento que tiene un individuo dentro de una sociedad. En las aulas colombianas no existen lineamientos para atender a la comunidad educativa que sufre de algún tipo de enfermedad mental. A pesar de que en Colombia se han realizado avances para transformar las realidades de quienes sufren alguna enfermedad de salud mental, no se ha desarrollado ningún lineamiento

⁹ Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales perteneciente a la Universidad de Cundinamarca y al semillero de educación, Centro de Investigaciones en Infancia, Juventud y Adolescencia (CEIJA). Este grupo pertenece a Educación, Sociedad y territorio.

¹⁰ Estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales perteneciente a la Universidad de Cundinamarca y al semillero de educación, Centro de Investigaciones en Infancia, Juventud y Adolescencia (CEIJA). Este grupo pertenece a Educación, Sociedad y territorio.

pedagógico que brinde estructuras sólidas que lleven a establecer un apoyo en los contextos formativos. En la presente investigación se visibiliza como estas problemáticas se diagnostican mayormente en las comunidades más vulnerables. Este mismo investiga aspectos cuantitativos y cualitativos frente a la

salud mental en las escuelas colombianas, visibilizando las principales limitaciones que tiene el sistema educativo actual y el docente, en búsqueda de una estrategia que permita a la comunidad educativa enriquecer su desarrollo humano. La salud mental continúa siendo la oveja negra en la creación de leyes y políticas públicas, ya que es evidente la falta de implementación y normatividad para la prevención de enfermedades de salud mental; debido a esto Colombia se ha caracterizado por invisibilizar al sistema educativo dentro de una articulación con el sistema de salud para la capacitación de aquellos individuos que hacen parte del entorno de aprendizaje.

Palabras clave:

Salud mental; jóvenes; Colombia; educación; prevención y suicidio.

Introducción

¿De qué hablamos cuando hablamos de suicidio y de enfermedades mentales? A lo largo de los años hemos observado que la segunda causa de muerte en todo el mundo es el suicidio, según la Organización Mundial de la Salud cerca de 800.000 personas mueren en el año por esta causa entre las edades de 15 y 29 años (Organización Mundial de la Salud, 2014), así mismo se analiza que esta se ha dado en lugares de ingresos bajos y medios, sin embargo, se tiene en cuenta que no solo esta es la causa, pues también influyen otros factores como antecedentes de enfermedades mentales, tales como: la depresión, trastornos de ansiedad, trastornos obsesivos compulsivos o trastornos bipolares; todos estos, muchas veces derivados de una serie de hechos que se anteponen, como: acoso laboral, acoso sexual, bullying, maltrato físico o psicológico, violencia intrafamiliar, entre otros.

En Colombia, entre los años del 2018 y 2019, se registraron cerca de 4.573 casos de suicidio y, según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, registrando un promedio de 2.000 casos anuales (Observatorio Nacional de Salud, 2014). También, se encontraron datos de esta misma fuente, donde se muestra que la tasa de suicidios está entre los 15 y 19 años, con una estrecha relación con distintos factores

socioculturales, tales como: conflicto con pareja, problemas económicos, problemas escolares o maltrato físico, psicológico o sexual. Además de ello, los trastornos más comunes dentro de esta población se contemplan como el trastorno depresivo, trastorno de ansiedad u otros trastornos psiquiátricos. Es importante priorizar que muchos de los casos reportados acerca de suicidio tienen antecedentes de algún trastorno psiquiátrico, conducta suicida, plan suicida, idealización suicida e intento de suicidio.

Para concebir una idea de la importancia de la educación mental en las aulas: las enfermedades de salud mental están clasificadas por distintas categorías, Según la Clasificación Internacional de Enfermedades y Causas de Muerte (2003), existe una variedad de enfermedades y trastornos de salud mental que son causantes de muerte, sin embargo, concurren algunos casos que se encuentran comunes dentro de la sociedad. La ansiedad, caracterizada por una preocupación recurrente con síntomas de nerviosidad, temblor, tensiones musculares, sudoración, atolondramiento, palpitaciones, vértigo y malestar epigástrico. Depresión, en esta categoría el individuo sufre un decaimiento del ánimo, con reducción de su energía y disminución de su actividad. Trastorno Mixto de Ansiedad y Depresión, esta categoría se usa cuando existen síntomas tanto de depresión como de ansiedad; pero sin que ningún trastorno sea predominante. trastorno Obsesivo-Compulsivo, se describen fundamentalmente como ideas, imágenes o impulsos que penetra la mente; el individuo usualmente combate estos pensamientos, sin embargo, estos están ligados a comportamientos repetitivo y compulsivos. Trastorno de Estrés, en resumen, se relaciona al cansancio físico o mental que posee un individuo y que comúnmente se logra controlar en un lapso de hora o días. Trastorno de Alimentos, para este caso, la ingestión de alimentos es la principal característica; particularmente la anorexia y la bulimia. Trastorno Bipolar, trastorno en el cual existe una perturbación de las alteraciones afectivas y de humor, se acompaña habitualmente por cambios en la cotidianidad; a menudo se relacionan con detonantes que giran en torno a explosiones previas de estrés.

Consecuentemente, la comunidad LGBTI+ establece algunos conceptos básicos para comprender la investigación. Primeramente, el sexo biológico que hace referencia estrictamente a los aspectos físicos (pene, vagina, hormonas, cromosomas, etc.) En segundo momento, el género, la identidad de género y la expresión de género. El género se establece como la construcción social de una cultura binaria, al mismo tiempo va ligado al cómo sentirse y expresarse del individuo en una sociedad, por lo que puede corresponder o no al sexo biológico. Como tercer y último lugar, la orientación sexual que se fundamenta en la atracción física, emocional, erótica, afectiva y espiritual que se concibe hacia otra

persona. Cabe aclarar que existe una variedad de orientaciones sexuales. Homosexual, cuando una persona se siente atraída por alguien de su mismo sexo. Heterosexual, cuando existe una atracción por el sexo opuesto. Bisexual, cuando se encuentra una afinidad por ambos sexos. Pansexual, cuando existe una atracción física por alguien independientemente del sexo. Demisexual, precisa cuando existe una afinidad hacia una persona que ha construido lazos fuertes con el individuo, tienden a comportarse como asexuales; asimismo existen otras sexualidades como los no binarios y los *Queer*.

Colombia, en su labor de crear espacios de paz y reconciliación, englobados en la ahora llamada “Catedra para Paz”, con la noción de un desarrollo sostenible y fomentando la participación activa del sector educativo. Es clara la necesidad de crear un eje que vaya de la mano de esta catedra para así garantizar un ambiente sano y seguro dentro de las aulas colombianas, además, de un establecimiento y una formación integral del estudiante con el fin de prevenir el suicidio y distintos problemas mentales internamente inmersos en la comunidad. Con la articulación de los contenidos del *Decreto 1038 de 2015*, en donde establece que “la Paz es un derecho y un deber de cumplimiento”, se plantea seguir el eje temático del *Artículo 4º, Estructura y contenido*, con el tema fundamental de la prevención del acoso escolar.

Planteamiento del problema

A pesar de los distintos avances que se tiene en materia del seguimiento en los intentos de suicidio, se sigue teniendo una de las mayores tasas de muertes por este tipo de hecho. Ahora bien, el objetivo principal es analizar un panorama, con dependencia a las disímiles situaciones que el suicidio y las enfermedades mentales se ven en aula Colombia y con ello, otorgar al maestro con una serie de instrumentos o herramientas valiosas para comprender el suicidio y algunos trastornos que deriven de este. Se desea darle respuesta al interrogante principal **¿Es necesaria la educación mental en las escuelas colombianas para la disminución de los trastornos o enfermedades de salud mental?** Y a raíz de este cuestionamiento se requiere darle solución total o parcial a algunas interrogantes que salen a la luz de la investigación, tales como: ¿cuáles son los síntomas de alarma que debemos tener en cuenta los maestros? ¿Cómo podemos ayudar? Y ¿Cuáles son los problemas mentales más frecuentes en nuestras aulas?

Se llega a analizar claramente lo que significa ‘suicidio’ y lo que significan las enfermedades mentales en las aulas colombianas. Entender qué papel juega la educación y el docente en estos casos, más la estrategia posible de intervención en la cultura institucional de la educación básica y media.

Metodología

Para iniciar la investigación, se efectuó un análisis documental de distintas fuentes públicas y privadas con el fin de establecer unos antecedentes acerca del suicidio y de las enfermedades de salud mental, específicamente en Latinoamérica. Como fuente primaria se examinó los *Boletines de Conducta Suicida* del Ministerio de Salud de Colombia, así mismo, verificamos los archivos titulados *Prevención del Suicidio* de la Organización Panamericana de la Salud. Se realizó un estudio con un corte multidimensional para explorar el riesgo de suicidio que existe en las escuelas colombianas, cuya presencia se dio mayormente en la zona de Bogotá, sin embargo, se evidenció participación de otros sectores como: Antioquia, Cundinamarca, Córdoba, Valle del Cauca, entre otros. La muestra poblacional fue aleatoria, ya que se buscaba realizar una caracterización de lo que significa ser joven en la escolaridad para así conocer qué problemáticas rodean al individuo. Se selecciona dicha población con el fin de realizar un microanálisis de los jóvenes y establecer unas características desde lo micro para llegar a unos exámenes minuciosos de las estadísticas. Tuvo presencia entre las edades de 12 hasta 30 años, estando conformada por 103 individuos de entornos escolares, universitarios y civiles de todo el país. De dicha muestra, 56 son mujeres y 47 son hombres, con el fin de establecer un mapa sobre la problemática que viven los individuos acerca del suicidio antes y después de la edad establecida para determinar una juventud; entendiendo que la edad máxima para ser joven se encuentra en el rango de 24 a 26 años. Para la aplicación de la encuesta, fueron seleccionados distintos individuos del país. Con un manual explicativo se les orientó cómo llenar dicha encuesta; cabe resaltar que la encuesta, a pesar de ir orientada a individuos plenamente identificados, todas las respuestas se dieron de forma anónima.

Como instrumento de recolección de información se usó una encuesta de veinte preguntas, tales como: edad, estrato, orientación sexual, si ha sido víctima de algún tipo de violencia, presenta antecedentes de salud mental, entre otras. En donde se instruyó la auto-aplicación de dicha encuesta, además, aquella encuesta estaba ligada a la clasificación de los individuos dentro de una esfera de vulnerabilidad y marginalidad, conservando algunas propiedades teóricas. Se clasificaron los individuos, según el riesgo socioeconómico, de acuerdo con la categorización de su edad, su sexo biológico y, además, de su orientación sexual. Se constató la existencia de una relación entre unos antecedentes de salud mental y una actual enfermedad mental a través de la comparación de sus propios resultados y de los análisis como población general. Los datos suministrados fueron elaborados con modelos de confianza y los procedimientos tuvieron una observación de carácter cualitativo,

dando así una agrupación de las variables múltiples, lo que le da un enfoque cuantitativo para poder ubicar a cada individuo dentro de una clasificación de antecedentes; esto, con el fin de establecer el perfil de una población vulnerable para el acceso a la educación mental.

Para el análisis estadístico, se manejó el software Microsoft Access, en cuanto a la organización de los datos de almacenamiento se utilizó Microsoft Excel y por último Microsoft Forms para la elaboración de la encuesta. Esta macro investigación es un pilotaje para la futura creación del Observatorio de Educación Mental y de Suicidio de la Universidad de Cundinamarca. Cabe resaltar que la universidad ha llevado a cabo varias investigaciones desde la Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Ciencias Políticas, en el departamento de Psicología, en donde el Observatorio se desprende y nace desde la Facultad de Educación, específicamente desde el departamento de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Con la creación del Centro Regional Orlando Fals Borda mediante el Acuerdo N°0001, que se encuentra vinculado al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), se plantean algunos rasgos conceptuales en las líneas de investigación. *Educación, Ciudadanía y Paz y Estudios Regionales*, son aquellas en las que nos hemos cobijado para la creación de Observatorio, en las cuales se presentan algunas posturas que se toman a través de la aproximación de la sociología, la comprensión de fenómenos, el estudio de problemáticas y la construcción de propuestas que edifiquen paz en las aulas, así como la investigación de las prácticas de docencia como un gestor de conocimiento.

Resultados

Al evaluar los datos recolectados, se evidenció que las mujeres representan el protagonismo en nuestra encuesta del 57,68% y los hombres, por su parte, representan el 42,32% del total de individuos.

Ahora bien, se logra evidenciar un intervalo de edades masculinas entre los 16 y 35 años, sin embargo, se visualiza que las edades de 18, 19, 21 y 24 años tienen una mayor presencia en la encuesta. No obstante, para las mujeres se analizó a partir de una edad más temprana, desde los 12 años hasta los 35 años; situando una mayor presencia en nuestra base de datos las edades de 17 a 20 años.

En la población encuestada de hombres, se registra un total de 21 personas con antecedentes, lo que quiere decir que el 44,68% de la población de hombres encuestados tienen antecedentes de algún tipo de trastorno; entre los más visibilizados se encuentra el trastorno de ansiedad con un 28,57% de la población, el trastorno de depresión con

un 23,80%. Con esto se demostró un nivel más alto de hombres con algún tipo de trastorno que, a su vez, evidencia que, aún en tiempos actuales, existe una mayoría de hombres con algún tipo de trastorno mental. Lo anterior equivale al 31,91% del total de la población varonil. De este resultado, el 66,66% sufre de trastorno de ansiedad y el 6,66% sobrelleva algún tipo de trastorno distinto a la ansiedad.

Siguiendo por esta línea de análisis, las mujeres se cuantifican en un total de 19 mujeres con antecedentes, esto quiere decir que es el 33,92% de la población total de mujeres encuestadas tienen antecedentes de algún tipo de trastorno. Entre estos, se destaca fuertemente la depresión, con un 31,57% de la población y, el segundo lugar, lo ocupa el trastorno de ansiedad, con un 21,05%. Sin embargo, observamos que hay otros trastornos como el de estrés y el de alimentación con un 21,04% y, por último, comprobamos el intento de suicidio con una representación de un 5,26%.

Siguiendo este análisis, nos lleva a concluir que más de la mitad de la muestra encuestada, presenta síntomas afines a la depresión y la ansiedad.

Análisis por edad.

Para el análisis masculino, se evidencia que las edades donde más se presentan algún tipo de trastorno mental derivan entre los 17 y los 24 años; mientras que, en las mujeres, estos trastornos se encuentran entre los 17 y los 21 años. Si relacionamos estos datos con los actuales, se evidencia como existe un aumento en las estadísticas de edades, es decir, los individuos empiezan a sufrir un tipo de trastorno mental desde muy jóvenes.

Ahora bien, con un análisis riguroso se comprendió que la mayor parte de la población encuestada tienen algunos de los siguientes trastornos: ansiedad, alimentación, obsesivo-compulsivo; depresión e inclinaciones fuertes hacia el suicidio. En la actualidad, se evidencia una disminución de un 2,29% ante estos trastornos en las mujeres. Por otra parte, las mujeres tienden a ser menos propicias a sufrir algunas de estas enfermedades en comparación a los hombres que, según esquemas, estos individuos desarrollan algún tipo de trastorno de salud mental en mayor porcentaje.

Análisis con relación a la victimización del hecho.

Se entiende como hecho victimizante a cualquier individuo que haya sufrido algún tipo de violencia, tales como: acoso laboral, acoso sexual,

atacos múltiples, *bullying* o acoso escolar, desamor, discriminación, maltrato físico, sexual o psicológico y violencia de género; explicando esto, cabe resaltar que dentro de la investigación se evidenció cómo el género masculino ha sufrido de algún tipo de violencia en mayor cantidad de individuos, mientras que las mujeres no representan un número elevado. Sin embargo, se analiza que ellas han ido a la tendencia de un tipo de violencia más grave dentro del marco de la investigación.

Siguiendo por esta línea conductiva, el género masculino representa un total de 26 individuos que en algún momento han sido víctima de alguna situación. En primer lugar, del 100% de las víctimas, el 34,61% representan la discriminación como uno de los factores de riesgo que tuvimos en cuenta, luego, el *bullying* o acoso escolar simboliza el 30,76% y, además de estos, el acoso sexual ocupa el tercer puesto en nuestra lista con un 7,52%, balanceado con la violencia intrafamiliar que también tiene un 7,52%.

Con relación a las mujeres, los análisis son distintos, puesto que las mujeres representan un porcentaje menor a algunas vivencias mencionadas anteriormente, lo que hay que tener en consideración es que las que los hechos que se afirmar tienden hacer más graves. Por ejemplo: Del total de víctimas, se establece que el acoso sexual, el *bullying* y el maltrato físico, sexual o psicológico, estas tres emergen con un 22,22% dentro del total de las víctimas, los conflictos con parejas o desamor ocupan un 11,11% y, por último, el acoso laboral con un 5,55%.

Análisis según la orientación sexual.

En primer lugar, en esta investigación *La salud mental en las aulas: una perspectiva hacia la cátedra de educación mental en las escuelas colombianas*, la diversidad sexual representa un 74,46% del total de la población. Es decir, de los 47 hombres encuestados, 35 de ellos se consideran en algún tipo de orientación sexual distinta a la heterosexual, de esos 35, los bisexuales representan un 28,57%, los homosexuales significan un 71,42%. Ahora bien, con relación al tipo de violencia, se establece que violencia intrafamiliar, *bullying*, acoso o discriminación son las mayores amenazas sociales. Con base en esto, 7 de cada 10 encuestados sufrieron algún tipo de violencia según nuestros análisis; por lo que el *bullying* ocupa el 40% en los bisexuales, el conflicto con pareja el 10%, así mismo como la discriminación y la violencia intrafamiliar.

Ahora bien, en el contexto homosexual y en el total de la población, esta orientación sexual ocupa un 52,19% y en el total del análisis con orientación sexual diversa ocupa un 71,42%. Por tanto, se considera que el ser homosexual tiene un afecto crucial para los trastornos de

salud mental. Se establece, desde un punto crítico, que, de cada 10 individuos, 8 de estos sufrieron de discriminación, lo que equivale a una tasa promedio del 80%, además, el 30% de esta tasa promedio ha sufrido de bullying o acoso escolar, lo que significa: de 10 individuos, 3 lo han vivido y 2 han visualizado el acoso sexual en su día a día, cosa que determina un 20% en nuestra encuesta. Por último, el maltrato físico, sexual o psicológico, además de la violencia intrafamiliar y el desamor, ocupan una menor escala en nuestros análisis, con 1 individuo por cada 10; lo que asemeja a un 10% de la comunidad.

Continuando, se logra evidenciar que existe una relación entre la comunidad y los trastornos mentales, que del total de encuestados homosexuales hay 15 que han sufrido de algún tipo de trastorno mental, donde los más destacados son la depresión, el intento de suicidio y el trastorno de ansiedad.

Análisis con relación a la orientación sexual en mujeres.

En las mujeres de la comunidad LGBTI+ se presenta una observación particular. En la población bisexual, se logró percibir solo un 3.57% del total encuestado y, del mismo modo, la población homosexual representa igual porcentaje. Con relación a esto, 1 de cada 4 mujeres presentan alguna enfermedad de salud mental, a saber, la depresión y los trastornos de ansiedad.

Con relación a las distintas orientaciones sexuales que se manejó, se encontró que los demisexuales o los pansexuales están en una de las menores tasas de apropiarse de algún tipo de trastorno. De ese modo, los pansexuales ocupan en nuestra investigación menos del 1% entre los encuestados, el mismo porcentaje lo representan los demisexuales.

Siguiendo, las mujeres heterosexuales ocupan un 89,28% dentro de la investigación con un total de cincuenta encuestadas y, actualmente, se evidencia que esta orientación sexual es una de las más golpeadas por algún tipo de trastorno, a pesar de la baja letalidad que se presenta en relación con los hechos vividos, es de considerar que estos mismo se piensa con una mayor gravedad. Es decir, existe una probabilidad de que aumente el acoso laboral y la violencia de género, pero en el momento se define como una tasa menor, mientras el acoso sexual, el bullying y el maltrato físico, sexual y psicológico, se ubican en mayor porcentaje. Aun así, si vinculamos esta información concreta con aquellas mujeres que han sufrido alguna enfermedad de salud mental, nuestro porcentaje será muy alto, de las cincuenta mujeres encuestadas, 16 de ellas han expresado que su salud mental estuvo en riesgo; la depresión estuvo a la cabeza en nuestros informes, con un 31,25%,

conjuntamente el trastorno de estrés equivale a un 25% y siguiéndole el trastorno de alimentación y el trastorno de ansiedad ambos con 18,75%. Si realizamos una comparación en la actualidad se muestra que los trastornos de ansiedad y de estrés aumentaron, equivalen a un 30.76%, asimismo, aparecen nuevos trastornos, tales como el obsesivo compulsivo y el trastorno bipolar.

Análisis según el estrato socioeconómico para femenino y masculino.

Por último, encontramos el estrato socioeconómico, una pieza fundamental en la que puede ser clave para llegar a una respuesta sobre si verdaderamente es influyente presentar estas enfermedades mentales al pertenecer a un estrato bajo, medio o alto. Por ello, se realizará una observación a los datos obtenidos en las muestras masculinas y femeninas para esclarecer esta incógnita presentada.

Para la muestra femenina se logra observar una relación directa con la orientación sexual y el estrato socioeconómico. Es decir, encontramos con mayor intensidad algunos trastornos de salud mental en los estratos 2 y 3, sin embargo, esto no quiere decir que en los estratos 4, 5 y 6 no se presenten estos casos, al contrario, se presentan con menor intensidad. Al mismo tiempo se comprendió que se debe tener una precisa preocupación por los estratos bajos, principalmente si se percibe los diferentes contextos económicos y culturales que se hayan en las zonas encuestadas; ya que no se poseen de una ayuda o un seguimiento como lo pueden llegar a tener, de una manera más eficaz, un individuo de un estrato más alto.

Para terminar, empleamos el mismo análisis para determinar cómo la orientación sexual está ligada a recibir un buen acceso de educación mental. Se logra identificar que la orientación sexual no tiene relación con un estrato socioeconómico, es decir, tanto los heterosexuales como los homosexuales presentan rasgos de vulnerabilidad para consentir una salud mental adecuada. En los estratos 1, 2 y 3 se evidencia mayores trastornos dentro de la orientación heterosexual y, como segundo análisis, en los estratos 2 y 3 se encuentran algunos trastornos como lo son: trastorno de ansiedad, bipolaridad, estrés y obsesivo compulsivo, Nuevamente reiteramos el apoyo constante de las escuelas, la sociedad y la familia para un seguimiento minucioso ante estos casos.

Conclusiones

Extendiendo el análisis conceptual abarcamos uno de los factores de riesgos más importantes, uno de ellos es la orientación sexual. Como

investigadores, se considera que este es uno de los componentes con mayor amenaza para llegar al suicidio y para llevar a padecer algún tipo de trastorno; con las estadísticas anteriores se analiza que los individuos con alguna orientación sexual diversa han sufrido de ciertos hechos que favorecen al trastorno, como: la discriminación, el acoso escolar y el maltrato físico, psicológico o sexual. Relacionando las múltiples variables mencionadas anteriormente con el análisis conceptual que presentamos como índice de riesgo.

En primer lugar, se evidencia que la población más vulnerable ante estos problemas de salud mental, intento de suicidio o hasta el mismo hecho del suicidio, se encuentran entre las edades de 17 a 24 años en los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, además, añadiendo que la población más notoria ante estos hechos sociales son la población LGBTIQ+, con una orientación en específico, como la homosexual y bisexual; muchas personas de esta comunidad a lo largo de su vida han sufrido distintas problemáticas que generan traumas a niveles incontrolables y, usualmente, se evidencia que los individuos de la población LGBTIQ+ que han sufrido de bullying tienden a llegar al suicidio o al intento de él, sumándole a esto, muchas de estas personas no piden ayuda y si la piden no se les toma en serio.

Específicamente, las instituciones educativas no toman medidas rigurosas ni serias en relación con la salud mental; así lo sugiere la encuesta, dadas las estadísticas, aquellas personas que aún se encuentran en establecimientos de educación básica y media son quienes conviven con algún trastorno. Hay que aclarar que, asimismo, aquellos individuos que cursan estudios en universidades sufren de mayor medida de problemas de salud mental.

Presenciamos que, los individuos que no gozaron de un tratamiento eficaz antes de esta investigación, en la actualidad se evidencian cómo perduran los síntomas o trastornos, sumándole a esto se logró visibilizar cómo en los entornos universitarios y escolares se suele tratar al estudiante como una máquina de conocimiento, al punto de agotarlo mental y físicamente.

Por ello, es necesario que el Gobierno nacional, departamental y municipal apoye en la creación de una reforma educativa sustancial, ligada a la hoy actual *Catedra para la Paz*. Para esto, en primer lugar, es necesaria la *Ley General de Educación Mental y de Prevención del Suicidio*, articulada al Ministerio de Salud, como vigilante y garante de esta iniciativa, pero también articulada a cada uno de las Secretarías de Salud de los diferentes departamentos. Con esto se plantea la vinculación del Plan Nacional de Educación Mental en Aulas Escolares, disponiendo de

algunos aspectos claves como:

a) Un sistema de salud y de educación acoplados al sistema de información y vigilancia de los casos reportados oficiales y los no reportados no oficiales; puesto que es necesaria la comprensión de quienes sufren de algún trastorno, para así generar alguna alternativa desde la institución, para que no haya muros en los tratamientos o se abandonen futuramente.

b) La construcción de planes regionales vinculados a las instituciones públicas y privadas, así como a los entes universitarios, que propicien la interseccionalidad de la prevención en sus espacios. Muestran los análisis estadísticos, al verificar que en las universidades existe una alta presencia de individuos que sufren de algún tipo de trastorno y, para generar cambios, se deberá pensar en una unidad, con ellos los estratos económicos más bajos podrán acceder a salud mental.

c) El gobierno deberá aumentar la base presupuestal para cumplir la demanda de estas iniciativas, con el fin de capacitar al personal docente, administrativo y de salud para atender adecuadamente los distintos casos de salud mental. Según la Organización Mundial de la Salud (2014), cerca de un millón de personas se suicidan en el año por lo que es necesaria una intervención de la producción estatal. Además, según la presente investigación, de los 103 individuos encuestados, 40 han sufrido algún trastorno de salud mental.

d) El Ministerio de Educación, en cabeza de los organismos territoriales, deberá realizar intervenciones preventivas en los colegios públicos y privados, puesto que, de nuestros individuos, 30 de ellos aun conviven con algún tipo de trastorno. Esto con el fin de mitigar o tratar ciertos sujetos, es decir, que 70 individuos han sufrido o sufren de algún tipo de trastorno de salud mental.

e) En las instituciones se comprometerán a crear y divulgar los sistemas de ayuda en situaciones de riesgo; estos mismos deberán ser avalados por los entes superiores, pero, además, deberán ser llevados a consideración por los distintos contextos que tiene el colegio, la zona, el territorio, el organismo estudiantil y la diversificación cultural y territorial que tiene Colombia, con el fin de facilitar información para quienes lo deseen. Es así como se deberá subsanar una de las mayores barreras que tiene los individuos: el acceso a la educación mental con el fin de conseguir un tratamiento eficaz, y por último;

f) El trabajo que compensarán los medios de comunicación. Se espera que estos mismos ayuden a informar y popularizar la educación mental como una hermana de la paz, asimismo, informen de

las oportunidades y riesgos que tienen los trastornos, para así lograr educar al colectivo social que no se encuentre en las aulas o no pueda acceder a educación formal y de calidad; desarrollando entes capaces emocionalmente.

Con el fin de establecer una educación mental, también ligada al carácter económico, se propone que sea una educación pública y gratuita en todos los centros y/o hospitales; recordemos que en la actualidad alguno de los medicamentos tiene un costo en las EPS colombianas. Es así como se quiere prevenir la deserción de medicamentos que son necesarios para el tratamiento y para esto se propone el aumento de la base presupuestal en el Sisbén y con ello tener un incremento en los especialistas, supliendo la necesidad irrisoria que tienen el cambiar de medico cada vez, garantizando mejores prestaciones a los psiquiatras y psicólogos para evitar así que abandonen sus pacientes. Por lo cual, se quiere efectuar una cathedra de educación mental desde las escuelas hasta las universidades. Con ello se podrá dar una preparación a los docentes y administrativos, acompañados también de personal calificado para el tratamiento de estas enfermedades y lograr un seguimiento minucioso y cuidadosos de los estudiantes, con el fin de darle su respectiva atención y así prevenir el suicidio como una etapa final.

Referencias bibliográficas

Bernal, M. (2010). *Provisión de servicios afirmativos de salud para personas LGBTI (Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transgeneristas)*. Bogotá: Colombia Diversa.

Boletín Información para la Vida (bia). (2017). *Prevención del suicidio un imperativo global*. Gobernación de Antioquia.

Cuenta de Alto Costo. (2017). *Situación de VIH SIDA en Colombia. Salud Pública, Bogotá*. Obtenido de <https://consultorsalud.com/situacion-del-vih-en-colombia-2/>.

Ministerio de Salud. (2017- 2018). Todos por un nuevo país (PAZ, EQUIDAD y EDUCACIÓN). *Boletín de salud mental conducta suicida Subdirección de Enfermedades No Transmisibles*. Bogotá, Colombia: MIN-SALUD.

Ministro de Salud y Protección Social. (2019). *Boletín de Salud Mental Conducta suicida*. Bogotá, Colombia: MinSalud.

Observatorio Nacional de Salud. (2014). *El Suicidio en Colombia: del descenso permanente al aumento desde 2014*. Bogotá: Instituto Nacional de Salud.

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Prevención del Suicidio*. Washington, DC: World Health Organization.

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Prevención del suicidio. Asamblea Mundial de la Salud adoptó el primer Plan de acción sobre salud mental de la historia de la Organización Mundial de la Salud (OMS)* (pp. 1- 16). Nueva York: ONU.

Organización Panamericana de la Salud. (2003). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Ginebra: OMS.

Restrepo, C. G. (2005). *Psiquiatría y salud mental de niños y adolescentes: una necesidad*. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(3).

Roa, C. A. (2017). Factores de riesgo de ideación suicida en una muestra de adolescentes y jóvenes colombianos autoidentificados como homosexuales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 1-8.

Rojas Bernal, L., Castaño Perez, G., & Restrepo Bernal, D. (2018). *Salud mental en Colombia. Un análisis crítico*. *Rev CES Med*, 32(2), pp. 129-140.

Rubio, M. (2017). *Un Análisis con la Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2015*. (U. E. Colombia, Editor) Obtenido de Sites Google: <https://sites.google.com/site/mauriciorubiop/Home/demografia-lgbt>.

Las relaciones entre ética y estética. Páginas: 00 00

ACE - Anuario Colombiano de Ética

Revista del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

Nº 2

147

Hacia una educación artística inclusiva

Luis Eduardo Ospina¹¹
luisospinalozano@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6646-3919

Sandra Patricia Pinto Espinosa¹²
sandrap.pintoe@unilibre.edu.co
ORCID: 0000-0002-8572-1004

Recibido: 15/05/2021
Aprobado: 27/09/2021

Cómo citar:

Ospina, Luis Eduardo; Pinto Espinosa, Sandra Patricia. (2021). Hacia una educación artística inclusiva. *Anuario Colombiano de Ética* 2 (2). pp.



Resumen

Conscientes de la preocupación de los maestros y de la trascendencia personal, familiar y social del problema de educar en la diferencia y la dificultad en el aprendizaje, se intenta, con la presente reflexión, ofrecer una aproximación comprensiva del tema. Proporcionando sugerencias elementales que orienten la actuación pedagógica del docente en el aula, apoyando clara y objetivamente a los niños y las niñas en su proceso de desarrollo en forma integral.

Se muestra lo imprescindible de generar, proponer, plantear, exponer, desarrollar, afianzar, ambientes creativos y de pensamiento divergente, destacando el arte como un potencial generador de una gran variedad de experiencias significativas, que se vivencian a partir de la plástica, la música, el drama y la expresión corporal.

¹¹Magíster en Educación. Docente Universidad Libre. Grupo de Investigación Educación física y desarrollo humano.

¹² en Educación. Docente Universidad Libre. Directora del departamento de Pedagogía Infantil.

Con ello también se hace un llamado a recuperar el sentido vital y pedagógico de la educación artística como área capital de conocimiento, al igual que a observar la importancia de la educación como un derecho fundamental que debe ser garantizado para toda la población infantil sin discriminación alguna.

Palabras clave:

Creatividad, diferencia, dificultad de aprendizaje, educación artística, inclusión.

Introducción

En Colombia ha ido creciendo la demanda por la atención escolar de personas diferentes y con dificultades de aprendizaje en las aulas comunes y en diversos ambientes escolares. Este movimiento que se origina a partir de la necesidad de promover en dichas personas una mejor calidad de vida con oportunidades de participación efectiva en la sociedad en general. Desde esta premisa, comienza un largo camino para reconocer el derecho de todo niño, niña y joven, a ser escolarizado *independientemente* de sus características biopsicosociales.

En ese sentido, se afirma que todos los niños, niñas y jóvenes, deben acceder y recibir una educación pública, libre y de calidad, que responda a sus requerimientos de aprendizaje. Es por esto que debe primar un plan que atienda a sus exigencias particulares, educar en ambientes sin restricciones, otorgando participación en actividades escolares y garantizando la no discriminación y la confidencialidad en todo el proceso de evaluación (MEN, 1996).

Sin embargo, consolidar escuelas inclusivas es bastante complejo, pues implica una apuesta de apertura y cambio por parte de la comunidad educativa, adentrándose en un proceso que invita a reflexionar y replantear actitudes, relaciones y prácticas pedagógicas, por ende, las dinámicas propias de un proceso educativo personalizante, esto demanda modificaciones en el enfoque, contenido, estrategias metodológicas y estructura curricular, con una perspectiva común que abarca a todos los infantes con rango apropiado de edad y un convencimiento de que es responsabilidad del sistema educativo normal, educar a todos sin distinción alguna. Según La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), este concepto:

Se define entonces la educación inclusiva, como un proceso para abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión de la educación. (2006, p. 12).

Este postulado es fundamental en el desarrollo de la presente reflexión, la cual reconoce ese proceso y se aventura en el mismo, observando que es necesario abrir escenarios de participación en y desde la equidad para quienes conforman la escuela; escenarios en los que se potencie y valide la naturaleza humana en su enriquecedora diversidad.

Se considera que, para la atención educativa en la diferencia y la dificultad en las aulas comunes, es imprescindible generar escenarios que se constituyan en ambientes creativos y de pensamiento divergente con el objetivo de fortalecer el desarrollo y aprendizaje de todos en el aula; los cuales den razón de los requerimientos que presentan los niños y las niñas, respondiendo a ellos desde una mirada que no parta de la atención dentro de un modelo curricular poco flexible. Todo ello, con el objetivo final de alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades de expresión, relación y comunicación.

Retomando lo anteriormente expuesto, y referidos al área de conocimiento que nos ocupa¹³, pensamos que, dentro de esa respuesta individual y esa educación sin restricciones, es pertinente retomar la expresión artística en el ámbito escolar, tema que apenas comienza a trabajarse en el contexto colombiano y no se le ha vinculado como eje transversal en la formación infantil.

Hoy cuando se habla de arte desde los diversos espacios educativos en donde se ha pensado la educación inclusiva, donde intervienen procesos culturales, sociales, económicos y políticos en condiciones permanentes de cambio, la creatividad y la imaginación reclaman ser pensados seriamente desde diversos escenarios, experiencias y relaciones sociales; esto exige profundizar acerca de la producción de sentido, percepciones de docentes, así mismo las de los niños y las niñas, y sobre el significado que tienen las prácticas artísticas inclusivas desde las teorías de la educación inclusiva e inclusión social.

13 Según la Ley 115 de 1994, expedida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la educación artística es un área de conocimiento obligatoria y debe ser desarrollada a cabalidad en todos los centros escolares del País.

Problema.

En lo referente a una educación artística inclusiva, podemos decir que la problemática reviste dos frentes de acción complejos, pero para nada insuperables, a saber: lo atinente a las condiciones de inclusión en la escuela (Adaptabilidad y orientación pedagógica), y la ausencia de dinamismo real de lo artístico en la diferencia y dificultad de aprendizaje. En lo que respecta a las obligaciones de adaptabilidad, más allá de las consabidas adecuaciones arquitectónicas que facilitan ingreso y movilidad en los centros educativos, se evidencia la ausencia de medidas orientadas a adecuar, a saber: los currículos, las estrategias didácticas, los procesos pedagógicos, las evaluaciones a las condiciones y los requerimientos de las personas en la diferencia y dificultad de aprendizaje. Cabe resaltar que, aunque existen lineamientos orientados a realizar las adaptaciones necesarias para incluir estudiantes con diferentes discapacidades, aún no se han incorporado en la gran mayoría de las instituciones educativas. Aún no se han recibido orientaciones por parte de la escuela y las entidades administrativas, que permitan a la comunidad educativa comprender a las personas con diferencia y dificultad de aprendizaje, como sujetos con los mismos derechos y que los lleven a involucrarse en los espacios del aula común. Por el contrario, los niños y niñas continúan viendo a sus pares como seres pertenecientes a distintos universos, y en muchas ocasiones, ni siquiera existen posibilidades de comunicación. Desde esta perspectiva, se identifican aspectos contundentes en el aula común que van en detrimento del *aprendizaje significativo* de los niños. Una de las causas más notorias ha sido la falta de recursos didácticos por parte de los maestros y la escasa preparación de los mismos sobre temáticas en torno al tema de la educación inclusiva y la inclusión social; en otras palabras, se evidencia la falta de docentes idóneos, lo cual trae como consecuencia la no incorporación en sus procesos didácticos de estrategias puntuales como las ofrecidas por las experiencias artísticas, dando por sentado que ello es responsabilidad de un docente especializado.

Igualmente, existen ejercicios contraproducentes que hacen parte del quehacer del docente, a saber: metodologías tradicionales, repetitivas y monótonas, ausencia de modelos didácticos de motivación, planeación de experiencias dinámicas, creativas, lúdicas. En consecuencia, en el aula se manifiestan dificultades en el desarrollo de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas, dificultades que se expresan en aprendizajes marcados por la lentitud, el desinterés, problemas de atención, memoria, rendimiento académico, autoestima, impulsos incontrolados, problemas de lenguaje, indiferencia, agresividad y dificultad para finalizar tareas.

Por otra parte, desde el dinamismo real de lo artístico, se evidencia con cierta preocupación, que la educación artística no se ve proyectada con relevancia en los planes de estudio, por tanto, existe también la necesidad de una formación que contribuya a que el arte deje de ser un “relleno” del sistema escolar, de modo que se puedan promover en los niños experiencias artísticas que fomenten sus aprendizajes y contribuyan al desarrollo integral. En ese orden de ideas, el tema de la creatividad con relación al arte en la educación inclusiva, la atención educativa en la diferencia y dificultad de aprendizaje, para personas que acuden a las aulas comunes, ha sido poco abordado por el hecho de considerar a dichas personas desde la incapacidad, es decir, desde la limitación que imposibilita al ser su desarrollo normal, dejando de lado su integralidad y sus posibilidades autorrealizarse, mirada que desconoce “que el acto expresivo creativo implica profundamente al individuo a nivel sensorial, perceptivo, cognitivo, afectivo, intelectual y social [...]” (Piantoni. 2001, p. 26). Es así como difícilmente se encuentran espacios encaminados a desarrollar el potencial creativo de los niños y las niñas en la diferencia y con dificultad de aprendizaje, espacios donde se les permita expresar libremente sus ideas, sentimientos y emociones. Esto se debe a que se ha estimado la creatividad ligada al concepto tradicional de inteligencia, como una cualidad propia de personas con capacidades fuera de lo común, por ello, no contempla la dificultad o la diferencia, aspecto que ya hace un buen tiempo demostró Torrance (1974), con sus investigaciones, que la creatividad es un fenómeno que guarda poca relación con las capacidades intelectivas; la creatividad comporta espontaneidad, flexibilidad y generación de nuevas formas de ponerse en juego. Más allá, las limitaciones sensoriales también se plantean como un obstáculo insuperable. Entonces se diría, por ejemplo, que un niño o una niña sorda jamás podría crear música o disfrutarla, cuando es bien sabido que estos sujetos han desarrollado ampliamente otros sentidos que les permite sentir, experimentar, vivir las vibraciones de la música; y algo similar sucede con problemas de visión y motricidad. Aun así, desde el ámbito escolar y la vida académica cotidiana, recurrentemente se pueden escuchar expresiones como: “¡Qué interesante lo que se logra en la plástica, en la música, en el teatro o en las danzas!”, “¡Qué increíble lo que se puede hacer con los niños y las niñas, desde las diversas manifestaciones artísticas!”, “¡Qué pensamiento divergente han desarrollado los niños y las niñas luego de haber participado en experiencias artísticas!”, “¡Es evidente cómo han influido las manifestaciones artísticas en el desarrollo del pensamiento creativo de los niños y las niñas!” Y si influye, ¿de qué modo lo hace?

Educación artística y sentido vital humano.

Los procesos artísticos en los niños pueden generar sentimientos de realización, especialmente en quienes aún no han experimentado la emoción del éxito en alguno de los escenarios de su vida, luego, las experiencias artísticas ofrecidas a los infantes, logran ser un intento válido y deben ir orientadas hacia la promoción de la expresión, la construcción de sentido, que en el acto mismo de su ejecución, procura la adquisición y el desarrollo de confianza, así como el placer y la satisfacción; los procesos artísticos y creativos permiten experimentar la emoción del artista, llamada Flow, esto como un estado emocional positivo que experimentan las personas al realizar actividades artísticas que demandan atención plena e implicación de altos niveles de sentimiento y expresión. En este sentido, las experiencias desde el arte desempeñan un papel notable y trascendental, pues permiten a los niños tener un control total sobre sus acciones y los lleva a involucrarse en las mismas, al punto que pierden la noción del tiempo y de sí mismos —en el buen sentido de la expresión— lo cual relaja, empodera y unifica, además porque lo que se resalta es el proceso más que un resultado estereotipado. Por ello, las experiencias en las que participan los niños invitan a probar, ensayar, intentar, exteriorizar, recrear, no solo obras de arte, sino también relaciones, formas de ver y de vivir la vida, aspectos fundamentales en la existencia de todo infante. Entonces, las realizaciones de las obras de arte permiten a cada uno pensar, sentir, actuar y recrear su propio ser. En la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural, a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados, a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos: a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su familias, su comunidad, su cultura, su territorio y su país (MEN, 2014).

Para todo ello qué mejor que las experiencias artísticas en las que partiendo de los diversos lenguajes y materiales artísticos, se les convoque a niños y niñas a denotar, identificar, palpar, manipular, explorar, descubrir y significar características propias y de las demás personas. Es en estas experiencias en las que se genera toda una relación, transformación entre el cuerpo y los objetos, generando nuevas y diversas experiencias artísticas, oportunidad que permite expresar, representar, apreciar, descubrir, comunicar y crear desde sus propias vivencias, la experiencia propia, la del otro, la del contexto social y cultural en el

que están inmersos. El encuentro de las representaciones y manifestaciones artísticas en los primeros años de vida de los niños y las niñas es básicamente un proceso de experiencias más que de resultados o productos finales, pues la importancia del arte es la oportunidad misma de la expresión libre y espontánea que realizan los niños desde sus propias posibilidades. Es importante aclarar que en los primeros años se estructuran e identifican diversos lenguajes desde los cuales los niños transmiten, expresan, representan y comunican su realidad, además de aprender a relacionarse en ella.

Desde las representaciones simbólicas realizadas por los niños y niñas se destaca el desarrollo de la creatividad y la imaginación, incluyendo el pensamiento crítico, el pensamiento divergente, la capacidad de asombro y la capacidad de ir más allá de lo que la simple vivencia ofrece, aspectos relevantes en esta primera etapa del lenguaje y gesto gráfico de los niños, es decir que les posibilita la oportunidad de manifestar su pensamiento, emociones, aprendiendo del mundo y de sí mismos. Al respecto Vygotsky (2000), brinda un aporte interesante acerca del desarrollo de la imaginación, la cual requiere ser potenciada y promovida siempre y cuando se proporcione al niño y la niña estímulos significativos que den cuenta que favorezcan su fantasía, su expresión y construcción de sentido. La educación artística en los primeros años de infancia podría ser —seguramente— la causa de las diferencias visibles entre un hombre con capacidad creadora propia y otro que, a pesar de cuanto haya sido capaz de aprender, no sepa aplicar sus conocimientos en sus relaciones con el medio en el que actúa. Puesto que percibir, pensar y sentir se hallan igualmente representados en todo proceso creador, la actividad artística podría muy bien ser el elemento necesario de equilibrio que actúe sobre intelecto y las emociones infantiles (Lowenfeld, 1980).

Cada manifestación, cada representación, cada creación plasmada por los niños, ofrece evidencias de que siempre tienen más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema, gracias a esto el arte posibilita el pensamiento creativo y la resolución de problemas desde una mirada abierta y espontánea que experimenta, que busca múltiples caminos, múltiples soluciones; es decir, desde un pensamiento divergente, los niños descubren múltiples formas de desarrollar una idea, es de esta manera que fortalecen sus habilidades y capacidades en todo sentido. Otra posibilidad que ofrece el arte es el reconocimiento de los seres humanos — desde los múltiples lenguajes, pluralidad de lenguajes, “cien lenguajes” como lo denomina Malaguzzi (2005), los cuales giran en torno a la naturalidad que emplean los niños y las niñas principalmente desde el arte para la expresión de sus sentimientos,

afectos y comprensiones del mundo que les rodea. En este sentido, los cien lenguajes integran e interrelacionan todos los ambientes artísticos en los que se desenvuelven el niño y la niña; en las representaciones artísticas se integran visiblemente con la experiencia matemática, espacial, topológica, las posturas corporales, lo cognitivo, lo comunicativo, entre muchos otros, poniendo en evidencia que el arte proporciona diversidad de caminos donde se articulan todos los lenguajes inherentes a ellos y en los que todos y cada uno tienen la posibilidad de participar y transitar. Luego, en los diversos y posibles escenarios artísticos creados en el ambiente escolar se producen los lenguajes artísticos, son herramientas magníficas para la labor con niños y niñas, convirtiéndose en un “metalenguaje” ideal en el aula común. Expresar, manifestar, exteriorizar, representar los sueños, fantasías imaginaciones de niños y niñas a partir de los diversos lenguajes artísticos, en dibujos, expresiones escritas, movimientos corporales o canciones, son posibilidades que les permiten, descubrir otras representaciones de la expresión, recreando sus sentidos sobre el mundo y el vivir en él. Otro aspecto relevante dentro de la expresión artística para los niños y niñas es que, al posibilitar espacios o ambientes de trabajo con personas creativas, resulta su participación en una experiencia novedosa y enriquecedora, en la que el artista transmite a través de su propia práctica, su contacto, su vivencia con el arte, lo cual permite a los niños comprender que no es necesario ser unos artistas para lograr deleitarse con la sensibilidad, la expresión, la creatividad y el sentido estético en tanto a través del arte, logren exteriorizar sus vivencias (SED, 2010).

El arte como una propuesta alternativa de educación integral favorece el desarrollo de la autonomía, pues el niño asume el rol protagónico y activo en las propuestas, apoderándose de responsabilidades en su formación como constructor del conocimiento. Dada la importancia de lo anterior, esto no ocurre de forma impuesta; por lo contrario, se favorecen particularidades de libre expresión y elección, autonomía e independencia aspectos que fortalecen, la exploración del propio contexto del niño. En este sentido, la oportunidad de elegir y expresar genera una identidad, conciencia y cuidado de la importancia del otro, esto motivado por intereses, gustos, necesidades, objetivos comunes.

Más allá, las experiencias artísticas como la pintura, el modelado, el grabado, el diseño de materiales, la música, la expresión corporal, la danza, brindan a los niños y niñas, un gran abanico de posibilidades afines al juego y la lúdica, posibilidades que facilitan relaciones con la realidad, proporcionando elementos para ampliar la construcción de sentido y significado que cada quien, a nivel particular y colectivo ha hecho de la misma, aspectos imprescindibles para la formación de cualquier ser humano.

Propuesta inclusiva y labor docente.

Cuando se habla de un aula artística se hace referencia a ambientes que fortalecen y dan la oportunidad de conocer, aprender y comprender en la interacción con los otros desde la expresión, la comunicación, la sensibilidad, el sentido estético, el trabajo colaborativo, el observar y el experimentar. Así mismo, desde el arte en general, se pueden gestar talleres a partir de diversas técnicas y manifestaciones, que provoquen el manejo de variedad de materiales, construcción, diseño de elementos a partir de recursos reciclables o reutilizables, manejo breve y puntual de la historia del arte, reconocimiento de movimientos artísticos, de artistas destacados en los mismos. Todos estos insumos les permitirán a los infantes, experimentar, construir, reconstruir a partir de su pensamiento creador y sin distinción de capacidades.

En ese sentido, el aporte brindado desde el documento Lineamiento Pedagógico curricular para la educación inicial en el Distrito (SED, 2010), se constituye en un elemento que brinda una propuesta significativa en la incidencia e importancia del arte en la escuela, más aún en los procesos de educación inclusiva. La articulación de la dimensión artística dentro de las dimensiones del desarrollo en la infancia posibilita otra mirada de gran importancia en la educación artística, desde siempre desconocida e invisibilizada por la educación tradicional. La apuesta por la dimensión artística planteada desde los lineamientos mencionados posibilita la apropiación por parte de todos los niños y niñas de los diversos modos expresivos y creativos; además de permitir al docente del aula el encuentro y la interacción con las manifestaciones artísticas planteadas y con los artistas que las realizan; ahora bien, no se trata de formar artistas, se trata de aportar a la formación integral de los niños y niñas. La propuesta desde el Lineamiento es clara y pretende dar un aporte significativo a la expresión artística en el aula, la cual gira en torno a la expresión musical, el arte dramático y las artes plásticas, manifestaciones artísticas que cobran vida y un lugar significativo en el desarrollo de niños y niñas. Estas manifestaciones artísticas se pretenden desplegar a partir de cuatro ejes fundamentales que se han mencionado a lo largo del escrito: las sensibilidades, la expresión, la creatividad y el sentido estético, ejes comunes a todas las expresiones artísticas y que en niños y niñas son constitutivos, latentes y prestos a su desarrollo.

Estas y otras expresiones e interrogantes referidos a las diversas representaciones o manifestaciones artísticas en el aula común hacen reflexionar frente al reconocimiento que se le debe hacer a la educación artística, que poco a poco ha ido construyendo una identidad en relación con las demás áreas del conocimiento y siendo configurada

pedagógica y didácticamente, repensada desde lo conceptual y práctico. Entonces es pertinente, plantearse la siguiente interrogante: ¿Las artes en general renuevan y aportan a los procesos de inclusión en el aula común? La atención educativa a niños y niñas en diferencia y dificultad de aprendizaje en las aulas comunes hace referencia a reconocer y validar desde el respeto, la incansable búsqueda de estrategias de abordaje que den cuenta de variaciones de aprendizaje y comportamiento de estudiantes. Vygotsky (2000), no pensaba que la alternativa educativa fundamental para los niños y niñas con diferencia fuera su incorporación al sistema educativo ordinario, sino una educación basada en la organización especial de sus funciones y en sus características más positivas, en lugar de centrarse en sus aspectos más deficitarios. Luego, la atención educativa de niños y niñas en diferencia y con dificultad de aprendizaje en las aulas comunes debe trascender la comprensión de su entorno más cercano, requiriendo apoyo, seguimiento, acompañamiento y atención constante que dé respuesta a sus más sentidas necesidades. En consecuencia, el proceso de inclusión de los niños y niñas al aula común, cualquiera que ella sea, es una tarea que requiere del esfuerzo y la colaboración de un equipo. Ningún individuo, no importa que tan hábil, entusiasta y experimentado sea, puede hacerlo solo. Es importante tener en cuenta que en este aspecto intervienen varios actores: la familia, la institución educativa y, por supuesto, el maestro. Cada uno de dichos actores adquiere una importante función la cual determina las necesidades y avances que necesita cada uno de los niños y niñas. Igualmente, la inclusión escolar supone actitudes positivas por parte del docente, las experiencias que se adelantan con procesos de Inclusión, han permitido identificar en las instituciones educativas la necesidad de promover el trabajo en equipo (Gómez, 2002).

De otra parte, los estudiantes con diferencias y con dificultad de aprendizaje no necesitan solamente de un adulto que presente una palabra o un término e intente explicarlo, requieren de un maestro mediador que realice un seguimiento, acompañamiento y atención permanente, que aborde los requerimientos de formación de los niños y niñas y, de la misma manera, los comprenda como una oportunidad de potenciar y recrear la formación de todos en el aula. Lo más importante desde el escenario artístico, es promover el contacto con el maestro (artista), pues este contacto genera experiencias en los niños en cuanto al vivir y al sentir, que desembocan en el enriquecer su mundo a través de la participación y realización de las diversas manifestaciones artísticas. Dado lo anterior, la atención escolar en las aulas comunes en donde se encuentran incluidas personas con diferencia y dificultad de aprendizaje es imprescindible generar, plantear, exponer, afianzar, ambientes creativos y de pensamiento divergente; aspectos que de inmediato hacen repensar en cómo se ha abordado la expresión artística en el aula

común, área que, aunque obligatoria, es poco cultivada a este nivel. En los espacios regulares del aula de clase es necesario articular el arte para así favorecer, desarrollar e implementar los múltiples lenguajes expresivos, de manera que se permita a todos y cada uno de los niños participar y expresarse; para esto es transcendental que el maestro propicie espacios y estrategias que posibiliten la implementación del arte y den vía a la configuración de un aula creativa en toda su extensión, que genere en los niños y niñas la confianza para participar en ambientes en los que consigan formular y compartir experiencias junto a otros ‘artistas’ y de la mano mediadora de su maestro ‘artista’, rompiendo la tradición de la escuela preparada para la enseñanza de conceptos planos y monótonos que poco o casi nada dejan a la imaginación y la construcción del pensamiento divergente en los niños. El arte desde sus diversas representaciones ofrece en la primera infancia, herramientas, elementos teóricos y prácticos, que posibilitan un acercamiento a los diversos ambientes y manifestaciones que brinda la música, el teatro, la corporalidad y la pintura, esta diversidad posibilita el desarrollo de la sensibilidad y la participación efectiva de los estudiantes con diferencia y dificultad de aprendizaje en las prácticas educativas, todo esto a partir de ambientes lúdicos y recreativos, lo cual propiciará ambientes reflexivos desde el mismo arte y la diversidad propia del aula común.

Estos aspectos implican repensar y revitalizar la incursión del arte y la expresión artística, beneficiando el desarrollo de la labor docente en tanto que permite al maestro generar infinidad de experiencias artísticas que contribuyen al desarrollo integral de los menores. Por ello es responsabilidad de la escuela en general, procurar que las experiencias vividas sean gratificantes, que en ellas los infantes experimenten sortear obstáculos, enfrentar problemas, buscar posibles soluciones, aprender a disfrutar lo que hacen, ser autónomos, compartir con otras personas, con animales, plantas, y en general, con el mundo que habitan, esto desde el respeto y la libertad. No hay duda de que para el quehacer cotidiano de los docentes y para la propia investigación educativa, constituye un importante problema abordar el reto que plantean un considerable número de niños y niñas que no alcanzan los rendimientos inicialmente esperables en sus aprendizajes, sobre todo cuando hay marcadas diferencias y dificultades que ameritan ser abordadas con urgencia.

Conclusiones

Resulta la expresión artística en los espacios de inclusión, un hallazgo que no pierde vigencia, siendo hoy más necesario que nunca; es por esta, y por otras razones, que es importante involucrarla en los procesos educativos y que se reconozca como un área eje fundamental en los ambientes del aula común.

El desarrollo que presentan niños y niñas con diferencias y dificultades de aprendizaje específicos es satisfactorio cuando en las actividades educativas didácticas se involucran estrategias a partir de las representaciones artísticas, estas acciones en el avance y evolución de la dificultad en el aula común son trascendentales desde la acción conjunta entre docentes, escuela, terapeutas y familia. Desde esta mirada, se pretende alcanzar y estimular fortalezas en todas las dimensiones del desarrollo, esto con el fin de promover y mejorar la creatividad, la sensibilidad, la autoestima, prevenir o aminorar la sensación de incapacidad y dificultad que rodea a los niños, con experiencias de aprendizaje en ambientes enriquecidos desde el arte, para que así logren transitar y participar en la escolaridad e incluso acceder a procesos en la educación superior y, con ello, acceder a mejores niveles de calidad de vida. Es así como se puede afirmar que el arte es trascendental en la educación, pues posibilita las manifestaciones y representaciones creativas naturales del ser humano, también genera en los maestros y maestras una contemplación, un acompañamiento, un seguimiento del proceso y desarrollo individual expresivo, sensible, creativo y estético, todo desde una postura afectuosa basada en el respeto. Pues la experiencia artística no se puede separar de los procesos intelectuales, estos procesos se complementan mutuamente (Eisner, 1995). Es pertinente que la Secretaría de Educación de cada país implemente estrategias concretas de participación activa de la escuela y de todos sus integrantes educativos, que se adopten medidas positivas para asegurar a niños y niñas con discapacidad y con dificultad de aprendizaje la realización de todos los componentes del derecho a la educación, el acceso, permanencia y promoción activa en el sistema educativo. En este sentido, es muy importante que todos los docentes de las aulas comunes dispongan de estrategias didácticas, estén permanentemente en cursos de actualización y, que, además se fortalezcan todos los apoyos especializados necesarios para llevar a cabo los procesos de inclusión. Así mismo, sería pertinente adoptar estrategias de reformulación desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) en las que se establezcan líneas de trabajo pedagógico y académico para asegurar una educación de calidad, garantía y respeto de todos los derechos humanos de todos los niños y las niñas con o sin diferencias o dificultades de aprendizaje.

Los docentes de las instituciones educativas de ciclo inicial y de básica primaria deberían convertir el tema de la discapacidad en un elemento de reflexión permanente que permita en el futuro construir y consolidar dicho tema como una línea de investigación.

Las relaciones entre ética y estética. Páginas: 00 00

ACE - Anuario Colombiano de Ética

Revista del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

Nº 2

161

Referencias bibliográficas

Ardanaz, L., Pérez, M. y Salvador, E. (2004). “La colaboración entre los docentes y la familia en la integración y reeducación de un niño con necesidades educativas especiales”. En: *La escuela inclusiva prácticas y reflexiones*. España: Grao.

Cañete, M. (2010). *Evolución de la expresión plástica en niños y niñas de educación infantil, elementos básicos del lenguaje plástico, objetivos, contenidos, materiales estrategias metodológicas y de evaluación de la expresión plástica, modelos y estereotipos*. Granada.

Eisner, E. (2005). *Educación la visión artística*. España: Paidós educador.

Gómez M. (2005). *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en familia, en la sociedad y en la escuela*, Fondo de cultura económica, México.

Lowenfeld, V. (2000). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz, 3 ediciones. Argentina: Editorial Kapelusz, 3 ediciones.

MEN. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

MEN. (1996). *Decreto 2082 de 1996*. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf.

MEN. (2014). *Documento N° 21: El arte en la educación inicial*. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341813.html?_noredirect=1.

MEN. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf.

Malaguzzi, L. (2005) *Los cien lenguajes de la infancia*. Italia: Editorial Asociación de Mestres Rosa Sensat.

Piantoni, C. (2001). *Expresión, comunicación y discapacidad*. Madrid: Narcea Editores.

SED. (2004). *Integración de escolares con deficiencia cognitiva y autismo, ingreso evaluación y promoción*. Bogotá: SED. <https://repositoriosed.educacion-bogota.edu.co/handle/001/1147>.

SED. (1997). *Lineamientos generales para la atención educativa a la población con limitaciones o capacidades excepcionales en los centros educativos del distrito*

capital. Bogotá: SED. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/679/1/SED%20382.pdf>.

SED. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular par la educación inicial en el Distrito. La dimensión Artística*. Bogotá: SED. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/3062/1/Lineamiento%20Pedag%C3%B3gico.pdf>.

Torrance, E. (1974). *Las pruebas de Torrance del pensamiento creativo: normas-Manual técnico*. Princeton, NJ: Prensa personal.

Vygotsky, L. (2000). *El arte y la imaginación*. Madrid: Editorial Akal.

Ética: el porvenir de una ilusión

Richard Ayala Ardila¹⁴
richard.ayala@ustamed.edu.co
ORCID: 0000-0002-6613-8219

José Domingo Correa Vanegas¹⁵
jose.correa@ustamed.edu.co
ORCID: 0000-0001-8569-4424

Recibido: 8/05/2021
Aprobado: 9/09/2021

Cómo citar:

Ayala Ardila, Richard; Correa Vanegas, José Domingo. (2021). Ética: el porvenir de una ilusión. *Anuario Colombiano de Ética* 2 (2). pp.



Resumen

Mutatis mutandis, lo dicho en *El porvenir de una ilusión* sobre la religión podría servir para iluminar el significado del fenómeno ético en la sociedad de la información y el conocimiento. No obstante, en el texto de Freud podría haber lugar para distinguir dos formas en el fenómeno religioso y tal vez la reflexión sólo sea pertinente a una de ellas. Los autores intentan una aproximación a la religión no considerada por Freud, a través del texto *Ciencia e ideología* de Ricoeur. En el mismo sentido, y siguiendo lo expuesto por Arendt en *La condición humana*, se acercan al fenómeno tratado por Freud, destacando el aspecto ideológico de la religión aquí considerada. Por último, a partir de *Nacimiento de la Biopolítica*, muestran que la ética contemporánea es fundamentalmente normativa y hace parte del “crecimiento de la demanda judicial”, inherente a una sociedad que ha sabido encontrar en la libertad el dispositivo necesario para alimentar un sistema diseñado por y para la competencia en productividad de sí.

14 PhD en Humanidades. Magíster en Educación. Filósofo. Docente de la Universidad Santo Tomás de Medellín. Líder del grupo de investigación Pedagogía y Praxis.

15 Magíster en Filosofía. Teólogo. Docente de la Universidad Santo Tomás de Medellín.

Introducción

El famoso texto compuesto por Sigmund Freud en 1927, publicado en el mismo año, *El porvenir de una ilusión*, ofrece un adecuado contexto para reflexionar sobre la ética como *ilusión* contemporánea y para arriesgarnos a pronosticar su bienaventurado porvenir “Dejemos la ética a ángeles y gorriónes.”.

Palabras claves:

Ética, Religión, Ideología,
Biopolítica, Neoliberalismo,
Dispositivo

Como se sabe, en su reflexión, Freud piensa la cultura como una suerte de herramienta producida por el hombre para protegerse de la naturaleza y provocar en él el deseo de alcanzar una saludable convivencia con los demás, y tal vez, hasta establecer lazos políticos fundados en la solidaridad. Herramienta precaria, es necesario añadir, pues para Freud la naturaleza no ha sido sometida por el hombre y el hombre no ha conseguido librarse de esa parte de sí que lo convierte en una amenaza para la cultura y para la naturaleza. No obstante, él es optimista, por dos razones: en primer lugar, desde hace unas pocas centurias emergió en el seno de la cultura una prometedora herramienta: la ciencia; en segundo lugar, para la élite intelectual la ciencia ha sustituido a la religión y cabe esperar que progresivamente sean cada vez más y más quienes abandonan la *ilusión* (religión) y aceptan la realidad (ciencia).

Aunque, es justo reconocerlo, Freud escribe vacilante, y por eso ante un oponente imaginario, concede que también su creencia en mejores tiempos, debidos éstos a la ciencia, es una ilusión; no obstante, ello no le impide terminar su reflexión con decisión. Dice Freud “No; nuestra ciencia no es una ilusión. Sí lo sería creer que podríamos obtener de otra parte lo que ella no puede darnos.”.

Y como todos sabemos, desde su muerte, acaecida el 23 de septiembre de 1939, su ciencia no ha dejado de vencer, batalla tras batalla, en su doble lucha por domoñar a la naturaleza y someter a los hombres, llegando a generar en nuestros días una situación hasta cierto punto esperanzadora: de un lado, las ciencias y las tecnologías convergentes han inaugurado un inédito escenario de omnipotencia para el hombre; del otro, se ha creado un ambiente cultural propicio para la fe en la ra-

cionalidad del hombre, pues, en primer lugar, la palabra *inclusión* parece obrar como un agujero negro de bondad y de justicia, que amenaza con desterrar, por fin, al egoísmo y a la inequidad, a la indiferencia y a la crueldad, y en segundo lugar, la agenda planetaria en torno a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la defensa y promoción de la democracia y los derechos humanos, y la configuración de instancias institucionales de ética, bioética e integridad científica, son la forma cultural contemporánea con la cual el hombre de nuestros días busca protegerse de la naturaleza manipulada (y hasta provocada) en los laboratorios y suscitar en los hombres la buena voluntad que la genética no quiso darles. Pero ¿la inclusión, la agenda planetaria y el ambiente cultural de nuestra época son suficientes para generar optimismo justo en el momento en el cual el hombre es hasta cierto punto omnipotente? ¿No hay en el poderío tecnocientífico razones suficientes para esperar lo peor? ¿No está la ética en la misma situación de la religión? ¿No es todavía más ingenua y peligrosa la ética contemporánea que la religión tradicional?

Casi once años después de la publicación de su texto, Freud debió abandonar Viena huyendo de seres humanos que eran todo, menos ángeles o gorriones. Su muerte le ahorró una vivencia que seguramente lo hubiera hecho reflexionar nuevamente sobre el porvenir de su ilusión, porque si algo tenían los hombres que destruyeron la cultura europea era ciencia y racionalidad. De hecho, en medio del holocausto quedó claramente ilustrada la instrumentalidad de la ciencia, puesta toda por completo al servicio de intereses políticos. Las bombas atómicas caídas desde el cielo sobre Hiroshima y Nagasaki, por obra y gracia de los abanderados de la libertad y de la justicia, en su lucha contra el eje del mal, debieran obrar como iluminaciones para los ingenuos promotores de la ética, la bioética y la integridad científica.

Debate

En el fondo, estas son las preguntas anidadas en nuestra reflexión: ¿hay un dispositivo individual o social para garantizar la bondad y la justicia? ¿Fue la religión considerada ese dispositivo? ¿Por qué? ¿Funcionó? ¿Por qué la sociedad occidental cambió de parecer en lo relativo al poder instrumental de la religión? ¿Mantuvo el ideal de usar un dispositivo, pero encontró otro, más eficaz, llamado ética?

Ciencia y Religión. La crítica de Freud.

En *El malestar de la cultura*, escrito dos años después de *El porvenir de una ilusión*, Freud cita a Goethe a propósito de la trinidad ‘arte, ciencia y religión’: “Quien posee ciencia y arte, tiene también religión; y quien no posee aquellos dos, ¡pues que tenga religión!”.

Habría *dos* tipos de seres humanos: uno conformado por quienes poseen religión a través de la ciencia y del arte, y otro constituido por quienes tienen la religión por ella misma, pero carecen de ciencia y de arte. Lógicamente podríamos dividir a los hombres de otra manera. Habría *dos* tipos de seres humanos: quienes tienen religión y quienes no tienen religión. De este modo, en consecuencia, habría hombres que aun con ciencia y arte, carecen de religión; y habría hombres con religión, algunos de los cuales podrían tener además ciencia y arte. Pero, en Goethe, al parecer, la ciencia y el arte configuran un dispositivo cuyo producto *necesario* es la religión; y en esa medida, Goethe, Freud y los devotos amantes de la ética comparten la misma ilusión: hay un dispositivo que *nos hace* buenos y justos (virtuosos y correctos) o que por lo menos nos lleva a comportarnos de manera bondadosa y justa (virtuosa y correcta).

Consideremos ahora la antropología de Freud y veamos de qué modo obraría ésta en las tipologías esbozadas. Freud imagina al hombre como un títere movido por la *pulsión*, sirviéndose para ello de dos hilos: el dolor y el placer. El sentido del drama consistiría en obtener el máximo placer y erradicar cuanto sea posible los padecimientos dolorosos. No obstante, la suerte del personaje (cada uno de nosotros) es un tanto desesperada, pues nace en una cultura y ésta tiene un doble aspecto, auto conflictivo: el saber-poder históricamente adquirido, puesto al servicio de la satisfacción pulsional de quienes pertenecen a la cultura, y la institucionalidad ético-política y jurídico-normativa con la cual el grupo se protege de las consecuencias de un estado caótico de satisfacción pulsional incontrolada.

Tenemos, en consecuencia, un *deseador* complejo: tiene un cuerpo frágil, asistido por facultades impresionantes como la razón y la imaginación; se da y acontece en un océano de *compulsión* (en el sentido de tener la capacidad de *compeler*), por tanto, *es* en medio de una realidad hostil frente a su deseo (la satisfacción de algunos deseos está explícitamente prohibida por la norma y el grupo ha sabido procurarse medios disuasivos y prácticas atrocemente punitivas; los otros son competidores potenciales o reales en la satisfacción del deseo propio; uno puede ser considerado por otro como su objeto deseado, sea con fines sexuales o económicos –esclavitud, explotación, etcétera– o de otro tipo; las for-

mas ideológicas predominantes siempre defienden el carácter *compulsivo* de la cultura en sí misma). Resumiendo: el *deseador* vive en un entorno auto conflictivo y él mismo es una estructura auto conflictiva.

No obstante, en el cuadro recién dibujado *falta algo esencial*. Freud cree en el valor del trabajo altruista, solidario y colectivo; simultáneamente divide a los hombres en dos grupos, el primero comparte su creencia, el segundo es hostil a ella; y son justamente éstos últimos quienes “no gustan de trabajar”, ni pueden ser convencidos de lo contrario a través de argumentos, “porque los argumentos nada pueden contra sus pasiones”. Por otra parte, Freud cree en el progreso anímico o en la evolución del alma, encontrando en el canibalismo, el incesto y el homicidio tres pruebas para su creencia, pues se trata de *pulsiones* universalmente rechazadas, habiendo en ello un patrimonio psicológico de supremo valor. ¿Podría esperarse en el futuro un enriquecimiento de ese super-yó, capaz de proscribir también actos como las violaciones sexuales, el fraude y la violencia? Freud es optimista en ese sentido, porque cree en el poder educativo de la cultura.

Llegados a este punto, recordamos nuestras preguntas: ¿hay un dispositivo individual o social para garantizar la bondad y la justicia? ¿Fue la religión considerada ese dispositivo? ¿Por qué? ¿Funcionó? ¿Por qué la sociedad occidental cambió de parecer en lo relativo al poder instrumental de la religión? ¿Mantuvo el ideal de usar un dispositivo, pero encontró otro, más eficaz, llamado ética?

La reflexión contenida en *El porvenir de una ilusión* responde afirmativamente a la primera pregunta: la cultura en sí misma es el dispositivo del progreso psíquico o de la evolución del alma (personal y colectivamente hablando). Veamos ahora como se responde a la pregunta por la religión como dispositivo. Habría en nosotros un arquetipo infantil en virtud del cual la experiencia de temor ante el adulto superior (los padres, en especial el padre) se da acompañada del amor; por otra parte, el hecho cotidiano de dormir es, por así decir, una diaria recordación de nuestra condición mortal: así como un día nacimos a la vida, otro dormiremos en un sueño definitivo. Y así, entre la ambivalencia (amor y temor al Padre) y el trabajo onírico (la realización simbólica del deseo de inmortalidad) surgió en el hombre primitivo (¿y aun ahora, entre los miembros más primitivos?) la *ilusión* de un Dios Padre que nos cuida y castiga, fundamento de la vida eterna.

Ahora bien, hemos dicho: la cultura es un dispositivo *humanizador* o *moralizador*. También: la religión es un dispositivo formado a partir de un arquetipo infantil relacionado con la figura del padre. Aún nos falta mostrar cómo la religión se volvió hegemónica en la cultura y terminó

siendo el dispositivo por excelencia, en lo relativo a la tarea de *humanizar* o *moralizar* a las personas. Freud lo relata de este modo: la cultura es como una burbuja o dispositivo que nos protege de la naturaleza, de los otros y de nosotros mismos. El hombre primitivo *desea* desterrar los terrores provenientes de la naturaleza, reconciliarse del algún modo con la crueldad del destino, en especial con la muerte como destino, y ser resarcido por las penas y privaciones impuestas por la vida normativa. Este hombre primitivo vio *todo* desde una perspectiva antropomórfica, desde el inicio mismo. Y esta forma de pensar (más psicológica que científica), no elimina la amenaza (la acción sublime de la naturaleza) pero por lo menos la hace comprensible y hasta manejable (después de todo, también el malvado es humano y sobornable). Con el paso del tiempo el hombre primitivo adquiere conciencia de las regularidades naturales y por tanto se encuentra en posesión de una visión más realista, más objetiva que, desde luego, despersonaliza o deshumaniza a la naturaleza (su mirada ya no es antropomórfica). Y en esa nueva condición, el hombre desea a Dios o a los dioses, como el infante al Padre o a los padres. Desean su favorable intervención, mediante un milagro (superior a la naturaleza y su ordenamiento). Los invocan para mantener el ordenamiento moral, el establecimiento de justicia. Llamamos religión, precisamente, a esta forma de vida en relación con los dioses de los cuales se espera protección ante el poder devastador de la naturaleza y las actuaciones perversas de los hombres malvados. De esta vida centrada en fines buenos y justos, *superiores*, surge la idea de perfeccionamiento humano y el descubrimiento de tesoros espirituales. Y por esta vía, finalmente, el hombre antiguo termina por moralizarlo todo: la creación toda es buena y tiende a la perfección; el hombre debe perfeccionarse.

En este punto restaría aún explicar por qué la religión como dispositivo funcionó (si es que funcionó) durante tanto tiempo y por qué a partir del siglo XVIII la cultura europea fue adquiriendo el talante irreligioso hoy en día predominante. Y sobre el particular baste con señalar, por ahora, que en Freud el secreto de la fuerza religiosa está en los deseos más antiguos e intensos de la humanidad (*ilusiones*) y que la superación de estos arquetipos infantiles provino simplemente del poder de la ciencia moderna.

Derecho y Libertad. La ética como reglamento.

Quienes conocen *Nacimiento de la Biopolítica*, el curso impartido en el *Collège de France* por Foucault en 1979, saben que contiene una profunda, original y genial reflexión sobre el neoliberalismo, fenómeno que, en su opinión, es fundamentalmente americano y alemán, entendiendo por

“alemán” lo que pasó con Alemania tras la derrota, durante la Gran Guerra (1914-1945). *Grosso modo*, Foucault plantea lo siguiente: quienes creen en el final del capitalismo no han comprendido que el capital abre para sí un campo de posibilidades, una de las cuales es el capitalismo conocido, cuya “lógica de capital y acumulación” están ciertamente ante un callejón sin salida; justamente, el neoliberalismo inaugura una nueva época o posibilidad para el capital. Y, ¿en qué consiste la *novedad*? El neoliberalismo fue posible en Alemania por dos razones: no había Estado y el liberalismo fue repensado desde el problema planteado por Weber, que no era el de las contradicciones del capital, sino el de la racionalidad irracional de la sociedad capitalista. La ausencia de Estado dio lugar a la idea de un mercado fundador o legitimador *a posteriori*, es decir, un Estado Alemán que es reconocido como tal por las demás naciones y por sus ciudadanos gracias a los logros alcanzados en la empresa de reconstrucción, planeación y reconversión de la tecnología de guerra a la creación de un mercado próspero; la irracionalidad de la sociedad capitalista encontró en el mercado su principio de información, o sea, su solución (gracias al nuevo concepto, el Estado de Derecho, verdadera novedad en cuanto dispositivo de gubernamentalidad).

Me interesa destacar, en primer lugar, la idea de fundación (Alemania se funda a partir de una praxis llamada neoliberalismo); en segundo lugar, la caracterización de esta fundación en términos no utópicos (es un asunto eminentemente práctico); en tercer lugar, el optimismo con el cual se valora la situación en tanto se considera todo desde la perspectiva de la libertad (incluso el autor de *Vigilar y Castigar* encuentra aquí una esperanza). Curiosamente, *La crisis en la educación* de Hannah Arendt comparte esta visión. En efecto, para Arendt, Estados Unidos es una nación joven, nueva; para Foucault, Alemania es aún más reciente, pues su fundación se puede fechar con el llamado “milagro alemán”. Para Arendt, Estados Unidos fundó dentro sus fronteras un Nuevo Orden del Mundo (*Novus Ordo Seclorum*), porque en él los inmigrantes escapaban de la pobreza y opresión del Viejo Mundo, del cual procedían, y encontraban realmente una tierra de oportunidades y libertad; para Foucault el neoliberalismo halló en el sujeto-empresa y en el estado de derecho una nueva forma de gobernar (gubernamentalidad), centrada en la práctica de la competencia, cuya forma última, en mi opinión, se encuentra en la noción de emprendimiento; finalmente, si Arendt tiene una pésima opinión de la sociedad de masas (auge de lo social y triunfo del *animal laborans*) en su ensayo hay un tono más festivo, porque piensa en los Estados Unidos como un lugar en el cual la educación no sólo americaniza a los niños sino que además afecta a los padres, porque la escuela es, por así decir, un dispositivo que cumple con el doble propósito de conservar al mundo y a los niños, la política y

la libertad, el espacio público y la natalidad, y si Foucault es muy crítico con las prácticas discursivas en donde se realiza el proceso de subjetivación, encuentra en el neoliberalismo una falta de voz, en tanto lo propio de este dispositivo es ser fundamentalmente un reglamento que promueve en cada uno el arte de ser simultáneamente autor y obra de sí (biopoética), con lo cual el neoliberalismo termina siendo un sistema propicio para la emancipación.

La crisis en la educación es un texto del Nuevo Mundo y en esa medida hay en él lugar para la esperanza en *tiempos de oscuridad*. Porque el Nuevo Mundo significa para el inmigrante una promesa: acabar con la pobreza y la opresión. Pero esta tierra prometida no es ofrecida a una comunidad de creyentes, elegida por Dios alguno, sino que es en realidad un lugar de inclusión, para los excluidos del Viejo Mundo. Con toda propiedad, se trataba de un asunto humano, político. Un testimonio, dado en los últimos días, por así decir y hablando desde la perspectiva del pasado enterrado en Europa, de configuración de un espacio de aparición (potencial y público). Porque en ella Arendt dice:

El poder sólo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades.

El poder es lo que mantiene la existencia de la esfera pública, el potencial espacio de aparición entre los hombres que actúan y hablan.

El único factor material indispensable para la generación de poder es el vivir unido del pueblo. Sólo donde los hombres viven tan unidos que las potencialidades de la acción están siempre presentes, el poder puede permanecer con ellos, y la fundación de ciudades, que como ciudades-estado sigue siendo modelo para toda organización política occidental, es por lo tanto el prerequisite material del poder.

También *Nacimiento de la Biopolítica* es un texto del Nuevo Mundo. Porque bien visto este asunto, ¿cuáles eran las fronteras de los Estados Unidos? Si es cierto, como afirma Arendt, que el acto fundacional no

tenía pretensiones imperiales, también lo es que la nueva nación tenía por fronteras un proceso expansivo de costa a costa (del Este al Oeste), y que este proceso configurativo tuvo efectos devastadores en todas las etnias encontradas a su paso (pieles rojas, comanches, apaches, sioux, etcétera). Y, hablando en términos del idioma nacional, ¿cuál era la lengua hablada por los nacionales del Nuevo Mundo? El inglés impuesto como lengua común. Dicho nuevamente, bien visto todo este asunto el Nuevo Mundo podría estar en cualquier parte y fue Foucault quien lo percibió realmente. También la Nueva Alemania pertenecía al Nuevo Mundo, porque el Nuevo Mundo era realmente el Neoliberalismo: un mundo en el cual las nuevas ciudades-estado son las corporaciones (Facebook, Amazon, Apple, Google...) y la nueva forma de distinguir entre los pocos y los muchos es reconocer que todos somos empresas, pero que una cosa es ser, antaño, Ford, Morgan, Carnegie, Kellogg, y hogaño, Gates, Jobs, Zuckerberg, Musk, Bezos, Page, Brin; una cosa, entonces, los apellidos configuradores de mundo y otra muy distinta las millonarias entidades anónimas entregadas a la gestión de sí. Porque la perspectiva de Arendt nos ayuda a comprender el poderío estadounidense, pero Foucault, a pesar de sí mismo, nos invita a considerar palabras como Verdad, Bondad, Belleza y Justicia en tanto ejemplos de unión de palabra y acto.

Dijimos, en el fondo, estas son las preguntas anidadas en nuestra reflexión: ¿hay un dispositivo individual o social para garantizar la bondad y la justicia? ¿Fue la religión considerada ese dispositivo? ¿Por qué? ¿Funcionó? ¿Por qué la sociedad occidental cambió de parecer en lo relativo al poder instrumental de la religión? ¿Mantuvo el ideal de usar un dispositivo, pero encontró otro, más eficaz, llamado ética? Hasta el momento hemos dicho: Freud, y con él muchas personas, creen en la cultura como dispositivo individual o social para garantizar la bondad y la justicia; desde muy temprano, la cultura fue esencialmente religiosa y hasta finales del siglo XIX se creyó en la religión como dispositivo moral; la razón por la cual la cultura fue conquistada por la religión se encuentra, por lo menos en opinión de Freud, en el poder de los deseos más antiguos e intensos de la humanidad (*ilusiones*); desde luego, la historia de la humanidad ilustra elocuentemente las deficiencias del dispositivo, porque tras milenios de uso, el dispositivo no sólo hizo mejores a los hombres sino que fue cambiado por otro dispositivo, a lo mejor más eficaz. Y ahora, gracias a Foucault, podemos decir: el verdadero dispositivo contemporáneo es el derecho, devenido reglamento para un juego, llamado competencia en el arte de ser empresas (cada persona, en el Estado de Derecho, es una entidad que se autoadministra y gestiona para alcanzar el éxito en la productividad de sí). Ahora bien, como en la nueva gubernamentalidad se demanda derecho permanentemente y el Estado de Derecho es contemporáneo con la

tecnociencia (Sociedad de la Información y del Conocimiento), la ética aparece por todas partes en el Sistema, cumpliendo el antiguo rol ilusivo de la religión.

Ciencia e Ideología. La ética como ciencia fundamental.

Encontramos en *Ciencia e Ideología*, de Paul Ricoeur, pensamientos fecundos para continuar buscando respuestas a las preguntas formuladas como contexto para la reflexión aquí adelantada. A juicio del autor (Ricoeur), cinco criterios caracterizan al fenómeno ideológico:

Primero. Toda comunidad, si es tal, es un sistema de significaciones estable y previsible, en el cual los sujetos encuentran sentido para sus acciones. Al parecer, las comunidades tienen “una imagen de sí mismas”, tienen la capacidad de “representarse, en el sentido teatral de la palabra, de ponerse en escena”. Y ello es así porque la comunidad devino tal a la luz de un acto fundacional o de un acontecimiento genético. Y es justamente este acto constitutivo el que se perpetúa con las nuevas acciones emprendidas por la comunidad.

Segundo. El acontecimiento, guardado en la memoria colectiva, obra en la praxis social como lo hace un motivo en un proyecto individual; el recuerdo moviliza, dinamiza, acrecienta, inspira. La comunidad requiere de relacionarse vitalmente con esa imagen concebida como acto fundacional del grupo y encargarse de hacerla permanecer en la memoria colectiva, pues de ella depende la capacidad de actuar del grupo.

Tercero. Hay un momento en el que la comunidad se ha distanciado en el tiempo del acontecimiento que le dio origen; en ese momento, se da una “mutación de un sistema de pensamiento en un sistema de creencia”. Para entonces, el acto original se ha ritualizado, simplificado y esquematizado; por ello es muy eficaz, sin embargo, también es, sustancialmente, un prejuicio.

Cuarto. El acontecimiento, devenido ya ideología, obra a espaldas de los individuos y no es un tema presente a los ojos de estos. Por eso, “más que pensar sobre la ideología, pensamos a partir de ella”. Lo que en el origen fue Verdad, Poder y Fe, tiempo después se hace ideología, dominación y creencia. A partir de ese momento, ya no se piensa en el acontecimiento, gracias al acontecimiento, en torno al acontecimiento, sino que se usa el acontecimiento para pensar sobre cualquier cosa y justificar cualquier proyecto. Para que el mecanismo sea efectivo, como se dijo ya, la representación debió volverse una simplificación de lo ocurrido y un esquema mental a partir del cual obrar. De esta forma, la experiencia original sufre una “mutación de un sistema de pen-

samiento en un sistema de creencia”, convirtiendo la representación social del acto fundador en “algo en lo cual los miembros del grupo habitan y piensan” y no, algo sobre lo cual piensan; de este modo, la tradición se torna un pensamiento ya realizado, a partir del cual los sujetos piensan, de manera irreflexiva.

Quinto. El momento genético inicial, pasado suficiente tiempo, padece un desgaste que puede ser irreparable. Las experiencias inéditas pueden resultar inadmisibles y propiciar dentro del grupo, dogmatismo e intolerancia. Si bien es cierto, el inicio constituye la frontera de lo posible, es decir, configura “un intolerable a partir del cual se produce la intolerancia”, cuando la comunidad se ha distanciado suficientemente del origen, la ideología estrecha aún más este horizonte.

Freud recordó a Goethe, a propósito de la trinidad ciencia, arte y religión. La ocasión nos sirvió para dividir a los hombres en *dos* tipos: uno conformado por quienes poseen religión a través de la ciencia y del arte, y otro constituido por quienes tienen la religión por ella misma, pero carecen de ciencia y de arte. En su momento advertimos la posibilidad de establecer una tipología algo más compleja. Habría *cuatro* tipos de seres humanos: quienes tienen ciencia y arte, y por eso, necesariamente tienen religión; quienes a pesar de tener arte y ciencia no tienen religión; quienes sólo tienen religión; y, finalmente, quienes no tienen ni ciencia, ni arte, ni religión. Y en este momento, Ricoeur nos habla de seres humanos sin ciencia, sin arte, sin religión, pero con origen.

En la *Conferencia sobre ética* Wittgenstein cita a Hamlet: *Nada hay bueno ni malo si el pensamiento no lo hace tal*. Pero, agrega inmediatamente, ello no significa que la ética sea un asunto relativo o subjetivo. Si por ‘pensamiento’ entendemos un estado mental, el ‘pensamiento’ es un hecho y en consecuencia algo susceptible de ser descrito, por tanto, un asunto diferente a la ética. Porque la ética, para él, ni es ciencia, ni está en relación con los hechos. Por eso afirma “si un hombre pudiera escribir un libro de ética que realmente fuera un libro de ética, este libro destruiría, como una explosión, todos los demás libros del mundo”. Y, dicho sea de paso, la seguridad con la cual el lector lee este anuario y todos los libros de ética del mundo es una confirmación adicional del carácter ilusivo de la ética de nuestro tiempo (¡abrir un libro de ética y operar el mecanismo que le quita el seguro a la granada de mano, definitivamente Wittgenstein sabe encontrar metáforas!).

Pero, entonces, *qué es ética*. En opinión de Wittgenstein, algo sobrenatural. En consecuencia, algo sin sentido. Si la ética tuviera sentido habría lo justo, lo bueno, lo solidario, etcétera. Y si hay algo, ello no puede ser meramente mental o estrictamente subjetivo o puramente relativo, pues dejaría de ser real para tornarse algo ideal, ilusivo. Si hay sentido

hay una dirección objetiva hacia lo justo, lo bueno, lo solidario, etcétera, y otra dirección objetiva opuesta hacia tales ideales; y habiendo un camino objetivo no se entendería por qué alguien pueda tomar la dirección equivocada. Pero si no hay sentido, todo se volvería, como en la ciencia o disciplina contemporánea, un asunto en el cual cada autor puede escribir centenares de páginas de ética, como si vertiera palabras del mismo modo que alguien derrama litros y litros de agua en una taza de té. Este derroche de verborrea debiera ser suficiente para silenciar todos los discursos éticos, pero como ya dijimos, la ética contemporánea es una forma del derecho contemporáneo, que es a su vez una forma del reglamento, y vivimos en un tipo de sociedad ávida de reglamentos (la auténtica ética de nuestros días se llama Sistema de Gestión de la Calidad y el verdadero sentido es la calidad empresarial – Pronto seremos certificados como emprendedores).

Pongamos fin a este apartado proponiendo una nueva tipología. Habría *seis* tipos de seres humanos: quienes tienen ciencia y arte, y por eso, necesariamente tienen religión o ética auténtica; quienes a pesar de tener arte y ciencia no tienen religión; quienes sólo tienen religión; quienes no tienen ni ciencia, ni arte, ni religión; quienes tienen vínculo con el origen y por último, quienes se sitúan en la realidad en términos éticos, siendo posible dividir este tipo en dos grupos, uno que sabe lo que es ética (algo sobrenatural) y quienes creen que la ética está en relación con una disciplina, sus congresos, sus libros y ante todo, sus comités de ética, bioética e integridad científica.

Sociedad y desarticulación de la ética.

La segunda mitad del siglo XIX suele reconocerse como un momento de ruptura al interior de la tradición europea u occidental. Son muchos los autores que se han ocupado del asunto, por ejemplo y para recordar tan sólo unos pocos nombres, Johan Huizinga en su *Homo ludens* (la cultura europea ya no es en propiedad una cultura, pues perdió el carácter lúdico esencial), Paul Valéry en *Política del espíritu* (Europa sabe que las civilizaciones son mortales y que Europa sin una política para el espíritu es una civilización muerta), Oswald Spengler y su *Decadencia de Occidente*, Edmund Husserl con su necesidad de *Filosofía como ciencia estricta*. Pero en esta reflexión permanecemos junto a Hannah Arendt, en *La condición humana*, y a Michel Foucault, en *Nacimiento de la biopolítica*.

La historia de Occidente contada por Hannah Arendt reconoce tres momentos: uno genético o de articulación (perdido en el tiempo y correspondiente al momento de configuración del cual nos hablara Ricoeur), otro de perplejidad o de sospecha (padecido en el siglo XVI, asociado a la duda cartesiana y emparentado con la distancia suficiente

para que el momento genético sea ya meramente ideología; lo cual nos pone en la senda del nacimiento de la ciencia amada por Freud e imaginada por él como sustituto ejemplar de la ilusiva religión) y, finalmente, uno más de ruptura o de fractura (en el cual se ha creado un sistema automático e impersonal, cibernético, al cual podemos llamar nueva era).

El momento constitutivo implicó la imbricación o amalgama de las tradiciones grecorromana y judeocristiana en la configuración del cristianismo. Y estrictamente hablando, este momento no es realmente genético, pero de ello se hablará luego. Como sea, en Arendt “Tradición, Autoridad y Religión” conforman la hebra trinitaria con la cual se tejieron los asuntos humanos a lo largo de esta historia. Por *Tradición* Arendt comprende la apropiación romana de las experiencias griegas originales, así como de las conceptualizaciones que de la misma hiciera la escuela socrática. Por otra parte, en su teoría, la *Autoridad* surge de la experiencia política del pueblo romano, fundamentada ésta en la experiencia de la constitución del cuerpo político y en el hecho de conservar vivo el recuerdo del acto original. Con otras palabras, *Autoridad* es el efecto permanente de la obra realizada en el pasado por los *maiores* o antepasados o Padres Fundadores. *Autoridad* es, en consecuencia, la obra presente en tanto ésta sea realizada para aumentar (*augere*) la gloria de Roma, de donde se desprenden su justificación (buenos augurios, bendiciones, consentimiento divino) y su peso (*gravitas*) o seriedad. Justamente en este contexto la *Religión* es la actualización del vínculo con el origen, esto es, la experiencia de sentirse atado de nuevo (*Re-ligare*) al acto sagrado de la Fundación.

En la interpretación de Arendt, las experiencias griegas originales son la *βίος θεωρητικός* y la *βίος πολιτικός*. Con la primera alude a todo un conjunto de experiencias cuyo fundamento era la *contemplación*, con la segunda a una forma de organizar los asuntos humanos en donde el fundamento era la *acción*. En esa medida las experiencias griegas originales para la historia europea son la *filosofía* y la *política*. En lo relativo a las concepciones de la escuela socrática, Arendt distingue entre Sócrates y, Platón y Aristóteles. A juicio suyo, Sócrates se esforzó por colectivizar la experiencia pensante, lo cual significa intentar mantener unido lo “naturalmente” separado, a saber, el pensamiento y la acción, o expresado de otro modo, Sócrates encontró en la indagación de los conceptos una forma de mantener atado el pensamiento a la ciudad o, el espíritu al mundo; Platón y Aristóteles, por el contrario, no sólo compartieron los prejuicios por entonces ya tradicionales sobre la jerarquía de las actividades y la superioridad de la contemplación sobre la acción, sino que siguiendo caminos muy diferentes terminaron por sentar las bases de la “filosofía política” a partir de la subordinación de la acción al pensamiento y de los hombres dedicados a los asuntos

humanos a los hombres entregados a las actividades del pensamiento.

En su forma de concebir la historia de Occidente, la fundación de la Iglesia católica fue en esencia una experiencia política romana y en virtud de ella, la era cristiana se apoderó de la trinidad *religión, autoridad y tradición*. Ello aconteció, dice, en primer lugar, cuando los apóstoles fueron vistos como los Padres Fundadores de la Iglesia, en tanto fueron testigos del drama de Cristo; en segundo lugar, cuando los creyentes existieron como ciudadanos de una comunidad política, la asamblea de quienes desean dar testimonio con su vida del nacimiento, muerte y resurrección de un antepasado; y tercer lugar, cuando el poder erigido en Roma renunció al poder y se convirtió en Autoridad, dejando el poder en manos del Emperador, tal y como lo había hecho el Senado Romano en beneficio de la familia imperial.

El segundo momento, el de la constitución de la Modernidad o configuración del *momento cartesiano*, se encuentra determinado por la articulación de tres acontecimientos: la expropiación eclesiástica realizada en el seno de la Reforma, el descubrimiento de América como parte de la empresa de exploración de toda la tierra y el descubrimiento del telescopio como hecho protagónico en la instauración de una forma de tratar cuanto acontece en la tierra como si fuera un mero caso de cuanto sucede en el universo; fenómenos cuyas principales consecuencias serán la adopción de la racionalidad cognitivo-instrumental, propia del *trabajo*, como guía para todas las experiencias del pensamiento y las actividades humanas, así como una doble alienación, la primera del mundo al yo y la segunda de la tierra al universo, lo cual significa la constitución de una realidad a partir de la cual el hombre enriquece las experiencias introspectivas al tiempo que empobrece las experiencias políticas, mundanas o colectivas, mientras concomitantemente se acostumbra, como ya se dijo, a tratar los fenómenos naturales como casos universales. Con otras palabras, el *momento cartesiano* es el comienzo de la disolución del Mundo Cristiano o la constitución de una experiencia en donde la vida privada del mundo antiguo ha colonizado la vida política del mundo greco-romano, configurando desde entonces una especie de hibridación monstruosa o, en otros términos, una profunda alteración de la condición humana, por lo menos tal y como ella la concibe. Para el siglo XIX, los tres fenómenos señalados (expropiación, geo-descubrimientos y telescopio), habían producido efectos sorprendentes sobre la articulación original de la experiencia grecorromana: la propiedad privada ya no era el lugar sagrado de la residencia, en donde vivos y muertos (antepasados) se hallan vinculados en la religión del Padre, sino o un bien volátil llamado riqueza o el perecedero cuerpo individual en tanto éste es una productiva fuente de riquezas. Y la Tierra ya no era el inmortal pero animado escenario en donde

ocurre el milagro de la vida natural (φύσις) sino un diminuto planeta (se pone en el escritorio —globo terráqueo—, según la bella imagen de Arendt), del cual se disponía como casa para vivir; llegado el momento, se esperaba y se espera, el progreso científico habrá de proveer a la familia humana un nuevo hogar, permitiendo desechar el anterior, como se hace con todo bien de uso (la luna o marte, por ejemplo). Y, finalmente, el hombre ya no era un Dios o por lo menos una criatura hecha a imagen y semejanza de la divinidad (Dignidad se llamaba a esa idea como representación o símbolo del hombre) sino un mono superior; la formidable e inteligentísima obra de un proceso en donde se mezclan por igual caos y orden, azar y necesidad. En síntesis: cada fenómeno produjo un resultado sorprendente; la expropiación trasladó la propiedad de la posesión de la tierra a la posesión de un cuerpo productivo, generador de riqueza; los geo-descubrimientos terminaron no por ampliar el espacio de actuación del hombre sino por encogerlo radicalmente, pues al desplazarse rápidamente de un lado al otro del planeta el hombre realizó en poco tiempo lo que antes le exigía semanas y aun años, tiempo significativo en términos biográficos, es decir, el hombre terminó desprovisto de la experiencia espacial del planeta; por último, el telescopio, a través del cual el ser humano veía como con sus propios ojos la realidad tradicionalmente situada más allá de sus límites sensoriales, terminó por introducir una perspectiva exterior, como si lo mirado (el universo) se instalara en la pupila del animal terrestre, aun para percibir su entorno inmediato.

En su interpretación, de los tres fenómenos, el más insignificante, el telescopio, fue finalmente el más decisivo de todos porque al alimentar la sospecha frente a la ideología cristiana nutrió la confianza del hombre en sus propios recursos. Ahora bien, lo anterior no significó ni “una repentina y misteriosa disminución de la fe en Dios” ni una concomitante fe en la razón y en los sentidos del ser humano, sino la *alienación del hombre respecto del mundo*. Si “la tierra gira en torno al sol, algo opuesto a la experiencia directa”, en el orden del sentido común reina el desconcierto. Para superar la incertidumbre el hombre entonces, como ahora, disponía de la tautología y de la experimentación, o sea, de la lógica y su matemática y de la física y su matemática, en ambos caos, de su capacidad de *hacer* y de *comprender lo que hace*.

El tercer momento lo constituye el siglo XIX como *ruptura* del vínculo europeo con su *tradición*. De ello nos quedan tres testimonios: Kierkegaard, Nietzsche y Marx. En el primero de ellos, la crisis se vivió como una profunda experiencia religiosa en quien salta de la duda a la fe, lo cual supone “una inversión y una distorsión de la relación tradicional entre razón y fe”. Tras la muerte de Kierkegaard o desde Kierkegaard, la experiencia religiosa sincera tiene la forma de lucha interior entre la

duda y la fe; se vive “en la tortura de la fe a manos de la duda y en el alivio de este tormento únicamente mediante la afirmación violenta del carácter absurdo de la condición humana y también de la fe del hombre”. En Nietzsche, la vigorosa afirmación de la vida o de la sensualidad y materialidad de lo dado terminó en Nihilismo. Desde entonces, destruir el mundo verdadero, esto es, en un sentido el mundo de las esencias, y en otro, el mundo de las creencias o de la mitología (la cosmovisión original hecha el hogar de la tribu), implica destruir también el mundo de las apariencias, esto es, el mundo de la vida, de la sensualidad o de lo materialmente dado. Tras la muerte de Nietzsche o desde Nietzsche, se vive la muerte del hombre. Por último, si la tradición tuvo un comienzo definido –dice Arendt– con el mito de la caverna en donde Platón fijó la norma para pensar los problemas del hombre y de la comunidad en términos de la oposición entre filosofía y política, lo cual significa pensar desde las dualidades ser-apariencia, verdad-ilusión, teoría-praxis o pensamiento-acción, el final de la tradición tuvo un fin no menos definido en las enseñanzas doctrinarias de Marx quien entre filosofía y política eligió la política, negó la filosofía y al hacerlo creyó que la realizaba o llevaba hacia adelante. Muerto Marx o desde Marx murió la filosofía y nació la teoría social crítica o cualquier otro tipo de emancipación o de utópica promesa.

A pesar de las enormes diferencias existentes entre estas tres formas de vivir o experimentar la ruptura con la tradición, comparten dos rasgos, a saber, haber terminado en autoderrotas y ser “filosóficas”. En efecto, según Arendt, lo que defendían Kierkegaard, Marx y Nietzsche era, respectivamente, “la dignidad de la fe ante la razón y el razonamiento modernos, la dignidad de la acción ante la contemplación histórica y la relativización modernas, y la dignidad de la vida humana ante la impotencia del hombre moderno” y no obstante, lo que obtuvieron, también respectivamente, fue introducir la duda en la experiencia religiosa, ideologizar la acción y dejar sin razón de ser la experiencia del hombre. Y, de acuerdo con ella, se trató de experiencias “filosóficas” en tanto se vivieron y expresaron como reacciones contra la filosofía, como si las “supuestas abstracciones de la filosofía” y el concepto del hombre como *animal rationale* estuvieran esencialmente vinculados con la crisis padecida. De este modo, la crítica de la tradición terminó por ser una inversión categorial en donde se afirma el concepto opuesto, “*fides contra intellectus*, práctica contra teoría, vida sensual, precedera, contra verdad permanente, invariable, suprasensual”.

En la narrativa de Arendt el sentido común juega un papel trascendental. Si se vive en un mundo repentinamente trastocado por la irrupción de nuevos continentes, nuevas y extrañas formas de vida animal y vegetal, costumbres exóticas como fumar e incluso personas de las cuales

no resulta inmediato predicar si son o no como nosotros, suponer un estado de duda generalizado es apenas evidente. Si de golpe, las antiguas creencias son desvirtuadas y ahora, contra toda evidencia, resulta que la tierra se mueve y orbita en torno al sol fijo, suponer un estado de incredulidad frente a las creencias establecidas resulta obvio. Si en el imaginario de la época las esferas celestes, perfectas y armoniosas están afuera como testimonio de la divinidad y resulta que vistas a la luz del telescopio son piedras semejantes las naturales, pues no resulta necesario decir nada más para comprender la desilusión reinante durante la época en la cual emergió la hoy llamada modernidad. Por último, si lo más seguro, la incuestionable autoridad del Papa parece en manos de la naciente iglesia reformada, pues el cuadro no puede ser más devastador para ese reino de certezas, llamado tradición.

Ahora, frente a tal estado de cosas es apenas natural intentar introducir certeza. Partir de la realidad tal cual ésta se da a la percepción y buscar métodos confiables para emprender la búsqueda de la verdad, en un proceso de ensayo y error de representaciones, cuya verdad primera es necesariamente un punto de partida, destinado a ser corregido a lo largo del proceso. Tal es, el sentido común refinado, o sea la ciencia.

Pero en la narrativa de Arendt se pone en juego además otro elemento importante: hasta la configuración de la denominada *época moderna* el hombre europeo había vivido en una realidad conforme a la condición humana y desde entonces ha ido conformando una nueva realidad, en la cual tal condición ha sido completamente alterada. De acuerdo con Arendt, el ser humano es terrenal, vivo, corporal, mundano y plural. Ello significa la tierra, la vida, el cuerpo, el mundo y los otros nos condicionan. Sin embargo, desde el siglo XVI se inició un dispositivo animado por la idea de superar tales condicionamientos. Asumir un punto de vista universal (exterior a la tierra, representado por el pensamiento fisicomatemático cosmológico) implica superar la tierra como condición y actuar como no somos: seres del universo. Dejar de buscar la inmortalidad en el recuerdo (historia, entendida como tradición oral, así esté escrita en un libro de historia) y optar por la mucho más realista inmortalidad biológica, gracias a los recursos de la bioingeniería, es ciertamente más seguro, pero implica cambiar la condición mortal propia nuestra especie (hasta ahora). Vivir en una realidad en la cual lo privado y lo público están en hibridación permanente, potencia las posibilidades de obtener placer y felicidad, pero arruina la condición corporal de nuestra existencia que para ser profunda necesita tanto de luz como de oscuridad, de permanencia en lo privado e íntimo, como en lo público y colectivo. Pasar nuestra existencia volcados hacia el exterior representado por las instituciones en las cuales vivimos (casa), estudiamos (escuela/universidad), trabajamos (empresas), descansamos

(piscina, salas de cine, dispositivos, etcétera), o volcados hacia dentro, en nuestras mentes, en las cuales deseamos, imaginamos, planeamos, calculamos, etcétera, es mucho más seguro para la vida biológica, pero no está, para nada, en relación con lo que la tradición identificó con ser en un mundo compartido. Finalmente, estar en medio de un mar de gente (en el transporte público, en la calle, en las redes sociales, en los ambientes educativos virtuales o presenciales, entre las opiniones escritas o audiovisuales, perennes o virales, etcétera) no significa en lo absoluto reconocer la pluralidad como condición humana, sino justamente lo contrario, caer en un flujo constante de conductas humanas.

Por último, en esta narrativa se ilustra el sentido de la historia como pendiente. Los trans humanos contemporáneos y los ilustrados del pasado vieron con gusto un ascenso de perfección y progreso: más razón, más ciencia, más conocimiento, más tecnología, más poder.

Los moralistas serios, una lenta caída: menos divinidad, menos espiritualidad, menos humanidad. Recordemos a Huizinga, Valéry, Spengler, Husserl y Arendt (tiempos de oscuridad, dice).

¿Podemos recordar a Nietzsche y a Foucault a la hora de elegir la dirección en la pendiente? Sin duda, Nietzsche reconoce la caída, pero cree firmemente en la posibilidad de emprender de nuevo el ascenso. Pero ¿cómo crear nuevos valores? ¿Cómo dar sentido o fundamento a la nueva humanidad, a la súper humanidad del futuro? No seguramente a través de la conformación de comités de ética, bioética e integridad científica, lo que sin duda movería a una estruendosa risotada. Foucault, por su parte, permanecería en un punto fijo, inmune al sentido y sus direcciones. Nos diría, con Arendt, que la sociedad europea comenzó a partir del siglo XVI a conformar un sistema para administrar la vida y legislar para la vida (auge de lo social en Arendt y biopolítica en Foucault). Pero de cuenta propia nos diría que desde ese momento (siglo XVI) en Europa los discursos informaron la sociedad en espacios cerrados en donde acontecían procesos de subjetivación, realizados según el saber-poder implícito en las prácticas discursivas dominantes en cada encierro (institución), pero que a partir del siglo XIX, y gracias al liberalismo, se dio comienzo a un proceso que abrió un espacio normativo, el neoliberalismo del siglo XX, en el cual no hay voz (discurso) sino reglamentos pensados para garantizar derechos.

Conclusiones

¿Qué es ética? La relación del hombre occidental con lo sagrado. En este trabajo nos aproximamos a ella a través de las palabras de Witt-

genstein y al recordar con Ricoeur el momento genético de las etnias humanas. Pero la historia de la ética (relación sagrada) es la historia del olvido del vínculo con lo sagrado (en la perspectiva de Heidegger y su olvido del Ser). Un olvido que inició simultáneamente con el origen. En el siglo XVI aconteció un punto de inflexión en esta historia del olvido. El hombre sintió la necesidad de ser origen. En el siglo XIX su deseo cristalizó en la forma de una ruptura con su pasado. Es, quizá, un fenómeno irreversible.

Siempre ha habido hombres poderosos. Y el poder está en relación con el origen. Por eso ha habido reyes y emperadores impotentes y hombres corrientes que devienen figuras poderosas. Tal vez por eso, en nuestro imaginario, el hombre poderoso por antonomasia nació en un pesebre. Porque la relación del origen con el poder no es diáfana, ya que se encuentra mediada por el hombre, que es una opacidad. En ese sentido, ética es la correcta relación del hombre occidental con lo sagrado. Y corrección significa aquí, fototropismo positivo. El poder del hombre es como el poder del sol. El hombre poderoso debe ser como esa luz en virtud de la cual es posible la vida, en particular, y la existencia, en general. Lo cual hace comprensible por qué el Rey Sol, Luis XIV, era tan brillante como el oro, y por qué el rey de los cristianos fue imaginado como un humilde hombre destinado a ser crucificado; porque si la cruz está plantada a la manera del árbol de la vida eterna, el hombre clavado en la cruz es como un extraño fruto del extraño árbol. Por estar todo invertido, lo usual es que el hombre poderoso sea más bien oscuro en su relación con el origen.

La palabra original ha perdido su poder en la medida en que el hombre contemporáneo no sabe escuchar. Ha tenido mucho éxito en materializar su deseo de ser él un origen. Ha creado su propio lenguaje: el lenguaje de la programación. Y su propio reino: un sistema cibernético, bio-artificial. Por vez primera en la historia del hombre occidental, la relación del poderoso con el origen no es sagrada, porque el origen es su propia creación. El poderoso de antaño pensó sus límites cuando en su relato manifestó: “Y vio Dios todo lo que había hecho, y he aquí que era bueno en gran manera. Y fue la tarde y la mañana del día sexto”. Pero el poderoso de los últimos días no cree tener límites. Para él, todo está permitido. Actúa en la más profunda oscuridad (riesgo, incertidumbre) y aun así se dice a sí mismo: “todo es bueno en gran manera”. No imaginamos al todopoderoso creando comités de ética, bioética e integridad científica. Ni al de antes ni al de ahora. Por eso imaginamos que quienes pertenecemos a esos comités somos como los esclavos de Nietzsche y no como los amos de Nietzsche.

Referencias

- Arendt, H. (1971) *The life of the Mind*. New York. Harcourt.
- Arendt, H. (1984) *La vida del espíritu*. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales.
- Arendt, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona. Paidós.
- Ayala, R. (2020) *Humanismo y Tecnología*. Bogotá. (Ed.) USTA-AUNAR.
- Foucault, M. (2007) *Nacimiento de la Biopolítica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1979). *El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura y Otras Obras*. Obras Completas. Vol 21. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Gómez, C. (2007) *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Comp. Madrid . Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2006) *Arte y Poesía*. Mexico. Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2007) *De la esencia de la verdad*. Barcelona. Herder.
- Heidegger, M. (2000) *Fenomenología y Teología*. Madrid. Hitos. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (1994) *Hölderlin y la esencia de la poesía*. Barcelona. Anthropos.
- Heidegger, M. (1990) *Identidad y diferencia. Identität und differenz* (Edición bilingüe). Barcelona. Anthropos.
- Heidegger, M. (2000) *La doctrina de la verdad en Platón*. Madrid. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2007) *Los conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo, Finitud, Soledad*. Madrid. Alianza.
- Huizinga, J. (1972) *Homo ludens*. Madrid. Alianza Editorial.
- Platón. (2006). *La República*. Edición bilingüe, griego-español. Centro de Estudios Constitucionales. Humanismo y Tecnología [Libro] / aut. Ayala Richard (Ed.). - Bogotá : USTA-AUNAR, 2020.
- Schaeffer, J. (2009) *El fin de la excepción humana*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Wittgenstein, L. (2007) *Conferencia sobre ética* [Sección de libro]. Madrid. Alianza Editorial.

El educador en el aula de clase más allá del esquema maestro/alumno

Emmanuel Alcocer De La Cruz¹⁶
ealcocer@est.uniatlantico.edu.co
ORCID: 0000-0003-0759-4430

Recibido: 19/05/2021
Aprobado: 25/09/2021

Cómo citar:

Alcocer De la Cruz, Emmanuel. (2021). El educador en el aula de clase más allá del esquema maestro/alumno. *Anuario Colombiano de Ética 2* (2). pp.



Resumen:

Esta ponencia aborda a manera de reflexión académica, los límites de conducta que tiene el educador dentro de la labor pedagógica que ejerce en un aula de clase. Estos límites se fundamentan en el reconocimiento epistémico del educando como sujeto cognoscente —que piensa y habla— para concebirlo en términos de igualdad con relación al educador. Es decir, más allá del esquema maestro/alumno que reproduce una relación de desigualdad en la que la posición del educador se reviste de superioridad con respecto a la posición de inferioridad del educando. Este trabajo defiende la idea de que el reconocimiento epistémico del educando demarca los límites de lo correcto e incorrecto con que se lleva a cabo la labor pedagógica en un aula de clase. La metodología que se adoptará será cualitativa, basada en la consulta de textos académicos concernientes a educación, ética y filosofía, esto con el objetivo de defender tal idea estriba en: determinar en qué consiste dicho reconocimiento; por otra parte, examinar el detrimento de una correcta labor pedagógica por el esquema maestro/alumno; y, por último, dilucidar los límites que no puede sobrepasar el educador, acorde

¹⁶ Profesor en la Universidad del Atlántico.

al reconocimiento en men-
ción. En últimas, el educa-
dor ejerce una correcta labor
pedagógica cuando se ab-
tiene de recurrir a cualquier
tipo de imposición, autori-
tarismo o despotismo, evi-
tando mostrarse a sí mismo
como figura de autoridad y
cuando deja de reproducir
saberes, como si fuesen dog-
mas, para pasar a entablar un diálogo continuo con sus educandos.

Palabras clave:

Educador, educando, esquema maestro/alumno, labor pedagógica, reconocimiento epistémico del educando.

Introducción:

En la actualidad es notoria la mercantilización descabellada de la socie-
dad, en la que continuamente se manifiestan relaciones de poder entre
quienes tienen posiciones privilegiadas con relación a quienes tienen po-
siciones de subordinación. El sistema educativo ha heredado esta mer-
cantilización y ha erigido un esquema maestro/alumno, en donde el edu-
cador se sitúa en una posición de poder, de privilegio, y los educandos se
sitúan en una posición de inferioridad. La superioridad del docente se la
da una autoridad epistémica, en cuanto que es quien posee los saberes y
el conocimiento en general de la asignatura que imparte en cierta aula de
clase, mientras que los educandos son aquellos sujetos que no saben y
están a la espera de que les suministren los conocimientos que no tienen.

Este esquema de maestro/alumno engendra una labor pedagógica ba-
sada en actos de repetición, en los cuales los educandos se limitan a
reproducir la información que el educador pone a su disposición. De
esta manera, los educandos son formados para repetir y asentir por mero
consentimiento lo que previamente se les afirma como verdadero. El
problema con ello es que la labor pedagógica que ejerce el educador
concede al educando como sujeto pasivo en medio de su proceso de
formación y así este último no es capaz de pensar lo que se le enseña, ya
que se le suministra información, pero no se le enseña a pensar, que es,
en últimas, lo que se requiere para que un individuo sea autónomo y para
que se ponga a disposición de la sociedad. De manera que, los educandos
no deben examinar la información que reciben, en vista de que lo que
es recepcionado es validado como verdadero por la figura de autoridad
que la suministra.

La labor pedagógica que ejerce el educador, al concebir a los educandos
como sujetos pasivos, estimula una actitud dócil de los educandos y los
vuelve susceptibles a ser manipulados fácilmente por la fuerza radical de

los dogmas. Por tanto, la labor pedagógica debe encaminarse para que los individuos cuenten con una actitud crítica que los abstenga de ser sujetos dependientes y que los acerque a ser individuos que se atreven a pensar por sí mismos y a pensar la sociedad en la que viven. La formación de una actitud crítica por parte de la labor pedagógica del educador se ajusta al cumplimiento de la función social de la educación. Así las cosas, la labor pedagógica debe tener unos límites que no sobrepase para que los procesos de formación no se vean empañados por la asunción de dogmas y de certezas infundadas. En efecto, la cuestión que resulta es: ¿Cuáles son los límites de la conducta del educador en el aula de clases, al ejercer la labor pedagógica, para que los procesos de formación de los educandos no queden encerrados en el esquema maestro/alumno?

Este trabajo apunta a responder la pregunta formulada, planteando que los límites de dicha conducta se establecen a partir del reconocimiento epistémico del educando, que consiste en reconocerlo como sujeto cognoscente —que piensa y habla— y que tiene unos conocimientos previos al adentrarse a cualquier proceso de formación. Este reconocimiento permite identificar que los dogmas, la imposición, el autoritarismo, despotismo y la arbitrariedad, desvirtúan la experiencia educativa y la labor pedagógica en el aula de clases. En consecuencia, la conducta del educador en el aula de clases va más allá del esquema maestro/alumno cuando basa los procesos de formación en actos de pensamiento y conduce la labor pedagógica mediante un diálogo perpetuo con sus educandos.

Debate:

Reconocimiento epistémico del educando.

El educando, al igual que el educador, es un sujeto cognoscente, es decir, que piensa y que habla. El educando tiene un conocimiento del mundo vinculado con su propia experiencia de vida. Es un individuo lleno de curiosidad y con mucha creatividad para generar nuevas formas de conocimiento. Puede, también, construir alternativas al pensamiento que le imparte su educador. El educando no reduce su proceso de formación a la repetición de los saberes que le brinda su educador, ni a respectiva asimilación de estos desde la perspectiva que este último le suministra. Al contrario, el educando puede darles un sentido propio a dichos saberes, luego de asimilarlos y apartarse de tal perspectiva. Por ello, el rol del educando, más que simple y llanamente contar con la aquiescencia de aquellos saberes que se le suministran, es construir nuevas formas de pensamiento a partir del conocimiento estudiado en clase. El educando tiene la capacidad para cuestionar y rechazar sabe-

res, no está en el deber de aceptar todo lo que se le imponga. También, está en capacidad de identificar aquellos saberes que operan como dogmas y que solo tienen como fuerza la mera imposición de quien se constituye como figura de autoridad dentro de cierta aula de clase. Así, puede exigir de manera frecuente la validación del conocimiento, el material, el contenido y los saberes que se le facilitan. El educando cuenta con una subjetividad legítima que se modifica reiterativamente a medida que se sumerge en proceso de reflexión, y que, ante la asimilación de un hecho objetivo, el contenido de una asignatura puede asumir una posición personal que, luego, junto a las subjetividades de sus compañeros de clase y la de su educador, se valida juntamente con la que asuman los demás en un espacio académico (Gadamer, 2003). La reflexión, el pensamiento autónomo, la curiosidad y la creatividad son características que identifican al educando. La asunción de todas estas consideraciones es, desde luego, reconocer epistémicamente al educando.

El reconocimiento epistémico del educando implica que la labor del educador sea identificar las maneras posibles para dar con una vinculación del conocimiento que imparte con la experiencia de vida de sus educandos. Bajo este reconocimiento, el educador deja de ser una figura de autoridad que tiene como función imponer saberes, independientemente de su validación o demostración. En efecto, entiende que el educando viene con una serie de conocimientos que es capaz de enriquecer efectivamente la experiencia educativa de los participantes de la clase. Asimismo, que cada participante tiene el derecho de pensar y de opinar, y no solo el derecho de repetir lo que él como educador presenta y pone a disposición de los demás participantes. Que no hay una dicotomía entre un sujeto que sabe y otros que no saben, ni una entre individuos que tienen autoridad para hablar y referirse a un tema en particular mientras otros están desprovistos de la posibilidad para hablar u opinar porque carecen de tal autoridad. Así las cosas, la labor del educador, de ninguna manera, puede invalidar bruscamente la serie de conocimientos con la que previamente cuenta el educando al sumergirse en cierto proceso de formación. El educador puede orientar saberes preconcebidos por el educando, pero manteniéndose en concordancia con la exigencia de validar o demostrar lo que imparte durante su labor pedagógica, es decir, que el redireccionamiento de los saberes del educando por otros nuevos debe estar libre de dogmas, de imposiciones, de arbitrariedades, por el contrario, debe recurrir a los soportes, evidencias, datos, que justifiquen estos nuevos saberes. De esa manera, estimula la obtención de aprendizaje de sus educandos porque paulatinamente entabla puntos de encuentro entre los saberes preconcebidos y los nuevos a asimilar, en donde los educandos se ven instados a relacionar lo que asimilan con los conocimientos adquiridos previamente.

Así mismo, relacionando lo que asimilan con sus conocimientos previos, los educandos se sumergen en procesos de formación basados en actos de pensamiento, a fin de relacionarlos con lo que ya se sabe y esto se vuelve algo crucial y central en el aprendizaje que estos obtienen. De tal modo, del reconocimiento epistémico de los educandos parte todo quehacer pedagógico que disponga a ejecutar el educador, en vista de que debe apuntarle a que los educandos relacionen lo que saben con los nuevos conocimientos que comprenden el contenido de la asignatura o tema estudiado. Esto con objeto de que los procesos de formación que fomenta y acompaña sean basados en actos de pensamiento (Freire, 1977).

Este reconocimiento, según se ha dicho, se fundamenta en la concepción del educando como sujeto que piensa, habla y que cuenta con unos conocimientos previos basados en su experiencia de vida, compuesta por el cumulo de sus vivencias pasadas, al sumergirse en determinados procesos de formación. Por tanto, desconocer al educando como sujeto cognoscente es lo que impulsa que se lleven a cabo procesos de formación basados en actos de repetición, que no estimulan la reflexión, el pensamiento autónomo, la curiosidad y la creatividad, porque se reducen a promover saberes a manera de dogmas por medio de imposiciones y de arbitrariedades. Se da, así, una dicotomía entre reconocimiento y desconocimiento, donde el primero se caracteriza por promover actos de pensamiento y el segundo se caracteriza por promover actos de repetición. De manera que, al buscar establecer límites de conducta que tiene el educador al ejercer su labor pedagógica, estos límites se encuentran en los matices que distancian a cada uno de los elementos de la dicotomía aludida. En el ejercicio de la labor pedagógica, la conducta del educador debe propender actos de pensamiento en sus educandos, y para ello, debe reconocerlos como sujetos cognoscentes. Por ende, la ausencia de tal reconocimiento impide la propensión de dichos actos, porque tal ausencia conduce hacia el desconocimiento señalado y este se fundamenta en la concepción de los educandos como receptáculos de información, como recipientes vacíos que esperan ser llenados, y que dan cuenta de lo que saben a medida que reproducen la información que reciben luego de memorizarla (Zuleta, 2010).

El desconocimiento de los educandos como sujetos cognoscentes lleva a que los saberes sean impartidos por el educador sin tener en cuenta el contexto del aula en el que se encuentra, ni las características o la personalidad de cada uno de sus educandos. El educador imparte, entonces, tales saberes como si la asimilación de estos fuese a-contextual, esto es, como si no estuviesen condicionados por una serie de circunstancias y condiciones que acaecen alrededor del educando. No

solo es que se obvian los conocimientos previos de los educandos, bajo dicho desconocimiento, es también que no se somete a consideración una necesaria adecuación de los saberes impartidos al contexto de sus eventuales receptores. Se da como especie de cierto distanciamiento entre el mundo del educador con el mundo de los educandos, precisamente, porque no hay un puente que comunique a uno con los otros, no media un dialogo que posibilite el entablamiento de un intercambio de ideas recíproco. Los educandos reciben los saberes a manera de información, pero carecen de la capacidad para pensarlos, en vista de que estos saberes ni se les han sido contextualizados con el entorno en el que concurren habitualmente ni tampoco se han ajustado a lo que los caracteriza como sujetos cognoscentes. Recibiendo los saberes a manera de información, se pone de manifiesto una amplia ruptura entre los conocimientos previos de los educandos y dichos saberes; a los educandos no les queda otra opción que limitarse a su póstuma repetición como autómatas. Se pierde de esta manera la posibilidad de que el conocimiento dentro del aula de clase se construya conjuntamente a través del encuentro de dos experiencias de vida distintas, la del educador y la de los educandos, para que, entonces, sea únicamente la experiencia del mundo de vida del educador la que se imponga sobre la de los educandos. De esta misma forma, se desvirtúa todo proceso de formación y de transformación de los educandos, además de que se empaña la capacidad de estos para que se atrevan a pensar por sí mismos, a cuestionar lo que se les impone como verdad absoluta, y a rechazar lo que se muestra como verdadero si carece de fundamento alguno a pesar de que lo exprese una figura de autoridad. (Zuleta, 2010).

En este orden de ideas, la manera en la que se puede desarrollar el máximo potencial de los educandos es reconociendo las características que como sujetos cognoscentes les atañen. Así, el educador ejerce su labor pedagógica cumpliendo con la función social de la educación, la cual es formar individuos que sean capaces de ponerse al servicio de sí mismo y de su sociedad, capacidad que se consigue cuando los educandos se sumergen en procesos de formación que los insten a pensar y no solo a repetir. La memoria en los procesos de formación es fundamental porque propicia la base a través de la cual se comienza a gestar la obtención de cualquier aprendizaje; no obstante, cuando estos procesos se reducen a la memorización, es cuando se entorpece la formación de los educandos y se turba el cumplimiento de una labor social de la educación, ya que el aprendizaje resulta del pensar la información memorizada para luego relacionarla con otros saberes. Abusando de la memorización, los educandos obtienen de sus procesos de formación la capacidad para repetir información que les fue suministrada, pero no obtienen la capacidad para situar dicha información con su propia experiencia de vida y con el entorno social en el cual se encuentran

inmersos. En efecto, la conducta del educador al ejercer su labor pedagógica debe ir encaminada a desarrollar la reflexión, el pensamiento autónomo, la curiosidad y la creatividad de los educandos, para que así ellos reciban una educación liberadora y no una educación que sea simple y llanamente para la domesticación. (Freire, 1977).

Labor pedagógica y esquema maestro/alumno.

El ejercicio de la labor pedagógica se orienta hacia la preparación de los individuos para que convivan en sociedad, aportando al mejoramiento social desde cada una de sus habilidades, destrezas y aptitudes. El fortalecimiento de cada una de las características del individuo se requiere tanto para la convivencia como para contribuir al mejoramiento social. Este fortalecimiento se estimula con la labor pedagógica en tanto que el educador que la ejerce instiga a los individuos a que sean autónomos y a que dejen de ser dependientes de los demás. La dependencia es uno de los factores que estanca toda transformación y mejoramiento social, ya que contrae individuos que se manifiestan en sociedad como sujetos pasivos e incapaces de identificar las problemáticas sociales de su propio entorno y, con mayor razón, incapaces para intervenir en la respectiva solución de estas. La labor pedagógica ejercida correctamente debe velar por la autonomía de los individuos, a fin de que puedan llegar a ser agentes de cambio social. Una de las diferencias entre una educación liberadora y una educación para la domesticación (Freire, 1977), desde luego, es que la primera forma sujetos autónomos, libres, mientras que esta última forma individuos dependientes que sean útiles a una sociedad mercantilizada en la que todos nos necesitemos como mercancías (Zuleta, 2010). La formación de sujetos libres y autónomos es el objetivo hacia el cual debe dirigirse el ejercicio de la labor pedagógica por parte del educador; en efecto, la conducta que realiza dentro de cierta aula de clase debe estar encaminada hacia el cumplimiento de este objetivo; así, esto implica que el educador debe promover una actitud crítica en sus educandos, a fin de que sometan a análisis y a continua examinación la información y los saberes que él mismo les imparte a estos. Esta actitud crítica conlleva a que los educandos se manifiesten frecuentemente como sujetos activos en su proceso de formación, y conduce hacia la consecución de un saber integral dentro de dicho proceso, en virtud de que permite vincular los saberes asimilados con otros saberes y con la sociedad a la cual pertenecen. De tal manera, el educador debe ejercer su labor pedagógica con la finalidad de que sus educandos sean sujetos libres y autónomos con una actitud crítica frente al mundo que alrededor de ellos acaece.

La mercantilización de la educación se siembra con una educación para la domesticación, o lo que Paulo Freire (1997), denominó educación bancaria basada en actos de transferencia; y, además, y reproduce re-

laciones de poder que dentro del entorno educativo e institucional se manifiesta en un esquema de maestro/alumno. Este esquema conduce hacia el ejercicio de una labor pedagógica que ni forma a un sujeto libre, ni autónomo ni con una actitud crítica frente a su realidad. No se puede formar un sujeto con las características mencionadas cuando los procesos de formación se traducen a la mera transferencia de información, como si el educador fuese una cuenta bancaria que transfiere la información a las cuentas de los educandos. La mera recepción de información no implica la formación de dicho sujeto. Al contrario, promueve una actitud dócil en los educandos, en cuanto a que se limiten a únicamente a recibir información, memorizarla y reproducirla frente a su respectivo educador, y a no cuestionar lo que una autoridad muestra como verdadero. Una labor pedagógica ejercida para que los educandos aprendan a repetir información jamás enseña a pensar. Cuando la labor pedagógica no enseña a pensar, su ejecución es intrascendente en la medida en que sus efectos pedagógicos y formativos son un despropósito, en vista de que los educandos no aprenden a hacer uso de la información que asimilan más allá del campo de aplicación que se les enseña; de este modo, los educandos no aprenden a relacionar tal información asimilada con campos de aplicación externos a los que estrictamente se les enseñó. Esto es, porque no se les enseña a pensar, solo se les enseña a repetir información y procedimientos determinados. Se puede decir que, en efecto, la labor pedagógica es ejercida incorrectamente por parte del educador cuando este se sumerge en un esquema de maestro/alumno, donde los educandos reciben los saberes con la obligación de asentirlos sin oportunidad alguna de cuestionarlos.

El esquema maestro/alumno reproduce las relaciones de poder que se manifiestan en medio de la mercantilización de la sociedad, donde se ven continuamente posiciones de privilegio con respecto a posiciones de subordinación. Así, en el entorno educativo se da una relación dialéctica entre la posición privilegiada del educador con la posición subordinada de los educandos. Esta posición subordinada se topa frente a la superioridad y al privilegio que cubre la posición del educador, que le da la potestad para validar por sí mismo los saberes que imparte, sin tener la necesidad de suministrarle a sus educandos los soportes, las evidencias o los datos que validen, demuestren o justifiquen los saberes que afirma, ya que su mera figura de autoridad basta para que estos se validen. La posición privilegiada del educador pone a los educandos en la situación de conceder como cierto lo planteado por tal figura de autoridad. Los educandos se encuentran inmersos en procesos de formación dentro de los cuales solo le queda repetir lo que se le enseña, porque no puede hacer libre uso de su derecho a pensar y a opinar, ya que epistémicamente la autoridad la tiene el educador. El supuesto sobre el cual descansa la autoridad del educador estriba en que, entre la relación dialéctica manifiesta en el esquema en cuestión, hay un

sujeto que sabe, que está lleno de conocimientos, que tiene el poder de afirmar verazmente los contenidos que conciernen a la asignatura que le compete, y, por otra parte, hay unos sujetos que son carentes de saberes, esperando a que la figura que sabe sacie la carencia que presentan. Por ello, los sujetos carentes de saberes no pueden siquiera cuestionar el conocimiento que se les presenta, ya que no cuentan con la capacidad suficiente para discernir sobre la veracidad de tal conocimiento. Los educandos solo tienen derecho a asentir lo que la autoridad les afirma, y la autoridad tiene como labor imponer lo que piensa y lo que sabe desde su propia posición y perspectiva. En este esquema de maestro/alumno se omite que la experiencia de vida del educador, lejos de ser la verdad absoluta en el recinto de clase y la única perspectiva válida de las cosas, es una de las tantas que confluyen dentro de un aula de clase. Que determinados asuntos y hechos pueden verse desde diversas maneras, distintas interpretaciones, diferentes sentidos. Esto indica que, si bien no necesariamente todas han de ser correctas o acertadas, es imprudente y hasta arbitrario imponer una sobre la otra bajo el mero argumento de autoridad. Se puede señalar, fácilmente, que el esquema de maestro/alumno incurre en una falacia al escudar la validación de los saberes en la figura de autoridad de los educadores. Es decir, que algo es cierto simplemente porque quien ostenta una figura de autoridad en un determinado contexto, el ambiente educativo o incluso porque lo afirma como tal. Incurrir en falacias en el ejercicio de la labor pedagógica trae consigo que los procesos de formación estén viciados por la injerencia de dogmas. Estas posiciones dogmáticas fuera del camino de la formación de individuos chocan con la idea de una formación con una actitud crítica, ya que no hay nada más opuesto a la crítica que las posiciones dogmáticas aceptadas sin la correspondiente validación de sus afirmaciones.

El supuesto del esquema maestro/alumno desvirtúa la labor pedagógica que ejerce el educador, impidiendo que su ejercicio sea implementado de manera correcta. De tal forma, un correcto ejercicio de la labor pedagógica implica suprimir dicho esquema, para así ir más allá de las relaciones de poder emuladas en el sistema educativo de la sociedad mercantilizada que impera afuera de los recintos escolares. Escapando de estas relaciones de poder, la labor pedagógica se implementa con miras a ejecutarse dentro del marco de una educación liberadora, que inste a los educandos a conseguir un develamiento del mundo, en donde se desmorone toda relación desigual entre educador y educandos, con el objetivo de que toda asunción de saberes subsiga a su respectiva validación o demostración (Freire, 1977). El develamiento del mundo únicamente está al alcance de sujetos que sean autónomos, capaces de pensar por sí mismos, y que cuenten con una actitud crítica; de ahí que, tal develamiento se consigue por los educandos que se han adentrado en procesos de formación fomentados por una labor pedagógica que

estimula a los educandos para que sean sujetos activos en sus procesos de aprendizaje. Los educandos son sujetos activos en tales procesos cuando tienen un criterio propio, son capaces de entablar un diálogo con la posición que asumen los demás, sea su educador o sus compañeros de clase, o individuos de su entorno social en general, y cuando se les ha preparado para abandonar su propio criterio cuando este, luego de un proceso de investigación, resulta ser falso (Kant, 1876; Zuleta, 2010). En definitiva, la labor pedagógica debe priorizar los actos de pensamiento por encima de los actos de repetición o, en terminología freiriana, de transferencia, situar al educando como sujeto cognoscente y como sujeto activo en sus procesos de formación, reconociendo que es un sujeto poseedor de conocimientos previos y de toda una experiencia de vida que puede entablar un diálogo continuo e inacabable con su educador, así como también puede cuestionar y objetar lo que se le facilita a su disposición para que, luego de examinarlo, pueda determinar si lo asiente o lo rechaza. De esta manera, los educandos consiguen develar el mundo para posteriormente transformarlo hasta dar con una emancipación social, cuando el educador promueve la formación de sujetos autónomos, libres y críticos.

Límites del educador en el ejercicio de la labor pedagógica.

Se ha planteado que, al buscar establecer límites de conducta que tiene el educador al ejercer su labor pedagógica, estos límites se encuentran en los matices que distancian a cada uno de los elementos de la dicotomía entre reconocimiento epistémico del educando y, a su vez, desconocimiento de los educandos como sujetos cognoscentes. El ejercicio de la labor pedagógica encuentra sus límites cuando la conducta del educador incurre en los matices que caracterizan al desconocimiento del educando como sujeto cognoscente. Estos matices son la imposición, el autoritarismo, despotismo y la arbitrariedad. Sobrepasar estos límites es lo que vicia a los procesos de formación de los educandos con dogmas que se introducen a los mismos procesos, mediante el esquema maestro/alumno que ubica al educador como una figura de autoridad. La imposición, el autoritarismo, despotismo y la arbitrariedad hay que depurarlas en el ejercicio de la labor pedagógica, para que no se atrofien, como se ha señalado *ut supra*, los procesos de formación de los educandos. A través de estos matices, la labor pedagógica se desorienta del objetivo de lograr una función social en la educación, pues los educandos a duras penas pueden ponerse a disposición de reproducir de memoria lo que se les enseña; pero ni consiguen desarrollar la potencialidad de su ser porque no erigen un conocimiento de sí mismos, ni tampoco consiguen estar preparados para contribuir socialmente al entorno en el que se encuentran porque no conocen la

sociedad en la que habitan.

Los límites de la labor pedagógica comprenden el umbral entre el cual se define si se forman individuos autónomos o dependientes que sean víctimas de la sociedad mercantilizada, que funciona mediante continuas relaciones de poder. Los dogmas en la educación son la manifestación de una extralimitación de la conducta del docente al ejercer cierta labor pedagógica. El medio a través del cual se manifiesta esta extralimitación es con los matices aludidos, que coartan la libertad del educando precisamente porque el educador desconoce su condición como sujeto cognoscente. De ahí que, el reconocimiento epistémico de los educandos sea el punto de partida para entablar límites en la conducta mencionada. La conducta del educador en medio de la labor pedagógica no puede opacar los conocimientos previos de los educandos, tampoco puede ser indiferente a las circunstancias y condiciones que integran el contexto de cada educando. La manera en que esta extralimitación no tiene lugar es por medio del entablamiento de un diálogo con los educandos por parte del educador, que vincule las experiencias de vida de cada uno y pueda articular los saberes que individualmente tienen preconcebidos, a fin de que confluyan conjuntamente en un aula de clase dada. El diálogo debe ser el hilo conductor de la labor pedagógica, para que los procesos de formación se basen en actos de pensamiento que tejan puentes de comunicación y, de esa manera, la subjetividad de los participantes de dichos procesos, incluyendo la del educador, sean horizontes abiertos por el lenguaje y, de la misma manera, que interactúen de recíprocamente. (Gadamer, 2003). Estas experiencias de vida deben confluír en los procesos de formación a manera de juegos, en la que los participantes se vinculen mediante la acción, donde la acción de los educandos es la retroalimentación de los saberes que se les imparte. Esta retroalimentación va dada, primero, por la asimilación de los saberes para luego vincularlos con los conocimientos previos y, más adelante, reconstruir un sentido propio a partir de la asimilación inicial con las preconcepciones señaladas. En efecto, la labor pedagógica del educador no queda encerrada en un diálogo entre la perspectiva del educador con la de sí mismo, sin que nadie la confronte, sino que la perspectiva de los educandos entra en escena en la experiencia educativa para contrariar, cuestionar, pensar, objetar, criticar, asentir o rechazar la perspectiva del educador.

Asimismo, el educador se extralimita en su conducta cuando encasilla la experiencia educativa en su propia perspectiva como la única válida, impidiendo así un diálogo con las experiencias de sus educandos. De manera que, la conducta del educador, además de realizarse dentro del marco de una educación liberadora, también se ejecuta en el marco de una educación dialógica, donde el dialogo conduce los procesos de

formación de los individuos. El diálogo es crucial para la articulación de los saberes impartidos por el educador y los conocimientos previos de los educandos. Una experiencia educativa que no esté mediada por el diálogo cuenta con el riesgo de caer rápidamente en imposición, el autoritarismo, despotismo y la arbitrariedad, manifestados en dogmas porque, al no haber diálogo, encuentro entre las perspectivas del educador y las de los educandos, se encuentra en presencia del encasillamiento de la perspectiva del educador como la única acertada. El diálogo no puede conducir la labor pedagógica si no hay previamente un reconocimiento epistémico de los educandos; por ende, este reconocimiento permite dilucidar los límites de la conducta del educador, en tanto que cuando la actitud del educador no se extralimita está mediada por un diálogo mutuo. Así las cosas, el diálogo permite que los educandos se vinculen a la experiencia educativa mediante la acción, participando activamente en el progreso de sus procesos de formación, atreviéndose a pensar para tener un criterio propio que puedan poner en interacción con el de los demás, que los dirija hacia la posibilidad de aplicar los saberes que asimilan sobre los problemas que acaecen en torno a sus propias vivencias. La extralimitación de la que se habla aquí se contrarresta con la implementación del diálogo en la labor pedagógica y con ello en la experiencia educativa. En este sentido, el diálogo introduce a la labor pedagógica en el camino para que se ajuste al cumplimiento de la función social de la educación, lo que conlleva a que el educador deba fomentar la formación de sujetos comunicativos.

Los límites de conducta del educador los traza el reconocimiento que se ha venido comentando, y en esa medida dicha conducta se vincula con el cumplimiento anteriormente señalado. Se da, entonces, una serie de criterios que debe cumplir la labor pedagógica del educador, que va más allá del esquema maestro/alumno en tanto que entabla procesos dialógicos en medio de la experiencia educativa, a fin de que los educandos se construyan un conocimiento del mundo partiendo de los saberes que tienen por el cumulo de sus propias vivencias. Por ello, la labor pedagógica está depurada de cualquier tipo de alienación de pensamiento, en la que el educador moldee a sus educandos para imponerles sus mismos esquemas de pensamiento; por el contrario, el educador debe respetar, reconociéndolos como sujetos cognoscentes, que pueden construirse una percepción del mundo y de la realidad, así como contar con esquemas propios de pensamiento que pueden tanto compaginar con los de su educador como discrepar.

Conclusiones:

El reconocimiento epistémico de los educandos permite ir más allá del esquema maestro/alumno que es traído a la educación por la mercantilización de la sociedad, y que es una emulación de lo que afuera del sistema educativo se da en la vida social. La conducta del educador supera este esquema cuando insta a pensar a los educandos, relacionando los saberes que imparte con los conocimientos previos de los educandos mientras considera también las circunstancias y condiciones del entorno en el que estos últimos se desenvuelven. Los límites de conducta del educador están comprendidos por mantenerse a raya con cualquier tipo de dogma, imposición, arbitrariedad o alienación; tal conducta se basa en respetar la libertad de los educandos, su libertad de pensar y de decidir razonablemente que asienten y que rechazan.

La necesidad de ir más allá del esquema maestro/alumno estriba en que este esquema empaña la labor pedagógica, viciándola de dogmas al encasillar los procesos de formación exclusivamente en la propia perspectiva del educador. Estos procesos son el resultado de la concurrencia de las experiencias de vida tanto de los educadores como de los educandos. La labor pedagógica debe estar vinculada con una función social de la educación, que consiste en formar individuos capaces de ponerse al servicio de sí mismo y de su sociedad. Para ello, los educandos deben contar con un pensamiento autónomo y una actitud crítica, con la cual puedan pensarse lo que acaece en torno a ellos, para que así puedan identificar, luego de pensar su realidad, los problemas que acaecen en el contexto en donde habitan y posteriormente intervenir apropiadamente en la resolución de estos.

La actitud crítica se fomenta en la educación por medio del diálogo como hilo conductor de la labor pedagógica, que incite la curiosidad y la creatividad de los educandos para que construyan un criterio propio que puedan poner a interactuar con el criterio de otros. De manera que, los límites de la conducta del educador consisten en aquellos matices que obstaculizan la manifestación de un diálogo que medie la experiencia educativa de los educandos y que caracterizan al esquema maestro/alumno que promueve una actitud dócil en los destinatarios de la educación. En definitiva, al haber abordado los límites de la conducta del educador, partiendo de la demarcación realizada con base al reconocimiento aquí aludido, se determina también la orientación con la cual se debe ejercitar dicha conducta; efectivamente, la conducta del educador debe estar encaminada a formar individuos que sean activos en sus procesos de formación y que, de ese modo, puedan dar con una develación del mundo para así lograr una transformación y, finalmente, una emancipación social.

Referencias bibliográficas:

Freire, P. (1977). *Desmitificación de la concientización*. Una charla con Paulo Freire en Cuernavaca. En Morelos. Torres, C. (Comp.), *La praxis educativa de Paulo Freire*. México: Ediciones Gernika pp. 121-138.

Gadamer, H. (2003). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones sígueme.

Kant, M. (1876). *Crítica del juicio*. [Trad. García, M.]. Madrid: Librerías de Francisco Iravedra, Antonio Novo.

Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Omegalfa Biblioteca Libre. <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>

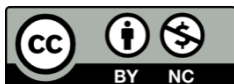
La resistencia como principio ético ante el uso desproporcionado de la fuerza por parte de agentes del Estado

Alexandra Velásquez Cuartas¹⁷

Recibido: 22/04/2021
Aprobado: 29/08/2021

Cómo citar:

Velásquez Cuartas, Alexandra. (2021). La resistencia como principio ético ante el uso desproporcionado de la fuerza por parte de agentes del Estado. Anuario Colombiano de Ética 2 (2). pp.



Resumen

La resistencia del pueblo es una dualidad entre la memoria y la anticipación, es decir, la manera en que pensamos repercute de manera directa en cómo actuamos, además, existe un elemento de memoria presente en nosotros, en algunos casos de no querer recordar y en no poder olvidar, porque fueron víctimas de la violencia, represión, sufrimiento, injusticia, genocidio y la miseria humana que han padecido, pues, la sociedad busca de alguna manera olvidar. Sin embargo, existe un anticipo de la realidad en su voluntad, una representación de un ideal de una sociedad justa y mejor organizada para nosotros y nuestras futuras generaciones, por lo tanto, “[h]ay que encontrar modos de dar visibilidad a estas resistencias. Esa visibilidad tiene que incluir diferentes cosas como las luchas en la calle, solidaridad internacional, tribunales internacionales [...]” (Sousa, 2015, p. 19), por esa razón se hace necesario protestar y hacer sentir la voz del pueblo, porque ya no soporta unas élites del poder político y económico corrupto, como diría Simón Bolívar “Una sociedad ignorante es un instrumento ciego de su propia destrucción”, no obstante, cuando el pueblo ya no es ciego ni sumiso, es este quien está legitimado para imponerse ante un Estado ilegítimo e injusto.

¹⁷ Estudiante del programa de Filosofía de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Introducción

En el presente trabajo, la resistencia como principio ético ante el uso desproporcionado de la fuerza por parte agentes del Estado, nace de la situación actual vivida en Colombia donde se ha evidenciado la vulneración de los derechos humanos y fundamentales de los ciudadanos colombianos

en las manifestaciones sociales, además, se han presentado usos excesivos por parte de agentes del Estado. Para realizar el presente trabajo de investigación, se utilizó el método hermenéutico, donde se realizarán unas interpretaciones tanto de textos como de contextos.

Palabras clave:

Resistencias, identidad, ética, desproporcionalidad, Estado, legitimidad, justicia, memoria.

En un primer momento, se abordó el tema sobre la resistencia como principio ético, donde se sostiene la tesis que ante un Estado injusto e ilegítimo lo más ético es resistir; en un segundo momento, se abarca el tema de la ética en un contexto de la protesta social, donde se sostiene que el hecho de realizar protestas no es algo anti-ético, ni va a encontrar los valores y principios del Estado, por el contrario, va encaminado a fincar unos principios y unos valores más fuertes en pro a dignificar al ser humano; por último, se aborda el tema sobre el uso desproporcionado de la fuerza por parte de los agentes del Estado, donde se sostiene que un Estado que no garantice la paz y la seguridad de sus ciudadanos, es un Estado que carece de legitimidad y, por tal motivo, es necesario la participación real de los ciudadanos de manera pacífica para lograr unas condiciones dignas de vida, que mantengan la dignidad en el lugar más alto.

Debate

La resistencia como principio ético.

En un primer momento, es menester clarificar los principios éticos para poder comprender la problemática, que es objeto de la presente disertación. Los principios éticos se entienden como, “un concepto fundamental sobre el que se apoya un razonamiento” (Vélez, 2011, p. 7). Son, entonces, un conjunto de valores que se toman como base de una cosmovisión, que configura una moral determinada y, a partir de esta, se actúa siguiendo el mayor bien que ha sido establecido de manera consensual en el mejor de los casos, o, impuesta, como es el

hecho cuando se manipula la masa para introyectar en ella unos valores que no le son propios; teniendo en cuenta esta lógica de principios, para que algo esté y se considere bien o acorde con este, debe hacerse conforme a la moral imperante en el lugar y en el tiempo que se realice el juicio. Así, entonces, actuar conforme a los principios.

Se trata de operar de modo que estos principios os digan, en cada situación, y en cierto modo espontáneamente, cómo tenéis que comportaros. Encontramos aquí una metáfora que no proviene de los estoicos sino de Plutarco, que dice: Es necesario que hayáis aprendido los principios de una forma tan constante que, cuando vuestros deseos, vuestros apetitos, vuestros miedos se despierten como perros que ladran, el logos hable en vosotros como la voz del amo que con un solo grito sabe acallar a los perros. Es ésta la idea de un Logos que en cierto modo podrá funcionar sin que vosotros tengáis que hacer nada: vosotros os habréis convertido en el Logos o el Logos se habrá convertido en vosotros mismos. (Foucault, 1984, p. 4).

Obrar conforme a los principios, entonces, comprende el conjunto de acciones que permita la consecución del bien, no solo de un individuo sino de una sociedad. Desde esta perspectiva es que se entiende la resistencia como un principio ético, cuando el poder constituido no se ajusta al respeto de la dignidad y los derechos humanos y fundamentales.

Cuando el Estado se comporta como delincuente y no protege los derechos de sus ciudadanos, lo ético no es ser cómplice de dicha vulneración de Derechos Humanos y fundamentales o de la opresión a sus coterráneos, lo ético es resistir, resistir de manera pacífica ante la opresión es una cuestión de principios éticos, en el entendido que se busca un mejor nivel de vida, no solo para el individuo sino para un conjunto de personas que sienten vulnerados sus derechos y amenazada su dignidad, como menciona Giraldo (2008):

[l]a resistencia al poder puede entenderse no sólo como una relación agonística de fuerzas sino como una fuerza creativa del campo de las posibles acciones. La resistencia, vista de esta manera, es positiva, y no meramente reactiva, y consiste en la constitución de un sujeto cada vez más. (p. 212).

Desde esta perspectiva, la resistencia no tiene por qué ser criminalizada, como de hecho se está haciendo en los contextos políticos naciona-

les e incluso en algunos contextos internacionales, sino que por el contrario, la resistencia es una fuerza creativa que posibilita acciones para reivindicar unos derechos y a proteger otros que se vean vulnerados o en peligro de serlo, permitiendo, de este modo, un individuo autónomo y libre que no amenaza la Constitución de sociedades, sino que por el contrario fortalece los procesos de participación y democracia.

El poder no solo debe ser analizado desde el punto de vista interno, es decir, desde la perspectiva del poder mismo, sino por el contrario, el poder se legitima precisamente desde el análisis externo, es decir, desde la aceptación que el mismo pueblo tenga del poder, de lo contrario no tiene ningún sentido un Estado Social de Derecho que, en palabras de Giraldo (2008), menciona:

[r]eflexionar sobre las conexiones entre teoría y práctica consiste en tomar como punto de partida las formas de resistencia contra las diferentes formas de poder, es decir, que antes de analizar el poder a partir de un punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar relaciones de poder a través del antagonismo de la resistencia. (p. 211).

El hecho de que el poder debe ser legitimado de manera externa es algo bien conocido en la filosofía política y lo podemos corroborar de acuerdo con Ceceña (1999), cuando plantea que: “[e] poder no puede ser legítimo cuando nutre la exclusión” (p. 7), porque si un poder se nutre única y exclusivamente de un solo grupo, no es un poder legítimo, ya que deja por fuera gran parte de la sociedad y constituiría, más bien, un poder autoritario y déspota que no tiene en cuenta cada uno de los sectores que conforman la sociedad.

Teniendo en cuenta lo anterior es que se hace hincapié, nuevamente, en que la resistencia en contextos de poderes autoritarios y de Estados que no garantizan la seguridad ciudadana ni las necesidades básicas de todos sus ciudadanos, es una cuestión de principios éticos en el entendido de ser solidarios para la consecución de una sociedad mejor. Así, entonces, “el desplazamiento hacia la ética permite una comprensión más amplia de la resistencia. Si consideramos que la resistencia se juega en el contexto de una ontología de nosotros mismos en el presente” (Giraldo, 2008, p. 211).

Lo anterior no es un discurso pasional, ni son juicios de valor. En muchos medios nacionales, internacionales y en organismos de Derechos Humanos se puede corroborar, por ejemplo, en el periódico El Tiempo (2021), relaciona que “el paro nacional de 2021 tiene las cifras más altas de muertes violentas de personas que han participado en escenarios de

protesta social en los últimos 44 años”. Es decir, que se manifiesta la indignación, el imaginario y el sentir de un pueblo ante la injusticia que han padecido, sin embargo, el poder dominante lo único que hace al respecto es tildar a los manifestantes de ‘vándalos’ para poder realizar capturas al respecto y deslegitimar las protestas, manteniéndose en el poder a costa de la vida de sus propios ciudadanos.

La resistencia está relacionada de manera directa con la ética en un contexto donde el Estado no es garante de los derechos de sus ciudadanos, sino que, por el contrario, es el principal violador de Derechos Humanos y fundamentales. Por lo tanto, la ética del ciudadano está encaminada a la resistencia en el sentido de poner un límite a un Estado represor, para que cesen las vulneraciones y se garanticen los derechos fundamentales, donde la dignidad humana sea el eje central y la columna vertebral sobre la que se construya la participación.

Con un horizonte como el anterior, se considera supremamente importante el tema de la memoria, en el sentido que “la memoria puede ser considerada crucial para la cohesión social y cultural de una sociedad. Cualquier tipo de identidad depende de ella. Una sociedad sin memoria es un anatema” (Huyssen, 2004, p. 1). Así las cosas, es que el ciudadano debe de realizar la participación en todos los escenarios posibles, haciendo este tipo de denuncias para que esto no quede en el olvido; uno de estos espacios es el escenario académico. Los académicos no pueden ser indolentes ante las circunstancias fácticas que están ocurriendo en el país, por el contrario, están llamados a hacer parte de la denuncia, parte de la solución de la problemática y a la solidaridad con el pueblo que lucha, que sufre y que padece a manos de un Estado opresor e ilegítimo.

“La gente sigue luchando la vida. Es que estos especuladores tienen libertad para destruir un país. Y esta es una cosa sin precedentes, es una dictadura sin precedentes, es el neoliberalismo financiero sin límites. Y está minando la democracia” (Sousa, 2015, p. 23). Es decir, nuestra democracia representativa está siendo vencida por las grandes economías que dirigen los intereses particulares de unos pocos y despojan a la mayoría de su dignidad, sus derechos. Con lo anterior, se hace necesario plantarse éticamente en la vida, según Dussel, esta es la postura que se toma ante la existencia y, por lo tanto, lo más ético es resistir ante la injusticia y la ilegitimidad, pues “[m]ientras más global es la exclusión, más universal es la resistencia. Y de la resistencia se nutren los nuevos horizontes civilizatorios de la humanidad” (Ceceña, 1999, p. 15).

La ética en el contexto de las protestas.

Para dar inicio con esta disertación, es menester, que se de una definición de ‘ética’. En su término etimológico se entiende como “*ethos*”, que significa “uso”, “costumbre”, “hábito” (Varó Varó P. Ángels, s.f, p. 3). Luego de puntualizar lo anterior, es importante considerar que “[l]os hábitos o costumbres son producto del acuerdo social y, por tanto, se pueden modificar mediante nuevos acuerdos sociales. Además, como los hábitos o costumbres los aprendemos, necesitamos de la educación moral para adquirir hábitos de ‘buen’ comportamiento” (Varó P. Ángels, s.f, p. 3).

Desde esta perspectiva, se mira entonces que mencionados hábitos, hacen parte de una comunidad determinada que no son precisamente universales, es ahí donde es pertinente esbozar lo que se entiende por, “moral” hace referencia a las “formas de vida”; éstas reflejan las ideas compartidas acerca de los valores y del sentido de las cosas (Varó P. Ángels, s.f, p .3).

Con un horizonte como el anterior y realizando una revisión de las normas morales que han regido hasta el momento, se mira que estas tienen un matiz y una procedencia directa del mundo occidental. Dichas normas se han expandido de manera imperiosa por medio de los diferentes aparatos ideológicos y represores del Estado que, entre los más representativos, se encuentran la Iglesia cristiana en todas sus vertientes, que se sustentan en culturas enterradas hace muchos años; la educación, especialmente de los primeros años de formación, que tiene principios netamente coactivos acordes con normas y modelos occidentales, es decir, que las normas morales entendidas como patrones y principios de la actuación humana, de acuerdo a unas formas de vida, no se encuentran acordes con el contexto y las formas de vida en América Latina, que es eminentemente un continente nuevo, con una cultura diferente a la de Occidente, es decir, que en este sentido la moral ha servido de homogeneizadora para monopolizar las gentes menos favorecidas e imponer cosmovisiones diferentes, robando así una identidad cultural para imponer una forma de vida ajena a la cultura y costumbres propias.

De esta manera, dando una respuesta concreta a cuál es el sentido de la ética, se hace un acercamiento postulando mencionado sentido como esa reflexión filosófica, en torno a la legitimidad de la norma moral. Esto permite que se creen iniciativas de realizar nuevos consensos sociales, poniendo la norma acorde con culturas propias fortaleciendo la identidad cultural, en este caso latinoamericana aterrizada en Colombia; dicha postura se ve sustentada por Varó donde menciona que:

la ética es una reflexión filosófica sobre nuestro comportamiento moral (sobre las costumbres, normas, responsabilidad, valores, obligación...) orientada a buscar soluciones a los problemas que tiene una persona consigo misma (resolución de conflictos intrasubjetivos) y a los que genera la convivencia con otras personas (resolución de conflictos intersubjetivos). (Varó P. Àngels, s.f, p. 3).

De este modo, la incidencia de la ética como reflexión sobre una norma que es práctica es total y contundente, no solo para un individuo, sino para unas dinámicas sociales y una organización geopolítica, lo cual repercute también de manera directa sobre los ciudadanos, pues en un sentido social está llamado a construir sociedad y debe hacerlo desde la reflexión sobre la norma, para que dicho desarrollo y construcción no afecte al colectivo.

Ahora bien, dichas normas no son las que impone un grupo de poder determinado por el contrario las normas nacen de la cultura, del pueblo que en una democracia luego la representa por medio de una persona que los dirige y cuando no se hace dicha representación conforme a los ideales del pueblo se considera un Estado ilegítimo y manifestar esa inconformidad con la representación es algo intrínseco a la democracia, que además está consignado como un derecho fundamental en la *Constitución Política de 1991*. Así, entonces, lo ético en un contexto de posible ilegitimidad es manifestarse en contra de ese poder arbitrario.

Desde esta perspectiva es que se alza la voz para que no se criminalicen las protestas, por el contrario, quien se manifiesta con unas condiciones fácticas políticas y económicas, como las que vive Colombia en este momento, es precisamente movido por unos principios éticos en un sentido legítimo, porque suele suceder que, a través de los aparatos ideológicos y represores del Estado, se termina tergiversando lo que es la ética en la coyuntura social y política vigente; resulta ser un crimen ser solidario con el pueblo que muere de hambre y de inasistencia por parte del Estado.

Por lo anterior se hace necesario replantearnos la ética, porque ética no es una imposición de quien detenta el poder político y económico como ha sucedido, que lo 'bueno' es lo que el poder dice que es bueno, ya lo expresaba de manera clara y expedita Varó P. Àngels al afirmar que: "manifiesto que nuestro comportamiento es producto de un proceso de socialización que nos 'modela' con las normas, los valores y los principios morales dominantes de nuestra cultura" (s.f, p. 4). Por el contrario, la ética nace del pueblo en un tiempo y en un contexto

determinado y es quien, en última instancia, valida lo que es ético y lo que no.

El uso desproporcionado de la fuerza por parte de agentes del Estado

El Estado se legitima, precisamente, a través del *contrato social*, donde el ciudadano renuncia al uso de la fuerza y el Estado se compromete a brindarles seguridad y garantizarle la paz. Además, en un Estado Social de Derecho, uno de sus principios es proveer de sus necesidades básicas a todos los ciudadanos y en el momento que el Estado incumple el contrato social, dicho Estado se ve deslegitimado y el ciudadano, a través de los medios y mecanismos de participación, debe expresar su inconformidad; mucho más si los medios se encuentran consignados en la Constitución Política, como en el caso de Colombia es el derecho a la manifestación y a expresar si indignación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Estado detenta de manera legítima el uso de la fuerza para mantener los términos del contrato social, es decir, para mantener la paz y la tranquilidad de los ciudadanos. Sin embargo, el uso de la fuerza, por una parte, tiene que ser legítimo en el sentido de que exista una amenaza real para el Estado y, en un segundo momento, ese uso de la fuerza tiene que ser proporcional a la amenaza.

En ese sentido, se realizan los siguientes cuestionamientos: si un conjunto de ciudadanos desarmados e indefensos representan un peligro para el Estado y, de ese mismo modo, son reprimidos hasta la muerte, además, si la respuesta es que si representan dicha amenaza, entonces deja mucho que desear de la debilidad del Estado al no ser capaz de gestionar y garantizar el derecho fundamental a las manifestaciones, la seguridad y la vida de los manifestantes. En un segundo momento, se plantea la cuestión de si es necesaria la represión de la manera como el Estado colombiano lo hace, infringiendo heridas permanentes, daños psicológicos e, incluso, asesinatos con armas.

Con un horizonte como lo anterior, que es extremadamente desalentador, la conclusión es clara: no existe tal amenaza para el Estado, ni la amenaza es tan fuerte para que los manifestantes merezcan que les quiten la vida por luchar por sus derechos, por unas condiciones de un Estado de corrupción, inequidad y abandono. sin embargo, está presente para reprimir y castigar a los ciudadanos indignados y un pueblo que necesita un cambio en la política colombiana.

Además de los hechos inmediatos que se presentan en las manifestaciones, también se han presentado una serie de capturas que dan cuenta de la represión y persecución política que emprende el gobierno contra los manifestantes; esto da cuenta de la brutalidad del poder y,

como lo diría Ávila, “poder negativo”:

el poder, concebido únicamente de modo negativo, es decir, como censura, delimitación, obstáculo, de tal manera que dicho enfrentamiento aparece como transgresión. En las sociedades occidentales, el derecho siempre ha enmascarado al poder; el derecho fue un instrumento muy eficaz mediante el cual se sustituyó los poderes monárquicos en Europa, por varios siglos, durante los cuales el pensamiento político estuvo orientado y gobernado por la cuestión de la soberanía y sus derechos. (Ávila, 2006, p. 224).

Así las cosas, están utilizando el aparato judicial a favor del poder político, lo que de alguna manera, también, desdibuja los límites del poder que habría planteado Charles Louis de Secondat, el barón de Montesquieu, pues se supone que son tres poderes completamente independientes, no obstante, en los momentos de crisis es que se muestra la verdadera cara y realidad de los poderes que están al servicio del Poder Ejecutivo y esto, de alguna manera, confirma la ilegitimidad del poder y la barbarie que se está cometiendo en contra de los ciudadanos colombianos y extranjeros que viven en el momento y quieren apoyar las manifestaciones con respecto a la inconformidad por la mala situación que vive el país, no de forma natural sino por una pésima gobernabilidad y liderazgo en los diferentes frentes y procesos políticos económicos y sociales.

Por lo tanto, el pueblo se encuentra desprotegido lo que, de alguna manera, también, pone en cuestión el contrato social, porque si el Estado que se compromete con la seguridad y la paz no es capaz de garantizarlos, sino que por el contrario mata a sus ciudadanos y los reprime a través de los diferentes aparatos ideológicos y fácticos del poder, deja mucho que desear. Esto hace recordar a Foucault, al decir que “en todo lugar donde hay poder, el poder se ejerce. Nadie es su dueño o poseedor, sin embargo, sabemos que se ejerce en determinada dirección; no sabemos quién lo tiene, pero sí sabemos quién no lo tiene” (Foucault, 2001, p. 31). Y lo que queda claro en esta coyuntura política es que el pueblo no lo tiene, como debería hacer en un Estado constitucional de derecho, donde el pueblo es quien tiene la soberanía y el poder.

Teniendo en cuenta el hilo argumentativo que se ha venido desarrollando, se pone de presente que, con el uso descarado del poder a través de los aparatos ideológicos del Estado, se legitima la tiranía ese poder brutal

es considerado puro y justificado puesto que puede insertarse por completo en el interior de una moral que, al amparo de la justicia, justifica su ejercicio brutal, ya que aparece como la dominación del bien sobre el mal, del orden sobre el caos. (Ávila, 2006, p. 223).

Esa es la idea que quieren vender a través de los diferentes medios de comunicación nacionales e internacionales para poder de este modo, reprimir las protestas y seguir abusando del pueblo que ya no aguanta más el poder déspota y la corrupción que carcome los diferentes estamentos públicos.

En medio de las jornadas de protesta; se evidenciaron frases como: “[e]se principio de cero tolerancias frente a estos hechos es justamente porque en este país, los colombianos queremos a nuestra fuerza pública, la admiramos” (Castañera y Arévalo, 2020, p. 91), mencionada por Iván Duque, el presidente en curso, en la alocución presidencial del 9 de septiembre del 2020 en horas de la tarde. Desde esta perspectiva, es que se tergiversa la información y se influencia en la opinión pública para poder deslegitimar las manifestaciones y así poder actuar con brutalidad como lo han hecho.

En unas condiciones en las cuales se encuentra la ciudadanía colombiana, es apenas comprensible la indignación que se evidencia en las manifestaciones, pues de acuerdo con Vinolo:

el estado de la naturaleza pero que sigue al centro de la autorregulación del estado político, es la indignación que, sin duda alguna, mejor cataliza las potencias de los individuos para crear un Estado y un orden colectivo de manera exclusivamente inmanente. (2016, p. 463)

Como ha quedado claro en la cita anterior, dicha indignación nos muestra la potencia del individuo, que es de manera intrínseca y sale a flote queriendo constituir un orden justo y equitativo, dejando a un lado tanto atropello por parte de los entes estatales; de manera natural el ser humano persevera en su existencia pues “el sistema colectivo que más persevera en su ser es entonces aquel que, sin intenciones ni finalidad de manera exclusivamente evolucionista, logra simular la racionalidad y por lo tanto desplegar toda su potencia” (Vinolo, 2016, p. 463). Dicha potencia que aspira esa preservación de la vida se debe hacer de manera racional, es por ello que se llama la atención sobre el hecho que la figura del Estado se comporte como delincuente y reprima el ciudadano.

Este debe seguir perseverando con todas sus fuerzas y su racionalidad, manifestándose a través de los medios legítimos ilegales sin recurrir a la violencia para lograr, de este modo, los objetivos que el pueblo se propone. De no conseguirlos, tener al menos la conciencia limpia de que el ciudadano es mucho mejor que el Estado y el poder político que 'lo representa'. Esto de alguna manera tiene consecuencias, por lo tanto, da la razón al pueblo que se manifiesta porque evidencia el poder brutal, la fuerza y gallardía de sus ciudadanos que luchan por sus ideales de manera pacífica irracional.

Regresando de nuevo al caso de la vulneración de los derechos humanos, que se dio en el contexto de las protestas, y al uso ilegítimo de la fuerza por parte del Estado:

Adicionalmente, la [Comisión Interamericana de Derechos Humanos] CIDH considera que las manifestaciones en Colombia tienen una complejidad especial, no solo debido a que se han extendido a diferentes regiones del país, sino, además, porque la multiplicidad de peticiones, reivindicaciones y demandas sociales son de índole nacional, regional y municipal. En particular, resulta extremadamente preocupante el alto número de muertes y personas lesionadas, así como las graves denuncias de personas desaparecidas, violencia sexual y la utilización de perfilamiento étnico-racial. Igualmente, las agresiones a periodistas y a misiones médicas, el uso de la figura del traslado por protección y denuncias por detenciones arbitrarias. (CIDH, 2021, p. 1).

En la anterior cita se evidencia claramente el uso excesivo por parte de agentes del Estado en el contexto de las manifestaciones sociales. A raíz de esto La Corte Interamericana de Derechos Humanos hace unas recomendaciones a Colombia y el señor presidente lo único que dice es que no se pueden tolerar los vándalos, situación que causa mayor indignación y que muestra la poca racionalidad del poder y el dolo con el que se ha venido realizando la vulneración de los derechos humanos y fundamentales a la población colombiana en ejercicio de su derecho legítimo y constitucional de la manifestación.

Conclusión

A lo largo del presente trabajo se ha demostrado el abandono por parte del Estado, las necesidades apremiantes de los colombianos y la negligencia por parte del Estado para zanjar las desigualdades sociales y garantizar unos mínimos de vida para los colombianos. Es por ello que se pone en cuestión la legitimidad del Estado y se valida la legitimidad de las protestas y, además, se entiende la manifestación como un principio ético de solidaridad y supervivencia en este contexto.

También, se ha evidenciado el uso desproporcionado de la fuerza por parte de agentes del Estado, lo que muestra la debilidad y brutalidad del poder que no se encuentra respaldado y legitimado por el pueblo. Dicho poder buscar la forma de perpetuarse a costa de la vida de sus propios ciudadanos, poniendo en peligro su integridad, su vida y su dignidad. En ese contexto, las protestas son la expresión de un pueblo que hace homenaje a la dignidad, la memoria y la esperanza.

Referencias bibliográficas

Ávila-Fuenmayor, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, 8(2), pp. 215-234.

Castro-Gómez, S. (2007). Michel Foucault y la colonialidad del poder. *Tabula rasa*, 6, pp. 153-172.

Ceceña, A. E. (1999). La resistencia como espacio de construcción del nuevo mundo. *Chiapas*, 7, pp. 93-114.

Correal, A. M. C., & Espejo, M. C. A. (2020). Las opacidades en el discurso gubernamental: el señalamiento del enemigo como instrumento de legitimación del uso excesivo de la fuerza en el marco de la protesta social en Colombia. *Criterios*, 13(2), pp. 85-108.

Díaz, R. G. (2008). La ética de Michel Foucault o de la posibilidad de la resistencia. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, (29), 201-213. <file:///C:/Users/57312/Downloads/51-Texto%20del%20art%C3%ADculo-331-1-10-20171211.pdf>.

Foucault, M. (1984). *La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. Hermenéutica del sujeto*, 107. <https://docs.google.com/a/unad.edu.co/file/d/0B4WPmlZmh-wZczFaX3FFZXXhIR1E/edit>.

Foucault, M. (2001). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones. Primera edición con nueva introducción*. Alianza Editorial S. A Madrid, España.

<https://www.eltiempo.com/justicia/jep-colombia/protestas-en-colombia-segundo-pais-con-mas-muertes-jep-600162>.

Huyssen, A. (2004). Resistencia a la Memoria: los usos y abusos del olvido público.

Varó P. Ángels. (s.f) ¿Qué es la ética?. Disponible en <http://www.nodo50.org/filosofem/IMG/pdf/etica1c.pdf>.

Vélez, S. E. (2011). La noción de principios y valores en la jurisprudencia de la Corte Constitucional/ The Notion of Principles and Values in the Constitutional Court Jurisprudence/ La notion des principes et valeurs dans la jurisprudence de la Cour Constitutionnelle. *Revista*, 41(114), pp. 41.

Deliberación ética frente a la investigación humanística del Transhumanismo¹⁸

Clara Mercedes Blanco Ospina¹⁹
cblanco@unicatolica.edu.co
ORCID: 0000-0002-8640-8175

Recibido: 21/04/2021
Aprobado: 30/07/2021

Cómo citar:

Blanco Ospina, Clara Mercedes. (2021). Deliberación ética frente a la investigación humanística del Transhumanismo. *Anuario Colombiano de Ética*. 2 (2). pp.



El increíble lazo entre el lenguaje y la tecnología no puede ser subestimado en la postmodernidad (Haraway, 1991, 357)

Resumen

Desde el campo de las Humanidades se ha desarrollado un interés sobre la importancia de la técnica para el estudio del ser humano y su realidad social. Bajo este panorama, se hace necesario deliberar sobre la constitución de los sujetos en una *episteme* cada vez más mediada por lo técnico; no sólo bajo la dimensión tecnológica sino también en el plano político, social, económico y biológico. En este sentido, bajo la empresa teórica de Michel Foucault, se pretende reconocer cómo la evolución de la especie humana bajo lo técnico (entendiéndose como una versión *Homo Sapiens Sapiens 2.0*) invita a una hipótesis contundente: la vivencia de una *episteme* sin humanos.

¹⁸ El presente documento es producto del proyecto de investigación “EPISTEMES CULTURALES DESDE LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX: UN ANÁLISIS HISTÓRICO EN CLAVE FOUCAULTIANA A TRAVÉS DEL PROYECTO DE ONDA LUMEN” desarrollado en el grupo de investigación Yeshua de la Facultad de Teología, Filosofía y humanidades de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Santiago de Cali.

¹⁹ Docente del departamento de Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Santiago de Cali.

Introducción

El transhumanismo se ha convertido en un fenómeno central en las realidades contemporáneas, no solo en el plano científico sino también como objeto de estudio en la filosofía y Ciencias Humanas. Por supuesto, analizar la técnica y sus implicaciones en la realidad humana son temas

ampliamente desarrollados en las Humanidades; no obstante, la revolución tecnológica y científica contemporánea nos invita a pensarnos un espacio donde el humano cuenta con unas transformaciones no solo corporales sino también epistémicas y éticas no contempladas en el pasado. Es preciso entonces realizar una visión panorámica para las implicaciones del transhumanismo como dimensión ética y sus implicaciones en la vida del ser humano contemporáneo.

Inicialmente se presentará de manera general las diferentes vertientes que involucran la técnica y el transhumanismo desde una episteme que cada vez sustenta más ausente de humanos, para finalmente aterrizar el debate desde una dimensión ética en términos del cuerpo, su relación consigo mismo y con el Otro.

El ser humano es una especie animal que, desde términos biológicos y antropológicos, no cuenta con la suficiencia biológica para enfrentar su mundo natural (Gehlen, 1993); por tanto, desde su condición inherente de ser técnico (Parente, 2010), y proyectivo (Gehlen, 1993), se construye una realidad artificial para sobrevivir como especie; en otras palabras, el hombre es un ser dotado naturalmente para ser cultural. A partir de lo anterior, se puede entender la cultura como la realidad que el ser humano construye para sobrevivir no solo biológicamente sino también bajo un sentido epistémico, político y ético (Gehlen, 1993).

En este orden de ideas, la técnica juega un papel determinante para condicionar la consciencia de sí mismo y de su entorno. La técnica, podría entenderse como “un saber que ha de ser puesto al servicio de la práctica [...] concebir el saber se acompañaba igualmente un cierto modo de concebir el mundo y la naturaleza” (Guadarrama, 2018, p. 5). Por tanto, la técnica no solo se aterriza en un saber práctico, sino que representa en alguna manera la cosmovisión de una época para transformar su entorno. En sintonía con lo anterior, Diego Parente afirma que la técnica “no solo compensa en el sentido habitual de restituir un equilibrio perdido, sino que genera un nuevo estado de cosas, crea

Palabras clave:

ética, filosofía, humanidades, técnica, transhumanismo.

necesidades insólitas, transforma la imagen del mundo y las interrelaciones sociales (mejorando unas y perturbando otras)” (Parente, 2010, p. 23). A partir de lo anterior puede entenderse que el ser humano por naturaleza es un ser técnico, su existencia a lo largo de los siglos siempre ha estado mediado por dicha condición, lo que implica que la técnica y el lenguaje alejan cada vez más al hombre de su ambiente natural original para incorporarlo en un mundo artificial que ha naturalizado generacionalmente y del cual difícilmente puede marcar retorno (González y Hernández, 2000). La filosofía y las Humanidades han desarrollado una vasta producción bibliográfica, que atraviesa históricamente toda una tradición epistemológica, para reconocer al ser humano y su relación con el entorno de acuerdo con su invención técnica y cultural. Es así como la técnica puede analizarse desde una economía y adaptabilidad de la vida, como una disciplina que se instaura en los cuerpos y como el sincretismo entre lo artificial y natural —o entendiéndose como transhumanismo y cyborización (Blanco y Correa, 2020). La implicación de naturalizar esta realidad artificial —o cultural— a través de la técnica y el lenguaje implica entonces que todo lo que involucra lo técnico —desde su concepción y practicidad— pareciera legislar bajo leyes naturales que discursivamente dificultan su apreciación en términos éticos, políticos, sociales y económicos. De allí que cada vez se hace más difícil la distinción entre lo natural y artificial en las realidades contemporáneas. Hecho que no solo pierde vigencia cada vez más, sino también interés en el plano científico, filosófico y político. Reconociendo entonces la implicación técnica en la existencia humana, las revoluciones tecnológicas y científicas en las últimas décadas han transformado la concepción de la vida y su legislar en sociedad, generando nuevos desafíos éticos que implica una *re-contextualización* de los paradigmas filosóficos que configuran el sentido de la vida, los patrones morales y la consecución de la existencia humana.

Desde la década de los 70's del siglo pasado, la revolución tecnológica y científica se ha soslayado paradigmáticamente en todas las condiciones de la existencia humana. Es decir, es indudable su mediación en los diferentes campos de la vida humana —los cuales se encuentran totalmente interconectados—:

- a) En el campo médico y la vida misma, como por ejemplo los descubrimientos del ADN y sus alteraciones, el tratamiento hacia el sistema inmunológico del ser humano, hasta las transformaciones estéticas de lo corporal, generando inicialmente los debates bioéticos desde el campo de la medicina, los cuales posteriormente se extienden hacia otras ramas del saber.
- b) En el campo ambiental, como por ejemplo las alteraciones en la producción, distribución y consumo alimenticio; o el reconoci-

miento de otros tratamientos ecológicos para la preservación del mundo natural.

- c) En el campo tecnológico ante la presencia de nuevos dispositivos y artefactos que condicionan otras realidades como la internet, la tecnopersonalidad, los medios de comunicación (computadores, televisores, celulares) y sistemas de entrenamiento y difusión.
- d) En el campo político a través de la difusión y administración de la información en estrategias estatales y electorales; la regulación biopolítica de la vida humana; el tratamiento de identificación y huellas digitales de la ciudadanía, el desarrollo de políticas públicas que condicionan los sistemas de salud, de participación ciudadana y consecución de la vida humana en sociedad, y la evolución de los equipos armamentistas y estrategias de guerra.
- e) En el campo económico bajo los tratamientos informáticos de la big data, la regulación de los sistemas financieros y su interconexión informática de manera globalizada, los sistemas de producción de bienes y servicios, la velocidad en transacciones mercantiles, la difusión de una sociedad de consumo, etc.
- f) En el campo cultural bajo la invención de nuevas formas de innovación y creación, como por ejemplo la producción y expansión de las artes en todas sus expresiones; la reproducción y reconocimientos de estéticas multiculturales.

Desde cada uno de estos campos, se pueden desarrollar amplias investigaciones que involucran la importancia y relevancia técnica para su evolución y consecución. No obstante, el transhumanismo es un fenómeno que no solo implica un desafío reflexivo contemporáneo desde la academia, sino que además está involucrado en todos los campos mencionados anteriormente, los cuales por razones de espacio difícilmente podrían abordarse a plenitud en el presente escrito.

No obstante, en este espacio se dedicará una especial atención al reconocimiento del fenómeno transhumanista y sus implicaciones éticas desde la condición corporal y su interrelación con su contexto.

Debate

El transhumanismo y sus implicaciones éticas y políticas.

Desde la tradición filosófica occidental, se ha marcado un juego de binarios que de alguna manera se mantienen en debate conceptual, la relación entre lo bueno y lo malo; hombre y animal; alma y cuerpo, hombre y mujer; sujeto y objeto; entre otros. No obstante, ante la condición inherente del ser técnico en la especie humana y la invención de

esta desde la revolución industrial se ha exaltado una nueva relación binaria entre el hombre y la máquina, la cual a la fecha curiosamente invita a olvidar estas tradiciones dualistas.

Dicha distinción, aparentemente distinguible, con el tiempo y las revoluciones tecnológicas parece ser más confusa e indivisible; ahora, para muchos pensadores resulta actualmente inocua e innecesaria (Haraway, 1991; Braidotti, 2015; Parente, 2010; Ellul, 2013), pero ¿de qué manera la relación entre hombre y máquina se ha consolidado al punto de convertirse en un sincretismo intrascendente y de difícil división? Al parecer las revoluciones tecnológicas en el post-humanismo y el mundo cibernético implican una revolución epistemológica y esto se debe a que “la idea de un modelo de información que se aplica a todos, tanto organismos vivos como a las máquinas, condujo a Wiener a darles el mismo estatuto ontológico” (Lafontaine, 2000, 62), por tanto, la relación del hombre consigo mismo y con el otro toman una transformación determinante.

Cabe aclarar que en el presente documento no hay interés para demarcar diferencias entre el concepto de transhumanismo y posthumanismo; de hecho, para algunos pensadores los conceptos de transhumanismo y posthumanismo son sinónimos dado que en ambos se piensa la intervención de lo natural y artificial, otros consideran que el transhumanismo es una fase previa al posthumanismo. No obstante, la distinción más común entre ambos radica en que el transhumanismo aterriza en la transformación corporal, trascender los límites biológicos de la naturaleza humana; mientras que en el posthumanismo implica una significación más amplia para señalar un mundo natural ya modificado, no sólo el cuerpo humano sino también el otro (Pepperell, 2003).

De alguna manera la revolución post-humana implicó el sincretismo de diversos paradigmas contemporáneos, los cuales generan una tensión sobre las bondades y peligros que implican todas las revoluciones tecnológicas, cibernéticas y transhumanas del momento. Es claro que se requiere de nuevos paradigma éticos que coloquen en contexto las realidades seres mimetizados técnicamente en lo contemporáneo, es decir, seres humanos que pueden entenderse cyborizados (Haraway, 1995), en otras palabras cada vez más interrelacionados y dependientes de elementos tecnológicos para la consecución de sus vida, por ejemplo las tecno personalidades —todos tenemos identificación cibernética— (Correa y Blanco, s.a.), la necesaria utilización de artefacto como ‘prótesis’ para el ejercicio de la vida (Parente, 2010). Las revoluciones biotecnológicas que implican transformaciones genéticas y extensión de los años de vida humana (Harari, 2018). En este sentido, es necesario pensarse cómo la transformación de la corporeidad a través de lo

técnico implica transformaciones no solo de sí mismo sino también de su sentido de vida y la interrelación con su contexto.

El cuerpo —metafóricamente— implica la representación de muchos arquetipos de nuestra cultura Occidental; por ejemplo, en términos religiosos representa a la iglesia como el cuerpo de Cristo consolidando una fraternidad de fe y sangre (Turner, 1989), por otro lado, la máquina es el cuerpo del capitalismo en Marx. En este sentido la noción de cuerpo “so1lo cobra sentido con la mirada cultural del hombre” (Le Breton, 2002), por tanto, la definición de una corporeidad no tiene límites, por el contrario, es la posibilidad de reconstrucción, de re-apertura para arquetipos simbólicos que pueden estar acompañados de artefactos que lo integren.

La infinita posibilidad de reconstrucción de la corporeidad a partir de lo técnico implica entonces no solo la transformación de sí mismo sino también del entendimiento del Yo y de su relación con lo Otro —con su ambiente, con otras especies animales, con otros seres humanos y con sus creencias—. Por ejemplo, la Fundación Cyborg liderada por Neil Harbisson (Cromo, 2019), invita a la población que no se *sienta* “humana” a ser parte de su iniciativa de convertirse en ciborgs, es decir, que cuenten con la posibilidad de reconstruir sus cuerpos con aplicaciones y programas técnicos que posibiliten la condición de ser bajo condiciones nunca imaginables. En este sentido, la posibilidad de concebir su cuerpo bajo nuevas sensaciones y percepciones conducen al hombre una forma evolutiva desnaturalizada, es decir una revolución de especie a través de la técnica.

La importancia de lo técnico para el reconocimiento del ser humano implica en los avances transhumanista la permanencia de la consciencia más allá de lo corporal, es decir, la capacidad de traspasar la conciencia a un futuro sin la existencia de un cuerpo y de esta manera la vida eterna. En este orden ideas, se supera apartados epistemológicos como la relación “sujeto/objeto” de la modernidad, dado que en la actualidad se les debe dar una categoría de ser a lo animado e inanimado; es decir, los objetos y seres vivos gozarán de una condición legítima de ser, independientemente de su corporeidad biológica, las relaciones sociales estarán mediadas por actores humanos y no humanos (Echevarría y González, 2009).

Las posibilidades de análisis se marcan casi infinitas en planos académicos, no solo por la satisfacción de entenderse el humano en sí mismo sino también bajo la posibilidad de construir nuevas realidades que reformulan su sentido en el mundo y las formas de interacción en el mismo. Para ello no solo debe entenderse en condiciones científicas sino también políticas, económicas y culturales. Por ejemplo, la posibi-

lidad de exploración de nuevas realidades espaciales, la reformulación de ciudadanos políticos, la participación en el mundo laboral y las maneras recrearse artísticamente para revolucionar la percepción estética.

La Asociación Mundial Transhumanista define así el transhumanismo como:

[U]n acercamiento interdisciplinario para comprender las posibilidades de superar las limitaciones biológicas a través del progreso tecnológico. Los transhumanistas buscan extender las oportunidades tecnológicas para que la gente viva más tiempo, con vidas más saludables y puedan mejorar sus capacidades intelectuales, físicas y emocionales. (Dvorsky, 2004, p.1).

En este orden de ideas, el transhumanismo explora a través de la técnica una transformación de los preceptos filosóficos, religiosos, económicos, científicos y culturales del ser humano contemporáneo. No solo por la capacidad de alterar el orden biológico del ser humano ante la muerte sino también bajo las transformaciones corporales que lo posibilitan a nuevos sentidos de vida. En otras palabras, “está casi-identidad entre la tecnología, el cuerpo y la semiosis sugiere un sesgo particular hacia las mutuamente constitutivas relaciones de economía política, de símbolo y de ciencia que «informan» a las tendencias contemporáneas de investigación en la antropología médica. (Haraway, 1991, 357).

El caso del de Harbisson y su fundación cyborg luchan políticamente por el reconocimiento de los derechos civiles cyborgs, los cuales bajo la compañía del investigador Richard Mckinley, inicia un proceso legal para validar derechos como: no ser desensamblados o modificados; a expresarse a través de modificaciones de su cuerpo; a ser reconocidos; gozar de todos los privilegios de los humanos corrientes; a dominar su cuerpo y tener soberanía sobre este; a ser los únicos dueños de sus órganos tecnológicos; entre otros. La presencialidad de dichos derechos civiles en el mundo contemporáneo se destaca en la corriente Foucaultiana como *disparate* (1979), entendiéndose este término como la anomalía dentro de una *episteme*, un sin sentido que parecía solo de ciencia ficción y fantasía —como las leyes de Asimov en sus constructos literarios—. Ante ello la presencialidad de nuevos actores sociales —como defiende Echevarría y González (2009). — en la ciudadanía implica demandas de justicia social y reconocimiento que amplían el marco de políticas públicas al cual estamos habituados en conocer, como por ejemplos feminismo, comunidad LGTBI y grupos étnicos.

La demanda ética y política, con las actuales teorías en justicia social como las de Axel Honneth, Judith Butler y Nancy Fraser implican ampliar el marco de grupos excluidos, reconociendo al ciborg como un actor social que goza de consciencia y requiere reconocimiento social, político y económico en las sociedades contemporáneas.

Bajo este contexto, la postura de la relación de saber y poder a través del discurso, desarrolladas ampliamente por Foucault y cuestionadas por Haraway, invitan al pensamiento de nuevos actores dentro del ejercicio biopolítico y control social. Yuval Noah Harari (2018), argumenta como el sensor biométrico (como datos que almacenan el comportamiento corporal) denotaran validación de comportamiento de las personas en sociedad. En este sentido, la libertad y autonomía del sujeto se acondiciona a la verdad definida en algoritmos que pueden conocernos y 'leernos' mejor que nosotros mismos. De hecho, esto ya sucede en poblaciones de China, donde las personas a través de aplicaciones califican de buena o mala manera las acciones de actores en sus cotidianidades, similar a un episodio de la serie televisiva *black mirror*.

El panóptico de máquinas de pensar (Ellul, 1990), se desarrollarán con mayor eficacia y precisión a través de la misma ciudadanía tecno-personalizada. La vigilancia y disciplina instaurada en los centros de reclusión (Foucault, 2002), para ser impuesta por una ciudadanía altamente tecnificada. El estado velara dichas relaciones de manera sistematizada, el invisible en estos casos o como afirmaría Giorgio Agamben "homo sacer" será quien no exista en las redes o sistemas informáticos. Una vez más un ejemplo de cómo la corporeidad pasa a un plano secundaria dentro del ambiente posthumano contemporáneo.

La inmunología estará en años futuros en el centro de la desigualdad biotecnológica global y de las luchas por las «transferencias de tecnológico. Su importancia se acerca a la de la tecnología de la información en las ciencias políticas globales. (4) Las maneras de escribir sobre el sistema inmunitario son también maneras de determinar qué enfermedades —y qué interpretaciones de ellas— prevalecerán en los tribunales, en los hospitales, en las agencias internacionales de financiación, en las políticas nacionales y en los tratamientos de los veteranos de guerra y de las poblaciones civiles, etc. (Haraway, 1991, 351).

La revolución biotecnológica expuesta por Harari posibilita a la máquina, a través de los algoritmos, a gozar de algo que coloquialmente pareciera distanciarse del humano, la emoción y sensibilidad. Ahora, Harari (2018) argumenta que los sentimientos y el libre albedrío del ser

humano no son actos impredecibles, por el contrario, son elementos bioquímicos que los seres vivos emplean para sobrevivir —como el miedo, la atracción sexual y lo moral—, en este orden de ideas, los sentimientos no son opuestos a la racionalidad, sino que son el reflejo de una evolución de esta. Por tanto, pueden la emoción y el libre albedrío, a través de algoritmos informáticos, podrán ser calculados y con argumentos contundentes para la consecución de la vida misma.

La aparente condición impredecible del ambiente humano se determinará en algoritmos que serán almacenados y alimentados a través de las experiencias individuales que almacenan las tecno personalidades. Ante ello, ni la ética, la psicología, ni las humanidades serán tan ciertas como los consejos que la inteligencia artificial puede brindar en el momento de tomar decisiones trascendentales en el ser humano como casarse, elegir carrera profesional o enfrentar dilemas morales.

Si decisiones de esta naturaleza están legisladas bajo paradigmas éticos; es decir, las decisiones que sustentan el curso de la vida —que es una sola y finita— se invalidan en el ambiente post-humano, porque ni la vida será finita y los dramas para tomar decisiones serán fácilmente tomadas a través de la inteligencia artificial. ¿Cómo se ubica la ética en contexto donde no hay seres humanos y sus decisiones ya no están bajo la impredecible emocionalidad de este?

Inevitablemente la pregunta que aterriza el presente escrito —y sin posible respuesta— es: ¿Qué pasa con toda la empresa teórica filosófica en Occidente?, por ejemplo, desde clásicos como Aristóteles y la ética de la felicidad, el hedonismo y la importancia del placer, la ética deontológica Kantiana, el utilitarismo de J. S. Mill y muchas más corrientes éticas, ¿quedarán en la memoria histórica para la construcción de sentidos de vida y valoraciones morales de sociedades humanas? ¿Tendrán relevancia cuando el ambiente post-humano se consolide plenamente en la sociedad occidental?

Filósofos contemporáneos, como Martha Nussbaum, acuden nuevamente a retornar a los universalismos, no obstante, Braidotti (2015), considera que no son la respuesta para las demandas de sociedad pos-modernas, donde la primacía de lo local, los ambiente multiculturales y además de ellos post-humanistas. En este sentido la posición ética requiere un aterrizaje a las dinámicas de ambientes contemporáneos donde se posicionan todos los actores e invenciones tecnológicas mencionadas a lo largo del presente escrito. ¿Cómo pueden desarrollarse paradigmas éticos que ya no se sustenten en seres humanos?, será el presente documento un espacio para movilizar a las ciencias humanas y filosóficas para construir elementos éticos que contemplen estas realidades.

Conclusión:

El presente escrito se considera más un documento de reflexión, difícilmente podría albergar conclusiones determinantes e incuestionables, no solo por lo extenso y complejo de la temática sino también por su actualidad y consecución a gran velocidad en determinados continentes. Por tanto, es difícil definir posturas radicales y axiomáticas al respecto, pero pueden resaltarse aspectos presentados anteriormente bajo una pregunta que movilice al lector para continuar en la deliberación del tema; y porque no, en futuros proyectos investigativos.

El debate y socialización de los avances científicos en las ciencias médicas, ingenieriles y demás no pretenden ser satanizadas; de hecho, ya se están viviendo, no pueden detener su curso; en similitud a la postura de Michel Foucault, el análisis arqueológico de las revoluciones tecnológicas no se ubican desde teorías conspirativas o ejercicios de poder ocultos; son las discursividades que hacen presencia de nuestra realidad y que son necesarias reflexionar.

El ser humano vive una revolución tecnológica que le permite ejercer acciones que en el pasado solo se concebían en los dioses. Este juego hacia la perpetuidad en su existencia, la creación de vida y su intervención para la búsqueda de la perfección parecen no tener límites; la exploración del universo, la experimentación indiscriminada con la naturaleza y consigo mismo no tiene frontera bajo el espíritu de la ciencia y su inherente curiosidad como especie. Significa entonces que su único regulador es el campo ético y moral; el cual en ambientes contemporáneos es muy débil y difícilmente asimilable bajo las realidades existentes.

Es un deber desde el campo filosófico, educativo, humanístico y académico en general, reconocer los desafíos al cual nos ubica el post-humanismo y el transhumanismo, con el propósito de crear nuevos paradigmas éticos que puedan generar sentidos vida bajo un ser que podría entender como ciborg o “no humano”, una trascendencia ética que reconozca las nuevas condiciones no solo desde la corporeidad sino en la interrelación con lo Otro. Esto implica que no necesariamente se vaya a un retorno de viejas posturas académicas, pero si bajo principios que no promulguen nuevos ambientes de injusticia social o marginación del Otro. Ya bastante recorrido histórico sustenta que la pretendida evolución de Occidente —en ciencia, filosofía, técnica, etc.— aún no logra subsanar dolencias, injusticias y problemáticas de antaño en el mundo humano, por el contrario, parece crear nuevos ambientes donde no solo se perpetúan sino también que se crean nuevas vulneraciones.

Bajo esta directriz, no implica rechazar los avances científicos ni sus bondades, sino nuevamente en recaer en el dilema kantiano ¿Qué debo

hacer?, es decir, bajo un ambiente potencialmente inhóspito en las nuevas corporeidades emergentes, donde la muerte puede ser un error programático (Diéguez, 2017), donde la consciencia puede salir del cuerpo para garantizar su permanencia en un futuro; en últimas palabras, construir una ética donde ya no hay humanos; tal cual como lo anunciaba Foucault(1968), el hombre había nacido y muerto en el siglo XIX, ¿Qué somos ahora? Haraway (1991), por su parte afirma que somos cyborgs, seres bajo un sincretismo artificial y natural que conviven nuevas realidades. Pierde importancia esa delimitación entre lo orgánico y lo mecánico, carece de sentido. Entonces, es válido preguntarse ¿sino somos humanos, si la sociedad tendrá la capacidad técnica para acceder a infinitas posibilidades y conocimientos, tiene aún sentido pensarse una postura ética? Tendremos necesidad de respondernos dilemas éticos, morales y políticos contando con toda la información a nuestra disposición.

Finalmente, pero no sin ser carente importancia: ¿Cuál es el afán del hombre reemplazarse a sí mismo? La evolución de nuestra especie parece una competencia que desvió la atención ética del ser humano en encontrar su sentido de vida; es decir, la condición de trascendencia y crecimiento se convirtió en una meta de superarse a sí mismo al costo de su propio ser. Si bien es cierto, la sociedad históricamente ha marcado una profundidad de decepción sobre el ser humano, también es cierto que hay cosas maravillosas en su especie. La eterna búsqueda de responderse quién es, su condición de bondad y maldad en términos políticos, su relación trascendente con un ser sobrenatural, su capacidad creativa en el mundo estético y su capacidad técnica para transformar su contexto, parecen inocuas en un ambiente post-humano, ¿Cómo será una nueva episteme sin humanos? Tal vez será un espacio que ninguno de nosotros podrá contemplar.

Referencias bibliográficas:

Blanco, C. y Correa, N. (2020). Robotización del Hombre: la muerte de lo humano. Análisis de la arqueología en Foucault de la robotización en Occidente. *Revista Internacional de Humanidades*. V. 7 (2). <http://doi.org/10.18848/2474-5022/CGP/v07i02/93-106>.

Braidotti, R. (2015). *Lo Posthumano*. Traducción por Juan Carlos Gentile. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Correa, N. y Blanco, C. (s.a.). *Así suena la Historia: El Frankenstein de las Sociedades Occidentales Contemporáneas*. Sello Editorial Unicatólica (libro en proceso de publicación).

“Cromo”, *De humano a cyborg: quién es Neil Harbisson, el primer ciborg de la historia*. Acceso al día 16 de marzo del 2019. <https://www.elobservador.com.uy/nota/de-humano-a-cyborg-la-historia-de-neil-harbisson-el-primer-cyborg-de-la-historia-201931595557>.

Diéguez, A. (2017). *Transhumanismo: La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*. Barcelona: Herder.

Dvorsky, G. (2009). “Better Living through Transhumanism”. *The Humanist*, May/June 2004, 64,3. Academic research library, p.7.

Echeverría, J. y González, M. (2009). La teoría del actor-red y la tesis de la tecnociencia. *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura* CLXXXV 738, pp. 705-720.

Ellul, J. (1990). *La era de la Técnica*. España: Octaedro.

Foucault, M. (1968). *Las Palabras y las Cosas: Arqueología de las Ciencias Humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Gehlen, A. (1993). *Antropología Filosófica: Del encuentro y descubrimiento del Hombre por sí mismo*. Barcelona: Editorial Paidós.

González, W. y Hernández, L. (2000). Tecnología y Técnica: tres perspectivas. *Energía y computación*, V IX, (1).

Guadarrama, P. (2018). *Para qué sirve la Epistemología: A un investigador y un profesor*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Horaway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La Reinención de la Naturaleza*. [Trad. Manuel, T.]. Madrid: Ediciones Cátedra.

Lafontaine, C. (2000). La cybernétique matrice du posthumanisme, pp.59-71. Francia: Jstor. https://www.academia.edu/23207163/La_cybern%C3%A9tique_matrice_du_posthumanisme.

Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Argentina: Nieva Visión.

Marx, K. (1984). *El Capital I*. Barcelona: Ediciones Orbis S.A.

Harari, N. (2018) *21 lecciones para el siglo XXI*. Barcelona: Debate.

Parente, D. (2010). *Del Órgano al Artefacto: Acerca de la dimensión Biocultural de la Técnica*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata (Edulp).

Pepperell, R. (2003). *The Posthuman Condition: Consciousness beyond the brain*. Portland: Intellect Books.

Turner, B. (1989). *El Cuerpo y la Sociedad: Exploraciones en Teoría Social*. Fondo de Cultura Económica. México: Fondo de Cultura Económica.

Aportes de las músicas a las cátedras de paz

Carlos Mario Fisgativa
Correo electrónico: cmfisgativa@uniquindio.edu.co
ORCID: 0000-0001-5213-8675

Recibido: 29/04/2021
Aprobado: 30/07/2021

Cómo citar:

Fisgativa, Carlos Mario. (2021). Aportes de las músicas a las cátedras de paz. *Anuario Colombiano de Ética*. 2 (2). pp.



Estrategias para la educación para la paz

Las cátedras de paz instituidas en Colombia en el contexto de los recientes intentos por salir del conflicto armado buscan contribuir a la comprensión del conflicto, a realizar ejercicios de memoria sobre lo ocurrido. Igualmente, pueden contribuir a la construcción de una cultura de paz. Según esto, la paz (o las paces) no se limita a reducir la violencia más visible y evidente, sino que tiene que ver con la modificación de las estructuras políticas y culturales que no permiten la salida de los conflictos.

Teniendo en cuenta que las cátedras de paz son escenarios para el reconocimiento de las víctimas y la violencia reciente, para identificar los aspectos relevantes del Acuerdo de Paz, pero también para ahondar en la importancia de la memoria, de la cultura y de las emociones en la construcción de culturas de paz. Resulta pertinente identificar algunos temas y estrategias que apoyen dichos procedimientos. Para los docentes de tales espacios también es necesario plantearse continuamente las maneras de aproximarse a los estudiantes generando dinámicas no reducidas a lo conceptual o a lo netamente histórico, sino que es indispensable que se incorporen aproximaciones a la memoria, a lo emotivo y a lo cultural. Todo esto es ampliamente señalado en el texto *Educación para la paz: Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz* (Delgado, Arias, Lara, Montagut, Hilarión, Amorocho y Gi-

rado, 2019). Donde se trata un enfoque pedagógico de los aportes de la construcción de paz (pp. 159-180). Ante tal necesidad, encontramos que el recurso de las artes es fructífero dado que genera recuerdos significativos, pues las artes involucran tanto la memoria como la sensibilidad, lo colectivo y lo simbólico, por lo cual pueden ser generadoras de interés o facilidades de comunicación para los estudiantes e incluso los invita a abordar los interrogantes que la educación para una cultura de paz implica. Es en estas condiciones que consideramos conveniente recurrir a la música como herramienta para la sensibilización y la memoria, pero también para recrear o generar emociones que permiten acercarnos a una comprensión del conflicto y de las situaciones vividas. Para dar cuenta de esto, recurrimos a algunos documentos que apoyan tales ejercicios de clase, como son: el estudio de Diana Paola Castro, titulado *Música en el tiempo y el silencio: narración del conflicto armado a través de la música popular* (2018), donde que hace un importante recuento de diferentes tradiciones musicales que dan cuenta de narrativas sobre el conflicto colombiano, posteriormente, mencionamos el relato “Nuestras músicas” del libro *Entraron a la casa* (Morales y Gómez, 2014). Todo esto puede relacionarse con la perspectiva de Coriún Aharonián, acerca de la música como elemento en el que se pueden identificar los procesos de colonización, pero también las resistencias que las comunidades latinoamericanas han ejercido frente a la hegemonía cultural y musical. Con lo planteado previamente y con el recurso a los mencionados trabajos académicos, queremos mostrar una de las posibles rutas para incluir a las artes en los ejercicios de reflexión sobre la memoria, los conflictos y el Procesos de Paz en Colombia. La educación artística para promover culturas de paz es un complemento indispensable en los procesos sociales y jurídicos que acompañan la resolución de los conflictos. Su importancia radica en que las condiciones que reproducen y posibilitan la violencia no son solo estructurales o directas. Es decir, el cúmulo de posibilidades es amplio. El teatro, las manifestaciones audiovisuales, la arquitectura y otras formas de arte aportan. Con ocasión de esta reflexión, nos centramos en analizar las posibilidades que surgen del trabajo con la música para operar en cátedras que procuran una cultura de paz.

En la cartilla *La música como instrumento de educación para la paz* Alba Sanfeliu Bardía y Marina Caireta Sampere (2005), ofrecen estrategias didácticas para incorporar la música en los espacios de educación para la paz, por ello, resulta ser una importante guía para los procesos que se desarrollan en las aulas con vistas a ejercitar la memoria, despertar emociones y reflexionar. Entre los objetivos de tal propuesta destacamos algunos que nos parecen relevantes para nuestra presentación:

Experimentar como la música puede provocarnos sensaciones y emociones.

-Reconocer la música como un lenguaje de expresión y de denuncia de inquietudes personales y sociales.

- Reflexionar sobre algunos contenidos de la educación para la paz a partir de varias piezas musicales. (Sanfeliu y Caireta, 2005, p. 2).

En efecto, resulta crucial este tipo de enfoque en el que se reconoce al otro por medio de las emociones que están asociadas a las prácticas artísticas. Al respecto, las autoras señalan que: “La educación para la paz educa para saber dar respuesta a los conflictos de manera creativa, noviolenta y empática. Las artes, y en este caso la música, es un buen instrumento por desarrollar estas tres capacidades” (Sanfeliu y Caireta, 2005, p. 5). Ya que permite expresar sentimientos, pensamientos, generar confianza y reconocer a los otros con sus emociones y con los conflictos que los involucran. Entonces:

[...]vemos que la música puede ser un instrumento para la educación y para la construcción de la paz. Nos permite educarnos en la creatividad, en la noviolencia y en la empatía, actuando a la vez en diferentes niveles de nuestra existencia, tanto a nivel personal –al ser un medio de crecimiento y desarrollo-, como también social –al convertirse en un instrumento de concienciación, denuncia y propuesta-. Con la música podemos aprender a conocer nuevas realidades, a participar y cooperar, a razonar y a analizar el mundo en qué vivimos, reflexionando de manera crítica y actuando e intentando transformar creativamente la realidad que nos rodea. (Sanfeliu y Caireta, 2005, p. 7).

La música también promueve la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Ésta nos ayuda a conocer y a reconocer a las demás personas y a una misma; nos permite confiar y ser merecedores de toda confianza; y aprender a expresar pensamientos, emociones y sentimientos, elementos clave en cualquier conflicto y contenidos básicos de la educación para la paz. (Sanfeliu y Caireta, 2005, p. 6).

Precisamente, coincidimos en considerar viable la incorporación de estos objetivos en las dinámicas de las cátedras de paz. Dado que incluyen modalidades diferentes para el trabajo en el aula, además convocan a reflexionar desde otros registros o soportes diferentes al de los textos o al contenido audiovisual, los cuales han sido de gran ayuda en los escenarios formativos en torno a la cultura de paz.

Las músicas populares y la narración del conflicto:

Por otra parte, entre los posibles usos de las músicas en la educación para la paz, esta su uso conmemorativo, dado que remite a momentos, actores y geografías afectadas por la violencia. También hay usos o recursos reparativos, en el sentido de que lo que significa para las comunidades o las víctimas individuales hacer ejercicios de memoria que contribuyan a la reparación simbólica, gracias a que las comunidades relatan lo vivido o se reencuentran en torno a actividades lúdicas y artistas para entablar y restablecer vínculos; es el caso de las cantaoras, los documentales que llevan por las costumbres y las geografías de Colombia. En los que se combina el trabajo de duelo con las prácticas musicales. También existe la posibilidad de explorar obras o tendencias musicales para encontrar allí vestigios de la violencia.

Sin embargo, no se ha considerado todavía la posibilidad de que la música exprese la aceptación o naturalización de la violencia en el orden cultural. Es decir, que aporten desde el nivel cultural y simbólico a asumir como inevitable el conflicto bélico, de clases, sociales, entre otros. Según mencionamos, son diversas las aproximaciones que podemos realizar a la música y a sus aportes; ya recurrimos a la función que tienen en el aula, en la realización de actividades. Ahora, en un segundo momento, recurrimos a un ejercicio de análisis musicológico en el cual se asocia la indagación por ciertas músicas populares, sus modos de difusión y circulación. En cuanto que en estas prácticas culturales es posible encontrar registros de imaginarios, prácticas y relatos surgidos en el contexto del conflicto armado en Colombia. Precisamente, un territorio y sus habitantes afectados por el conflicto pueden contar lo que han vivido por medio de manifestaciones culturales de amplia circulación. Es creciente el número de investigaciones que tienen como centro de articulación la música y el conflicto colombiano. En otra ocasión conviene ampliar el espectro de textos sobre estos temas que se pueden encontrar.

Por ahora nos remitimos a la investigación de Diana Paola Castro, en la cual se presentan preguntas relevantes como estas: “¿Existen otras creaciones musicales que den cuenta de situaciones recurrentes durante el conflicto armado? ¿Cuáles discursos políticos se reproducen a través de la música no académica? ¿Qué narran las canciones populares

sobre los cambios en la historia de la guerra en Colombia?” (Castro, 2018, p. 2). Una precisión surge en este artículo: no se puede asumir que el arte es una manera nuestra de expresar o de hacer memoria. El arte no es por naturaleza pacifista y no-violenta, mucho menos ajeno a las dinámicas políticas y económicas. Sobre este tema volveremos más adelante:

También podemos decir que las canciones estudiadas, y que corresponden al periodo entre 1945 y 1970, se valen de dos argumentos para legitimar la existencia y preservación de la guerra. En primer lugar tenemos la naturalización de una vida cotidiana en la que se dan una serie de abusos para la población que han ocurrido por un tiempo prolongado y a los cuales se responde «ejerciendo justicia a manos propias» ya sea por medio de la toma de armas, la denuncia a través del arte y la academia, o mediante el aislamiento y la apatía frente a las vías de participación política. (Castro, 2018, p. 10).

En segundo lugar, se puede evidenciar que el orden lógico de las canciones justifica el uso de la violencia a través de la estigmatización del bando contrario. De allí parten otro tipo de valoraciones que suponen que una vida vale más que otra. Para finalizar, cabe mencionar que solo hasta el final de este periodo histórico se han generado reflexiones políticas que abordan el conflicto armado como un problema de orden nacional por encima de intereses netamente ideológicos. (Castro, 2018, p. 10).

Además de ofrecer confirmar la efectividad de la música para los ejercicios de memoria y la visibilización de la violencia. Los hallazgos que se derivan de este proceso de investigación nos ofrecen un repertorio o una *playlist* de piezas musicales populares para ser escuchadas o analizadas en las cátedras de paz. Como aprendizaje, este documento nos deja con interrogantes críticos, puesto que, parece ser que la música es también un archivo en el que no solo se encuentran las memorias de las situaciones traumáticas y violentas, sino los rasgos de su normalización, de la hegemonía cultural y política basada en la prolongación de los conflictos.

Las músicas y la memoria de la barbarie

Cuando señalábamos que las artes no son a priori un elemento pacifista o no-violento, anunciábamos algunas reflexiones que trataremos

a continuación. Es probable que con tales perspectivas se contradigan las creencias arraigadas acerca de las artes y las disciplinas humanistas. Mostraremos algunas razones al respecto sumadas a las que ya se han presentados al redactar la insistencia de justificación del enfoque histórico que impulsa a comprender esto. Ahora, en este último momento, nos centramos en otra perspectiva de aproximación a la relación entre música y conflictos. Esta vez, recurriendo a una lectura que relaciona la cuestión de la colonialidad y el mestizaje. La afirmación polémica de que asociado a las creaciones culturales y artísticas pueden estar asociadas la justificación de la violencia, hacíamos alusión a la comprensión de la obra de arte de Benjamin. Este pensador se centró en muchas manifestaciones del arte y de la cultura, tanto popular como especializada. Se parte de que hay diversas comprensiones de la particularidad e individualidad de una obra musical; afortunadamente, como señala Rose Subotnik en *Deconstructive Variations* (1996, p. 152), los oyentes y compositores pueden aproximarse de otros modos a la música, sin limitarse a los criterios de la individualidad formal, autónoma y que sigue una lógica de auto-desarrollo estructural. De fondo está el debate acerca de las fronteras entre la música culta y la popular, aquella que no alcanza los estandartes de las artes de la alta cultura (Adorno, 2004, p. 236). Además de estas reflexiones Benjamin fue muy crítico de las condiciones que sustenta los discursos de la historia, en particular, cuanto presenta modelos de progresividad temporal que no solo son optimistamente ingenua, sino que se presta para acallar u obliterar la violencia y la dominación. De ello se ocupa en un texto publicado póstumamente que sigue dándonos mucho que pensar. Se trata de las tesis de filosofía de la historia, en el cual se puede leer:

No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie. Y así como éste no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de la transmisión a través del cual los unos lo heredan de los otros. Por eso el materialista histórico se aparta de ella en la medida de lo posible. Mira como tarea suya la de cepillar la historia a contrapelo. (Benjamin, 1971, p. 81).

Este pensador nos deja ver que la construcción historia no es ajena a orientaciones políticas o ideológicas. A esto alude también el texto sobre la reproductibilidad de la obra de arte cuando señala que es necesario pensar las obras y lo estético de modo que no sean servidoras fáciles de la opresión. Además, señala que la construcción de la gran historia está del lado de los vencedores. Lo cual resuena fuertemente con la comprensión de Aharonián acerca de la colonialidad de la enseñanza y difusión musical entendiendo que en contexto fa hay músi-

ca de vencidos, de vencedores, de vencedores vencidos y de vencidos vencedores (Aharonián, 1994). Tenemos así los antecedentes que nos permiten pensar cómo estos han ocurrido en la música. Para no limitarnos al contexto y la época, conviene hacer un análisis más detallado de los planteamientos del musicólogo y compositor uruguayo, quien se centra en el análisis de prácticas, estructuras y dinámicas sociales que evidencian como la violencia colonial se hace presente en la música.

Las relaciones entre ética y estética. Páginas: 00 00

ACE - Anuario Colombiano de Ética

Revista del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

Nº 2

233

Referencias bibliográficas:

Aharonián, C. (1994). Factores de identidad musical latinoamericana tras cinco siglos de conquista, dominación y mestizaje. *Latin American Music Review / Revista de Música Latinoamericana*, 15(2), pp. 189–225. <https://doi.org/10.2307/780232>.

Ayala, E., Rodríguez, R. y Osorio, E. (2016). Arquitectura y arte como medios para construir y fortalecer la Colombia del postacuerdo. *Revista de arquitectura de la Universidad de los Andes*. pp. 46- 55.

Benjamin, W. (1971). Tesis de filosofía de la historia. En: *Angelus Novus* [Trad. H. Murera]. Barcelona: Edhasa.

Castro, D.P. (2018). Música en el tiempo y el silencio: narración del conflicto armado a través de la música popular. En *Revista Amerika*, 18. <http://journals.openedition.org/amerika/9051>.

Díaz, J. y Fisgativa, C. (2020). Selección y archivo desde una aproximación crítica a la relación entre imágenes y violencia. *Revista Filosofía UIS*, 19(1).

López, R. (2020). *Música, conflicto creativo y educación para la paz*. Disponible en: <https://ricardolopezedumusica.com/blog/2020/6/3/musica-conflicto-creativo-y-educacin-para-la-paz>.

Morales, B. y Gómez, S. (2014). *Entraron a la casa*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Sanfeliu, A. y Caireta, M. (2005). *La música como instrumento de educación para la paz*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau.

Salazar, R. Arias, R., Lara, L., Montagut, C., Hilarión, M., Amorocho, E. y Giraldo, M. (2019). *Educación para la paz: Fundamentos para la implementación de la Cátedra de la Paz*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Los aportes de la filosofía para niños en el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes de primaria y secundaria del Gimnasio Campestre La Fontana

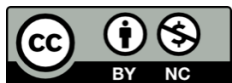
Juan David Gutiérrez Ramírez²⁰
ORCID: 0000-0001-5557-0447

Daniel Alejandro Contreras Castro²¹
ORCID: 0001-6466-2802

Recibido: 13/03/2021
Aprobado: 19/08/2021

Cómo citar:

Gutiérrez Ramírez, Juan David; Contreras Castro, Daniel Alejandro. (2021). Los aportes de la filosofía para niños en el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes de primaria y secundaria del Gimnasio Campestre La Fontana. Anuario Colombiano de Ética 2 (2). pp.



Resumen

La búsqueda de articulación de la formación ética desde las competencias ciudadanas de las ciencias sociales permitió un proceso investigativo, enfocado en determinar los aportes de la Filosofía para Niños (FpN) implementada desde el año 2018 hasta el 2021 en el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes de primaria, grados tercero, cuarto y quinto, y en secundaria, de sexto a once, del Gimnasio

²⁰ Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico, Maestrante en Educación Inclusiva e Intercultural de la Universidad Internacional de la Rioja, Jefe de área y Docente de Ciencias Sociales y Filosofía del Gimnasio Campestre la Fontana. Líder del grupo de Investigación Fontana Seeds.

²¹ Licenciado en Lengua Castellana y Literatura. Maestrante en Pedagogía e Investigación en el Aula de la Universidad la Sabana. Líder del Departamento de Investigación e Innovación y Director de proyectos del Gimnasio Campestre la Fontana. Integrante del grupo de Investigación Nakota de la Universidad Santo Tomás.

Campestre la Fontana, IE de Villavicencio. A partir de un enfoque cualitativo con metodología etnográfica, para lo cual se aplicaron entrevistas semiestructuradas hasta grupos focales, revisión documental, registros de observación y diarios de campo. Encontrando que la comunidad de diálogo les permitió a los estudiantes, durante el desarrollo de las sesiones de clase articuladas con las ciencias sociales, la apertura de pensamiento, la disminución de los temores para hablar, preguntar y cuestionar lo que los demás dicen; algunos lograron realizar autocríticas frente a sus propias intervenciones y durante las dinámicas del diálogo se evidenció la construcción de acuerdos y aportes entre los integrantes. Esta investigación logró que en la institución educativa (IE), desde los grados quinto a noveno, se ofreciera un espacio académico ligado a la clase de Ciencias Sociales con el enfoque de Filosofía para Niños propuesto por Lipman y desde una perspectiva crítica del paradigma. Luego, del proceso de ejecución de las comunidades de diálogo se abre la posibilidad de orientar una hora cátedra de filosofía para los grados de sexto a grado noveno en el año 2019, además, se colocan en práctica las novelas de Lipman, tales como: *El descubrimiento de Harry* (lógica), *Elisa* (ética) y *Marcos* (política). Luego, para el 2020 se abren las cátedras de filosofía para niños de los grados tercero, cuarto y quinto, siguiendo las novelas de Lipman traducidas y contextualizadas por Diego Pineda, la cuales, en grado tercero fue *Elfie*, en grado cuarto *Pio y Mechas* y, por último, en grado quinto se implementó *Pixie*.

Introducción

La enseñanza ha dejado de ser un acto propio de la escuela y ha migrado a una variedad de ambientes, entornos, campos y ámbitos que se alejan de la instrucción, la cartilla, el libro guía, el cuaderno propio, de la orientación de un maestro o tutor, lo que implica visionar que como educador se es un facilitador y acompañante en los entornos digitales como *Massive Open Online Course* (MOOC), comunidades virtuales, inmersiones en 3D y 4D, entre otros, siendo su fin la competencia no el aprestamiento (Siemens, 2005; Latorre, 2017). Sin embargo, es importante retomar lo planteado por Freire (2010), quien afirmó que:

Palabras clave:

Ética, Ciencias Sociales, Filosofía para Niños, Investigativo, Pensamiento Crítico.

[a]unque hoy se pregone que la educación ya no tiene nada que ver con el sueño, sino con el entrenamiento técnico de los edu-

candos, sigue en pie la necesidad de que insistamos en los sueños y en la utopía. Las mujeres y los hombres nos transformaremos así en algo más que simples aparatos a ser entrenados o adiestrados; nos convertimos en seres de opción, de decisión, de intervención en el mundo, seres de responsabilidad. (p. 141).

Por lo anterior, la Escuela no puede ser asumida como una institución aislada ni atomizada de la realidad. En esta convergen sujetos pedagógicos de distintas culturas, lenguas, creencias y tradiciones que son parte de culturas digitales emergentes siendo considerados nativos digitales (Maldonado, 2016). De esta manera, la Escuela es concebida como un ecosistema social humano en el que convergen la población, ambiente, las interrelaciones y tecnologías como un entramado de elementos complejos que configuran y determinan las relaciones organizativas de ésta (Suarez, 2000), incentivando así las relaciones de la Escuela con la sociedad, la familia y otros escenarios físicos o virtuales en el que se desenvuelven (Fundación Telefónica, 2013).

De esta manera, se hace necesario la integración de los diferentes entornos en los que se desarrollan los procesos de formación de los educandos, implicando que las acciones en conjunto entre familia y – escuela, propenden por hijos no sólo para afrontar la vida, sino para enfrentarse a un mundo cambiante, incierto y complejo que les exige adaptarse en menos tiempo y sin improvisar. Por lo cual, hay que prepararlos con criticidad y herramientas para afrontar la formación y la información (Díaz, 2012).

Así, el quehacer pedagógico de un educador ante las realidades complejas implica asumir una postura sobre la educación, la escuela, el conocimiento, los sujetos pedagógicos y sobre la sociedad. En el caso de la primera, esta se encuentra intrínsecamente relacionada con diferentes prácticas sociales en las que convergen la vida cotidiana, la cultura, y las condiciones socio-económicas del contexto que inciden en los procesos de aprendizaje y enseñanza sin tener una relación directa a nivel institucional en la Escuela (Rivero, 2013). Por lo tanto, el conocimiento no es parcelado ni fragmentado, es una construcción holística que trasciende de las disciplinas y tiene las posibilidades de ser transformado o destruido (Morín, 1999).

Ahora bien, Freire (2012) señala que en las relaciones entre los sujetos pedagógicos dentro de las dinámicas del aula de clase se encuentra:

[u]na fuerte tendencia nuestra la que nos empuja a afirmar que lo diferente de nosotros es inferior. Partimos de la idea de que

nuestra forma de estar siendo no solo es buena, sino que es mejor que la de los otros, diferentes de nosotros. (Freire, 2012, p. 118-119).

Esto conlleva a repensar los fines de la educación y la formación docente, en los cuales se reconozca en la comunicación asertiva y el diálogo de saberes como elementos esenciales para promover la libertad, dado que permite poner en escenario la participación democrática y el intercambio de ideas, además, descentraliza el papel del docente, invitando a los estudiantes a pensar por sí mismos. Siendo el diálogo un elemento fundante de la práctica de un maestro, el cual desde la perspectiva de Freire (1970), debe partir de la otredad y del sí mismo, convirtiéndolo en una exigencia existencial, es decir, yo no existo sin el otro y éste sin mí. (Freire, 1993, p. 99).

En esta perspectiva, se reconoce en la Filosofía para Niños (FpN), desde Lipman (2004), como un proyecto en donde los educadores pueden transformar el aula de clase en un espacio que permite a los niños aprender, investigar, pensar en conjunto con el otro, buscando espacios de convivencia que logren respetar la diversidad y coexistan relaciones justas, a través de las comunidades de diálogo.

Por lo cual el Gimnasio Campestre la Fontana, como institución educativa, reconoció en la FpN una oportunidad para incentivar en los estudiantes el pensamiento crítico desde el cuestionamiento, las comunidades diálogo y los hábitos para lograr en los educandos que puedan “descubrir su propia orientación ante el mundo” (Lipman, 1992, p. 171). Así, el quehacer pedagógico del maestro implica, de acuerdo con Vila (2005), ir más allá de la reproducción de las prácticas mecanizadas, repetitivas y hegemónicas de la sociedad, reconociendo así que el educador no sólo se educa desde los libros sino a través de las personas que conforman su práctica pedagógica (Freire, 2006, p. 40).

Por último, la FpN permitió, a través de las comunidades de diálogo, que los estudiantes tuvieran a disminución de los temores para hablar, preguntar y cuestionar lo que los demás dicen, algunos lograron realizar autocríticas frente a sus propias intervenciones y durante las dinámicas del diálogo se evidenció la construcción de acuerdos y aportes entre los integrantes. A nivel institucional se logró que en la institución educativa (IE), desde los grados quinto a noveno, se ofreciera un espacio académico ligado a la clase de Ciencias Sociales con el enfoque de FpN propuesto por Lipman (1970), lo que permite abrir la posibilidad de orientar una hora cátedra de grado sexto a grado noveno de filosofía en el año 2019. Para esto, se colocan en práctica las novelas de Lipman Como: *El descubrimiento de Harry* (lógica), *Elisa* (ética) y *Marcos*

(política), mientras que, para el 2020 se abren las cátedras de filosofía para niños del grado tercero, cuarto y quinto, siguiendo las novelas de Lipman traducidas y contextualizadas por Diego Pineda. En grado tercero, *Elife*, el grado cuarto, *Pio y Mechas* y, por último, en grado quinto^o se implementó *Pixie*.

La formación ética, las competencias ciudadanas y la FpN

El espectro educativo del siglo XXI está lleno de incertidumbres, retos, información sobre abundante y distorsiones semióticas y simbólicas de los significados, del mismo modo, dicotomías intelectuales e ideológicas que permean el escenario de la realidad. En este sentido, se vislumbra una gran cantidad de problemas epistemológicos, metodológicos, antropológicos, sociológicos y filosóficos como, por ejemplo, en los problemas del conocimiento se vive una gran incertidumbre, pues se hace evidente que la solución a los interrogantes que plantea la realidad no va a venir de una sola ciencia, sino que se debe interpelar la participación interdisciplinaria de las mismas para resolver los problemas que nos atañen como seres humanos.

En cuanto a los asuntos metodológicos, se está en una sociedad que busca desenfrenadamente fórmulas para todo, referente a soluciones radicales y universalistas que pretenden encerrar en una totalidad frágil y sujeta a cuestiones los problemas de la realidad. Del mismo modo, el problema del ser humano, del transhumanismo en el que se evidencia la premisa certera y que dinamita todo el acervo intelectual, el hombre ha muerto (Foucault, 1968), desde la sociología los planteamientos positivistas en los que se rechaza toda posibilidad de un discernimiento de lo metafísico, la mentalidad supra productiva que ha llevado al ser humano a esta crisis ambiental y global. Finalmente, frente a los problemas filosóficos como el nihilismo, la incapacidad de crítica y principalmente los vacíos morales que han puesto en jaque el sentido de la humanidad.

Así pues, bajo esta serie de premisas la formación ética, es uno de los ejes que atraviesan todos estos problemas y desde los cuales se puede ofrecer una posible solución. En este sentido:

[l]a perspectiva tradicional ha sido atomista y mecanicista concibiendo la experiencia como pequeños elementos y átomos psíquicos tales como las sensaciones que algo organizaba para que funcionasen juntas y de allí que se formasen nuestras impresiones de las cosas; estas cosas vuelven otra vez a reagrupar-

se formando nuestras visiones del mundo. Esta fue una teoría que hizo de la persona un mero espectador. (Lipman, 1998, p. 143).

Sin embargo, es necesario plantear nuevas formas de contemplar los problemas, divisar de una manera amplia la amalgama de posibilidades que inquietan los destinos de la humanidad. Para este respecto se puede usar una de las herramientas más antiguas y trascendentes que se llama ‘filosofía’, el arte de pensar bien para dar con la forma correcta de crear juicios, para Lipman (1992):

[l]a filosofía es una disciplina que toma en consideración formas alternativas de actuar, crear y hablar. Para descubrir estas alternativas los filósofos evalúan y examinan constantemente sus propias presuposiciones, cuestionan lo que otras personas normalmente dan por sentado y especulan imaginariamente sobre marcos de referencia cada vez más amplios. (p. 193).

En este sentido, el ejercicio del pensamiento se convierte en algo fundamental para la formación ética, si se puede garantizar el buen desarrollo del pensamiento. Del mismo modo, se podrán realizar mejores juicios de las cosas, una gran diferencia con las teorías filosóficas y éticas tradicionales, es que la concepción epistemológica del sujeto partía siempre desde sí mismo, la gran premisa cartesiana de yo pienso luego existo, cuestión que es refutada indirectamente por el paradigma de la FpN, pues propone una apertura a la intersubjetividad, una visión fenomenológica del problema del conocimiento, las comunidades de diálogo representan un inicio epistemológico en el cual el conocimiento empieza desde el sujeto y termina en el otro sujeto. La construcción comunitaria del conocimiento representa un gran paso para la formación ética, pues es con los otros que se puede poner a prueba las formas de comportarse consigo mismo y con los demás, la apertura a la alteridad es una necesidad fundamental en la sociedad del siglo XXI.

Por otro lado, existe una razón que genera un pragmatismo inmediato en el desarrollo de las comunidades de indagación, “El [programa de] FpN consta de siete novelas y sus correspondientes manuales de apoyo, en los cuales los protagonistas son los niños cuya vida es desarrollada en circunstancias cotidianas y próximas a las del mismo lector” (Carmona, 2005, p. 105). Esta facultad del programa, de partir de la cotidianidad, es un facilitador de los procesos formativos éticos, pues se puede trabajar bajo contextos reales.

Durante la implementación de este programa se usaron las novelas contextualizadas para Colombia de Diego Pineda, cuyas situaciones se aproximan a los sucesos cotidianos que permean la vida escolar, agresiones, desobediencias, ciudadanía, convivencia, preguntas filosóficas. En este sentido, las aproximaciones axiológicas y pragmáticas cobran sentido en la conciencia crítica de los participantes de la comunidad, además de la sensibilidad al contexto y el respeto por la diferencia de pensamiento, las comunidades de diálogo realizan aportes significativos en materia de reflexiones éticas frente asuntos que enfrentan los niños, niñas y adolescentes según sus respectivas edades.

Del mismo modo, se propone una educación no bancaria como lo propone Freire (1970), la educación no puede ser un vaso que es llenado sino una llama que se enciende; debe ser una educación en la que el estudiante sea consciente de su papel protagónico dentro del aula, quienes, desde su experiencia y ejercicio limpio del pensamiento, van a proponer alternativas intelectuales que puedan construir nuevas formas de abordar los problemas de la realidad, del conocimiento y de la persona humana, así pues:

[u]na meta de la educación es liberar a los estudiantes de hábitos mentales que no son críticos, que no cuestionan nada, para que así puedan desarrollar mejor la habilidad de pensar por sí mismos, descubrir su propia orientación ante el mundo. (Lipman, 1992, p.1 71).

Este aporte que se realiza desde las investigaciones de Lipman, son premisas fundamentales en la formación ética, una formación que, por supuesto, exige que cada uno pueda auto cuestionarse, desarrollar la conciencia crítica y la autoconciencia, afirmarse frente a su propia existencia y, a partir de un pensamiento original, instaurar para sí mismo y los demás hallazgos que puedan significar la interpretación igualitaria de los seres humanos, su capacidad de pensar y filosofar como algo intrínseco en la naturaleza del ser humano.

En otro sentido, el programa de FpN ha venido desarrollando formas complejas de entender la educación y el desarrollo pedagógico y didáctico de las distintas disciplinas. Una de ellas son las competencias ciudadanas, concepto que se ha venido desarrollando a nivel mundial desde el desarrollo de las pruebas Pisa, frente a esto se evidencia que:

Los aportes del PFpN a la tradición filosófica y educativa son fundamentalmente tres: • tratar de destruir la creencia de que

los niños son incapaces de filosofar porque es preciso un alto nivel de abstracción que llegaría con la edad adulta;

- convertir la clase en una comunidad de investigación, en la cual la búsqueda de la verdad se debe hacer cooperativamente;
- y, finalmente, ayudar a los niños a filosofar narrativamente, a través de novelas que plantean preguntas, buscando respuestas. (Carmona, 2005, p. 105).

El primer aporte, pensar que el ciudadano competente no puede actuar o educarse en el momento mismo en el que adquiere su credencial de ciudadanía, sino que este ejercicio ético y político se debe hacer desde niños, enfrentarse al funcionamiento de la democracia, las formas de solucionar los conflictos y los mecanismos institucionales establecidos para aprender a vivir juntos es algo que se debe practicar desde temprana edad. Frente al segundo aporte, trata sobre una premisa ética fundamental, la búsqueda de la verdad. Es decir, la justicia y la honestidad son actitudes que se forman desde la posición crítica que se instaura en los estudiantes como agentes de cambio, transformadores y críticos de lo que aprenden y de lo que se les enseña. En cuanto, al tercer aporte, es necesario para desarrollar las habilidades comunicativas, escriturales y orales, cuestiones que se compactan en la formación ética ciudadana.

Así pues, como se observa, la articulación de estas categorías es moldeables y viables de acuerdo con los objetivos del proyecto de investigación del cual surge este artículo. En primer lugar, se logra comprender las aproximaciones del programa de FpN frente a las premisas fundamentales de la formación ética; la concepción epistemológica de una intersubjetividad en la que se construye el conocimiento en comunidad, el cambio de un estudiante pasivo y obediente a un estudiante activo y pragmático, la filosofía como disciplina reina en el autococonocimiento y autocrítica y, finalmente, la sensibilidad al contexto y el respeto a la diferencia de pensamiento. Del mismo modo, se hilan estas ideas a las concepciones internacionales de competencias ciudadanas en el que se desarrollan las competencias argumentativas, propositivas, comunicativas, cognitivas y emocionales, cuestiones tales que se hacen presentes en el ejercicio de la comunidad de indagación.

Ante este panorama, la FpN comenzó a ser promulgada por Lipman (2004) al asumirla como un proyecto en donde los educadores pueden transformar el aula de clase en un espacio que permite a los niños aprender, investigar, pensar en conjunto con el otro, buscando espa-

cios de convivencia que logren respetar la diversidad y coexistan relaciones justas, a través de las comunidades de diálogo.

En este sentido, se debe afirmar que los niños y las niñas pueden considerarse filósofos, debido a los cuestionamientos que estos mantienen sobre su entorno, los criterios sociales y los sucesos que llaman su atención, al preguntarse ‘¿por qué esto?’, con el propósito de crear conceptos y significados que le dan validez y corrección a lo que ocurre en sus vidas (Lipman, 2004). Como afirmaba Freud, el niño es un ‘investigador’. Razones por las cuales hay que tener paciencia cuando se lidia con un niño muy curioso, no maten su curiosidad al negarle una respuesta, rechazarlo o decirle ‘usted si pregunta bobadas’.

Por otro lado, qué se quiere decir con aquello de “comunidades de diálogo”, ¿qué características tiene este respecto?, ¿cuál es su importancia en la FpN? De acuerdo con Sático (2012), es aquel espacio que presenta un:

[...] ambiente que no es autoritario, no es doctrinario, ni implica adhesión a las ideas, no es competitivo y no exige toma de decisiones. Por lo tanto, se aceptan dudas y errores, además, de la posibilidad de trabajar con las opiniones: creando, matizando, cambiando, reafirmando, y elaborando las ideas que surgen. (p. 130).

Es decir, que el elemento inherente a estas comunidades es el diálogo; el cual, desde la perspectiva de Freire (1970), debe ser igualitario, debe darse entre pares, siempre respetando al otro y su pensamiento, nunca se debe jerarquizar la comunidad pues no se trata de algo que todos tienen que aprender, sino algo que se construye entre todos. Por lo tanto, para que pueda existir diálogos en grupos, se hace vital la humildad, la coherencia, la tolerancia y la justicia.

Ahora, en las comunidades de diálogo, se discuten opiniones, argumentos e informaciones, sin embargo, Lipman (1990) señala que quienes dirigen o expongan estas no deben estar sólo informados, sino ser racional y reflexivo, es decir, capaz de pensar críticamente. Esto implica transformar las aulas de clase en diálogos que permitan la construcción de pensamientos razonables y flexibles (Lipman, 2004).

Lo anterior con el fin, sostiene Lipman (2004), de lograr convertir las aulas de clases en una comunidad de diálogo en donde quienes las integren desde pequeños sean conscientes y partícipes de su propio aprendizaje, la construcción de un pensamiento complejo. Además, de reconocer la diversidad entorno y en el mundo a través de la participa-

ción y la convivencia. Sin embargo, para lograr esto implica reconocer que en la actualidad existe:

[e]s una fuerte tendencia nuestra la que nos empuja a afirmar que lo diferente de nosotros es inferior. Partimos de la idea de que nuestra forma de estar siendo no solo es buena sino que es mejor que la de los otros, diferentes de nosotros. (Freire, 2012, p. 118-119).

Por estas razones, hay que permitir que las comunidades de diálogo logren en nuestras instituciones la formación de ciudadanos responsables, que sean capaces de responder de forma adecuada e inteligente a las exigencias que le prepara la vida en situaciones problemáticas (Lipman, 1990). En términos de Lipman (1997), lograr generar un “pensamiento autocorrectivo, sensible al contexto, orientado por criterios y que lleva al juicio” (pp. 115). Está sustentado por el razonamiento y el juicio. De ahí, la importancia reconocer de acuerdo con Paulo Freire (1993) que:

[e]s preciso destacar que la multiculturalidad, como fenómeno que implica la convivencia entre culturas en un mismo espacio, no es algo natural ni espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización y organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes. Que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con estos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias. (p. 150).

En efecto, esta nueva ética va a formarse a partir del ejercicio propuesto por las comunidades, pues es allí donde el participante se siente parte de una comunidad y, por tanto, los problemas de la misma también son objeto de su reflexión, la interculturalidad sólo se va a lograr cuando el diálogo de las diversas culturas que coexisten en el mundo reconozca que ninguna es superior a otra y que, por tanto, la igualdad y el compartir de saberes es una experiencia que enriquece a todos.

El pensamiento crítico y la formación ética desde la FpN en la educación primaria y secundaria

El pensamiento crítico ha estado en discusión en las esferas académicas de la educación y en las diferentes disciplinas del conocimiento. Sin

embargo, éste ha existido siempre, sus inicios se encuentran en el apogeo de nuestra civilización, podría considerarse la piedra angular en la que la humanidad ha cimentado su evolución de animales salvajes a sujetos que pueden poseer una sensibilidad global (Farcione, 2007, p. 20).

Lo anterior implica reconocer que los indicios del pensamiento crítico están ligados al relato oral, dado que las primeras civilizaciones y seres humanos buscaron preservar desde el lenguaje las ideas, los recuerdos y los sentimientos plasmados en sus mentes para comunicarse entre pares. De allí fue progresando el pensamiento dentro de la actividad narrativa y en los pictogramas, los cuales se convirtieron en la base de las primeras escrituras, esta evolución permitió identificar

[l]o que diferencia especialmente a la civilización de la barbarie es que los pueblos civilizados están interesados en la diferencia entre lo bello y feo, bueno y malo, verdad y falsedad, justicia e injusticia. La filosofía trata las formas en que esos conceptos regulan nuestra comprensión de las cosas que hacemos en nuestra vida. (Lipman, Sharp y Oscayan, 2010, p. 81)

En consecuencia, en la Grecia clásica se evidencia inicios del pensamiento crítico en el método de la mayéutica de Sócrates, concebido como el arte de hacer preguntas, cuyo propósito no era responderlas sino enseñarles a establecer a quienes oían un método propio para aprender a pensar. De ahí, asume el filósofo que el conocimiento está alejado de las representaciones mentales, dado que éstas impiden acercarse a las ideas innatas que hay en cada uno, como se cita en Jurado (2016).

Por su parte, el filósofo griego Platón, discípulo de Sócrates, planteó la importancia de emplear la dialéctica con el propósito de llevar a los individuos a mayores niveles de reflexión en relación con sus problemas de pensamiento; a su vez alcanzar los ideales humanos en la búsqueda de justicia a nivel personal y para el estado como se cita en Jurado (2016).

Ahora, en la Edad Media época en la que surge un neoplatonismo en donde predomina una mentalidad simbólica alrededor del ámbito religioso; dejando por fuera la naturaleza y la mentalidad individual. Siendo Santo Tomás de Aquino uno de sus principales exponentes al considerar que la mente no posee ideas innatas, sino que éstas provienen de lo que se ha conocido a través de los sentidos, siendo el pensamiento un entendimiento más allá de lo material. (Aquino, 2001; Jurado, 2016).

En contraste a lo anterior, durante el renacimiento y la Edad Moderna sucedió un cambio paradigmático del teocentrismo hacia el antropocentrismo, del cual emergió el humanismo, el racionalismo, la ilustración y, las grandes revoluciones y guerras que conformaron y dieron forma a nuestra sociedad occidental.

De este modo, en cuanto el pensamiento crítico se encuentra en René Descartes la ambición de descubrir la veracidad de las ideas y una verdad irrefutable usando el método de la duda, en el cual usaba las matemáticas y la geometría para no dar lugar al error; hechos que fundamentaron su postulado gnoseológico enfocado en el descubrimiento de la verdad (Descartes, 1637; Jurado, 2016). Por otro lado, Francis Bacon, desde su preocupación por la forma en la que la gente realiza uso de su pensamiento, planteó que lo materialista e ilógico en el uso de la razón incita en las personas a formar malos hábitos e ídolos que los llevan a creer en falsedades y engaños lo cual distorsiona el sentido y la búsqueda de la verdad (Como se cita en Marciales-Vivas, 2004, p. 35).

Ahora bien, Rousseau planteó que desde la educación se pueden formar ciudadanos libres y que la enseñanza debe ir de acuerdo con el nivel de madurez de la persona, por lo tanto, los sujetos desde el diálogo y la toma de decisiones soberanas en relación con las necesidades y cuestiones públicas pueden lograr contribuir a la creación de una sociedad auténtica a partir de los derechos y deberes que los rigen como comunidad; como se cita en Tamayo, Zona y Loaliza, 2012, p. 35).

Luego, se encuentra el aporte del filósofo Max Horkheimer, quien realiza una distinción entre la “razón objetiva” y “razón subjetiva” como sistemas que contribuyen a posicionar la razón desde herramientas que les permitan a los sujetos reflexionar sobre cuestiones profundas de la humanidad. En el caso de la primera, al estar vinculada con los postulados de Platón, Aristóteles y la Escolástica, considera la reflexión como fin último de las cosas; como se cita en Abbangano y Fornero, 1996). Mientras que, la segunda, se opone al propósito y finalidad de la anterior y se centra en establecer la validez de sus medios (Moreno, 2015, p. 35).

Lipman y Dewey, plantean ambos una concepción de que el crecimiento personal es posible en la medida en que el individuo entra en un proceso de interrelación con otros; es decir, el desarrollo de las habilidades comunicativas, el acto del hablar y de escuchar son esenciales para estos autores (Carmona, 2005). De la misma manera, las preguntas que se puedan generar entre sí, los juicios de valor que se puedan lograr a partir de las reflexiones y las connotaciones de los problemas de la realidad, desde una perspectiva de corresponsabilidad de toda la comunidad. Esto, sin duda, son cuestiones que corresponde perfeccio-

nar a la formación ética en todos sus aspectos.

Por otro lado, “[e]l resultado es el crecimiento personal, el desarrollo de los valores morales y la conformación del espíritu democrático” (Carmona, 2005, 107), pero esta emergencia de los valores morales no se da a simple vista por el capricho o la mera voluntad del docente orientador de la comunidad de diálogo, sino que son los mismos participantes a través de sus participaciones quienes van formando ese pensamiento ético frente a los asuntos que necesitan un interés particular de quienes se encuentran en el diálogo filosófico. Se debe recordar que la ética parte de una reflexión personal y social de los valores morales y, además, es allí donde se logra condensar la multiplicidad de posibilidades de ser de los seres humanos.

En este mismo sentido, el ejercicio de pensamiento que propone la comunidad de indagación, pretende sin duda un resultado ético específico, pues, luego de las discusiones se tiende a tener una posición más clara acerca de cómo abordar las problemáticas, lo que desemboca en posiciones éticas no fundamentadas desde el capricho, subjetividad o errancia de una sola persona, teoría o paradigma, sino que se va formando en la medida en que todos se preocupan por resolver de la mejor manera posible pensando siempre en el bien común, la racionalidad de los asuntos y la creatividad para encontrar formas de solucionar los problemas sin afectar el contexto, pues:

[p]ara Peirce no existe ninguna investigación científica neutral; todas dependen de que sus protagonistas adquieren una determinada ética —en el sentido de la postura asumida con los demás miembros de la comunidad—, sin la cual resulta imposible llevar a cabo cualquier investigación científica. Es, sin duda, una ética de la investigación científica o ética de los científicos la que nos propone Peirce. Dentro del concepto de Comunidad de Investigación, la investigación individual está más lejos de la verdad que la búsqueda intersubjetiva y, como veremos más adelante, también es así para Habermas y Lipman. (Carmona, 2005, pág. 108).

Siguiendo esta idea, la comunidad se propone desarrollar perspectivas que aporten significativamente al posicionamiento ético de sus miembros. Sin este ámbito social del desarrollo de la ciencia, las teorías quedarían estériles, sujetas al error humano ensimismado de su propio pensar, el compartir las ideas, las experiencias y someterlas a los juicios ajenos podría ser el comienzo de lo que Khun (1979) llamó revolucio-

nes científicas. Para este autor, el componente sociológico ha de cumplir un papel fundamental en el cambio de paradigma, cuestión que se hace indispensable en el desarrollo y la evolución de la ciencia; esto, indiscutiblemente, representa una aproximación al estadio cultural de la sociedad, la interrelación que proporciona la comunidad de diálogo, incita a pensar la ciencia desde esta perspectiva.

Para este respecto, la educación cumple una función emancipadora, liberadora de las clásicas ideas de pretender la verdad desde una posición epistemológica objetiva que condene el pensamiento alternativo y rechace la posibilidad de interlocución entre los miembros de una comunidad. Es decir, el programa de FpN permite la apertura de pensamiento, el cuestionamiento constante de la verdad que se busca en comunidad pero que todos tienen derecho a pensar, construir y deconstruir según la propia naturaleza de los problemas y de los sujetos que la componen, así pues,

[l]a verdadera educación es la que se da en la democracia y para la democracia, entendiendo por sociedad democrática no sólo la que tiene un gobierno democrático, sino aquella en la cual las relaciones entre las personas son de comunicación. (Dewey, 1973).

Sobre esta idea de democratizar la educación, se puede mostrar varias razones por las cuales la formación ética debe propender por un papel que pueda garantizar el pleno desarrollo de los derechos, pero también de los deberes a los cuales han sido llamados por pertenecer al género humano, se ha demostrado en la cotidianidad del mundo que el problema que sufren las democracias, son problemas éticos en los cuales los ciudadanos quieren ser funcionarios públicos para robarse los dineros que pocos reclaman, en este sentido, la formación ética se hace necesaria bajo dos vías, la primera para fomentar ese sentido de corresponsabilidad en el mundo, pues todos forman parte de este y por tanto son responsables de lo que sucede en el mismo, por otro lado, forjar el sentido crítico de la obediencia o desobediencia y la aceptación de las normas desde una libertad positiva que racionalice su propio actuar, pero no solo el suyo, sino que también analice la realidad desde una visión empática en donde importa cómo está el otro, en qué condiciones se encuentra y si tiene las mismas posibilidades de desarrollarse que todos.

En cuanto a la primera vía de formar en valores morales y éticos, se encuentra la posibilidad de asumir el mundo, no como una realidad personal e individual, sino como una forma de comunión con los con-

géneros. La humanidad ha demostrado esta necesidad en uno de los cuatro pilares de la educación: el de aprender a vivir juntos, el hacerse responsable de las situaciones, crisis y problemáticas que acontecen al mundo en la actualidad:

- ◆ Superar el potencial extraordinario de autodestrucción que la humanidad misma ha creado en el siglo XX
- ◆ Concebir una educación que permita evitar los conflictos o solucionarlos de manera pacífica
- ◆ Superar los prejuicios que llevan a los seres humanos al enfrentamiento y a la muerte
- ◆ Enseñar la diversidad de la especie humana y en el respeto por las culturas
- ◆ Una educación que permita conocernos a nosotros mismos, para conocer a los demás. (Grupo de instructores ESJIM, 2021).

Si se analiza con cuidado estas premisas, esta primera vía para entender la formación ética es bastante fructífera. En primer lugar, para acabar con el sentido de autodestrucción de la humanidad se debe formar en la sensibilidad del contexto, no pretender premisas individualistas sino más bien colectivas o mejor comunitarias, si se aprende a convivir con los demás, a compartir ideas y cuestionarlas sin el viejo paradigma dicotómico de amigo-enemigo, entonces, los problemas se resolverán de manera racional, pacífica y manejando las emociones de manera que se pueda llegar a un acuerdo. Del mismo modo, para superar los prejuicios, entender la diversidad humana y cultural es necesario un compromiso ética personal y social y, para este fin, no es necesario la centralización de conceptos o la yuxtaposición de uno sobre otros, sino más bien entenderlos como una condición dialéctica en la cual lo personal e individual fluctúan constantemente con el mundo social y es a partir de estas relaciones, tensiones y puntos de encuentro en los que se forma la ética ciudadana.

Respecto de la segunda vía, refiere al pensamiento crítico como fundante de una moral y ética bien establecida, desde los criterios que se desprenden de la reflexión, el análisis y el encuentro entre los sujetos de

la comunidad. Una democracia no se puede pensar como un régimen en el que todos obedecen y nadie cuestiona; una de las premisas más atrayentes del espectro democrático es la posibilidad de libres pensadores de los miembros de la comunidad que, para lograr este respecto es necesario que la ciudadanía se cuestione no sólo sobre las cuestiones personales, sino que se debe ampliar la visión social y asumir el mundo desde la solidaridad, la empatía, el amor y la esperanza como lo plantea Freire (1970). Así pues, desde la formación ética se puede forjar una conciencia crítica amplia que tenga en cuenta los problemas sociales que se evidencian a nivel global y de los cuales son todos responsables, esta visión interconectada de la realidad es la que pretende desarrollarse desde las competencias ciudadanas, es decir, ciudadanos comprometidos con sus pares y pensadores de un futuro social comunitario que propendan por mejorar y evolucionar la humanidad.

Metodología del programa de FpN del Gimnasio Campestre la Fontana-GCF

El Gimnasio Campestre la Fontana desde su Proyecto Educativo Institucional busca incentivar en los docentes la cualificación de sus prácticas pedagógicas a partir de la investigación y la indagación, para así lograr una incidencia e impacto en los ambientes de aula que contribuyan a fortalecer el desarrollo de los educandos como personas integrales, autónomas, competentes en aspectos como: la personalidad, el carácter y el intelecto, partiendo de procesos formativos, pedagógicos e investigativos para así contribuir en el proyecto de vida de cada uno.

Por lo anterior, la metodología que se ha llevado a cabo en la implementación del programa de FpN en el Gimnasio Campestre la Fontana se instala desde varios frentes. Primero, es una metodología progresiva que obedece tanto a las necesidades escolares del centro educativo como también a las facultades y desarrollo crítico reflexivo del cuerpo docente, así pues, se inicia en 2018 en la *Cátedra de paz*, competencias ciudadanas y ciencias sociales, realizando frecuentemente ejercicios de comunidades de diálogo, obteniendo una buena acogida por parte de la población estudiantil. Dada esta circunstancia la institución decide abrir la cátedra de filosofía para el 2019 en los grados sexto, séptimo, octavo y noveno; allí se comienzan a trabajar las novelas contextualizadas de Diego Pineda, basadas por supuesto por el autor del paradigma Mathew Lipman, las cuales son: *El descubrimiento de Harry* para grado sexto, en la cual se tratan problemas de lógica; *Elisa* para grado séptimo, en la cual se tratan problemas éticos; *Marcos* para grado octavo en la cual se tratan problemas políticos y; finalmente, *Suki* para grado noveno, en la cual se tratan problemas más filosóficos y existenciales.

Luego de estas experiencias, en el 2020 se propone avanzar un poco en la implementación del programa y se trabaja las novelas contextualizadas en los grados terceros, cuarto y quinto. Para grado tercero se trabaja *Elfie*; para cuarto grado se trabaja *Pío y Mechás* y; finalmente, para grado quinto se trabaja *Pixie*. Esta implementación tiene realmente resultados interesantes que serán fruto de las reflexiones propuestas en las próximas páginas, ya que para el 2021 y, gracias a los resultados obtenidos bajo esta metodología de trabajo, se decide ampliar el espectro del paradigma al cuerpo docente de la institución, es decir, que se transversaliza el paradigma a todas las áreas del conocimiento, se inicia con ciencias sociales, luego lenguaje, educación física y deportes, tecnología, música, ciencias exactas (biología, física y química), idiomas (inglés y francés), matemáticas. Finalmente, se pretende realizar al culminar el año, un evento en el que se pueda socializar los hallazgos epistemológicos, pedagógicos, didácticos y educativos del paradigma ontexa transversal, del mismo modo, un foro de filosofía institucional en el que los estudiantes tendrán la oportunidad de exponer los puntos más importantes, a la vez que puedan reflexionar sobre el ejercicio de las comunidades de diálogo realizados durante todo el año.

Fomento del Pensamiento crítico desde la FpN en estudiantes de primaria y secundaria del GCF

Al profundizar en las repercusiones de la FpN en los estudiantes de primaria y secundaria desde su implementación en el 2018, se plantea un proceso investigativo que permitiera determinar los aportes de la FpN implementada desde el año 2018 hasta el 2021 en el fomento del pensamiento crítico en los estudiantes de primaria (Grados tercero, cuarto y quinto) y en secundaria (de sexto a once) del GCF.

Por lo anterior, se plantea la etnografía como diseño investigativo para este proyecto, ya que esta implica, de acuerdo con Hernández Sampieri (2010) “[...] la descripción e interpretación profundas de un grupo, sistema social o cultural” (p. 501), sin embargo, existe una amplia gama de diseños etnográficos. Así, la etnografía desde la perspectiva de Creswell (2009), es asumida como “la descripción e interpretación profundas de un grupo social, sistema social o cultural” (p. 11). Por lo tanto, en función al problema de investigación se toma como referente el diseño etnográfico reflexivo dado que este busca problematizar la vida en el aula, permitiendo cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la planeación e innovación de la clase. (Castellanos, 2012, p. 17).

Es así, como Guber (2012) plantea que la etnografía reflexiva es equivalente a la relación que tiene el investigador a nivel de la conciencia so-

bre sí mismos y “sus condicionamientos sociales y educativos, que suelen reconocerse como parte del proceso de conocimiento”; como se cita en Moreno (2015, p. 25). De ahí que, Hernández Sampieri (1991), sostiene que:

[e]l investigador está interesado en estudiar grupos (...) analiza categorías o conceptos vinculados con cuestiones sociales (...) el etnógrafo debe estar consciente de su propia posición y mantenerse reflexivo para incluir todas las “voces y expresiones”. En el reporte se diferencia con claridad lo que manifiesta los participantes y lo que interpreta el investigador. (p. 502).

En consecuencia, el presente proyecto, desde la etnografía reflexiva, busca lograr estudios integrales u holísticos de la etnografía, ya que “revelan las conexiones entre actividades económicas y nociones del mundo” (Guber, 2005, p. 42). En este sentido, se utilizaron como instrumentos las entrevistas semi estructuradas, aplicadas a grupos focales de estudiantes de primaria y secundaria durante el 2020 y 2021 con el propósito identificar las concepciones de los estudiantes de las comunidades de diálogo con base en sus experiencias desde el 2018, lo que permitió establecer en sus relatos la incidencia en aspectos como el pensamiento crítico.

Ante esto, se presentan fragmentos de los relatos de los estudiantes que vivieron la experiencia de la FpN durante los años 2018 a 2020 que permitieron evidenciar un fomento en el pensamiento crítico a partir de la experiencia que vivieron en las comunidades de diálogo:

- Estudiante 01, grado 11° 2020: la filosofía es bastante interesante porque no hay una definición como tal de lo que es la filosofía, es decir, no es ninguna ciencia, ni parte del arte o parte de la cultura, porque en realidad hace parte de estas tres, e incluso de muchas más, y está imposibilidad de definir la filosofía lo que la convierte en lo que es, es decir, yo puedo tener una idea y mi compañero otra, y aunque sean diferentes pueden estar en lo correcto, y acá es donde entra un papel importante las comunidades de diálogo, porque en las comunidades de diálogo podemos expresar nuestras ideas argumentar otras ideas y al fin de al cabo construir una idea central en donde todos estemos de acuerdo, y aunque puede que sea la correcta puede que no pero todos ayudamos a formar esa idea central de un tema en específico.

- Estudiante 02, grado 11° 2019: tratando las comunidades de diálogo desde grado 9° con el profesor Juan David, siempre se manejaban varias dinámicas donde podíamos expresar nuestros puntos de vista de manera respetuosa siendo escuchados y más que escuchados entendidos por el resto para desarrollar nuevos tipos de conocimiento, ya empezamos luego a tratar el tema de la filosofía, donde revisamos autores para conocer sus teorías, sin embargo, se vio más aplicada a la vida cotidiana, donde nosotros nos incitan a pensar y a desarrollar nuestros propios puntos de vista, sobre algunos aspectos opiniones, pensamientos, propuestas de algunas otras personas pues como lo eran nuestro compañeros a medida que va pasando el tiempo pues aprendemos mucho más, el profe Juan David nos va enseñando muchas más teorías nos va ampliando más el repertorio de conocimientos y esto nos ayuda abrir la mente de una manera que no se conseguiría en un ámbito normal, es por eso que la filosofía aplicada a nosotros los niños nos ayuda a ser mejores personas y tener un mejor pensamiento crítico.gracias.
- Estudiante 03, grado 11° 2019: Durante todos estos años la comunidad de diálogo me ha brindado un espacio seguro para poder brindar mis ideas, mis perspectivas en cada temática planteada, además que ha formado mi conocimiento en cada una de las temáticas y ha permitido abrir mi mente a nuevas perspectivas, a las perspectivas de alguien más, ontex que poco a poco ha formado ha permitido solidificar mis argumentos, me ha permitido solidificar mis argumentos y además también me ha ayudado a perder la timidez a la hora de hablar en público. (Magazine Fontana, 2020)
- Estudiante 04, grado 11° 2020: cuando uno empieza a realizar la comunidad de diálogo reúne nuevos pensamientos y no solo la opinión de uno y de acuerdo a ello uno construye una opinión más concreta, abarcando distintos puntos de vista, sin discutir de manera negativa.
- Estudiante 05, grado 11° 2019: la edad es una fundamental para el conocimiento a través del tiempo se ha podido evidenciar que en realidad el diálogo es la esencia para crear conocimiento, ya que como sabemos, la expresión de ideas en conjunto tiene mayor eficiencia y genera un mayor aprendizaje para todos, desde el grado 8° el profesor Juan David, ha veni-

do desarrollando un gran trabajo sobre el desarrollo del pensamiento crítico por medio de unas estrategias de desarrollo como lo son las comunidades de diálogo, estas comunidades de diálogo han sido fundamentales ya que permiten que los estudiantes expresar sus ideas y pensamientos, de este modo, con el tiempo generar un mayor progreso desde el 2018 hasta la actualidad, pues al principio sentían miedo de expresarse, las comunidades de diálogo han logrado abrir la mente de los estudiantes y han logrado mostrar los avances a nivel de oratoria en los estudiantes.

- Estudiante 06, grado 4° 2020: me gusta la clase porque podemos opinar hablar, discutir y aprender entre todos las cosas que le pasan a los personajes me gustó mucho Elfie porque es una niña como yo y siente las mismas cosas que yo siento, ontext he pensado preguntas que ella pensaba, es muy ontext ontext jugamos y aprendemos.
- Estudiantes 07, grado 5° 2020: me parece muy bueno la clase del profe Juan David porque aún me acuerdo las cosas que estuvimos viendo cómo que Pio y Mechas eran grandes amigos, valorar a los abuelos y aprender de ellos, lo que no me gusto fue que no terminamos de saber que paso con la historia, pero el profe nos va a contar como termina.
- Estudiante 08, grado 6° 2020: la historia de Pixie fue interesante porque hasta donde me acuerdo todos podíamos opinar de lo que le pasaba a ella, me acuerdo que hablaba de una animal misterioso que tenía una super amiga y que siempre se contaban todo, esto para mí fue muy chévere porque yo ontext tengo amigos on y pues lo que más me gustaba era que jugábamos entre todos nos ontexto f y no estaba mal sino que siempre salíamos de la clase con algo que aprendíamos, me ayudó a pensar en los otros y escucharlos.

Conclusiones

Los aportes que se lograron con la implementación del programa de FpN, específicamente, fueron: la apertura de pensamiento, la disminución de los temores para hablar, preguntar y cuestionar lo que los demás dicen. Algunos lograron realizar autocríticas frente a sus propias intervenciones y, durante las dinámicas del diálogo, se evidenció la

construcción de acuerdos y aportes entre los integrantes. Del mismo modo, las implicaciones éticas de los participantes aumentaron al percibir la comunidad de diálogo como un espacio de mutuo aprendizaje y enriquecimiento personal, lo cual denota un componente ético evidente en las reflexiones, aunque no siempre desembocaba la comunidad en conclusiones éticas, pues algunas veces era necesario la reflexión en torno a lo que se debería hacer como seres humanos frente a las dificultades de algunos otros.

Esta investigación logró que, en la IE, desde los grados quinto a noveno, se ofreciera un espacio académico ligado a la clase de Ciencias Sociales con el enfoque de Filosofía para niños. Espacio propuesto por Lipman y desde una perspectiva crítica del paradigma. Además, se implementó para el año 2021 el programa de manera transversal en las áreas del conocimiento ofrecidas en el Colegio, esto permite un nuevo reto para su implementación y es la capacitación y acompañamiento del profesorado en la metodología de FpN.

Finalmente, después de todo, los niños constituyen una gran parte de la población del mundo y, aunque cada niño es patéticamente débil, los niños nos tocan con sus, a menudo, 'heroicos' esfuerzos para ser fuertes y razonables en un mundo que no sabe ser fuerte y razonable con ellos, a cambio (Lipman, 1970). Así pues, las reflexiones que surgieron de este ejercicio investigativo fueron diversas y de gran valor pedagógico, la evolución del pensamiento crítico y las actitudes éticas son el sustento para seguir trabajando en estas áreas.

Referencias bibliográficas

Carmona G., María. (2005). Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. 6(12), pp. 101-128. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170121560006>.

Coloma, C. y Tafur, R. (2000). Sobre los estilos de enseñanza y de aprendizaje, *Educación*, Vol.9(17), p.51-79.

Dewey, J. (1973). *Mi credo pedagógico*. México. FCE.

Diez, E. y Pérez, M. (1990). *Currículum y Aprendizaje*. Pamplona: Editorial Navarra.

Durán, J. (1994). *El Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

Emst-slavit, G. (2012). Educación para todos: La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. *Revista de Psicología*, Vol.19(2).

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México. Siglo XXI Editores.

Fundación luminis. Recuperado de: <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-novedades-educativas-n-83-entrevista-alejandro-piscitelli-hackeo-las-dimensiones-escolares-pedagogia-las-diferencias-tecnologias-radicales>.

Grupo De instructores ESJIM, ontext Nacional de Colombia, Escuela de Suboficiales Gonzalo Jimenez de Quesasa, (2021), recuperado de: <https://sites.google.com/site/pedagogiaydidacticaesjim/Home/capitulo-ii-didactica-de-la-educacion-informatica-en-la-educacion-basica/sesion-11-como-aprender-y-ensenar-competencias-informaticas-basadas-en-contenidos-de-internet-nuevos-enfoques-y-nuevas-estrategias-de-evaluacion-1>.

Kuhn, T. (1979). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. FCE.

Latorre, G. (2017). Entrevista a Alejandro Piscitelli: Hackeo de las dimensiones escolares, pedagogía de las diferencias y tecnologías radicales. *Boletín de novedades educativas No.84*.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, De la Torre.

Lipman, M. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*. Barcelona, Gedisa.

Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). La filosofía en el aula. Madrid, De la Torre.

Lipman, M. (1992). Filosofía en el aula. Madrid. De la Torre.

Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid. De la Torre.

Maldonado, C. (2016). El capitalismo académico: las universidades como entidades del mercado y mercadeo. En *Revista Latinoamericana de Ensayo*. Año XX, 5/4. Recuperado de <https://critica.cl/>.

Morín, E. (1990). Introducción al Pensamiento Complejo. España. Gedisa Editorial.

Rivero Bottero, R. (2013). Educación y Pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización: Education and Pedagogy in the context of neoliberalism and globalization. *Perfiles educativos*, 35 (142). pp. 149-166.

Sátiro, A. (2012). Pedagogía para una ciudadanía creativa. Tesis doctoral. Doctorado en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Copyright deposito legal: B. 33212-2012. Publicación: Tesis doctorales en Xarxa: www.tdx.cat/handle/10803/96169.

Schön, D. A. (1983). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Segura, C. et al. (2001). Estructurar mentes para formar personas. Universidad de La Sabana. Educación y educadores. pp. 71-108.

Suárez, M. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. *Acción pedagógica*, 9(1), pp. 42-51.

Vila Merino, E. S. (2005). Mundo de la vida y cultura: la educación como acción ética e intercultural.

Weissmann, P., Alquezar, M., Buzeki, M., Canale, M. I., Chamorro, E., de Educadores, C., ... y Vouilloz, É. (2018). Hacia una educación para el buen vivir. Aportes de las pedagogías críticas. Recuperado de: <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/741>.

Zambrano, A. (2005). Didáctica, pedagogía y saber. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.

Ética y educación virtual ante la ciencia médica

Odilón Guillén Fuentes

odilon.guillen@unmsm.edu.pe
ORCID: 0000-0001-6464-8170

Recibido:

Aprobado: 10/09/2021

Cómo citar:

Fuentes Guillén, Odilón. (2021). Ética y educación ante la ciencia médica. *Anuario Colombiano de Ética* 2 (2). pp.



Introducción.

Nuestro objetivo es reflexionar sobre el sentido de la vida ética desde una hermenéutica de los hechos y desde la fenomenología de la educación virtual en su aspecto metodológico, poniendo en cuestionamiento la ineficacia de la ciencia médica, generada por la crisis pandémica en el mundo a raíz de la globalización hegemónica del neoliberalismo, y ante el problema de la salud pública desde un enfoque epistemológico. Resultados: El fenómeno moral y la educación virtual se enfrenta hoy a una crisis global, económica, social, política y educativa, esto a raíz de la pandemia, toda vez que el virus que se propaga se torna cada vez más letal con las diferentes variantes, ante el problema social y sanitario. La vida ética tiene que ser replanteada como un espacio de conciencia global, de análisis y crítica, sobre nuevos principios de convivencia, tolerancia y respeto a la vida. Los valores éticos tienen que ser repensados desde diferentes perspectivas para hallar consensos generales.

Debate.

Vida ética y la situación pandémica en el mundo.

El 26 de febrero de 2020 Giorgio Agamben, en el texto de la *Sopa de Wuban*, se preguntaba: “¿por qué los medios de comunicación y las autoridades se esfuerzan por difundir un clima de pánico, provocando un verdadero estado de excepción, con graves limitaciones de los movimientos y una suspensión del funcionamiento normal de las condiciones de vida y de trabajo en regiones enteras?” (Agamben, 2020, p. 18). Y respondía:

Dos factores pueden ayudar a explicar este comportamiento desproporcionado. En primer lugar, hay una tendencia creciente a utilizar el estado de excepción como paradigma normal de gobierno. El decreto-ley aprobado inmediatamente por el gobierno “por razones de salud y seguridad pública” da lugar a una verdadera militarización “de los municipios y zonas en que se desconoce la fuente de transmisión de al menos una persona o en que hay un caso no atribuible a una persona de una zona ya infectada por el virus. (Agamben, 2020, p. 18).

En la actualidad ya estamos en la tercera ola de la pandemia global. El estado de excepción se expandía en todas las latitudes, y eso significa que: “Parecería que, habiendo agotado el terrorismo como causa de las medidas excepcionales, la invención de una epidemia puede ofrecer el pretexto ideal para extenderlas más allá de todos los límites” (p. 18). Más es el temor por la pandemia que por la violencia terrorista o por el extremismo del Estado. Otro factor de las prioridades de conciencia es el estado de miedo, pues:

No [es] menos inquietante, es el estado de miedo que evidentemente se ha extendido en los últimos años en las conciencias de los individuos y que se traduce en una necesidad real de estados de pánico colectivo, a los que la epidemia vuelve a ofrecer el pretexto ideal. Así, en un círculo vicioso perverso, la limitación de la libertad impuesta por los gobiernos es aceptada en nombre de un deseo de seguridad que ha sido inducido por los mismos gobiernos que ahora intervienen para satisfacerla”. (Agamben, 2020, p. 19).

La ética colectiva e individual ante un sistema ineficiente y corrupto impone la necesidad de prioridades basados en principios y valores. Esa misma situación de Italia se vivía en otras regiones del sistema global. La pandemia era ya un hecho real casi en todos los países. Después del armamentismo mundial, se pasaba de la corrupción política en el mundo a un estado de pandemia global, develándose la crisis moral, sanitaria y social, ante la prioridad de la vida. El terrorismo global daba lugar a la pandemia viral. Los gobiernos divagaban sobre las medidas de seguridad de los ciudadanos y la comunidad en general, debido a la crisis económica global. La frágil democracia en el mundo se enfrentaba a un virus democrático y letal; eran necesarias prioridades en políticas estratégicas y en las restricciones de la libertad social y económica ante la exigencia ética de una vida racional y reflexiva.

Educación virtual y crisis global.

Asimismo, Slavoj Žižek (2020), nos plantea que:

La propagación continua de la epidemia de coronavirus también ha desencadenado grandes epidemias de virus ideológicos que estaban latentes en nuestras sociedades: noticias falsas, teorías de conspiración paranoicas, explosiones de racismo [...]. Pero quizás otro virus ideológico, y mucho más beneficioso, se propagará y con suerte nos infectará: el virus de pensar en una sociedad alternativa, una sociedad más allá del estado-nación, una sociedad que se actualiza a sí misma en las formas de solidaridad y cooperación global. (p. 24).

Sería una opción ante la crisis del capitalismo hegemónico por su reacción ideológica y global. Ante la amenaza de un asteroide, había una amenaza interna. “Tal amenaza global da lugar a la solidaridad global, nuestras pequeñas diferencias se vuelven insignificantes, todos trabajamos juntos para encontrar una solución, y aquí estamos hoy, en la vida real”. ¿Acaso necesitamos una catástrofe para que podamos repensar la educación en la sociedad sociedad? Žižek cuestiona la forma en que el capitalismo enfrenta la situación, así:

La primera ilusión para disiparse es la formulada por el presidente de los Estados Unidos, Donald Trump, durante su reciente visita a la India, donde dijo que la epidemia se reduciría rápidamente y que solo tenemos que esperar el pico y luego la vida volverá a la normalidad” (id.).

La amenaza llegó para quedarse. Las epidemias virales afecten nuestras interacciones más elementales con otras personas y objetos que nos rodean; evitamos tocar cosas que puedan estar (invisiblemente) sucias, evitamos abrazar a las personas o estrechar sus manos.

Tal vez solo la realidad virtual se considere segura, y moverse libremente en un espacio abierto estará restringido para la educación. Volver a la normalidad dependerá de cómo se erradique la pandemia. Los educandos corren el riesgo de infectarse con las nuevas variantes. Las vacunas no son una cura. Se tendrá que aprender a convivir con el virus. Y las tecnologías educativas harán su parte en este proceso de adaptación social. Franco Berardi, nos dirá:

La Tierra ha alcanzado un grado de irritación extremo, y el cuerpo colectivo de la sociedad padece desde hace tiempo un estado de stress intolerable: la enfermedad se manifiesta en este punto, modestamente letal, pero devastadora en el plano social y psíquico, como una reacción de autodefensa de la Tierra y del cuerpo planetario. Para las personas más jóvenes, es solo una gripe fastidiosa. Lo que provoca pánico es que el virus escapa a nuestro saber: no lo conoce la medicina, no lo conoce el sistema inmunitario. Un virus semiótico en la psicósfera bloquea el funcionamiento abstracto de las máquinas, porque los cuerpos ralentizan sus movimientos, renuncian finalmente a la acción, interrumpen la pretensión de gobierno sobre el mundo. La nada se traga una cosa tras otra, pero mientras tanto la ansiedad de mantener unido el mundo en vínculo se ha disuelto. (pp. 36-37).

Hay un miedo que se difunde y se condiciona para imponer un poder y cambiar el sistema educativo. Sin embargo, el capitalismo como sistema funciona sobre la base de una premisa no comprobada (la necesidad del crecimiento ilimitado que hace posible la acumulación de capital). Todas las concatenaciones lógicas y económicas son coherentes con ese axioma, y nada puede concebirse o intentarse por fuera de ese axioma. No existe una salida política de las leyes axiomáticas del Capital (p. 40).

Y Berardi agrega: “La recesión económica que se está preparando podrá matarnos, podrá provocar conflictos violentos, podrá desencadenar epidemias de racismo y de guerra.” Tales serían los efectos de la globalización del capitalismo. No estamos preparados culturalmente para pensar el estancamiento como condición de largo plazo, no estamos preparados para pensar la frugalidad, el compartir y la empatía.

No estamos preparados para disociar el placer del consumo como parte de un proceso educativo que replantee nuevos valores educativos. La crisis global es el fenómeno que en reiteradas épocas se ha acentuado, después de pandemias y la crisis bélica de las potencias económicas.

Educación y ciencia médica.

La ciencia médica es tan antigua como el origen de la democracia en Grecia. La ineficacia de la OMS tuvo sus consecuencias. Los demagogos como los corruptos destruyen las democracias emergentes, dando lugar a que aparezca la tiranía, la dictadura como el totalitarismo. Y la falta de previsión es uno de sus efectos. Judith Butler remarca uno de esos aspectos del poder, así:

[L]a incapacidad de algunos estados o regiones para prepararse con anticipación (Estados Unidos, es quizás el miembro más notorio de ese club), el refuerzo de las políticas nacionales y el cierre de las fronteras (a menudo acompañado de racismo temeroso) y la llegada de empresarios ansiosos por capitalizar el sufrimiento global, todos dan testimonio de la rapidez con la que la desigualdad radical, que incluye el nacionalismo, la supremacía blanca, la violencia contra las mujeres, y la explotación capitalista encuentran formas de reproducir y fortalecer su poderes dentro de las zonas pandémicas. (2020, p 60).

Aquello es una muestra de la manipulación del poder en cualquier Estado, como es el caso de mantenerse en el poder cuando ya no hay argumentos aduciendo el fraude para establecer una legitimidad. Pues, según Butler:

podemos imaginar un mundo en el que las vidas europeas son valoradas por encima de todas las demás: vemos esa valoración desarrollarse violentamente en las fronteras de la UE.” “Eso no significa que nuestra indignación disminuya con cada nueva instancia de autoengrandecimiento inmoral o criminal. (p. 61).

En la vida política se discrimina, por ansia de poder. Y Butler refiere:

El virus por sí solo no discrimina, pero los humanos seguramente lo hacemos, modelados como estamos por los poderes entrelazados del nacionalismo, el racismo, la xenofobia y el ca-

pitalismo. Algunas criaturas humanas afirmarán su derecho a vivir a expensas de otros, volviendo a inscribir la distinción espuria entre vidas dolorosas e ingratas, es decir, aquellos quienes a toda costa serán protegidos de la muerte y esas vidas que se considera que no vale la pena que sean protegidas de la enfermedad y la muerte. (p. 62).

Y EE.UU. no es la excepción. La OMS no siempre es imparcial con las políticas de salud en el mundo. A lo que Butler incide:

La propuesta de salud universal y pública revitalizó un imaginario socialista en los Estados Unidos (con Sanders y Warren), uno que ahora debe esperar para hacerse realidad como política social y compromiso público en este país. Desafortunadamente, en el momento de la pandemia, ninguno de nosotros puede esperar. El ideal ahora debe mantenerse vivo en los movimientos sociales que están menos interesados en la campaña presidencial que en la lucha a largo plazo que nos espera. Algunos por primera vez, desearan un cambio en el mundo. (p. 65).

Por su parte Alain Badiou, sostiene que:

Entramos en la etapa donde los Estados intentan, localmente, frenar esta difusión. Tengamos en cuenta que esta determinación sigue siendo fundamentalmente local, a pesar que la epidemia es transversal. A pesar de la existencia de algunas autoridades transnacionales, es claro que son los Estados burgueses locales que se encuentran dispuestos a atacar. (p. 72).

El Estado que detenta el poder, reacciona. Incluso China no escapa del fenómeno de la corrupción. Las restricciones y las censuras de parte del Estado por quienes trataban de hacer conocer la verdad sobre cómo se originó de la pandemia. Como el encarcelamiento de la reportera que denunció el hecho, fue procesada. Luego la desinformación a la comunidad mundial. Tampoco los estados emergentes de América latina se exceptúan a la corrupción como en Brasil.

Y agrega Badiou:

Sabemos desde hace mucho tiempo que, en caso de guerra entre países, el Estado debe imponer, no solamente a las masas

populares sino también a los burgueses, restricciones importantes para salvar al capitalismo local. Las industrias son casi nacionalizadas en beneficio de una producción de armamentos desencadenada pero que no produce ningún plusvalor monetario en ese momento. Una gran cantidad de burgueses son movilizados como oficiales y expuestos a la muerte. Los científicos buscan, noche y día, inventar nuevas armas. Un buen número de intelectuales y de artistas son requeridos para alimentar la propaganda nacional, etcétera. Frente a una epidemia, este tipo de reflejo estatal es inevitable. (pp. 73-74).

Se trata de un bienestar ficticio y una concentración del poder. Según David Harvey:

El modelo existente de acumulación de capital ya estaba, me parecía a mí, en dificultades. Se estaban sucediendo movimientos de protesta en casi todas partes (de Santiago a Beirut), muchos de los cuales se centran en el hecho de que el modelo económico dominante no estaba funcionando bien para la mayoría de la población. El modelo neoliberal descansa de manera creciente en capital ficticio y en una ingente expansión de la oferta de dinero y creación de deuda. (pp. 81-82).

El gran problema es la acumulación del capital y la expansión del modelo neoliberal, como parte de la corrupción hegemónica del poder en el mundo.

En ese sentido, según Harvey:

Buena parte del modelo innovador de consumismo capitalista resulta inservible en las actuales condiciones. Ha quedado mellado el impulso hacia lo que André Gorz describe como “consumismo compensatorio” (en el que se supone que los trabajadores alienados recobran su ánimo gracias a un paquete de vacaciones en una playa tropical). Pero las economías capitalistas están movidas por el consumismo en un 70 o incluso un 80 %. La confianza y el sentir de los consumidores se han convertido en los últimos cuarenta años en la clave para la movilización de la demanda efectiva y el capital se ha visto cada vez más impulsado por la demanda y las necesidades del consumidor. (p. 91).

El consumismo ya es una forma de corrupción de lo político en el plano económico.

La pandemia y la educación virtual.

Jean-Luc Nancy, sostiene que, “la gripe ‘normal’ siempre mata a varias personas y el coronavirus para el que no hay vacuna es claramente capaz de una mortalidad mucho mayor” (p. 29). Más aun con el rebrote:

Hay una especie de excepción viral —biológica, informática, cultural— que se pandemiza. Los gobiernos no son más que tristes ejecutores de la misma, y desquitarse con ellos es más una maniobra de distracción que una reflexión política. (p. 30)

[...] el virus que obliga a todos a quedarse en casa, pero no bloquea la circulación de las mercancías. Aquí estamos en el umbral de una forma tecnototalitaria en la que los cuerpos serán para siempre repartidos, controlados, mandados a distancia. (p. 44).

Se viraliza la información, pero no el conocimiento. La ciencia está en manos de los políticos, y se apresta a la manipulación de la información y del conocimiento, ante un sistema educativo basado en plataformas virtuales.

Según Birardi:

El problema más grave es el de la sobrecarga a la que está sometido el sistema de salud: las unidades de terapia intensiva están al borde del colapso. Existe el peligro de no poder curar a todos los que necesitan una intervención urgente, se habla de la posibilidad de elegir entre pacientes que pueden ser curados y pacientes que no pueden ser curados. (p. 49).

El terror es una condición en la cual lo imaginario domina completamente la imaginación. Lo imaginario es la energía fósil de la mente colectiva, las imágenes que en ella la experiencia ha depositado, la limitación de lo imaginable. La imaginación es la energía renovable y desprejuiciada. No utopía, sino recombinación de los posibles. Existe una divergencia en el tiempo que viene: podríamos salir de esta situación imaginando una posibilidad que hasta ayer parecía impensable: redis-

tribución del ingreso, reducción del tiempo de trabajo. Igualdad, frugalidad, abandono del paradigma del crecimiento, inversión de energías sociales en investigación, en educación, en salud.

“El virus es la condición de un salto mental que ninguna prédica política habría podido producir” (p. 54). Formaría parte de un mecanismo de control de la humanidad o de las colectividades, o naciones, sujetas al poder mundial.

Según Byung-Chul Han:

a causa de la protección de datos no es posible en Europa un combate digital del virus comparable al asiático. [...] aquí es un virus real, y no un virus de ordenador, el que causa una conmoción. La realidad, la resistencia, vuelve a hacerse notar en forma de un virus enemigo. La violenta y exagerada reacción de pánico al virus se explica en función de esta conmoción por la realidad. (p. 109).

La muerte se ve como muy cerca de cada uno, y la pandemia se da como una violencia psicológica de los políticos, y por los agentes de la salud pública y porque la educación toma la forma virtual.

Según Joseph Dager Alva (2020), en *Pensar la pandemia: un diálogo urgente desde la Universidad* plantea que:

La pandemia de la COVID-19 ha desnudado cuán insegura está la humanidad, otrora confiada en los éxitos de la tecnología médica. Y resulta que un “simple” virus puede generar una situación de emergencia global que es capaz de rebalsar cualquier sistema sanitario, y todavía más con los que no estaban contruidos para proteger a sus ciudadanos. Ante este contexto, una nueva relación con la siempre insondable naturaleza es urgente, ya había visionarios que lo decían, pero ahora no se puede perder más tiempo. Es muy probable, además, que haya que cambiar la forma de establecer relaciones sociales y afectivas, ante un rebrote o del surgimiento de un nuevo fenómeno. (p. 5).

El virus ha hecho colapsar no solo el sistema sanitario, sino también la vida ética y la vida social en el orbe mundial. Según Boaventura de Sousa Santos (2020) en *La cruel pedagogía del virus* plantea que:

La elasticidad de lo social. En cada época histórica, las formas de vida dominante (trabajo, consumo, ocio, convivencia) y las maneras de anticipar o posponer la muerte son relativamente rígidas y parecen derivar de reglas escritas en el corazón de la naturaleza humana. Es cierto que se modifican de forma paulatina, pero los cambios casi siempre pasan desapercibidos. El brote de una pandemia no se corresponde con este retraso. Requiere cambios drásticos. Y, de repente, se vuelven posibles como si siempre lo hubiesen sido. Es viable quedarse en casa y tener tiempo para leer un libro y pasar más rato con los niños, consumir menos, prescindir del vicio de pasar el tiempo en los centros comerciales, mirar lo que está a la venta y olvidar todo lo que uno quiere, pero sólo puede obtener por medios distintos a la compra. Se desmorona la idea conservadora de que no hay alternativa a la forma de vida impuesta por el hipercapitalismo en el que vivimos. (p. 6).

La pandemia ha puesto en cuestionamiento al sistema; y es posible que el virus se torne como parte del sistema global, y de una crisis de los sistemas educativos.

Ética y salud pública.

La crisis moral y educativa, económica y política, es global. Como dice Raúl Zibechi: “La pandemia supone la profundización de la decadencia y crisis del sistema que, en el tiempo corto, habría comenzado en 2008, y en el largo se extiende desde la revolución mundial de 1968. Entramos en un período de caos del sistema-mundo global.” (p. 113) El sistema capitalista está en declive. Sin embargo, la salud pública no ha sido suficientemente estructurada, según las políticas de salud. Se requiere medidas más coherentes e inmediatas. Las vacunas han tenido sus desventajas y sus limitaciones, incluso ante las nuevas variantes del Sars Cov-2; la cual evidencia la manipulación irresponsable de los laboratorios entre los países potencias.

Han obviado las normas deontológicas, sin dar explicaciones éticas de los componentes de las vacunas por cuestiones políticas, y no por cuestiones humanitarias. Han violentado los principios de los galenos. Y la pandemia ha cobrado muchas vidas, limitando las expectativas de vida humana.

“El coronavirus podría ser el Holocausto del siglo XXI para generar un exterminio masivo de personas que morirán y están muriendo, porque sus cuerpos no resisten la enfermedad” (p. 121). Y los sistemas de salud pública en muchos países ha colapsado.

Y según Gabriel Markus:

El orden mundial está trastocado. Por la escala del universo, invisible para el ojo humano, se propaga un virus cuya verdadera magnitud desconocemos. Nadie sabe cuántas personas están enfermas de coronavirus, cuántas morirán aún, cuándo se habrá desarrollado una vacuna, entre otras incertidumbres. (p. 129).

En su reflexión, Markus plantea que:

Los virus en general plantean un problema metafísico no resuelto. Nadie sabe si son seres vivos. La razón es que no hay una definición única de vida. En realidad, nadie sabe dónde comienza. ¿Para tener vida basta con el ADN o el ARN, o se requiere la existencia de células que se multipliquen por sí mismas? No lo sabemos, igual que tampoco sabemos si las plantas, los insectos o incluso nuestro hígado tienen consciencia. ¿Es posible que el ecosistema de la Tierra sea un gigantesco ser vivo? ¿Es el coronavirus una respuesta inmune del planeta a la insolencia del ser humano, que destruye infinitos seres vivos por codicia? El coronavirus pone de manifiesto las debilidades sistémicas de la ideología dominante del siglo XXI. Una de ellas es la creencia errónea del progreso humano y moral. (p. 130-131).

Aquello plantea la necesidad de pensar una metafísica de lo vital, el sentido de la vida ética y de la existencia moral. La vida social está siendo cuestionada. La supuesta normalidad ya no será la normalidad humana.

Conclusiones:

En las actuales circunstancias cuando el poder está vinculado al factor económico en globalización, podría hablarse de una pandemia del poder ineficaz. Pues, se pone en cuestionamiento las decisiones y acciones éticas para mitigar la pandemia desde posiciones políticas e ideológicas. Ante aquello hay la necesidad de pensar el sentido de la vida moral. Habría que cuestionar la manía del poder y el sentido de la globalización neoliberal de la vida y las costumbres en las sociedades. La sociedad de consumo del capitalismo ha traído sus consecuencias fatales para la vida en el planeta tierra, alterando el equilibrio en la

naturaleza. Hay un nihilismo en lo político y en lo ideológico en el fenómeno de la globalización. Como sostiene E. Morin estamos en una época de grave incertidumbre, de una humanidad deshumanizada que ha perdido a Dios y el sentido de la vida.

Se requiere replantear nuevas políticas de salud pública, acorde con las nuevas realidades que se están viviendo de modo global; precisamente por esa complejidad de la vida educativa, y la fragilidad de las normas y principios éticos. Apuntamos el desarrollo de una conciencia global más humana, y que trascienda las fronteras de las naciones, sobre todo, de aquellas que están en vías de desarrollo.

Referencias bibliográficas:

AA.VV. (2020). *Sopa d Wuban*.

AA. VV. (2020). *Pensar la pandemia; un diálogo urgente desde la Universidad*. Lima: UARM.

Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Madrid: Ediciones Akal.

Garzón, F. (2011). La neuroética, una nueva línea de investigación para la bioética. *Rev.latinoam.bioet*, Vol 11 / N° 1, pp. 6-9.

Cortina, A. (2010). Neuroética, ¿las bases cerebrales de una ética universal con relevancia política?, *Isegoría, Revista de filosofía moral y política*, 42, pp. 129-148.

Ortiz, T. (2009) *Neurociencia y educación*. Madrid: Alianza.

Hardy, A. y Rovelo, J. (2015). Moral, ética y bioética. Un punto de vista práctico. *Medicina e Investigación*, 3(1), pp. 79-84.

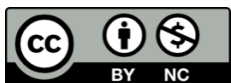
Heidegger, M. *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.

Importancia de la enseñanza de la bioética en los estudiantes de los programas de salud

Claudia Liliana Mancera Guzmán

Cómo citar:

Mancera Guzmán, Claudia Liliana. (2021). **Importancia de la enseñanza de la bioética en los estudiantes de los programas de salud.** *Anuario Colombiano de Ética* 2 (2). pp.



Resumen

La responsabilidad social de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el fortalecimiento de la bioética, especialmente en los programas de salud, es de vital importancia. En la actualidad, las IES han iniciado ejercicios de reflexión y trabajo de transversalidad en los currículos académicos con el propósito de poder vincular la bioética desde el inicio de las asignaturas como en las áreas básicas y preclínicas, con el fin de que los estudiantes puedan interiorizar los valores y principios éticos y bioéticos. En cuanto a las metodologías para impartir los preceptos bioéticos, se han dado clases magistrales, Aprendizaje Basado en Problemas, estudios de casos, cineforos, relatorías, entre otras. Dichas metodologías han sido clave para que los futuros profesionales interioricen y reflexionen respecto a la importancia de la bioética tanto en la práctica clínica como administrativa en el sector público y privado.

Introducción

La bioética se ha convertido en una disciplina, que tiene como objetivo poder brindar a la persona, al futuro profesional, en especial al profesional de la salud valores que llegan a ser implícitos en la actuación, toma de decisiones y reflexiones en beneficio de los entornos y de los diferentes actores que están en ellos. Por lo anterior las IES desde hace algunos años dieron inicio a la planificación de la enseñanza de la bioética desde el inicio del ciclo de estudios, tanto en básicas, preclínicas y clínicas para que se pueda llegar a interiorizar los preceptos éticos

y bioéticos que deben tener los profesionales de los diferentes programas de salud no solamente en Colombia sino en América Latina para cumplir con los propósitos de responsabilidad social que tienen las IES en la formación del talento humano en salud. Por este gran reto que se han propuesto las IES se

han realizado estrategias de enseñanza-aprendizaje tales como Aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, cineforos, relatorías; estas estrategias han permitido que los futuros profesionales logren los objetivos en cuanto a las competencias, en especial en las competencias blandas favoreciendo el deber ser de los profesionales de salud que logren verdaderamente el sentido humanístico requerido en los diferentes espacios donde la interacción con la persona llega a favorecer el proceso de salud de todos los pacientes que tienen una necesidad sentida en salud.

Palabras claves:

Bioética; salud; educación superior; currículo; enseñanza.

Conceptualización

La bioética, es un concepto nuevo. Es aquel concepto que tiene un significado muy relacionado con la vida, en especial con la ética de la vida. En griego Bios, vida y Ethos, ética. Es importante dar el reconocimiento de la bioética en los diferentes aspectos de la vida y de los aportes de las diferentes áreas del conocimiento tales como la ética, la medicina, filosofía, demografía, investigación y demás áreas que pretenden mejorar el actuar de las personas involucradas en los diferentes procesos que se dan en la cotidianidad. En todo momento de la interacción entre personas está la tecnociencia, investigación, desarrollo tecnocientífico que han llevado al ser humano a realizar procesos complejos en pro de su futuro (Molina, 2011, p. 111).

Para el padre de la bioética, V.R. Potter es esencial que los profesionales de todas las áreas del conocimiento a nivel global, en especial los profesionales de la salud actualmente deben tener dos elementos fundamentales para una buena práctica. Estos elementos son el conocimiento biológico y los valores humanos, los cuales llegan a favorecer el estado de salud de las personas, y por ende el mejoramiento de las condiciones de la calidad de vida y así poder ser coherentes con el deber ser de dichos profesionales cumpliendo con los propósitos morales en toda sociedad (Tubau, 2011, p. 9).

Para Diego Gracia, el desarrollo de la bioética es vital para los dilemas actuales a los que se enfrentan diferentes actores, en especial el personal de salud. Los requerimientos en la asistencia sanitaria han evidenciado mayor conocimiento en cuanto a la toma de decisiones y reflexiones según la necesidad de cada paciente en los comités asistenciales de ética. Es importante tener en cuenta la eficacia que presentan las metodologías de análisis de casos y resolución de conflictos para poder realizar una reflexión y sensibilización a todos los profesionales del área de la salud (Guillén, 2002, p. 33).

Teorías

A continuación, hago referencia a las diferentes teorías suscitadas respecto a la importancia de la formación en bioética de los profesionales de la salud por parte de las IES tanto en Colombia como en diferentes países latinoamericanos, y también de las metodologías para la enseñanza de la bioética.

La relevancia de la bioética en la formación de los profesionales de la salud se hace más evidente debido a las exigencias del cumplimiento de los derechos humanos en la práctica clínica y administrativa. Las personas exigen humanización en la atención en salud por parte de los profesionales que los atienden, quienes deben tener conocimientos técnico-científicos y principios bioéticos tanto en la interacción como en las acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad (Couceiro-Vidal, 2008, p. 70).

La enseñanza de la relación profesional de la salud – paciente debe tener en cuenta aspectos biológicos, psicológicos, sociales, culturales y bioéticos que lleguen a ser impartidos desde los primeros semestres, tanto en asignaturas básicas y preclínicas con el fin de poder percibir con integralidad al paciente en la etapa de las prácticas clínicas de formación facilitando las mejores decisiones que logren resultados positivos en los pacientes y sus familias (Rangel Galvis, 2011, p. 88).

La bioética, como disciplina ha tenido un gran desarrollo e importancia en el currículo de los programas de salud, lo que ha exigido a los programas a realizar ajustes en los planes de estudios para que los estudiantes puedan tener las competencias en cuanto a la resolución de conflictos, mejores relaciones entre pacientes y personal de salud, cumplir con la normatividad según el país en el cual practiquen su profesión y demás preceptos bioéticos en las acciones hacia las personas que asisten a los servicios de salud (Vera Carrasco, 2012, p. 50).

La asignatura de bioética debe ser de carácter obligatorio en todos los programas de salud, con el propósito de poder afianzar los valores y prin-

cipios de los futuros profesionales desde los primeros semestres, tanto en las básicas como en las preclínicas. Lo anterior se da con el objetivo de poder interiorizar todos aquellos conocimientos pertinentes y poder desarrollar competencias específicas respecto a la interacción, toma de decisiones y reflexiones que se presentan en la práctica clínica. Sin tener en cuenta la formación en salud que se está impartiendo (Couceiro-Vidal, 2008, p. 71; Hodelín Tablada y Fuentes Pelier, 2014, p. 117).

Por lo anterior, las IES que tienen programas de salud deben ser idóneas en la formación bioética de sus estudiantes para poder asimilar los cambios tecnocientíficos con el objeto de que sus estudiantes tengan la mejor práctica social, teniendo en cuenta los cambios dinámicos culturales, sociales y políticos del país donde realicen su práctica profesional en salud desarrollando currículos que lleguen a cumplir con los análisis bioéticos en los diferentes entornos institucionales y sociales para fortalecer aspectos humanísticos en cuanto a la tecnología requerida en los tratamientos y procesos que impactan positivamente la salud de las personas (Novaes et al., 2010, p. 44)

Por último la sociedad espera que los profesionales de la salud puedan tener educación en valores, en ética profesional para poder tener las mejores decisiones en la práctica clínica, el interés se debe a las nuevas tecnologías que tienen que implementarse en los procesos salud-enfermedad favoreciendo de esta manera a los pacientes y sus familias brindando actitudes positivas respecto a las reflexiones y las mejores acciones a nivel bioética teniendo en cuenta las decisiones y deseos según las funciones de promoción de la salud, prevención de la enfermedad, rehabilitación y muerte digna (Prieto et al., 2020, p. 100).

La formación bioética para los profesionales de la salud es efectiva para la práctica clínica, teniendo en cuenta los avances a nivel tecnocientíficos; esto con el propósito de tener un mejor conocimiento y procedimiento cumpliendo la normatividad. Teniendo clara esta exigencia lograron utilizar casos clínicos, con el objetivo de realizar análisis según la especialidad en el momento de la residencia. Esta metodología tuvo un impacto positivo en los preceptos bioéticos. Además del resultado se dio la recomendación de la creación de comités de bioética hospitalario para poder dar inicio a un estudio más objetivo y crítico de casos y dilemas presentados en las instituciones que tienen residentes de medicina para así tener una función de enseñanza actualizada y de interés según el área de formación (Silva, 2018, p. 21) Las IES deben tener claro el entorno de influencia que tienen, esto con el propósito de transformar aspectos fundamentales de las condiciones de vida de las poblaciones, generando acciones pertinentes en la comunidad, la familia y en los individuos que fortalezcan la identidad cultural donde el profesional de la salud puede interactuar con el propósito de cumplir

con la responsabilidad social que tienen tanto las instituciones como los futuros profesionales de la salud (Cantú Martínez, 2015, p. 47; Salas, 2017).

Para poder tener una buena enseñanza de la bioética debemos pensar en los conocimientos que deben tener los docentes en esta disciplina; Según estudio realizado en 2018 a profesores y estudiantes de medicina en relación con dichos conocimientos, los cuales están por debajo del 70%, llegando a la conclusión que es indispensable que los docentes de los programas de salud fortalezcan los conocimientos en bioética para poder impartir sus asignaturas teniendo en cuenta la realización de reflexiones bioéticas en los temas abordados en las diferentes áreas (López-Paredes et al., 2019, p. 5).

Por lo anterior es importante definir las metodologías pertinentes para enseñar la bioética y además poder tener capacitaciones de los docentes de las áreas básicas, preclínicas y clínicas respecto a esta disciplina para poder cumplir el propósito del currículo; y también que los docentes se concienticen de incluir algunos aspectos de reflexión que contribuyan al estudiante a tener una mirada diferente, pensando en la distribución de los recursos del sistema de salud pero que prime el bienestar del paciente (Sciences, 2018, p. 55).

Muchas IES en Iberoamérica han considerado dar un abordaje pedagógico en la enseñanza de la bioética, generando contextos de conflicto a nivel clínico, ya sea de interacción con pacientes, con personal de salud, diagnósticos, acciones clínicas y demás. Este conflicto puede llegar a sacar de confort a estudiantes y a docentes, los cuales inician discusiones que favorecen el actuar del profesional, cumpliendo con preceptos éticos y bioéticos (Rodríguez Holguín, 2018, p. 127).

En algunos programas de enfermería se ha implementado el diseño gráfico, generando una estrategia visual que ha hecho que docentes logren una mejor interacción con los estudiantes de primeros semestres, tanto en asignaturas básicas como en preclínicas, logrando una concientización respecto a la importancia de valores éticos y bioéticos en el desempeño profesional en estos profesionales del cuidado de la salud, generando competencias en acciones de la promoción de la salud y prevención de la enfermedad de los diferentes grupos etarios (Jessika et al., 2021, p. 62).

Modelos pedagógicos de educación superior en programas académicos, en especial programas de salud teniendo en cuenta la perspectiva bioética, tanto en Colombia como en América Latina son descontextualizados, siendo esta asignatura insertada como una asignatura en el plan de estudios que no tiene ninguna planeación, sin ningún objetivo

concreto que le aporte a los futuros profesionales en su práctica, sin un hilo conductor que refleje la importancia de ésta en el buen actuar, buena interacción y también poder tener presente los valores y principios que se tienen que tener en cuenta cuando se tiene bajo responsabilidad la salud, el bienestar, el futuro de una persona que asiste a la consulta de dicho profesional (Garzón Díaz, 2017, p. 8).

Por lo anterior, una de las metodologías más utilizadas en el aprendizaje de gran parte de asignaturas, en especial aquellas preclínicas y clínicas en los programas de salud, incluyendo la bioética es el Aprendizaje Basado en Problemas ABP. Esta metodología hace que el estudiante tenga una actitud y motivación hacia el tema, es proactivo y logra resolver diferentes dilemas que se presentan en cada uno de los problemas presentados por el docente y estudiantes que se apasionan por aprender con esta metodología, y el aprendizaje es significativo y de gran aplicabilidad con los pacientes (Garzón Díaz & Zárate, 2015, p. 21).

Por todo lo anterior, los programas de salud deben ser conscientes de la responsabilidad de la incorporación de la bioética como disciplina, interdisciplinar y transcurren que forme al estudiante en principios, en toma de decisiones, resolución de conflictos, interacción con todos los actores que van a estar en el entorno de la salud; todo lo mencionado proporcionará al profesional de la salud mejores experiencias en su quehacer profesional y lograr el mejor profesionalismo esperado por las instituciones, los pacientes y la sociedad en general (Zaror Sánchez et al., 2014, p. 140).

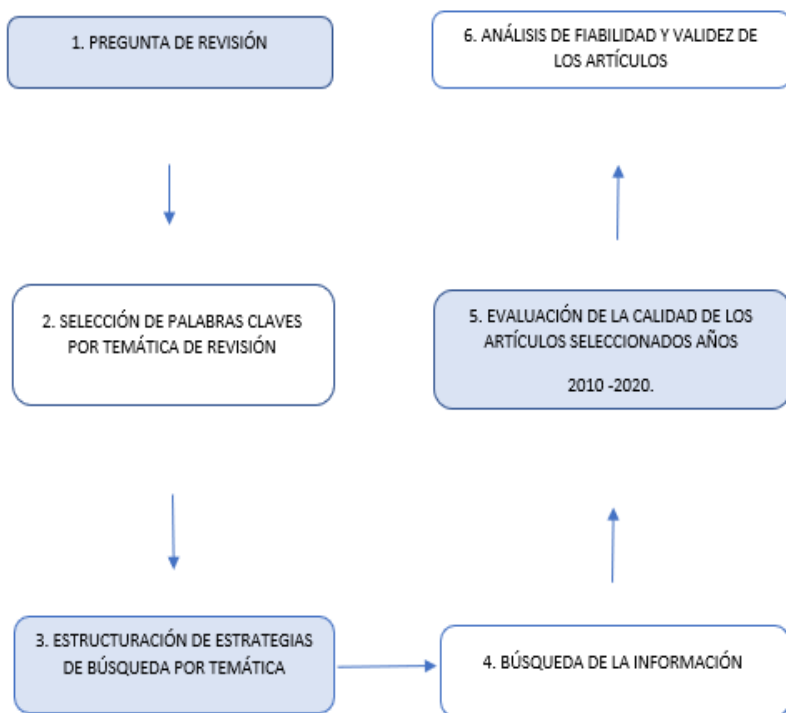
Metodología

Tipo de estudio: revisión narrativa.

Método: búsqueda de artículos científicos donde se logre demostrar evidencia sobre Enseñanza de la bioética en los estudiantes de los programas de salud.

Pregunta orientadora: ¿cómo es la enseñanza de la bioética en los estudiantes de los programas de salud?

Búsqueda de la información: se establecieron las palabras claves para poder elaborar la estrategia de búsqueda de la temática propuesta: definición de los términos meSH y deSC. A continuación, flujograma sobre la metodología realizada.



Análisis de resultados

La bioética es imprescindible en la formación de los profesionales de la salud, es urgente que los profesionales de la salud en formación tengan valores, principios para que lleguen a sus prácticas clínicas preparados para poder afrontar los dilemas que se presentan con las personas que acceden a los servicios de salud, ya sea en el sector público o privado.

Esta asignatura debe ser transcurricular desde el inicio de la formación, en áreas básicas y preclínicas, con el objeto de que el estudiante realice su ciclo clínico con los preceptos bioéticos con metodologías activas, que logren proporcionar el mejor actuar frente a cada una de las personas que tiene bajo responsabilidad a nivel del proceso de salud-enfermedad, teniendo la mejor interacción, conocimientos técnico-científicos y valores y principios.

La responsabilidad de los pacientes a nivel del proceso salud-enfermedad en el ejercicio profesional es impajaritable, estos deben cumplir con la humanización de los servicios que prestan, entendiéndose que deben tener los conocimientos técnico-científicos y bioéticos pertinen-

tes para realizar acciones en pro de la salud del paciente, mejorar las condiciones de vida, brindando bienestar a las personas que tienen una necesidad sentida en su salud.

Los profesionales de la salud no solamente están en el área asistencial, también están en la administrativa y de investigación. En el área administrativa deben tener conceptos administrativos claros con el propósito de darle al paciente la información pertinente y suficiente para tener el tratamiento pertinente y así acceder a los servicios de salud que necesita. En el área de investigación debe tener clara la normatividad para cumplir con los principios éticos y bioéticos que ésta exige.

El avance de la ciencia y tecnología, la complejidad de las patologías, los sistemas de salud son de vital importancia en el desempeño de los profesionales de la salud, en cuanto a los diagnósticos, tratamientos y funciones tales como promoción de la salud, prevención de la enfermedad, restauración y muerte digna tener una visión crítica con capacidad de adoptar una posición activa frente al actuar.

Es importante que las IES tengan en cuenta el enfoque que dan a los programas de salud, teniendo en cuenta valores, principios que imparten a sus futuros profesionales, llegando a impactar positivamente el profesionalismo de sus egresados, a nivel de pacientes, familias, sociedad y su respectiva profesión en cualquier país.

Por último, es importante que las instituciones de salud que tenga convenio docencia-servicio que tenga bajo responsabilidad de profesionales en formación; en el ciclo de prácticas clínicas, internados implementen comités de bioética para realizar análisis y reflexiones de los casos presentados en dicha práctica, recta final de formación y espacio pertinente para realizar bioética aplicada.

Discusión

La enseñanza de la bioética en los programas de salud sin duda debe ser trans-curricular, iniciando desde las asignaturas básicas y preclínicas con el objetivo de realizar una reflexión respecto a la importancia de esta disciplina en el quehacer como profesional de la salud.

Las IES deben dar una pertenencia e identidad al profesional de la salud, la cual se tiene que ir fortaleciendo en todas las etapas de su proceso de formación, lo cual va inmerso en la misión y visión de los programas, a esto Pérez-Gómez consideran que este factor es de vital importancia en la toma de decisiones que tienen en su rol profesional respecto al cuidado de la salud de las personas que tienen bajo su responsabilidad, por lo tanto la formación en bioética se da a partir de

modelos de aprendizaje que aportan en este sentido y también el Departamento de Educación en Ciencias de la Salud (DECSA), que para aspectos mencionados es ineludible la moral profesional, teniendo en cuenta la importancia de conocimientos técnico-científicos y bioéticos del área de competencia con el fin de llegar a resolver diferentes dilemas suscitados en su rol y también es importante acotar que para Holden; Buck; Clark; Szauter y Tamble, influye la responsabilidad de roles profesionales al interior de los equipos de salud que proporcionen decisiones y reflexiones frente a casos donde es necesario la socialización de éstos para poder tener una mejor resolutiveidad.

Uno de los propósitos de la formación bioética es el análisis de conflictos éticos, lo cual hace que se pueda llegar a consensos en beneficio de los pacientes y sus familias prestando una atención pertinente, a lo cual Guitart considera que es apremiante tener entrenamiento para abordar conflictos éticos que se pueden llegar a presentar, en donde se debe tener comunicación efectiva y asertiva con el equipo de salud, usuarios y terceras personas involucradas en éstos; para Rogríguez, Palomero y Teruel (2007) la importancia de la asignación de temas, actividades, inducción y tutorías deben ser guiadas por docentes que tengan conocimientos y estudios pertinentes para cumplir dichas competencias en los futuros profesionales de las diferentes áreas de la salud. Por último, Borko y Whitcomb (2008) acotan que todas las funciones de las asignaturas en bioética deben estar distribuidas con el currículum existente en cada programa.

Debemos tener en cuenta la importancia del currículo académico en los programas de salud, el cual debe ser pertinente, coherente con la formación bioética requerida en los últimos años para que los egresados de las IES cumplan con las exigencias del mercado laboral, en este aspecto tan importante Lunenber, Korthagen y Swennen (2007) hacen mención que es necesario redimensionar el proceso determinando la línea formativa ética-humanística del programa que logre las competencias éticas y bioéticas del profesional de salud, teniendo en cuenta los contextos valóricos, socioculturales para así poder realizar intervenciones en salud cumpliendo con los derechos humanos y los principios bioéticos . en este sentido Rangel (2011) trae a colación la importancia del modelo biopsicosocial y cultural relacionada con la perspectiva bioética, en beneficio de la dignidad e integridad de la persona, lo cual hace que el profesional de odontología logre una mirada integral favoreciendo el proceso de salud-enfermedad de los pacientes y sus familias.

Respecto a las metodologías para la enseñanza de la bioética, deben ser proactivas y con una estructura coherente y actual, para que estudiantes y docentes interactúen para que de este modo las diferentes

temáticas dadas sean importantes y se logre que sean practicadas por el futuro profesional en su actuar en el rol personal y profesional, y esto Pickering considera que el uso de poesía, de narrativas puede tener gran importancia en el proceso de enseñanza en aspectos éticos y bioéticos en el cuidado de la salud, que pueda formar consciencia en los estudiantes; adicional a lo anterior Pinto considera que el uso de modelos de historia clínica, talleres literarios, relatos por parte del personal sanitario y de pacientes llega a cumplir este propósito.

Para Paul y Ackroyd-Stolarz los contenidos curriculares de la asignatura de bioética está enfocada en opiniones de expertos, sin tener en cuenta las necesidades de los estudiantes. Por lo que tenemos que recordar la importancia de la transversalidad de esta disciplina en la malla curricular. Los futuros profesionales deben tener claro el contexto, la cultura, valores, cuidado de la salud de las poblaciones, el sistema de salud, y demás aspectos que son requeridos para que el profesional esté preparado para su mejor actuar en su rol como profesional que se da a nivel local, nacional e internacional.

Y por último, debemos hablar de los docentes de las diferentes áreas, de los diferentes programas de salud que tienen bajo responsabilidad la formación ética y bioética en los diferentes contextos académicos, quienes deben estar capacitados, actualizados y sensibilizados sobre los posibles contextos que van a estar inmersos sus estudiantes, en este ítem Itai, Tsuchiya, Onishi y Kosugi consideran que los docentes que se dedican a la enseñanza de la bioética deben enriquecer sus espacios, sus prácticas a través de reflexiones constantes en el área correspondiente de formación.

Referencias

Cantú Martínez, P. C. (2015). Bioética y educación superior en México. *Acta Bioethica*, 21(1), pp. 45-52. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2015000100006>.

Couceiro-Vidal, A. (2008). Enseñanza de la bioética y planes de estudios basados en competencias. *Educación Médica*, 11(2), pp. 69-76. <https://doi.org/10.4321/s1575-18132008000200005>.

Garzón Díaz, F. A. (2017). El Aprendizaje Basado En Problemas. 222 Claves para ser un buen profesor universitario., 11(1), pp. 8-23. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18359/reds.2897>.

Garzón Díaz, F. A. y Zárata, B. (2015). El aprendizaje de la bioética basado en problemas (abpp): un nuevo enfoque pedagógico. *Acta Bioethica*, 21(1), pp. 19-28. <https://doi.org/10.4067/S1726-569X2015000100003>.

Guillén, D. G. (2002). De la bioética clínica a la bioética global: treinta años de evolución. pp. 27-39. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/abioeth/v8n1/art04.pdf>.

Hodelín Tablada, C. R. y Fuentes Pelier, D. (2014). El profesor universitario en la formación de valores éticos. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 28(1), pp. 115-126. <https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2014/cem141m.pdf>.

Jessika, J., Sierra, P., Fernando, M., Palacios, B., Margarita, V., Orozco, D. A., Elena, M., Muñoz, G., Rafael, G. y Quintanilla, C. (2021). Diseño gráfico, ingenio para enseñar ética y bioética en enfermería. 6(2), pp. 60-65. <https://revistas.uta.edu.ec/erevista/index.php/enfi/article/view/1074/989>.

López-Paredes, R., Abad-Sojos, A. G., Ramón-Uriarte, K., Vásquez-Olmedo, K. V.-O. y Piedra, S. (2019). Conocimientos bioéticos en profesores y estudiantes de la carrera de medicina de la Universidad Central del Ecuador y médicos de Argentina y México 2018. *Revista Iberoamericana de Bioética*, 11, pp. 1-13. <https://doi.org/10.14422/rib.i11.y2019.010>.

Molina, N. (2011). Bioetica *Revista Colombiana*. 6, pp. 110-117. <https://www.redalyc.org/pdf/1892/189222558007.pdf>.

Novaes, M. R. C. G., Novaes, L. C. G., Guilhem, D., Stepke, F. L., Silveira, C. C. C., Trindade, E. M. V., Komatsu, R. S. y Guiotti, M. G. (2010). Actitudes Éticas de los estudiantes y egresados en carrera de

medicina con metodologías activas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(1), pp. 43-56. <https://doi.org/10.1590/s0100-55022010000100006>.

Prieto, C., Bendeck, J. L. y Celis, L. G. (2020). Contribution of bioethics for the general physician. 1(1), pp. 98-103. <http://scoif.com/revistas/index.php/salud/article/view/77/54>.

Rangel Galvis, M. C. (2011). Perspectiva bioética y modelo biopsico-social en la relación odontólogo-paciente durante la formación del estudiante en la Universidad El Bosque. *Revista Salud Bosque*, 1(2), pp. 87-98. <https://revistasaludbosque.unbosque.edu.co/index.php/RSB/article/view/99/85>.

Rodríguez Holguín, Y. A. (2018). Currículo y abordaje pedagógico: Reflexión de la producción investigativa en formación bioética. *Horizonte de enfermería*, 29(2), pp. 125-139. https://doi.org/10.7764/horiz_enferm.29.2.101-113.

Salas, F. H. (2017). Dilemas bioéticos de los estudiantes de enfermería de la universidad surcolombiana en su práctica profesional. *Revista Colombiana de Bioética*, 11(2), pp. 62-138. <https://doi.org/10.18270/rcb.v11i2.1994>.

Sciences, H. (2018). Estudiantes en ciencias de la salud deben adquirir para la distribución justa de los recursos sanitarios. 6, pp. 52-63. <file:///C:/Users/H.P/Downloads/Dialnet-ConocimientosYCompetenciasEnBioeticaQueLosEstudian-6870929.pdf>.

Silva, R. (2018). Argumentos y programa para la capacitación en Bioética Clínica Hospitalaria de recursos humanos en salud. 1, (1), <http://ri-ng.uaq.mx/bitstream/123456789/1195/1/RI007841.pdf>.

Tubau, J. M. (2011). Principios de ética biomédica, de Tom L. Beauchamp y James F. Childress. *Sapientia*, 17(64), pp. 3-7. [file:///C:/Users/H.P/Downloads/257099-Text de l'article-346257-1-10-20120719 \(3\).pdf](file:///C:/Users/H.P/Downloads/257099-Text%20de%20l%27article-346257-1-10-20120719%20(3).pdf).

Vera Carrasco, O. (2012). Bioética: planes de estudios de la enseñanza basadas en competencias en las facultades de medicina. *Rev. méd. (La Paz)*, 18(1), pp. 49-56. http://www.scielo.org.bo/pdf/rmcmlp/v18n1/v18n1_a09.pdf.

Zaror Sánchez, C., Muñoz Millán, P., Espinoza Espinoza, G., Vergara González, C. y Valdés García, P. (2014). Enseñanza de la bioética en el currículo de las carreras de odontología desde la perspectiva de los estudiantes. *Acta Bioethica*, 20(1), pp. 135-142. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/abioeth/v20n1/art15.pdf>.

Una propuesta didáctica: enseñanza-aprendizaje de la ética para servidores públicos

Mtra. Aida del Carmen San Vicente Parada²²
Correo electrónico: acsanvicente@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0823-8120

Recibido: 25/04/2021
Aprobado: 30/07/2021

Cómo citar:

San Vicente Parada, Aida del Carmen. (2021). **Una propuesta didáctica: enseñanza-aprendizaje de la ética para servidores públicos.** *Anuario Colombiano de Ética 2 (2)*. pp.



Resumen

La creación del Sistema Nacional Anticorrupción para garantizar el actuar honrado y transparente de los servidores públicos y de aquellos particulares que tienen acceso a recursos públicos tiende a fortalecer al sistema democrático. Pero además de ello impulsa a la ética pública, actualmente en las instituciones públicas se han implementado cursos de capacitación en temas como responsabilidades administrativas de los servidores públicos y ética. En esa línea de pensamiento el Tribunal Federal de Justicia Administrativa (TFJA) implementará el curso de normas y principios éticos. Este curso supuso para la autora un reto cognitivo por la creación de material y ambientes de aprendizaje a distancia, que contemplen contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales, sobretudo en este último punto porque es importante que los servidores públicos actúen conforme a valores institucionales, porque ellos administran los bienes materiales e inmateriales de procedencia pública, lo que a todos compete, por lo que su función tiene una incidencia social, ya que su actuar debe ser en aras del bienestar de la

22 Catedrática de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho de la UNAM y de la Universidad WestHill. Maestra en derecho por la UNAM, candidata a doctora en derecho por la UNAM, recipiendaria de la Medalla Alfonso Caso 2014 por sus estudios en maestría.

mayoría, de los grupos vulnerables, debe dignificar a los ciudadanos y refrendar los valores a los que el Estado aspira, como una comunidad que comparte una historia y una cultura. Esta ponencia tiene como objetivo hablar sobre el diseño de las actividades y ambientes de aprendizaje que permitan introyectar valores y sensibilizar a los servidores públicos sobre la trascendencia de sus actuaciones, lo anterior a través de casos reales de actos morales de corrupción y el esclarecimiento de estos, es decir, las medidas que ciudadanos éticos han llevado a cabo para denunciar la corrupción. La propuesta se basa en el modelo pedagógico humanista de Erikson, en la teoría del aprendizaje de Vygotsky y la didáctica crítica, es un diseño instruccional concluido que será ofertado en agosto por el TFJA.

Introducción

El incremento en el uso de las tecnologías de la comunicación y la información ha permeado la enseñanza. Cada día son más las instituciones educativas que ofrecen educación a distancia, medio en el que la enseñanza y el aprendizaje de las personas se lleva a cabo de manera asincrónica, ya que se utilizan diversas herramientas como: correo electrónico, radio, televisión, chat, videoconferencia, aulas virtuales y plataformas educativas, entre otros recursos.

En ese contexto, para que el hecho educativo tenga lugar en un escenario donde el alumno estará solo delante del monitor, es necesario valerse de una buena planeación, misma que implica un equipo multidisciplinario integrado por pedagogos, diseñadores gráficos, correctores de estilo, ingenieros en telecomunicaciones y maestros que sean expertos en una ciencia o disciplina determinada, entre otros.

Además de lo anterior la planeación de la educación a distancia dependerá de la teoría del aprendizaje en concordancia con las TIC y la evaluación como medio que permite verificar la adquisición de conocimientos. Todo lo anteriormente mencionado se integra a través del diseño instruccional del cual detallaremos su concepto y cómo se integra.

Una vez agotado lo anterior, daremos cuenta del diseño instruccional de la asignatura a distancia: normas y principios éticos del Tribunal Federal

Palabras clave:

Diseño instruccional, casos prácticos, corrupción, educación en línea, ética para los servidores públicos, modelo pedagógico humanista, valores.

de Justicia Administrativa. Es menester señalar que nos enfocaremos en la semana 4 cuyo objetivo particular es: que el alumno analice los elementos del acto moral en un caso real, para que, pueda valorarlo y determinar si ese acto moral refrenda valores o por el contrario promueve antivalores; el ánimo es que el alumno tome conciencia del impacto social que tienen las acciones de un individuo o un determinado grupo social.

Aunado a lo anterior, en dicha semana el alumno analizará casos internacionales para que pueda identificar qué faltas administrativas graves y no graves se verifican. Nos referimos a esta semana, porque en la educación en línea resulta difícil plantear contenidos actitudinales, es decir, resulta difícil diseñar ambientes de aprendizaje para introyectar valores. En el caso de la semana 4 en la asignatura, el ánimo principal era sensibilizar a los servidores públicos entorno al interés social y los valores que ellos deben observar al momento de prestar sus servicios, esto con el fin de reducir la incidencia de corrupción y construir una ciudadanía que respete y confíe en las instituciones públicas.

Para lograr tal cometido la autora optó por plantear casos prácticos, a través de videos y documentales que dieran cuenta de los casos de corrupción, sus consecuencias y las acciones judiciales y ciudadanas que se habían emprendido para sancionarlos. Estos casos fueron seleccionados, por tres motivos: 1) la implicación directa de servidores públicos en los casos de corrupción; 2) la implicación de servidores públicos que tomaban acciones para denunciar y frenar esos casos; 3) la presencia de testimonios de personas que de manera directa o indirecta sufrieron las consecuencias de actuaciones que contravienen la ética pública y los valores del servicio público. Lo anterior con el fin de sensibilizar a los alumnos, puesto que, si bien la corrupción es aceptada y su incidencia es muy alta, esto no quiere decir que debe ser normalizada, al contrario, es necesario visibilizarla y evidenciar sus graves efectos en el empobrecimiento de la población.

En las siguientes páginas analizaremos cómo se plasmó lo anterior en la plataforma del Tribunal, cómo se diseñaron esos ambientes de aprendizaje a distancia y en qué consisten las actividades de aprendizaje para que los alumnos asuman una conducta que refrende los valores de la ética pública al momento de brindar sus servicios a la ciudadanía.

Debate:

¿Cómo sensibilizar e introyectar valores en la educación a distancia? Siguiendo un modelo pedagógico humanista, que se avoca a comprender los estados cognitivos y psicológicos del ser humano, para que este busque una existencia en armonía con los intereses de otros

seres humanos sin olvidar su arraigo individual: saber ser, saber estar y saber convivir. La autora se dio a la tarea de diseñar ambiente de aprendizaje que propiciaran lo anterior.

Antes de abordar lo anterior es necesario establece el concepto de diseño instruccional, su alcance y contenido, pues dentro de este marco se desarrollan los ambientes y actividades de aprendizaje en línea.

¿Qué es el diseño instruccional?

El diseño instruccional es un tipo de planeación —cabe aclarar que existe una diferencia entre ‘planear’ lo cual significa elaborar un plan. Y planeación la cual, por su parte, tiene como cometido fijar una meta y estipular los pasos que se deberán seguir para alcanzarla. Es una propuesta de trabajo para cubrir los objetivos y contenidos de las asignaturas—, que propone un boceto de lo que será la instrucción, en otras palabras, es la programación del conjunto de métodos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación, así como los fines, principios y valores que persigue la educación.

Esto se traduce en las siguientes cuestiones: ¿qué aprenderá el alumno?, ¿qué enseñará la plataforma educativa?, ¿cómo aprenderá el alumno?, ¿cuándo lo aprenderá? Y ¿dónde lo aprenderá?

De acuerdo con Gil Rivera:

[...] es el esquema que ubica a los diferentes procesos involucrados en la elaboración de programas educativos a distancia, como son la identificación de la infraestructura tecnológica requerida, el método o los métodos necesarios para que se realice la instrucción a partir de determinadas necesidades educativas, de selección y organización de los contenidos y del diseño de situaciones de aprendizaje y evaluación que satisfagan dichas necesidades, tomando en cuenta siempre las características del que aprende y los resultados esperados del aprendizaje. Además, permite identificar en qué procesos interviene cada uno de los integrantes del equipo multidisciplinario. (2004, p. 95).

En síntesis, el diseño instruccional (ID-Instructional Design), es el mapa que guía la elaboración de contenidos educativos a distancia, además de contemplar e identificar la herramienta tecnológica, la selección y organización de contenidos, la proyección de situaciones de aprendizaje y, por último, su evaluación.

Etapas del diseño instruccional.

Es menester mencionar que el diseño instruccional parte del diseño curricular, así como el de las características, objetivos perseguidos, las necesidades educativas, la duración del programa (semestral, anual o por horas), los recursos humanos y el público al que serán dirigidos los contenidos, con respecto a los estudiantes también se deben tomar en cuenta los conocimientos previos con los que cuenta y su contexto cultural.

Lo anteriormente descrito es la parte diagnóstica, la cual no abordaremos en este trabajo puesto que está dedicado a las particularidades del diseño instruccional y su puesta en marcha en la plataforma educativa de la Facultad de Derecho.

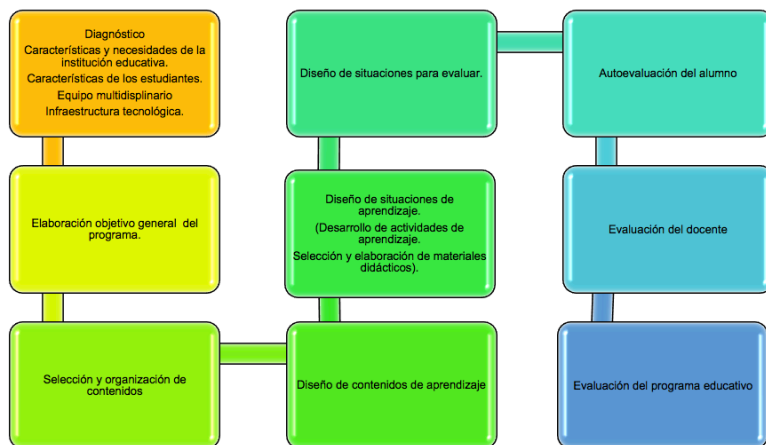
El diseño instruccional siempre parte o toma como referencia el objetivo general y los objetivos particulares, así como las habilidades y competencias que el estudiante desarrollará. El diseño instruccional tiene como estrella polar al alumno, puesto que será este quien, de sentido a las situaciones de aprendizaje, a la selección y organización de contenidos y a la evaluación.

Las etapas del diseño instruccional son: 1) diagnóstico; 2) objetivo general del programa; 3) selección y organización de contenidos; 4) diseño de situaciones para evaluar; 5) diseño de situaciones de aprendizaje; 6) diseño de contenidos de aprendizaje; 7) autoevaluación del alumno; 8) evaluación del docente; 9) evaluación del programa educativo.

Es menester mencionar que para el desarrollo del presente trabajo nos centraremos en las etapas de diseño de situaciones a evaluar, diseño de contenidos de aprendizaje, autoevaluación del alumno y evaluación del docente; esto debido a que la etapa de diagnóstico obra en el plan de estudios y las etapas de objetivo general del programa y selección y organización de contenidos son predeterminadas en el esqueleto del guion, por lo que el experto en contenidos no interviene en esta etapa. Y en el caso de la evaluación del programa educativo se remite a la eficiencia terminal del plan de estudios, situación que no puede ser determinada aún debido a que el Plan de Estudios 2125 se implementó en el semestre 2020-1.

En contraste las etapas de diseño de situaciones para evaluar, diseño de actividades de aprendizaje, autoevaluación y evaluación, son obra del experto en contenidos. Estas etapas se abordan a través de cuatro apartados: 1) situaciones y actividades de aprendizaje; 2) diseño de contenidos de aprendizaje; 3) selección de material didáctico; 4) autoevaluación y evaluación.

Por último, el siguiente diagrama de flujo nos permite apreciar las fases del diseño instruccional:



Situaciones y actividades de aprendizaje.

En el caso que nos ocupa nos centraremos en el diseño de situaciones de aprendizaje y en actividades de aprendizaje. Al experto en contenidos —como mediador cultural— le corresponde, por consiguiente, diseñar los escenarios que propicien el aprendizaje, y explicar al pedagogo lo que el estudiante deberá conocer previamente para abordar los contenidos. Los contenidos de aprendizaje son el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los estudiantes se considera esencial para su desarrollo y socialización. Los contenidos no solo hacen referencia a la información sobre un objeto, sino a hechos, conceptos, principios, habilidades, valores, creencias, actitudes, destrezas, hábitos, pautas de comportamiento, etc.; son el recorte deliberado de la realidad para ser asimilado por el estudiante.

En el caso de la asignatura en comentario se grabaron videos donde se presentaba el objetivo de la semana y las actividades incluidas. En dicho video se señalaba la importancia del tema, se justificaban las actividades de aprendizaje, se brindaban consejos para que el alumno pusiera especial atención en determinados aspectos para resolver las actividades e invitarlo a la reflexión ética. Esto con el ánimo de guiar a los alumnos para que ellos adquieran su propio aprendizaje.

Asimismo, en el formato de planeación de actividades, se daba una introducción que resaltara los puntos a aprender y su relación con el actuar ético de los servidores públicos como obligación establecida en

el Sistema Nacional Anticorrupción. En ese mismo formato se daban las instrucciones y la bibliografía para resolver las actividades, normalmente se conjugaba una lectura pequeña con un reportaje. El cometido es que el alumno tenga una clase autodirigida, es decir, una experiencia semi-presencial, pues él toma una clase asincrónica, con apuntes redactados por el profesor, tal y como si el maestro entablara un diálogo con él de forma presencial. Verbigracia:

vulnerables, de dignificar a los ciudadanos y refrendar los valores a los que el Estado aspira, como una comunidad que comparte una historia y una cultura.

Como culminación del curso Normas y principios éticos del TFA, usted analizará los elementos de actos morales verídicos

Desarrollo de la actividad:

1. Ver el capítulo: "Quiero ser millonario" de la serie **Dirty Money** disponible en Netflix.
2. Si no cuenta con Netflix puede ver el documental: **Plomo en la sangre**.
3. Retome los elementos del acto moral que analizo en la actividad 1 de la semana 4.
4. Tome en cuenta los valores y principios que rigen la actuación de los servidores públicos y las disposiciones del Código de Ética del Tribunal Federal de Justicia Administrativa.
5. Sea breve y conciso, en una o tres oraciones conteste, a partir de la narrativa de hechos de los documentales, señale:


1. Acto moral bueno	
2. Acto moralmente reprochable o malo	
3. En el acto moral positivo qué valores se verifican	
4. ¿Cuáles son las consecuencias del acto moral malo?	
5. ¿Qué antivaleores identifica en el acto moral malo?	
6. Señale los elementos del acto moral positivo:	a) Voluntad: b) Motivo o intención: c) Fin: d) Medios: e) Resultados: f) Consecuencias:
7. Señale los elementos del acto moralmente reprochable:	a) Voluntad: b) Motivo o intención:

	c) Fin: d) Medios: e) Resultados: f) Consecuencias:
8. ¿Por qué debemos actuar conforme a los valores?	
9. ¿Por qué la ética es importante en nuestra vida cotidiana?	
10. ¿Cómo ayuda la deontología a los servidores públicos para cumplir con los compromisos sociales?	
Materiales bibliográficos a utilizar:	Links a utilizar: https://youtu.be/kyJN5mZwl
	Presentaciones y/o instructivos a utilizar:
Evaluación de la actividad:	
Valor total de la actividad 10	
Lista de cotejo de la evaluación:	
Lista de Cotejo	
Rubros	Puntos a obtener
Puntos obtenidos y Comentarios	
1. Estructura	

Las actividades propuestas se construyen a partir de casos reales, comentarios y análisis de obras de teatro o películas, lecturas de literatura universal, visitas a instituciones públicas, mapas conceptuales, cuadros de doble entrada, líneas del tiempo y ensayos. Debido a que el contenido de las actividades de aprendizaje está relacionado directamente con datos, hechos, conceptos, principios, procedimientos, actitudes y valores previamente establecidos en el programa de estudio. Ejemplo:

Formato de planeación de actividades


Plan:	Asignatura: Normas y principios éticos del TFJA	Docente: Mtra. Aida del Carmen San Vicente Parada
Nombre de la actividad: Casos de estudio en materia de responsabilidad administrativa.	Semana: 4	Número de actividad: 2
Propósito de la actividad: Identificar las faltas administrativas y las faltas administrativas graves.		
Introducción a la actividad: La corrupción aparece como una preocupación esencial de los años 90. En esos años el descubrimiento de hechos de corrupción mayor en países de la OCDE generó un renovado interés en el tema. A partir de ese momento, se convirtió en una preocupación de las instituciones internacionales que lo convierten en uno de sus caballos de batalla y por tanto contribuyen a introducirlo en la agenda política de los gobiernos. Anteriormente la corrupción se limitaba a la realidad de los países en desarrollo, en la cual África ocupaba un lugar destacado, el campo de circunscripción la noción se extendió al conjunto del planeta, en otras palabras, la corrupción es un cáncer social, que no es exclusivo de los países pobres en vías de desarrollo, los países ricos o también llamados países de primer mundo han tenido escándalos por tráfico de influencias, corrupción, nepotismo, fraude etc., incluso en varios casos se verifican este tipo de hechos en contubernio con importantes corporativos, a continuación, enlistamos algunos casos:		
<ul style="list-style-type: none"> La venta de vehículos altamente contaminantes por parte de la reconocida productora de autos Volkswagen: en 2015 salió a la luz que Volkswagen había instalado ilegalmente un software o dispositivo manipulador para alterar los resultados de los controles técnicos de emisiones contaminantes en 11 millones de automóviles con motor diésel, vendidos entre 2009 y 2015. Este fraude burló los estándares de la Agencia de Protección Ambiental de Estados Unidos. Los vehículos implicados emiten hasta 40 veces el límite legal de óxidos de nitrógeno. Petrobras licitaba grandes obras a empresas constructoras y de ingeniería brasileñas, en aplicación de la política 'Compre Nacional' implementada por Dilma Rousseff como ministra de Energía para estimular la creación de empleo. De los presupuestos de miles de millones de reales se desviaba sistemáticamente en sobornos un porcentaje cercano al 3% para empresarios, servidores públicos y políticos, con ello la compañía se asegura de que el marco legal fuera laxo y le permitiera llevar a cabo sus operaciones. La Farmacéutica Valeant incrementaba los precios de las medicinas de manera gradual y constante, entre 2010 y 2015 el precio de la medicina Syprine fue incrementado de manera mensual desde los 650 USD hasta llegar a 21,000 USD, es necesario señalar que la vida de muchas personas depende de esos medicamentos que son vendidos por cantidades obscenas de dinero. Valeant hizo lo mismo con otras 100 drogas distintas, por lo que tuvo que rendir cuentas al Congreso de los Estados Unidos. 		



 Centro de Estudios Superiores
 en materia de Derecho Fiscal y Administrativo
 Dirección Académica

3) Elija qué faltas administrativas graves se verifican con la actuación de los servidores públicos implicados en los casos.
 4) Tome en cuenta los artículos 49-64bis de la ley general de responsabilidades administrativas.

Caso	Falta administrativa no grave	Falta administrativa grave	Artículos ley general de responsabilidades administrativas.
Caval	No verificar que los socios incurrieran en conflicto de intereses.	1) Utilización indebida de información. 2) Tráfico de influencias. 3) Conflicto de intereses. 4) Simulación de acto jurídico. 5) Nepotismo.	49, 57, 58, 60 bis, 61 y 63 bis.
Mensalão		1) Abuso de funciones. 2) Enriquecimiento oculto. 3) Tráfico de influencias. 4) Cohecho. 5) Simulación de actos.	52, 57, 60, 60 bis, 61.
Lockheed		1) Cohecho. 2) Contratación indebida.	52, 59, 61.



Como se puede apreciar las actividades se interrelacionan, son un bloque que retoma el marco referencial previo del alumno y los nuevos conocimientos que serán aplicados a nuevas situaciones, sin olvidar que es importante presentar casos reales que sensibilicen al alumno

respecto a su función social y les permitan reflexionar sobre el contenido axiológico de las normas que serán aplicadas a un caso en concreto, lo que también propicia que el alumno asuma una posición y emita argumentos que justifiquen su posición para resolver el caso.

Para desarrollar las actividades de aprendizaje el experto en contenidos y el pedagogo deben apoyarse en los medios de información disponibles (películas, reportajes, columnas, libros, artículos, entre otros) que harán las veces de mediadores culturales en sustitución de la labor presencial del docente que en educación presencial lleva a cabo el diálogo a través del cual introyecta las ideas en el estudiante para ayudarlo a arribar a un nuevo conocimiento.

El diseño de contenidos siempre es en atención a la teoría del aprendizaje que subyace el modelo pedagógico de la plataforma; en este caso seguimos al modelo pedagógico humanista, combinado con la teoría del aprendizaje del constructivismo e instrumentalizado a través de la didáctica crítica.

Cada ambiente de aprendizaje y actividad fueron diseñados para que el alumno se avocara a tomar conciencia de la presencia de la moral y de la ética en su vida cotidiana y sus prácticas profesionales. Destacando que la ética es parte de la filosofía práctica, por lo que inciden directamente en el estilo de vida, pues se enfoca al desarrollo de las virtudes como hábitos, su tarea es reflexionar en torno a la moral y su fundamentación. En este sentido, el alumno debe tener presente que la ética pretende que el ser humano se constituya como un agente de cambio de la moral; esto mediante la reflexión crítica y el uso apropiado de la libertad para lograr un pleno desarrollo de la personalidad, es decir, potenciar la razón y el sentido de vida del ser humano en la comunidad.

El reto en esta asignatura fue el tiempo para impartir los siguientes temas: ética y moral, historia de la ética, antecedentes del Sistema Nacional Anticorrupción, marco legal de las faltas administrativas y su substanciación, análisis del código de ética del Tribunal y análisis de casos de corrupción, ya que para desarrollar estos temas se crearon presentaciones de Power Point, videos, líneas del tiempo y cuadro comparativos, puesto que se contaba solamente con 20 horas para desarrollar los temas y las actividades de aprendizaje. Esto en concordancia con el objetivo general de la asignatura que me permito reproducir en estas líneas: 1) que el alumno contextualice dentro de su quehacer cotidiano; 2) las nociones básicas de la ética; 3) diferenciando las buenas prácticas y denunciando las malas. Todo con el objetivo de brindar un trabajo libre de corrupción, fomentando la confianza de la ciudadanía.

Para lograr lo anterior fue necesario brindar un panorama de la ética desde la parte teórica, esto con el fin de cuidar que los alumnos no asuman

una postura reduccionista entorno a la ética. Por el contrario, se deseaba que ellos reconocieran que la ética ha estado presente en la historia de la humanidad porque el humano tiene una inclinación innata hacia la moral y la ética.

En adhesión a lo anterior el curso busca que los alumnos encuentren utilidad respecto a lo aprendido. Esto se logró con los casos prácticos, pues previamente se analizaba el marco legal, los conceptos de falta administrativa y las sanciones; después en periódicos se buscaron los casos reales para que el alumno pudiera identificar en qué tipo de conducta legalmente sancionada incurrían esos servidores públicos. La parte culminante de esta formación práctica fue aterrizar el análisis de un acto moral y su carga axiológica en casos reales. Es decir, aquí se buscó que los alumnos los experimentaran de viva voz, es decir, que escucharan directamente a las personas implicadas en éstos, dando cuenta de los problemas que tuvieron y cómo esas conductas fueron sancionadas algunas veces por acciones legales directas, otras veces por acciones ciudadanas: esta última parte es clave porque permite que los alumnos aprecien una conducta moral de viva voz, de seres humanos que son como ellos y que se permiten reprochar y tomar acciones en contra de una conducta que está dañando a la comunidad.

Por último, otro reto al que se enfrentó la autora fue que el encargo de área pedagógica consistió en que las actividades de aprendizaje se calificaran de manera automática en la plataforma a través de reactivos, esto en atención a que el curso es para todo el personal, estamos hablando de 300 personas o más, por ello resulta imposible para un profesor calificar las actividades y proveer retroalimentación. Para solventar lo anterior, se optó por crear reactivos que supusieran una revisión crítica de las lecturas, además de otras actividades como ordenar secuencias para que el alumno leyera minuciosamente el marco legal y no omitiera el proceso de aplicación de sanciones administrativas.

Insistimos en que fue un reto porque la ética es una disciplina que tiende —porque esa es su esencia— a la reflexión continua y para ello el alumno necesita argumentar, debatir, esto se compensó con dos foros, que a la par permiten el aprendizaje colaborativo y que el alumno retome situaciones de su vida cotidiana. Es decir —utilizando el constructivismo—, los foros permiten que los alumnos partan de su marco cognitivo previo y lo enriquezcan pues deben llevar a cabo una reflexión que incluya nuevos datos para contestar las preguntas, esto incentiva que hagan investigación y que lean, es decir, conozcan los puntos de vista de autores y de sus compañeros, porque deben hacer réplicas y comentar a sus compañeros. Los temas de los foros fueron: “Pobreza y corrupción” y “Los valores en mi vida cotidiana”. Las preguntas a responder en el primer foro eran: 1. ¿Cuál es la relación entre pobreza

y corrupción?; 2. Busque datos sobre el aumento de pobreza y el aumento de la corrupción, sea tan amable de compartirlos en el Foro; 3. Discuta con sus compañeros ¿cómo afecta la corrupción a la calidad de vida? En el segundo foro fueron: 1. ¿De qué manera la práctica de valores ayuda a las personas?; 2. Hable de un caso real en el que la práctica de valores ha enriquecido la vida de las personas; 3. ¿Para qué le sirve la ética en su vida cotidiana?; 4. Intercambie puntos de vista con sus compañeros y haga al menos dos réplicas. Los foros son una gran herramienta porque el profesor puede interactuar y conocer qué es lo que el alumno piensa, con ello se propicia una educación dialógica, siguiendo los postulados del modelo pedagógico humanista.

La última actividad no podía dejar a un lado la reflexión ética conjugada con los valores que se deben observar en el servicio público, por ello se incluyeron preguntas abiertas como: 1. ¿Por qué debemos actuar conforme a los valores?; 2. ¿Por qué la ética es importante en nuestra vida cotidiana?; 3. ¿Cómo ayuda la deontología a los servidores públicos para cumplir con los compromisos sociales? Esperamos que se logre el cometido de la reflexión y que los alumnos asuman una postura crítica, esto lo veremos hasta que se implemente el curso y se evalúe la eficiencia terminal.

Conclusión.

El diseño instruccional es una metodología que garantiza la adquisición ordenada de conocimientos. No basta con tener una buena infraestructura como es el caso de plataformas educativas con mucha potencia y con diversas herramientas como Blackboard y Moodle, es necesario edificar los contenidos, diseñar las actividades y materiales didácticos, pues el bosquejo apropiado de éstas permite preservar la interacción interpersonal, que es clave para desarrollar el hecho social conocido como educación —la educación es comunicación. Hace las veces de una guía que permite al alumno construir su propio aprendizaje. Porque cada uno cuenta con un marco referencial, un ritmo de aprendizaje y un interés singular respecto al objeto de estudio. La tecnología nos ayuda a brindar mejores ejemplos de los conceptos y principios que el estudiante debe aprender.

Por su parte la enseñanza de la ética es esencial, porque la ética es valiosa pues nos ayuda a cuestionar la moral implantada en la sociedad, lo que al final del día ayuda a construir una ciudadanía crítica y con autonomía de juicio y, en el caso de los servidores públicos, los ayudará a refrendar su compromiso social mediante el ejercicio de mejores prácticas profesionales. El diseño de asignaturas en línea para su estudio es esencial porque muchos profesionistas o en su caso servidores

públicos desconocen incluso la relación entre ética y moral, por lo que no reflexionan sobre sus acciones, en sentido debemos buscar más espacios para impartir ética y desde luego el resto es que el alumno asuma una posición crítica consigo mismo y la introyección de valores.

Los valores están fuertemente vinculados a la vida humana, pues cobran sentido en ella, al igual que las normas jurídicas. Si bien el Derecho posee una naturaleza diversa a la moral y a la ética, ello no implica que como producto del ser humano se abstraiga de contenidos de tipo moral o ético, en este caso los valores. Los valores pertenecen al plano del deber ser, su realización se traduce en una exigencia, por lo tanto, valen porque deben ser. Bajo esa tesis escribe Savater: “lo valioso para el hombre es aquello que preserva su vida, aumenta su capacidad de acción y le confirma en su condición racional y libre. Esto es valioso porque ser, poder y humanidad es lo que el hombre quiere” (2004, p. 65). El reto es la armonización y jerarquización de los valores que emanan del querer humano, pero esta tarea no es solo de la ética sino también del Derecho como herramienta que ayuda a la interacción social armoniosa.

Resulta pertinente señalar que no son meramente unas proclamaciones de índole ética. Es decir, uegan en el Derecho un doble rol, al erigirse como tamiz que legitima y critica al Derecho; y como contenido orientador para la creación, interpretación y aplicación de las normas jurídicas, de tal manera que todo sistema jurídico es una manifestación de valores. Cuando los valores son elevados a un rango jurídico, se convierten en normas jurídicas abstractas.

Los valores enuncian un fin, debido a que son cualidades, orientan los contenidos del Derecho, y como ya se dijo son la expresión de un querer, pues plantean un abanico de aspiraciones que se expresan en infinidad de conductas, debido a que los valores surgen de la postura que el ser humano asume frente a determinadas circunstancias u objetos. No son ajenos al Derecho, ni viceversa, con más bien la expresión de la condición humana que se inclina por cultivar ciertas construcciones mentales y acciones que considera esenciales para la convivencia social y para custodiar la dignidad de sí mismo y de los otros, por eso Frondizi (1966), decía que los valores tienen una vida parasitaria, pues dependen del ser humano para adquirir significado. En honor a ello no los olvidemos, porque son parte de nuestra esencia.

Buscan lograr una convivencia armoniosa y propiciar el libre desarrollo de las personas, porque las cuestiones morales de la humanidad encuentran eco en su realización, porque al momento de realizarlos reconocemos la humanidad de nuestros semejantes, pues el valor ético tiene una fuerza impositiva que obliga a los miembros de la colectivi-

dad a reconocerlo, aún en contra de sus deseos, necesidades e intereses. Las actividades se pueden hacer bien, regular o mal, incluso pueden dejarse de hacer, lo cual en su caso tendrá una consecuencia negativa o positiva para otras personas; un acto moral será valioso moralmente porque se considera bueno, ya que encarna el valor de la bondad, pues reafirma y cuida la dignidad de los semejantes o en su caso procura felicidad y bienestar de éstos. Un acto moral bueno siempre reafirmará valores. En cambio, un acto moral malo, será aquel que instrumentalice a un ser humano, es decir, que lo tome únicamente como medio para lograr determinado objetivo, además de ello un acto moral malo o reprochable denigra a los semejantes. Es importante tomar en cuenta lo anterior para emitir una valoración de los actos morales.

En el caso de un ejercicio profesional la deontología será la estrella polar que nos ayude a determinar qué debe hacerse en cada caso y cómo debe hacerse, esa actuación siempre debe estar impregnada de valores, este caso de los valores que cimientan el servicio público. Los servidores públicos deben aspirar a actuar conforme a los valores porque ellos administran la cosa pública, es decir, lo que a todos interesa, lo que a todos compete y su función tiene una incidencia social. En otras palabras, su trabajo los compele a actuar en aras del bienestar de la mayoría, de los grupos vulnerables, de dignificar a los ciudadanos y refrendar los valores a los que el Estado aspira, como una comunidad que comparte una historia y una cultura.

Introducción a la actividad.

Como hemos visto a lo largo del curso, la moral tiene un plano o dimensión normativa, que se dedica a señalar lo que se debe hacer; la serie de normas morales que regulan la actuación de las personas en áreas específicas quedan recogidas en códigos morales o códigos éticos, cuyo objetivo es enmarcar las conductas para determinar si son buenas o malas. Con el objetivo que los servidores públicos ajusten sus conductas al normativismo ético, es necesario que conozcan las disposiciones de los códigos que rigen su actividad, por ello en esta parte del curso estudiará el contenido del Código de Ética de las personas Servidoras Públicas del Gobierno Federal y del Código de Ética del Tribunal Federal de Justicia Administrativa.

La experiencia indica que la efectividad de las actividades de los servidores públicos en las que se verifiquen los principios de actuación detallados en la ley general de responsabilidades administrativas, mejora sustancialmente con la implantación de programas de educación y capacitación sobre el Estado de Derecho, la cultura de la legalidad y la ética pública. Dichos programas contribuyen a la formación de

profesionales honestos y competentes y al fomento de una cultura del comportamiento apegado a la ley y respetuoso de los derechos de los servidores públicos para que conozcan las obligaciones que tienen al momento de desempeñar sus funciones, además de introyectar los valores que guían el servicio público.

El objetivo de los códigos de ética es promover los principios, valores y reglas de integridad que encaucen —en un marco de aspiración de excelencia— el desempeño de las funciones y la toma de decisiones de los servidores públicos, asumiendo un firme compromiso en la construcción de una nueva ética pública que permita impulsar los más elevados niveles de compromiso, calidad y profesionalismo en el desempeño de sus funciones.

Resulta indispensable que la función pública se apegue a los principios de legalidad, honradez, lealtad, imparcialidad y eficiencia, con el propósito de que impere invariablemente en los servidores públicos una conducta ética que fortalezca a las instituciones públicas y que a su vez responda a las necesidades de la sociedad. Pero esta conducta ética nace del convencimiento que el servidor público debe tener respecto a la dignidad e importancia de su actividad. Para lograr tal cometido es menester que los servidores públicos orienten constantemente sus actuaciones mediante los valores y principios que se enlistan en los códigos; porque los códigos éticos no deben ser meras declaraciones de buenas intenciones, sino documentos de referencia obligada ante dilemas y conflictos morales que puedan surgir en la práctica profesional, de ahí la importancia de conocer el contenido y alcance de los mismos.

Los servidores públicos tienen la obligación de apegar su conducta a valores como: honestidad, justicia, lealtad, imparcialidad, prudencia, responsabilidad, perseverancia, austeridad, entre otros, porque deben aspirar a la excelencia y a ser conscientes de la trascendencia social de su función. Los códigos de ética constituyen un referente deontológico, que guía la conducta de los servidores públicos a la par de facilitar la reflexión ética sobre los diversos aspectos de la función que desempeñan.

Conocer las obligaciones, deberes, principios e instancias del incumplimiento de las disposiciones contenidas en los códigos de ética abona a la cultura de la legalidad que supone no solo la validación y defensa de los derechos propios, sino que también el cumplimiento de las respectivas obligaciones. Porque los servidores públicos deben respetar y refrendar los derechos de los otros, de esa forma ejecutan los valores de justicia y dignidad, que están debidamente consagrados en el catálogo de derechos humanos, situación que abona directamente en la construcción progresiva del Estado de Derecho.

Referencias bibliográficas:

Belloch, C. (s.f.). *Bellochc*. Obtenido de “Diseño instruccional”: <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.pdf>

Díaz, F. (2005). “Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado”. *Tecnología y comunicación educativa*, pp. 4-16. .

Gil, M. (2004). Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. En: *Perfiles educativos*, pp. 80-94.

FRONDIZI, R. (1966). *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Una formación humanista a favor de la ética de la investigación

Andrés Felipe Rivera Gómez²³
andresriverag@usantotomas.edu.co
ORCID: 0000-0001-8949-696X

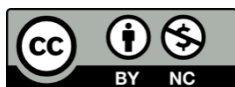
Juan Alexis Parada Silva²⁴
juanparada@usantotomas.edu.co
ORCID:

Recibido: 23/03/2021

Aprobado: 8/08/2021

Cómo citar:

Rivera Gómez, Andrés Felipe; Parada Silva, Juan Alexis. (2021). Una formación humanista a favor de la ética de la investigación. Anuario Colombiano de Ética. 2 (2). pp.



Resumen

La propuesta para este escrito se funda en presentar el Humanismo Cristiano Tomista como medio que contribuya a la ética de la investigación. Para responder a lo anterior, en un primer momento se expondrá en qué consiste el Humanismo Cristiano Tomista; posteriormente, se hará hincapié sobre la naturaleza de la ética en la investigación; y finalmente, se presentarán los aportes del humanismo cristiano tomista a la ética de la investigación.

23 Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás.

24 Docente del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás.

Introducción

La necesidad de comprender la importancia de una ética de la investigación es fundamental a la hora de vincular a esta última la participación de seres vivos. Ahora bien, para poder comprender la naturaleza de esa ética de la investigación, será imprescindible proponer diferentes estrategias y fundamentos que no sólo ayuden a comprender sus dinámicas, sino que, además, la enriquezcan con el fin de lograr resultados que contribuyan en la consecución de un mundo mejor, evitando generar algún daño para lograr este último.

Palabras Claves:

Humanismo, Cristiano, Tomista, Ética e Investigación.

El nervio basilar de la apuesta humanista de la Universidad Santo Tomás se ancla en la mirada antropológica del aquinate. Pero ¿En qué consiste dicha mirada? Tomás en sus disertaciones filosóficas defiende una educación que dignifique al ser humano, que le permita otear nuevos horizontes cognitivos donde sea posible hacer parte constitutiva de la construcción de la Veritas (Facientes Veritatem). Los individuos dentro de la visión de Tomás deben estar dispuestos a dialogar de manera constructiva con el fin de configurar una sociedad más justa, incluyente y equitativa.

Humanismo Cristiano Tomista

El humanismo propuesto por el Doctor Angélico, en efecto, reconoce la magnificencia del hombre, pero no renuncia a la cuestión trascendente. Por el contrario, Tomás considera a los seres humanos como seres naturales, pero también sobrenaturales, en tanto y cuanto los reconoce como epicentro de la obra creadora de Dios. En este sentido el hombre para el aquinate es un dualismo, conformado por un Cuerpo y un alma. Esta última se configura en el principio y en la causante de movimiento del cuerpo. Tanto Cuerpo y Alma se necesitan y se interrelacionan. No es un dualismo platónico, donde cada parte va por su lado, sino que en esta visión hay unidad en la dualidad. El aquinate reconoce al hombre como un ser trascendente, cuya realización plena se alcanza mediante la contemplación divina, pero ésta se puede cristalizar gracias al seguimiento de las enseñanzas de Cristo, como camino, verdad y salvación. Al respecto se concibe que:

[e]l hombre es un ser racional, que tiene en Cristo su ejemplar ideal, y por ello está llamado a configurarse con él, mediante la conquista de las virtudes morales. En ellas se pone a prueba el uso de la razón, y su rol en la vida del hombre. Tomás ha tenido muy clara esta trayectoria de la humanización del hombre. He aquí un texto clave que refleja bien la intuición que servirá a Pieper para el desarrollo de su pensamiento. Tomás de Aquino escribe: 'La vida humana es la vida proporcionada al hombre. Ahora bien en todo hombre se da en primer lugar la naturaleza sensible, en la cual coincide con los animales; se da además la razón práctica, típica del hombre en una cierta medida, y se da también el entendimiento especu- lativo, que no alcanza en el hombre la misma perfección que en los ángeles, sino solo en la medida de la participación que compete al alma. Por tanto la vida contemplativa no es propiamente humana, sino sobrehumana; la vida voluptuosa, que se deja guiar por los apetitos de los bienes sensibles, no es tampoco humana, sino más bien bestial. Por consiguiente la vida que en realidad es la propia del hombre es la vida activa, que consiste en el ejercicio de las virtudes morales'. (Lobato Casado, 1999, p. 241).

Por otra parte, en la apuesta antropológica de Tomás, el tópico de la libertad ocupa un espacio especial. Pues si bien Dios manda sobre todas las cosas y elige al hombre para que concrete su proceso salvífico, es el hombre quien decide optar por la salvación o no. Los individuos entonces poseen libertad, capacidad para autodeterminarse, asumir sus decisiones, es decir, ser responsables por su devenir histórico y trabajar con tal de alcanzar el bien tanto material como espiritual.

En este sentido Orozco Forero (2019) escribe que: "En el contexto del 'Renacimiento' medieval, Santo Tomás afirmó la dignidad de la persona, llamada a la perfección, la autonomía de lo humano y la autarquía dialogante de los saberes"(p. 78).

El humanismo cristiano tomista en el cual basa la Universidad Santo Tomás su formación integral procura educar a los hombres en cuanto seres racionales, autónomos y capaces de orientar su vida. Dentro del núcleo profesionalizante la USTA se busca potenciar 'la inteligencia, la razón y la voluntad, y fusiona la vida vegetativa, la vida sensitiva, el vigor físico, la sensibilidad, el gusto estético, la vida emocional, la intuición, la fe, la vida espiritual, la vida social y la vida comunitaria'. (Orozco Forero, 2019, p. 81).

El humanismo cristiano tomista busca, asimismo, articular la ciencia y la conciencia. Donde no sólo se formen seres humanos a nivel disciplinar, sino que además sean formados para poder enfrentar las condiciones contemporáneas, las cuales están plagadas de incertidumbre y de riesgo. Si bien la universidad forma en competencias específicas, como un saber hacer en contexto, también se busca que los estudiantes introyecten valores como el respeto, la justicia, la empatía, la cooperación y el reconocimiento de las diferencias. Las competencias disciplinares les permiten a los estudiantes desarrollar habilidades profesionales, pero la apuesta humanista de Tomás enfatiza en la necesidad de ser mejores personas y aprender a vivir juntos, aprendizaje del cual adolecemos tanto, ya que estamos inmersos en sociedades tan intolerantes e indiferentes.

Para Tomás el hombre no sólo desarrollar lo intelectual, sino que es supremamente trabajar en el desarrollo de las virtudes morales, y entre ellas sobresale la prudencia. Ésta ayuda a los hombres a tomar sabias y mejores decisiones. Si somos prudentes obramos rectamente y con ello hacemos de nuestra casa común un lugar mejor. El individuo prudente pasa por el tamiz de la razón las diferentes opciones y no se deja engañar por motivaciones egoístas, sino que analiza la realidad con el fin de optar por realidades que sean justas e incluyentes. El humanismo cristiano tomista es una búsqueda constante a actuar moderadamente en constante diálogo con los alter-ego. Pero no basta trabajar sólo en las virtudes morales hace falta también la gracia cristiana. En este sentido Lobato Casado (1999) asevera que:

[p]ero sobre todo la doctrina moral de Tomás de Aquino logra su plena realización solo en Cristo. No bastan las virtudes naturales para la plenitud. La gracia cristiana da al hombre la posibilidad del ejercicio de las virtudes teologales por las cuales se realiza una simbiosis de la vida humana y la divina. El hombre crece desde dentro y pasa de imagen, a ser hijo de Dios. (p. 243).

Para el Doctor Común es la gracia cristiana la que le permite que el hombre se reconozca como creatura divina conformada por un alma racional y cuerpo, donde el alma funge como sustancia intelectual, espiritual e inmaterial. Dicha alma es la prueba irrefutable cuyo origen es divino y que después de vivir la experiencia física debe volver a la morada del padre. Al respecto, Verdera escribe que:

[s]iendo, pues, el hombre un ser personal, es además conformado por un ‘modelo divino’, cual es el Verbo Encarnado,

pues al hacerse 'hombre', sin dejar de ser Dios, Nuestro Señor va a restaurar y salvar lo perdido por el hombre con el pecado. Así, el Salud-Dador se constituye en el 'recapitulador' de todo lo creado de nuevo en Dios, y, particularmente, del hombre, 'su imagen y semejanza'. (Verdera, 2015).

El humanismo tomista concibe a los seres humanos como individuos integrales (materia y espíritu), cuyo fin último es la contemplación de Dios. Pero para llegar a esa contemplación es preciso tener en cuenta un paradigma a seguir y ese modelo se configura en la persona de Jesucristo.

Y como lo único que puede satisfacer su anhelo o apetito de felicidad y colmar sus potencias de saber y de amar es Dios, objeto supremo del conocer y del fin natural del querer humano, el hombre que busca su verdadero bien está en marcha hacia Dios, incluso concrete el reconocimiento del valor eminente de la persona por el cristianismo. Porque así, aunque no le nombre e ignore que ese verdadero Bien es Dios. (Verdera, 2015).

Es apremiante volver la mirada sobre la apuesta humanista tomista, ya que implica ondear las banderas de los valores evangélicos, tales como la caridad, la solidaridad, la fraternidad y el amor permitiendo así desterrar el egoísmo y la versión moderna del hombre prometeico, aquél que como narciso trata de imponer su voluntad sobre los otros y destruye a su paso la naturaleza sin ningún tipo de contemplación. El humanismo cristiano tomista concibe en definitiva al hombre como un ser pluridimensional, que está llamado a la realización de todas las posibilidades y que en la búsqueda de esa realización contribuye con que la comunidad también alcance la plenitud. "El hombre es, en efecto, por su íntima naturaleza, un ser social, y no puede vivir ni desplegar sus cualidades sin relacionarse con los demás" (Gaudium et spes, p. 12).

El humanismo cristiano del aquinate permite comprender al hombre en su contexto y se abre al diálogo fecundo con otras formas de entender la realidad, es así como la Universidad Santo Tomás tiene una apuesta clara en 'formar a sus estudiantes en un ámbito de interacción con las diferentes concepciones que nutren los diferentes ámbitos del saber, es una responsabilidad presentar lo propio, pero también escuchar, lo cual implica un profundo respeto por todas las áreas del saber y por sus diferentes protagonistas'. (Orozco Forero, 2019, p. 79).

La naturaleza de la ética en la investigación

Desde hace décadas, la investigación ha ido tomando nuevas formas que no solo ha implicado la manera de realizar la misma, sino que, además, ha reclamado, el modo en el que se vinculan las entidades vivas a dicho ejercicio. Lamentablemente, por mucho tiempo los agentes vivos que hacían parte de investigaciones fueron tomados como objetos de investigación, lo que a su vez los convertía en medios y no en fin en sí mismos, lo que debió haber sido así desde el inicio. (Lema, S.; Toledo, S.; Carracedo, M. y Al., 2013).

El afán de la obtención de resultados para empoderar la hegemonía investigativa llevaba a replicar las mismas prácticas ocasionando así una materialización de aquellos que estaban siendo vinculados a dichas actividades y, que a futuro va a tener unas consecuencias lamentables debido a tan malos hábitos al interior de las dinámicas sobre temas científicos y tecnológicos.

Por lo anterior, debido al caso de las investigaciones que implicaron la participación de seres humanos, hubo poblaciones que comenzaron a sentir desconfianza de quienes los habían contactado, debido a que se dieron cuenta que ellas estaban siendo convertidas en objetos y, por ende, utilizadas, a cambio de promesas incumplidas o ayudas paternalistas que, una vez terminado el proyecto, desaparecían, dejando a las comunidades con más incertidumbre de la que ya tenían.

A raíz de lo anterior, la inconformidad de las diferentes personas, sujetos de la investigación, llegará a generar un rechazo de aquellos que venían de afuera, dado que presentían que la historia se iba a repetir. Muchos, al sentirse utilizados, preferían ignorar todo tipo de acercamiento, lo cual también estaba ligado a la desconfianza de todos aquellos que no eran de la región, teniendo en cuenta que este tipo de personas sentían como si se les hubiese despojado de algo que les pertenecía. Así fuese solo información, las personas sentían que cada vez más les estaban arrebatando parte de lo que ellos eran. Pero eso no era lo más preocupante. En el caso de las personas que eran víctimas del conflicto armado colombiano, al inicio, no solamente se les revictimizaba al pedirles que narraran lo sucedido, sino que, además, eran puestas en riesgo al dar información sobre su situación y las personas que los habían victimizado, (Aguilar, Hernández, Pabón & Al, 2018).

De esta manera, por ese tipo de prácticas que cada vez se fueron incrementando, las personas experimentaron un cansancio y debilitamiento, por una parte, por la violencia sufrida; por otra, debido al abandono estatal; y finalmente, también por la revictimización experimentada en los relatos constantes que daban a quienes se acercaban a ellos en nombre de alguna institución a través de la cual, estaban desarrollando una propuesta

de investigación. Las personas se daban cuenta que todo terminaba siendo muy superfluo debido a que de nada servía los aportes que hacían dado que, en lugar de mejorar, la realidad era otra, y el abandono se podía sentir mucho más. De ahí que, uno de los retos de la investigación tendría que ser recuperar la confianza de las comunidades, quienes siguen insistiendo que ni el gobierno, ni la academia han podido contribuir a su *modus vivendi*²⁵.

Esto también derivó en una crítica directa a las prácticas investigativas de las diferentes instituciones quienes todo el tiempo pensaban en acciones para la comunidad, pero sin integrar a la misma. Todo lo anterior, sirve de antesala para que las instituciones académicas se pregunten a sí mismas no solo acerca de cuál debe ser la razón de ser de la investigación, sino también, por qué debe seguir insistiéndose acerca de una ética de la investigación y cuál sería su naturaleza. Ya por el solo hecho de reconocer que en una práctica investigativa participa un ser humano, independientemente del grado de riesgo que ello conlleve, puesto que puede ser alto, o todo lo contrario, muy mínimo, esto implicaría un trato totalmente diferente al que normalmente se tenía; y por lo menos, las personas deberían contar con un beneficio que de alguna manera cambiara una situación poco favorable a una mejor (Ruíz, 2010).

Teniendo en cuenta que las investigaciones pasadas seguían tomando a los seres humanos y al resto de agentes vivos como objetos de las mismas, se hacía fundamental un trato que partiera de la ética misma, dado que, teniendo esta disciplina como filtro, se garantizaría un trato digno que velara por el reconocimiento y dignidad de cada agente.

Ahora, si se presenta la ética como disciplina que debe acompañar las prácticas investigativas, es necesario conocer y comprender cuál debe ser la naturaleza de la ética en la investigación. Si se refiere a la naturaleza, se está haciendo alusión a la razón de ser y sentido de dicha ética en la investigación que deberá brindar herramientas a quienes la vayan a realizar. (Salazar, Icaza y Alejo, 2018). En primera medida la ética en la investigación propicia el discernimiento de dicho quehacer, logrando así que quien vaya a realizar un determinado ejercicio se pregunte a sí mismo sobre las razones que lo han llevado a la misma. El discernimiento es fundamental, porque permite identificar los motivos verdaderos que están llevando a desarrollar alguna actividad. Ayuda también, a preguntarse por el beneficio de las personas que participarán en la propuesta.

La naturaleza de la ética en la investigación señala que es imprescindible construir propuestas «desde abajo», es decir, desde las necesidades mismas de las personas, teniendo en cuenta su historia, contexto, si-

25 Expresión empleada para señalar a las prácticas cotidianas de las personas.

tución presente, estado de vulnerabilidad, y demás aspectos que consideren la integralidad e integridad de las personas. Esto también lleva a reconocer que no solamente se investiga para la comunidad, sino a partir de la misma. (Escobar, López, y Sánchez, 2006).

Asimismo, la naturaleza de la ética en la investigación debe apostar por ir a los problemas reales, lo cual obliga a una movilización de los agentes que van a proponer el trabajo en algún lugar con determinada población. Es de suma importancia acercarse a las situaciones actuales, pero hacerlo con la intención de querer construir en conjunto, de lo contrario, se volverá a incurrir en una relación hegemónica entre quien propone el ejercicio y el que ha sido invitado a participar del mismo. Teniendo en cuenta lo anterior, la ética en la investigación apuesta más por un trabajo colaborativo y de manera horizontal, a través del cual, desaparezca cualquier tipo de relación hegemónica y, se logre hacer entender que los resultados se logran, no gracias a quienes han guiado el ejercicio, sino, a quienes han desnudado su historia y realidad, con la esperanza de pasar de una situación poco favorable a una mucho mejor.

Esto no quiere señalar que la labor del académico sea invisibilizada, claro está, pero sí busca prácticas honestas que precisamente no terminen siendo antiéticas por hacer del medio un fin y viceversa. La naturaleza de la investigación también invita a conocer la historia, lo que, a su vez, rescata un tema tan sensible en los territorios como lo es el de la memoria. Esto permitirá precisamente al investigador que aun sabiendo que se puede lograr un bien con el ejercicio a realizar, si esto, se sabe que va a lastimar o generar un daño, por muy mínimo que sea, a los participantes, el primero, sabrá inmediatamente que deberá echar para atrás todo su proyecto, en virtud de lo anterior. Por otra parte, la ética en la investigación deberá propiciar un diálogo interdisciplinar a través del cual se pueda analizar cualquier situación desde distintas áreas, estrategia que buscará encarar cualquier propuesta hasta tal punto que se conozca la razón real que está moviendo al investigador a desarrollar su iniciativa. (Nubiola, 2000).

La naturaleza de la ética en la investigación deberá en sí, concienciar a los investigadores en que independientemente del agente vivo que esté involucrado en el ejercicio, este siempre deberá entenderse como un fin y, por ende, jamás verse como medio; asimismo, tener la capacidad de medir la proporción y alcance investigativo en términos de costo – beneficio de la actividad que se busca llevar a cabo. Es por esta razón que se hace fundamental contemplar constantemente los cuatro principios de la bioética, que permiten identificar las diferentes variables que se puedan llegar a presentar en torno a los fines propuestos y a los sujetos involucrados. (Osorio, 2000). Para finalizar este apartado, cabe

señalar que, si bien es cierto que en el desarrollo del texto se está refiriendo constantemente a los seres humanos, todo lo anterior se debe tener presente a la hora de incluir tanto a los ecosistemas como a los animales en cualquier práctica investigativa, razón por la cual, se hace necesario contemplar la naturaleza de una ética ambiental y animal en la investigación.

Ahora bien, tal como se enunció al inicio, el siguiente aparte buscará presentar algunos aportes del humanismo cristiano tomista a la ética en la investigación.

Aportes del humanismo cristiano tomista a la ética de la investigación

Como se mencionó en el primer apartado, el pensamiento de Santo Tomás de Aquino tiene como finalidad evidenciar que el ser humano debe incardinarse a su fin último (S.Th, I-II, q1, art. 1) (De Aquino, 1989), el encuentro con el creador, lo cual será posible gracias a su constitución y naturaleza. No se entiende al ser humano sino como un proyecto, es decir, como aquel, que al igual que la flecha del arquero, tiene un propósito, un punto de llegada; y que, no obstante, por el libre albedrío, su voluntad, apetito y libertad, a diferencia de la flecha, este puede cambiar su rumbo. (S. Th. I, q.83, art. 1) (De Aquino, 2001)

Si bien entonces es cierto que, de acuerdo a Tomás de Aquino, el hombre es un ser que busca un fin y, por su naturaleza, cuenta con todas las capacidades y disposiciones para alcanzarlo, debe saberse que para alcanzar el propósito último, es necesario que aquel que ha salido del creador tenga la capacidad de reconocer su razón de ser y la de aquel que lo está direccionando, de tal manera que logre lo que se propone sin desdeñar su esencia. Esto es lo que se podría denominar el camino de la perfectibilidad (Yate, s.f.), a través del cual, cada ser humano puede acercarse a ese fin último que se acaba de mencionar.

Dentro de lo que le compete al ser humano para alcanzar el fin se encuentra todo tipo de retos y acciones que deberá asumir de tal manera que no se aparte del camino que se le ha trazado para lograr lo que el Aquinate, de acuerdo con el pensamiento aristotélico llama, 'la actualización del ser', la realización y ese perfeccionamiento que solo se logra en el camino de su existencia, algo que solo podrá acontecer en relación con los demás seres humanos y creaturas. (Parada y Rivera, 2017). Justo por lo que se ha mencionado, es que el maestro de filosofía y teología identifica una serie de elementos que permiten identificar cómo se logra esa actualización de la persona y, a los cuales, se les reconoce

dentro del humanismo cristiano tomista; elementos que perfectamente pueden iluminar la ética en la investigación, tarea que pone en el centro la vida misma, tal como se puede reconocer en la filosofía del fraile dominico en mención. Es por esta razón, que desde el humanismo cristiano tomista se puede no solamente tener mayor claridad sobre la ética en la investigación, sino que, además, le complementaría en su razón de ser y quehacer.

Un primer elemento es el del reconocimiento del ser humano como creatura racional, lo cual, no lo hace mejor que el resto de entes creados, sino que lo llama a tener una mayor responsabilidad por el desarrollo de la conciencia y el reconocimiento de la libertad, como valor que debe conducir a la consecución del bien dado que, por naturaleza, el hombre tiende a lo bueno, a lo que le hace bien. Esta libertad puede entenderse como principio de acción a través del cual los seres humanos se hacen corresponsables. (Parada y Rivera, 2017). La corresponsabilidad es otro de los grandes valores que se pueden desglosar del pensamiento tomista, teniendo en cuenta que será a través de la justicia que el hombre puede de la mejor manera direccionar sus pensamientos, intencionalidad y fin. A través de dicho valor, el ser humano asume al otro y, podrá llegar a responder por él. La corresponsabilidad involucra tanto la responsabilidad como la responsividad. No solamente se reconoce al otro, sino que se entiende el compromiso que se tiene con él. Ese otro deberá entenderse como agentes vivos, dado que no se puede limitar solo a los iguales por naturaleza sino a la vida en todas sus formas. También, es imprescindible reconocer la integralidad del ser, lo que le permitiría a la ética en la investigación identificar todo lo que es cada forma de vida, de qué está constituida y, a su vez, entender cómo es la dinámica de cada agente vivo el cual no se puede comprender en sí como algo arrojado en un espacio tiempo, sino en relación con las demás formas de vida. Es por esta razón que, desde el pensamiento del discípulo de Alberto Magno, ese ser humano, si bien es individuo, deberá ante todo mostrarse como persona, como aquel que se relaciona, que es capaz de encontrarse, que no se permite aislarse y, por ende, su proyecto deberá ser común e inclusivo. (Yate, s.f.). Esto último podría establecer muchas bases de acción para todo proyecto de tal manera que ayude a que siempre que se vaya a llevar a cabo una propuesta, se pueda vincular a los demás, dado que toda la creación es correlacional y no tiene procesos endogámicos puesto que es de naturaleza colaborativa, de lo contrario podría estar desapareciendo esa forma de vida que se aparte de tal pensamiento y dinámica. Desde la filosofía del gran Maestro de París, el hombre se encuentra encaminado a un constante ascenso, lo cual es conocido como la *promotio* (Yate, s.f.) término empleado para identificar ese perfeccionamiento del animal racional hasta tal punto que logre ser humano. Esto es lo que, a su vez,

les permite a los hombres alcanzar la virtud, hábitos constantes que corresponden tanto a la naturaleza del hombre como a la manera en que se relaciona con el otro o con lo otro. Este podrá ser posible siempre y cuando la voluntad del hombre no deje de encaminarse a la búsqueda del bien y, que a su vez depende, del fin que cada animal racional esté persiguiendo. Gracias al buen direccionamiento de la voluntad y la libertad, la ética en la investigación, si bien es cierto que no puede determinar qué es lo bueno o lo malo, sí puede ayudar a desnudar cada situación presentada, o realidad que se esté viviendo para permitirle a los investigadores tener claridad sobre lo que realmente deben hacer. Gracias a ese buen movimiento de la voluntad y la libertad, la persona puede ir forjando su autonomía, valor fundamental para que cada investigador reconozca sus posibilidades frente a un problema, así como sus limitaciones, o también, las afectaciones que puede generar por alguna decisión tomada.

Conclusiones

El doctor Angélico propone a su vez que el hombre comprenda que todo lo que realice debe estar en la lógica y dinámica del diálogo “razón - fe” (S.Th. I, q1. Art. 1) (De Aquino, 2001), lo cual parecería extraño desde el ámbito científico, o más aun, desde el plano ético que siempre ha fijado unos límites a algunas posturas que pueden ser tendenciosas como lo puede llegar a ser la dimensión de lo religioso. Ante esto, se puede sostener que la propuesta de dicho diálogo no corresponde a alguna inclinación o dogma religioso, todo lo contrario, se abre de aquel, dado que la expresión «diálogo razón - fe» más que hacer alusión a alguna práctica extrema entre la razón y la religiosidad, es entender la necesidad de integrar y relacionar la ciencia con el espíritu, es decir, con la vida, porque la vida es *pneumática*²⁶. La vida es lo que más se defiende dentro del pensamiento de Tomás de Aquino y, de esta también se infiere la dignidad humana y de las demás formas de vida. El reconocimiento de tal principio evocará el respeto ante cualquier agente vivo y, por ende, dejará en mayor evidencia que sólo se podrá realizar un debido ejercicio en la medida en que la vida se respete en todas sus dimensiones y, además, no se interrumpa la naturaleza de ningún ente vivo.

Finalmente, desde el humanismo cristiano tomista, otro gran aporte será el método prudencial en Tomás de Aquino, más conocido como el VER–JUZGAR–ACTUAR (S.Th. II-II, q.49, arts. 1-8) (De Aquino, 1990). A través de este método es posible cambiar las dinámicas de la investigación que se han estado imponiendo y que solo buscan un

26 Expresión griega que hace alusión a la presencia del espíritu en la vida del hombre.

beneficio particular ya sea para un círculo científico, una institución o una empresa. Esto también logrará mayor acierto y mantener la búsqueda del fin como tal sin exponer a alguien, puesto que lo que realmente importará es el debido conocimiento de lo que está sucediendo, para luego problematizarlo y finalmente proponer una salida. Bajo esta metodología es impensable quedar en deuda con cualquier agente vivo que esté participando de la propuesta investigativa, dado que ese actuar del que se menciona en el método prudencial tiene un doble sentido. Por una parte, involucra el hacer, que no es otra cosa que poner al servicio de una realidad las competencias y facultades que cada uno tiene de acuerdo a la disciplina de cada uno. Y por otra, también tiene que ver con el obrar, acción que contempla el *ethos* de la persona, es decir, su carácter, su forma de ser y la manera de relacionarse con los demás seres vivos.

Desde el VER–JUZGAR–ACTUAR toda realidad pasa por el filtro del conocimiento de la misma (Ver), la problematización, indagación y criticidad frente a la situación analizada (Juzgar), así como una respuesta como posible salida o aportes que contribuyan al favorecimiento de una población y, a su vez, crecimiento del agente investigador, quien entre más ponga en práctica dicho método, más va a acertar y potenciar su acercamiento al fin último de sí mismo y el de los demás.

A partir del pensamiento de Santo Tomás de Aquino, la única manera de transformar el mundo es conociéndolo, reconociéndolo e interiorizándolo para luego intervenir en él, pero de manera dialógica, es decir, bajo una lógica del encuentro que produzca salidas, pero a partir de las necesidades de quienes deberán ser tomados como fines en sí mismos.

Referencias bibliográficas

Aguilar, A., Hernández, Y. y Pabón, A., (2018) *La investigación social: comprendiendo fenómenos en contexto*. Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2485/cap8.pdf?sequence=13&isAllowed=y>.

De Aquino, T. (1989). *Suma Teológica* [Trads. Ángel Martínez; Donato González; Victorino Rodríguez; Luis López; Jesús Rodríguez. Parte I-II, Tomo II]. Biblioteca de Autores Cristianos.

De Aquino, T. (1990). *Suma de Teología* [Ovidio Calle; Lorenzo Jiménez; Tomo III; Parte II- II (a)] Editorial: Biblioteca de Autores Cristianos. De Aquino, T. (2001). *Suma de Teología* [Trad. José Martorell; Tomo I, Parte I] Editorial: Biblioteca de Autores Cristianos.

Escobar, H., López, W., y Sánchez, A. (2006). Comunidades de investigación. *Revista Universitas Psychologica*, 5 (2), pp. 419-438. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S165792672006000200016&lng=en&tlng=es.

Lema, S., Toledo, S., Carracedo, M. y Al. (2013). La ética de la investigación en seres humanos en debate. *Revista Médica del Uruguay*, 29(4), pp. 242-247. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168803902013000400007&lng=es&tlng=es.

Lobato Casado, A. (1999). Josef Pieper y el humanismo tomista. *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, pp. 235-245. Nubiola, J. (2000). *Ética de la investigación: la interdisciplinariedad*. Ediciones F.M. pp. 73-88. <https://www.unav.es/users/Articulo44.html>

Orozco Forero, T. (2019). El lugar de las humanidades en la propuesta dominica y tomista de la usta. En Patiño, F. *La enseñanza de las humanidades en la educación superior desde un contexto para la paz*, pp. 77-95. Bogotá: Ediciones Universidad Santo Tomás.

Osorio, J. (2000). Principios éticos de la investigación en seres humanos y animales. *Revista Medicina*. <http://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol6000/2/principioseticos.htm>.

Parada, J. y Rivera, A. (2017). El hombre, animal social, instintivo e

impulsivo desde Tomás de Aquino y John Dewey. *Revista Universitas Alphoniana*, N° 32.

Ruíz, J. (2010). Importancia de la investigación. *Revista Científica*, 20(2), p. 125. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079822592010000200001&lng=es&tlng=es.

Salazar, M., Icaza, M. y Alejo, O. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), pp. 305-311. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202018000100305&lng=es&tlng=es.

Verdera, H. T. (2015). Biblioteca Digital de la Universidad Católica de Argentina. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/concepto-hombre-cristiano-tomas.pdf>.

Yate, J. (s.f.) El concepto de persona en Tomás de Aquino: un aporte para la educación en la actualidad. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/27609/Capitulo1reflexionesfilosoficasseccion-5conceptodepersona2020dianacely.pdf?sequence=1&isAllowed=>.

La eticidad de la costumbre como factor socioindividual que dificulta el proceso de duelo

Cristian Felipe Rico Martínez²⁷
serpientesdecoral@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5033-731X

Recibido: 27/03/2021
Aprobado: 25/09/2021

Cómo citar:

Rico Martínez, Cristian Felipe. (2021). La eticidad de la costumbre como factor socioindividual que dificulta el proceso de duelo. Anuario Colombiano de Ética 2 (2). pp.



Resumen

En siguiente trabajo propone una relación entre el pensamiento Nietzscheano alrededor de la muerte y el proceso de duelo. En primer lugar, se explica como el concepto de eticidad de la costumbre permea las visiones de la vida y de la muerte a partir de los modelos de pensamiento platónico y cristiano. Luego de esto se identifican perspectivas valorativas que establecen imperativos sobre la muerte como una enemiga de la vida, dificultando así el proceso natural del duelo y patrocinando patologías psicológicas producto de contextos que pueden provocar la poca asimilación y adaptación hacia la muerte de un vínculo. Por último, se establecen dos perspectivas dentro del pensamiento nietzscheano, las cuales son vivir a tiempo y el sentido post-festa, estas perspectivas darían al doliente la oportunidad de vivenciar una experiencia individual frente a sus tareas del duelo y así mismo encontrar un nuevo sentido vital propio a partir de su pérdida afectiva.

²⁷ Integrante de la Liga Colombiana Contra el Suicidio.

Introducción

A lo largo de la historia del pensamiento la muerte ha sido uno de los tópicos de mayor discusión y de creación conceptual, siendo esta misma objeto de superstición, temor y ritualidad. Se pueden identificar diferentes autores que no solo tratan de explicarla, sino que a su vez

dentro de su estructura conceptual, descriptiva y explicativa intentan imprimir sus inclinaciones morales hacia la muerte, como lo es el caso del filósofo presocrático Heráclito, quien al postular que el cambio y el movimiento dentro de la existencia misma son inevitables concluye que el mismo cambio de la materia representa la misma muerte, aproximándose así a una visión inmanente de la vida e incluye a la muerte como un proceso más dentro del todo existente (Hirschberger, 1971; Ramos y Marilú, 2020), de igual modo, Seneca expresa una inclinación hacia la muerte bajo el pensamiento “no se debe vivir pero sí vivir bien”, para el autor, la muerte es el camino por el cual un hombre puede escapar del sufrimiento que otorga la vejez, la enfermedad y la vergüenza (Hirschberger, 1971; Ramos y Marilú, 2020).

De igual forma y de una manera más determinante dentro de la influencia de su pensamiento en el desarrollo histórico de occidente, Sócrates y Platón estructuran muchas de las visiones de la vida y la muerte fundamentadas en la dualidad entre la mente y el cuerpo (Hirschberger, 1971), para Sócrates la muerte era el camino que el filósofo debía atravesar para llegar al mundo de la verdad y, por consiguiente, de la eterna felicidad, estableciendo así el primer imperativo axiológico hacia la muerte por sobre la vida, todo bajo el objetivo del conocimiento absoluto e inmutable (Csejtej, y Juhasz, 2001; Frey, 2009), del mismo modo, Platón describe su pensamiento filosófico en la búsqueda del sentido de la vida, el cual es retornar al mundo, en donde se encuentra la verdad del ser. El mundo de las ideas es de donde proviene el alma, abandonando y descartando así el mundo aparente, en el cual predominan las exigencias, necesidades, sensaciones y pasiones del cuerpo, las cuales alejan al hombre del mundo de la verdad en donde es posible el autoconocimiento. (Csejtej, y Juhasz, 2001; Hirschberger, 1971; Ramos y Marilú, 2020).

La tarea del autoconocimiento consiste en la anulación de toda experiencia corporal por la exaltación de las virtudes del alma. Bajo esta dualidad entre lo verdadero/aparente y verdad/mentira, se reafirma

Palabras clave:

Duelo, eticidad, muerte, Nietzsche.

cierta valoración hacia la muerte, fundamentada no solo por la búsqueda del conocimiento absoluto, sino por el desprecio hacia el cuerpo y todo lo que ello representa. (Hirschberger, 1971).

Estas ideas fueron ampliamente aceptadas por las escuelas de pensamiento patrística y escolástica, las cuales moldearon el pensamiento racional cristiano y dieron bases para todos los fundamentalismos de los sistemas de moralidad, los cuales tienen una visión de la muerte no como un proceso de la vida, sino como el castigo último y definitivo para todo aquel que quiebre la norma moral. La muerte dentro del pensamiento cristiano es la condena del pecador y es el mecanismo por el cual puede calmar la culpa de sus acciones no alineadas a la norma y la costumbre (Nietzsche, 1999; Csejtei, y Juhasz, 2001), por otro lado, la vida es un imperativo universal el cual es máspreciado si está atravesado por el sufrimiento voluntario, el cual se expresa en el castigo hacia el propio cuerpo, ya sea por flagelación o por abstinencia. Sin embargo, en el cristianismo se anhela la muerte para alcanzar la plenitud con Dios y la trascendencia de la existencia o la “vida eterna”. Bajo esta lógica la muerte tiene dos perspectivas, una condenatoria hacia el pecador y trasgresor de la moralidad y otra redentora, ya que se convierte en la promesa de la salvación eterna por el cumplimiento de la ley de dios inmortalizada en la costumbre. (Nietzsche, 1987; Pérez, 2006; Rojas, 2017).

Friedrich Nietzsche identifica estas concepciones de la metafísica hacia muerte y llega a la conclusión de que estas han perdido su vigencia y se mantienen a flote por el poder de la costumbre. Frente al inminente nihilismo que provoca el sin sentido de estas explicaciones y posturas alrededor de la vida y la muerte (Nietzsche, 1981; Niemeyer, 2012), el autor alemán se propone una reinterpretación de la muerte, tarea determinante en la “transfiguración de todos los valores” la cual busca integrar ambos matices de la existencia como dos caras de una misma moneda, sin llegar a ser enemigas, para esto el autor emplea dos métodos: el primero es una dura crítica a los modelos interpretativos de la muerte griego y judeo-cristiano y segundo es proponer una nueva visión opuesta a las tradicionales (Csejtei, y Juhasz, 2001; Fink, 2019).

La eticidad de la costumbre y ‘la metafísica de la muerte’.

Como se ha nombrado anteriormente, las visiones griegas y judeocristianas de la muerte trascendieron a través del tiempo y de los pueblos hasta poder instaurarse como verdades, dichos puntos de vista sitúan la vivencia de la muerte en un transmundo, más allá de toda experiencia corpórea, estas concepciones al convertirse en códigos de comportamiento moral y al ser sacralizadas se hacen a sí mismas inobjetables y

generalizables a todos y a todo (Nietzsche, 1983; Csejtei y Juhasz, 2001).

Enfatizando en la visión griega platónica, el sujeto se libera del miedo a la muerte a través del conocimiento racional y el objeto de esta actividad es conocer el ser mismo, el onto o en sí mismo del conocimiento, y esto solo se logra al estar fuera de las apariencias, fuera de la irrealdad del cuerpo y fuera del mundo sensible y sin esto es imposible de aprehender o conocer dentro de la experiencia del sujeto, es decir, de su aquí y ahora en el mundo, por ende el sujeto que se dedica a la tarea del conocer o de la filosofía va hacia la muerte como un medio redentor para llegar a la verdad, esta visión pesimista de la vida valora a esta misma como una enfermedad, como algo de lo cual hay que librarse y negar en pro del conocimiento (Csejtei, y Juhasz, 2001; Nietzsche, 2010; Rojas, 2017; Fink, 2019).

De igual manera, la perspectiva cristiana plantea a la muerte como un fin querido y deseado, ya que la despoja de su inmanencia material y física y la sitúa como un medio por el cual el sujeto busca la trascendencia, la resurrección y la inmortalidad. Es decir, la vida también queda en un estado de negación, no por la búsqueda del conocimiento, sino por la búsqueda de la salvación, sin embargo, la visión de la muerte dentro del pensamiento cristiano es dialéctica, esto significa que no solo es un medio para encontrar la salvación, sino también es un método de castigo para quien es y fue pecador. La muerte se convirtió en un espacio de lucha entre la salvación y la condenación, es decir en un hecho moral (Serrano, 2004; Nietzsche, 2010; Rojas, 2017).

Tales interpretaciones de la muerte, las que estructuraron la metafísica de la muerte, determinaron una transfiguración de los valores en su momento, marcando una pauta tradicional en el actuar y en el valorar. En este punto, el sentido conceptual de tales interpretaciones alrededor de la muerte ha sido desdibujado por la repetición y el tiempo, ahora el sentido de todo obrar y valorar —bajo un cuerpo moral orientado hacia la trascendencia— está determinado por la costumbre, la cual no ordena lo útil o lo bueno, sino solamente ordena bajo un poder de autoridad fundamentado en el miedo y la superstición. Es decir, en esto se basa la eticidad de la costumbre, en la obediencia absoluta a una tradición moral frente a un fenómeno social determinado, en la cual el individuo y toda manifestación de sí mismo queda relegada a la nada, ya que donde impera a la eticidad de la costumbre, desaparece la individualidad (Csejtei y Juhasz, 2001; Serrano, 2004; Nietzsche, 1999; Nietzsche, 2010).

La eticidad de la costumbre es un factor socio-individual que permea todos los espacios de una comunidad, desde la misma base de la tradición, esto es, desde sus nociones, sus prácticas, sus valoraciones y las

instituciones que fundamentan hasta llegar a un plano más singular y específico el cual es la psicología del individuo, en la cual imperan la naturaleza de sus vínculos junto con sus interacciones, sus planteamientos dentro del futuro, las percepciones sobre el sí mismo y la realidad, al igual que sus mecanismos de afrontamiento (Iglesias, 2003; Rojas, 2017).

Por lo tanto, la eticidad de la costumbre fundamentada en cuerpos teológicos y filosóficos introduce unas determinadas formas de valoración hacia la muerte como un acontecimiento que es opuesto a la vida, que no es natural y que no hace parte de la vida misma y, de esta manera, puede llegar a ser malaventurada —como un camino hacia la condenación y el castigo— o bienaventurada —como un camino hacia la verdad o la felicidad absoluta— (Nietzsche, 1987), todo esta forma de valorar guiada hacia la trascendencia de la existencia hacia el más—allá imposibilita una vivencia de la muerte de una forma serena, natural y madura, además de la negación ante la posibilidad de la construcción de estados de bienestar psicológico ligados a la adaptación de la propia vivencia de la muerte (Escobar, 2001; Salas, 2010). En consecuencia, para superar esta concepción de la muerte, la cual se caracteriza por ser pesimista, se debe realizar una transfiguración de todos los valores, en los cual la muerte sea concebida de una forma natural e inmanente, pero dentro de la psicología del individuo, como un suceso significativo que marque un antes y un después en su construcción de sujeto, dentro de un contexto de duelo afectivo (Serrano, 2004; Rojas, 2017).

Principales valoraciones de la muerte y sus implicaciones en el proceso de duelo.

La metafísica de la muerte impuesta por los conceptos axiológicos de la tradición socrática/platónica y cristiana han determinado durante mucho tiempo, a través de la eticidad de la costumbre, la concepción de la muerte como enemiga de la vida, como un proceso que está ligado a una condenación o salvación eterna y como un momento dentro de la existencia que no hace parte de la estructura de la vida. De estos pensamientos centrales se advierte una actitud pesimista ante la muerte y en si frente a la misma vida, de igual forma, este pesimismo da paso a un estilo de afrontamiento evitativo que puede propiciar y/o reforzar posturas de resignación, desesperanza y desesperación, las cuales conforman e integran esquemas afectivos y cognitivos que derivan en valores y perspectivas afines al debilitamiento, la decadencia y el nihilismo pasivo (Bech, 2002; Serrano, 2004; Rojas, 2017).

Por consiguiente, y siguiendo uno de los principios de la axiología, el cual dicta que en la tarea de valorar los valores, se deben escoger

aquellos que fomentan y refuerzan la jovialidad y la misma vida, es decir, que los valores positivos siempre estarán por sobre los valores negativos (Nietzsche, 1999; Escobar, 2001; Fernández, 2008), se puede afirmar que los valores derivados de la metafísica de la muerte al ser negadores de la vida y de la muerte como parte de todo un proceso natural e inmanente, han puesto a esta misma en un plano de desvalorización, en el cual, el sujeto asume una postura pasiva dentro de toda experiencia y vivencia individual y colectiva, la convierte un problema moral, dejando de lado sus necesidades individuales como un sujeto psicológico autónomo para reafirmar el sentido óntico moral de la costumbre (Csejtei, y Juhasz, 2001; Serrano, 2004; Nietzsche, 1999; Nietzsche, 2010; Rojas, 2017).

Ahora bien, el proceso del duelo como una experiencia individual que trastoca todas las estructuras psicosociales del sujeto (Magaña, 2016), es una de las vivencias que ningún sujeto puede evadir, esto debido a que la muerte nunca será ajena a nadie y tiene como eje central la adaptación ante una pérdida afectiva, en este contexto, de un ser querido (Meza, 2008), el duelo para que sea un proceso sin ninguna complicación se rige bajo cuatro tareas fundamentales, las cuales son la aceptación de la muerte (sea esta una muerte esperada o inesperada), desarrollar los tres niveles de adaptación a la pérdida de las interacciones dentro del vínculo, las cuales son internas, externas y espirituales, el libre flujo de las diversas emociones que pueda provocar la muerte y, por último, la recolocación del vínculo hacia la experiencia interna del sujeto, última tarea que ayuda a la transfiguración del vínculo externo al vínculo interno. Si estas cuatro tareas del duelo se desarrollan satisfactoriamente y de acuerdo con las necesidades psicológicas del sujeto, no solo dan un sentido a la vida del doliente, sino que también dan un sentido a la muerte que han sobrevivido. (Carreño et al, 2017).

Dentro del proceso del duelo la vivencia de la muerte es coherente con las necesidades psicológicas del sujeto, necesidades expresadas en las tareas que el sujeto ha de atravesar para poder desarrollarlo sin complicaciones (Guillén et al, 2013). Tal vivencia inspirada en estas tareas y en posturas valorativas coherentes con la reafirmación de la vida integran a esta misma y a la muerte como un todo dentro de la existencia del sujeto (Oviedo et al, 2009; Málishev, 2013), en cualquier concepto o postura tanto inmanente como trascendente, integrado a la individualidad de cada sujeto, esto puede servir para la asimilación y la adaptación de la pérdida afectiva, esto entendido no como una interpretación óntica universal, sino como una interpretación axiológica individual. (Mejía, 2006).

Cuando este proceso se ve influenciado bajo la lógica de la metafísica de la muerte, se puede afirmar que la pérdida afectiva ha sido atravesada por valoraciones coherentes con la culpa, la negación/evitación, la

desesperanza y la desesperación, donde es poco probable que el sujeto estructure un sentido de la muerte (Meza et al, 2008; Barco, 2010), ya que al estar exacerbado el sufrimiento por estos esquemas valorativos, se pueden propiciar la aparición de duelos complicados (lo que anteriormente se denominaba duelos patológicos) y, con ellos, diversas sintomatologías emparentadas con la apatía, la soledad, la anhedonia, la desvalorización de sí mismo y mecanismos de afrontamiento poco asertivos, aspectos que a mediano y largo plazo pueden componer patologías del afecto, como la depresión o la ansiedad y/o llegando a afectar procesos de naturaleza fisiológica como lo son el sueño, la alimentación y hasta los procesos reproductivos. (Gala, 2002; García et al, 2014; García, 2017).

La transfiguración de los valores hacia muerte y la vida.

La tradición metafísica hacia la muerte ha imprimido un valor determinado a la misma, ha sido el eje central de la existencia humana, bajo esta concepción Nietzsche (2011), emplea muchos recursos interpretativos para recolocar a la muerte como un evento vital dentro del transcurrir de la vida humana y no como el centro absoluto de todo hacer y acontecer. Para dar un contexto teórico dentro del pensamiento nietzscheano es pertinente nombrar y explicar brevemente los conceptos que rodean la tarea de la transfiguración de todos los valores, para poder reestructurar una visión de la muerte apegada al más acá, es decir, hacia el cuerpo y la tierra. (Nietzsche, 2011).

El primero de ellos es la muerte de Dios para que sea posible una nueva visión de la muerte y de la vida, todo lo que “Dios” representa (como verdad, como idea, como la máxima de la moralidad), al no tener una directa conexión con todo lo que es humano carece de sentido como tal, situación que deriva en el pesimismo y a largo plazo en el nihilismo (Mora, 1964; Nietzsche, 1999), es decir, la negación de todo sentido en el acontecer de la existencia, cuando Dios, es decir, el sustento ontológico de la metafísica de la costumbre queda totalmente expuesto a la nada, el único camino es, a través de la voluntad de poderío, crear un nuevo sistema de valores que este fundamentado en un sentido de realidad apegado a la naturaleza y fundamentado en la libertad, la autonomía y el libre pensamiento, sin caer en ningún dualismo, estas cualidades son propias del superhombre, figura ontológica que reemplaza a Dios y, por consiguiente, a toda la metafísica de la costumbre. (Cabada, 1994; Nietzsche, 2005).

Toda la transfiguración de los valores es estructurada por Nietzsche de forma metafórica en *Así habló Zaratustra* (2011), a través del relato “las tres transformaciones del espíritu” en donde hay tres figuras sim-

bólicas que retratan el paso del hombre al superhombre, la primera de ellas es el camello, figura en la cual se centra la resistencia de todo sufrimiento que provoca el nihilismo de la época, así como también de aquellos esquemas valorativos que focalizan todo deseo y actividad del sujeto en la eticidad de la costumbre. Cuando el camello se convierte en león, se tiene una conciencia del nihilismo y se busca destruir todo esquema basado en la antigua metafísica, esto debido a que se tiene una conciencia de que ya no funcionan, que no tienen una conexión real con la naturaleza e intereses del hombre y han puesto a este mismo y a la realidad en un hecho moral de desvalorización de la vida en general, sin embargo, el león no puede crear nuevos esquemas valorativos, ya que su esencia es el cuestionamiento y la destrucción, por ende, se hace necesaria la última transformación: el niño. Ya que, al haberse cuestionado y destruido los antiguos esquemas de conciencia, se posee la inocencia de un niño para crear “nuevas tablas” de valoración. (Nietzsche, 2011; Iglesias, 2003; Fink, 2019).

Por último, el eterno retorno de las cosas establece no solo una lógica de espiral ascendente dentro del tiempo de la existencia en general, el cual dictamina que todos los actos volverán a sucederse una y otra vez, independientemente de la finitud de la vida humana. Bajo esta lógica, el sentido de lo eterno busca hacer del momento presente lo más fundamental dentro de la experiencia de vida de cada sujeto y, así mismo, tenga la capacidad de mirar de frente la vida y la muerte, como también sus acciones y las diferentes inclinaciones tanto positivas como negativas. En esencia bajo el eterno retorno de las cosas, el sujeto tiene la oportunidad de elegirse así mismo eternamente durante su acontecer en la existencia. (Nietzsche, 1999; Iglesias, 2003; Nietzsche, 2006; Fink, 2019).

El morir a tiempo y sentido post-festa en el proceso de duelo.

La trasfiguración de los valores en Nietzsche alrededor del fenómeno de la muerte —al tener que romper con la metafísica tradicional— busca instaurar actitudes más activas con base en cómo se afronta este fenómeno. El estilo de afrontamiento que busca instaurar el autor es más coherente con un estilo activo de afrontamiento, que deriva en posiciones joviales hacia la vida y busca otorgarle un significado a la vivencia de la muerte (Pelegrí, 2011; Acosta, 2016), significado que solo se puede construir con las decisiones que el sujeto tome en pro de su vida y que se observa fácilmente en sus acciones concretas guiadas para preservar y aumentar las sensaciones de fuerza y resistencia, teniendo como base fundamental su pérdida afectiva. En este punto es importante comprender que la muerte no cae en un reduccionismo orgánico, su significado apunta a una vivencia individual que, al llenarla de sen-

tido, deriva en aprendizajes e incluso bases concretas de asimilación y adaptación ante eventos en relación con la muerte de gran importancia. (Hirschberger, 1971; Csejtei y Juhasz, 2001; Nietzsche, 2005; Ramos y Marilú, 2020).

En este punto es imperativo hacer alusión al concepto morir a tiempo (Nietzsche, 1981; Csejtei y Juhasz, 2001), que Nietzsche utiliza para dar una visión de la muerte en conexión con el crecimiento de la vida y, en primer término, con la aceptación de la muerte que el sujeto debe atravesar como el primer momento del proceso del duelo. El morir a tiempo hace referencia al relacionamiento que se tiene con el evento vital, en este caso se aboga por un relacionamiento con la muerte orientado al afrontamiento activo y derivado de este afrontamiento e incluso la aceptación de la muerte, se puede dar base sustancial al fortalecimiento de las interacciones interpersonales y los vínculos afectivos que otorgan una base sustancial al duelo como apoyo social y otorgan la oportunidad de mirar a la muerte como un doliente libre de culpa y de arrepentimientos (Guillen, 2015). El morir a tiempo no hace referencia la muerte propia o a la muerte de un ser querido en sentido del cuando acontecerá, sino del momento clave en el cual se está preparado para poder presenciarla y vivirla como una experiencia dada al crecimiento de la vida misma. En este sentido, no se celebra la muerte sino la oportunidad de tener más vida a partir de la experiencia de a muerte, como también de dar sentido a la vida a través de la experiencia de la muerte (Nietzsche, 1983; Nietzsche, 2006; Rojas, 2017; Fink, 2019).

Vivir a tiempo y el proceso de duelo.

El momento decisivo en la experiencia de la muerte dentro del rol de doliente se comprende en el concepto de vivir a tiempo; este se puede comprender como todo aquel aprender a vivir bajo las circunstancias de la vida, se den como se den, bajo este sentido el vivir a tiempo no se refiere a un tiempo determinado, sino al aquí y al ahora o al momento (Rodrúlo, 2008; Magaña, 2016), sobre el cual, cada sujeto puede elegir libremente sus decisiones, ejecutar sus comportamientos y desarrollar su relación con a muerte, así como también , el libre desarrollo de sus emociones a partir de la muerte y el peso emocional que implica una perdida afectiva (Acosta, 2016; Aulte, 2019). El vivir a tiempo implica una conexión directa con el día a día del doliente en la construcción de su aceptación de la muerte, con el desarrollo de sus emociones derivadas del duelo, sean estas positivas o negativas, las diversas adaptaciones que se deben realizar desde el primer día de la muerte y, por último, la transfiguración del vínculo físico a uno psicológico. El vivir a tiempo integra al sujeto en las tareas del duelo bajo esquemas de afrontamiento activo, en los cuales el sujeto aprende en que aspectos tiene el control

de su propio duelo y en que otros aspectos no lo puede tener (Guerra et al, 2018).

Por último, y como un elemento constitutivo del vivir a tiempo (Nietzsche, 1981; Csejtei y Juhasz, 2001), se encuentra en sentido interior de la vida, la cual tiene como eje central la creación y como finalidad la exteriorización del interior humano, la creación hace referencia no solo a nuevas formas de valorar la vida, sino a todo lo que el sujeto pueda realizar y crear a partir de sus propias habilidades, talentos y construcción del conocimiento, obras en las cuales se observa al sujeto como tal y adquieren las formas de motivaciones autotélicas. Ahora bien, en la exteriorización del interior humano se hace referencia a todo aquello que en el sujeto se vuelve “inmortal”, no inmortalidad desde un punto de vista metafísico tradicional, sino a una inmortalidad con un propósito y construida desde la propia vivencia. En este sentido, el objeto de esta inmortalidad recae directamente en la cuarta tarea que resuelve la vivencia del duelo, cuando el doliente por esfuerzos propios para sobrevivir a la experiencia de la muerte convierte el vínculo a su naturaleza más cualitativa, es decir, lo vuelve para sí mismo donde ha de perdurar por siempre (Rodríguez, 2008; Magaña, 2016; Guerra et al, 2018).

Conclusión

El proceso de duelo ha sido permeado por el concepto de muerte de la metafísica de la costumbre, el cual trae consigo modelos de afrontamiento evitativos, los cuales exacerbaban la experiencia del sufrimiento por la pérdida afectiva, dificultando así las cuatro tareas fundamentales del duelo. Las cuales son: 1) la aceptación de la muerte; 2) su naturaleza de irreversibilidad; 3) la expresión de la pérdida; 3) el reconocimiento de las emociones que deja la pérdida para así exponer el dolor de esta (Csejtei y Juhasz, 2001; Nietzsche, 2010; Rojas, 2017; Fink, 2019). Aún con todas las variables dentro del vínculo afectivo, las adaptaciones ante la muerte, desde las tareas o favores rutinarios, hasta la definición que se debe hacer del sí mismo y el sentido individual, así como la visión de mundo que se puede construir a través de la muerte y, por último, la transfiguración del vínculo hacia el interior de la persona, donde tendrá un lugar y una actividad significativa en la vida del doliente, permitiéndole a su vez seguir con su vida (Díaz, 2011; García, 2014; Guillen, 2015).

La transfiguración de todos los valores desde el punto de vista Nietzscheano aporta elementos interpretativos que se integran a la teoría del duelo y es propender por la realización de estas tareas durante una pérdida afectiva, teniendo en cuenta una visión ética inmanente del

concepto de muerte como un evento que hace parte de la vida y en la cual, toda su experiencia es una oportunidad de poder estructurar nuevos aprendizajes que logren dar más jovialidad al sujeto en cuanto a su sentido de realidad (Csejtei, y Juhasz, 2001; Nietzsche, 2010; Rojas, 2017; Fink, 2019), es decir, no caer en la negación del hecho de la muerte, en la exacerbación del sufrimiento por pensamiento de culpa y desesperanza, en la desestructuración de la funcionalidad de las actividades diarias, así como también elaborar visiones pesimistas de la realidad, no tener la capacidad de proyección hacia el futuro y una certeza del aquí y ahora (Rodríguez, 2008; Magaña, 2016; Guerra et al, 2018).

Para finalizar, el sentido post-festa y el vivir a tiempo, son dos interpretaciones que no solo ayudan a fijar una visión de la muerte como un suceso integrado a la vida misma, sino que estructuran a su vez un principio ético-práctico en el cual se busca fundamentar una serie de valores que deriven en acción que den un sentido jovial a la vida (Nietzsche, 1981; Nietzsche, 2005; Mejía, 2006; Salas guerra, 2010), estas valoraciones basadas en las tareas del duelo, derivan en acciones eficaces para la resolución del duelo afectivo basado en la muerte de un ser querido y dando de igual forma, nociones preventivas de duelos complicados y con ellos en patologías del afecto. Es importante mencionar que este giro ético-práctico apunta al fortalecimiento de visiones axiológicas que guían el comportamiento del sujeto en relación a la muerte y el duelo afectivo, está ligado a la experiencia única e individualizada del sujeto, con esto, se rompe el sentido moral “democrático” en torno al fenómeno de la muerte, en síntesis, se rompe el criterio moral totalizador de la vida, para pasar a un criterio ético e individualizado de la vivencia de la muerte y, en consecuencia, de la vida misma (Iglesias, 2003; Málishev, 2003; Guillen, 2013).

Referencias bibliográficas:

Acosta Vicente, I. M. y Bembirre Serrano, J. (2016). Duelo infantil por la muerte del progenitor y trabajo social. Una perspectiva evolutiva. *AZARBE, Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (5), pp. 89-96. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/266951>.

Aulet, A., & Herrero, O. (2019). Ser tú o ser yo: esa es la cuestión. Elaboración del duelo por la muerte de una madre. *Revista de Psicoterapia*, 30(114), pp. 155-170. <https://doi-org.crai-stadigital.usantotomas.edu.co/10.33898/rdp.v30i114.322>.

Bech, A. (2002). Derivas sobre el nihilismo y la modernidad a Partir de Nietzsche. *Revista Mexicana De ciencias políticas y sociales*, 67-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42118603>.

Brena Ramos, Verónica Marilú. (2020). La muerte según los filósofos, en la vida cotidiana y en la formación de enfermeras. *Educere*, 24(79), pp. 503-512. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663293002>.

Cabada, C. (1994). *Querer o no Querer Vivir: debate entre Shopenbauer, Feuerbach, Warner y Nietzsche*. Barcelona: HERDER.

Carreño Moreno, S.; Chaparro Díaz, L. y López Rangel, R. (2017). Encontrar Sentido Para Continuar Viviendo El Reto Al Perder Un Hijo Por Cáncer Infantil: Revisión Integrativa. *Persona y Bioética*, 21(1), pp. 46-61. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.5294/PEBI.2017.21.1.4>.

Csejtei, D., & Juhasz, A. (2001). Sobre la concepción de la muerte en la filosofía de nietzsche. *Daimon Revista Internacional de filosofía*, (23), pp. 77-94. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/11711>.

Díaz Curiel, Juan. (2011). Estudio de variables asociadas a la psicoterapia grupal en los procesos de duelo patológico. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 31(1), pp. 93-107. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S021157352011000100007&lng=es&tlng=es.

Fernández, C. (2008). Kierkegaard y Nietzsche: Una Visión Antropológica Actual. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, pp. 371-406. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3611/361133128028/>

Fink, E. (2019). *La filosofía de Nietzsche*. Madrid: Alianza.

Frey, Herbert. (2009). ¿Qué Dios ha muerto? Nietzsche, el nihilista antinihilista. *Revista mexicana de sociología*, 71(4), pp. 715-736.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018825032009000400004&lng=es&tlng=es.

Gala León, F.J.; Lupiani Jiménez, M.; Raja Hernández, R.; Guillén Gestoso, C.; González Infante, J.M.; Villaverde Gutiérrez, M^a. C. y Alba Sánchez, I. (2002). Actitudes psicológicas ante la muerte y el duelo: Una revisión conceptual. *Cuadernos de Medicina Forense*, (30), pp. 39-50. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113576062002000400004&lng=es&tlng=es.

García Hernández, A. M. (2017). Duelo y causalidad. *Cultura de Los Cuidados*, 21(49), pp. 53–64. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.14198/cuid.2017.49.06>.

García-Viniegras, Carmen Regina Victoria; Grau Abalo, Jorge A. y Pedreira, Infante. (2014). Duelo y proceso salud-enfermedad en la Atención Primaria de Salud como escenario para su atención. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 30(1), pp. 121-131. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086421252014000100012&lng=es&tlng=es.

Guerra Santiesteban, José Ramón; Zeballos Chang, Johanna; Angulo Porozo, Carlos Hugo; Goosdenovich Campoverde, David Aaron; Borja Santillán, Maritza Alexandra. y Campoverde Palma, Pilar del Rocío. (2018). Educación emocional. Abordaje del proceso de la muerte en la escuela. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 37(2), pp. 87-94. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086403002018000200010&lng=es&tlng=es.

Guillén Guillén, Elena; Gordillo Montaña, M. José; Gordillo Gordillo, M. Dolores; Ruiz Fernández, Isabel. y Gordillo Solanes, Teresa. (2013). Crecer con la pérdida: el duelo en la infancia y adolescencia. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 2 (1), pp. 493-498. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852173033>.

Guillén Guillén, Elena; Gordillo Montaña, M. José y Gordillo Gordillo, M. Dolores. (2015). El grupo me ayudó a no estancarme. el avance en el proceso de duelo. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 2 (1), pp. 469-476. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851784046>.

Hirschberger, J. (1971). *Breve Historia De La Filosofía*. Barcelona: Herder.

Iglesias, L. (2003). *La Psicología De La Voluntad De Poder*. Barcelona: Anthrpos.

Escobar Triana, Jaime. (2001). Nietzsche y la Salud. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 2 (5), pp. 75-82. <https://www.redalyc.org/>

articulo.oa?id=41400507

Magaña, E. C. (2016). Pedagogía de la Muerte y Proceso de Duelo. Cuentos como Recurso Didáctico. REICE: *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14(2), pp. 63–77. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.15366/reice2016.14.2.004>.

Málishev Krasnova, Mijaíl. (2003). El sentido de la muerte. CIENCIA ergo-sum, *Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 10(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10410106>.

Mejía Uribe, Francisco. (2006). El fin de la moral y la revitalización de la ética. Eidos: *Revista de Filosofía de la Universidad del Norte*, (4), pp. 26-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85400403>.

Del Barco, José Luis. (2010). El necio desmán de matar la muerte. *Educación y Educadores*, 13 (1), pp. 141-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264010>.

Meza Dávalos, Erika G.; García, Silvia; Torres Gómez, A.; Castillo, L.; Sauri Suárez, S. y Martínez Silva, B. (2008). El proceso del duelo. Un mecanismo humano para el manejo de las pérdidas emocionales. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 13 (1), pp. 28-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47316103007>.

Mora, F. (1964). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.

Niemeyer, C. (2012). Diccionario Nietzsche. En Nihilismo, diccionario Nietzsche. (pp. 382-383-384). Madrid: Biblioteca Nueva.

Nietzsche, F. (1987). *El Anticristo*. Bogotá D.C: Círculo de lectores.

Nietzsche, F. (1999). *Aurora*. Madrid: Editorial EDAF, S.A.

Nietzsche, F. (2011). *Así Habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (1999). *La ciencia jovial*. Caracas: Monte Avila Editores Latinoamericana.

Nietzsche, F. (2005). *Ecce Homo*. Madrid: Alianza.

Nietzsche, F. (2006). *El Crepúsculo De Los Ídolos*. Madrid: Edaf.

Nietzsche, F. (1981). *La Voluntad De Poderío*. Madrid: Biblioteca Edaf de Bolsillo.

Nietzsche, F. (1983). *Más Allá Del Bien y Del Mal*. Madrid: Alianza.

Nietzsche, F. (2010). *La genealogía de la Moral*. Madrid: Tecnos.

Ortiz Millán, Gustavo. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral. *Isonomía*, (45), pp. 113-139. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140502182016000200113&lng=es&tlng=es.

Oviedo Soto, S.J., Parra Falcón, F.M., y Marquina Volcanes, M. (2009). La muerte y el duelo. *Enfermería Global*, (15). http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S169561412009000100015&lng=es&tlng=es.

Pelegrí Moya, M. y Romeu Figuerola, M. (2011). El duelo, más allá del dolor. Desde el *Jardín de Freud*, (11), pp. 133-148. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/27228>.

Rodríguez Alvaro, Martín; García Hernández, Alfonso Miguel y Toledo Rosell, Cristina. (2008). Hacia una visión constructivista del Duelo. *Enfermería*, 17(3), pp. 193-196. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113212962008000300009&lng=es&tlng=es.

Rojas, Octavio. (2017). Nietzsche y la Genealogía de la moral. *Revista Médica Clínica Las Condes*. (28), pp. 956-960. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864017301517>.

Perez, A. (2006). Sujeto Moderno y Naturaleza en el último Nietzsche. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, pp. 35-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27903404>.

Salas Guerra, María Cecilia. (2010). Nietzsche, psicólogo de pasado mañana. *Revista de extensión cultural*, pp. 7-16. <http://www.bdigital.unal.edu.co/51952>.

Serrano Gómez, Enrique. (2004). Nietzsche: génesis y validez de la moral. *Diánoia*, XLIX (52), pp. 47-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58405203>.

Ética docente: retos en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia por Covid-19 en México

Luis Fernando Carrillo Beaujean²⁸
Lf.carrillo001@ebc.edu.mx
ORCID: 0000-0002-5684-7935

Cecilia Arminda Basto Esquivel²⁹
cbe1689@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9098-5082

Recibido: 23/05/2021

Aprobado: 8/09/2021

Cómo citar:

Carrillo Beaujean, Luis Fernando; Basto Esquivel, Cecilia Arminda. (2021). Ética docente: retos en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia por Covid-19 en México. *Anuario Colombiano de Ética 2* (2), pp.



Resumen

La declaratoria de pandemia y confinamiento por Covid-19 en marzo de 2020 afectó a la sociedad en todos los ámbitos. En esta ponencia se analiza el actuar ético de los docentes de cara a los retos que enfrentaron en la búsqueda de la generación del conocimiento y la adopción del aprendizaje, a partir de similitudes y diferencias en dos estrategias educativas: Aprende en casa (SEP) y Modalidad Aula en Casa (EBC). Se realizó un estudio descriptivo de dichas iniciativas educativas con base en las herramientas digitales y las competencias docentes requeridas para el momento de enseñanza, teniendo en cuenta la relación con el código de ética vigente de la práctica docente, los desafíos en el aula y

²⁸ Jefe de Gestión de Talento Docente. Escuela Bancaria y Comercial, Campus Mérida.

²⁹ Directora de la Escuela Primaria Federal Benito Juárez García. Secretaría de Educación Pública Progreso, Yucatán, México

los modelos de enseñanza y aprendizaje propuestos ante la emergencia en el contexto de la pandemia. Se concluye que, si bien es cierto que en México las leyes garantizan de forma importante el derecho a la educación, se puede apreciar que todavía hay un largo camino por recorrer en materia de ética profesional y en la asignación de recursos humanos y materiales, de tal forma que se garantice, a su vez, el acceso a estos recursos para toda la población.

Introducción

A partir de la declaración de pandemia por COVID-19 establecida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el 11 de marzo de 2020, la educación a nivel mundial se vio seriamente afectada por el consecuente confinamiento alrededor de todo el mundo; debido a esto, comenzó una búsqueda de medidas urgentes para continuar con la educación desde el confinamiento (Pérez-López, Vázquez y Cambero, 2021).

Palabras clave:

Personal docente, enseñanza, aprendizaje y ética.

La situación actual en el país conlleva diferentes problemáticas surgidas a partir de dichas circunstancias ocasionadas por la pandemia de COVID-19, lo cual ocasionó trastornos que afectaron a la sociedad en todos los ámbitos. Para fines de este estudio, nos enfocaremos principalmente en lo concerniente al ámbito educativo.

El 20 de abril de 2020 fue la fecha en que inició formalmente, para toda la educación obligatoria, la estrategia educativa “Aprende en casa”, impulsada por el gobierno mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las autoridades de la salud para cumplir satisfactoriamente con el calendario escolar. Dicha estrategia se basa en la difusión televisiva de contenidos educativos y en el uso de los libros de texto; en su primera fase contempló la elaboración de carpetas de experiencias que los estudiantes podían realizar en compañía de sus familiares con los materiales y el formato que prefirieran, incluyendo las tareas y los ejercicios que los docentes solicitaran mediante la programación televisiva o en línea.

En el caso de la educación superior, cada institución educativa realizó sus propias estrategias para la atención de sus estudiantes. En este estudio se retomará lo realizado por la Escuela Bancaria y Comercial

(EBC). La EBC emitió un comunicado a sus estudiantes informando que las clases reiniciarían de manera virtual una semana después del decreto de confinamiento, para lo cual se creó una modalidad de enseñanza, denominada Modalidad Aula en Casa (MAC), que consiste en tener clases remotas en el horario habitual de clase, impartidas por un docente desde su domicilio; además, se utilizan herramientas tecnológicas, como video llamadas con software especializado para la impartición de clase, y un *Learning Management System* (LMS) como base de contenidos, mismos que durante el tiempo de pandemia han sido adaptados a las necesidades requeridas.

Esta ponencia pretende analizar el actuar ético de los docentes de cara a los retos que enfrentaron en la búsqueda de la generación del conocimiento y la adopción del aprendizaje, a partir de similitudes y diferencias en dos estrategias educativas: Aprende en casa (SEP) y Modalidad Aula en Casa (EBC).

Método

Se realizó un estudio descriptivo de las iniciativas educativas Aprende en Casa y Modalidad Aula en Casa, considerando las herramientas digitales y competencias docentes requeridas para el momento de enseñanza provocado por la pandemia COVID-19. Asimismo, se tomaron como referencia diversos artículos de investigación para complementar la información contenida en los subtemas.

Desarrollo

Desafíos docentes.

El primer desafío radica en comprender que en la educación a distancia no se puede esperar lo mismo de los docentes o estudiantes. Por el contrario, la actividad de estos dos actores educativos se modifica y adecua a las necesidades que se presenten. De igual manera, es importante señalar que la educación a distancia es un medio que posibilita la diversificación de opciones educativas. (Gómez Rodríguez, 2020).

Esta sección busca establecer el perfil docente resultante de las necesidades y adaptaciones requeridas para cumplir con los objetivos de los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje.

Al inicio de la pandemia, muchos docentes del país contaban con competencias tecnológicas limitadas para su uso durante la impartición o preparación de clases presenciales, en muchos casos sólo se tenía conocimiento de software para la creación de documentos, presentacio-

nes y hojas de cálculo; a esto se pueden agregar las diferencias socio culturales y económicas.

En la actualidad, todo docente debe mostrar ciertos rasgos que caracterizan la práctica de la enseñanza en conjunto con un enfoque humanista, por ello, el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión*, que responde a los requerimientos establecidos en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM), señala que en la educación básica el perfil docente debe satisfacer los siguientes dominios:

- Una maestra, un maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
- Una maestra, un maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.
- Una maestra, un maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o los adolescentes.
- Una maestra, un maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad.

En contraste, para el caso de la EBC, el perfil docente antes de la pandemia era el siguiente:

- Un docente debe tener estudios de nivel maestría.
- Experiencia profesional. Cinco años realizando actividades relacionadas con el área de la materia que imparte.
- Experiencia docente. Cinco años a nivel superior.
- Competencias gerenciales. Negociación, liderazgo y comunicación.
- Competencias tecnológicas. Plataforma tecnológica LMS e intranet.
- Competencias idiomáticas. Inglés intermedio.

Debido al confinamiento provocado por la pandemia, se tuvo que migrar de manera urgente a modelos basados en la educación a distancia, dando como resultado una nueva modalidad que tiene características de educación a distancia y, también, algunas de la modalidad presencial. En esta adaptación, los profesores universitarios se vieron forzados a desarrollar un proceso educativo a distancia, el cual implica la obligatoriedad del uso de medios tecnológicos y la importancia de la conectividad de los estudiantes para el aprendizaje efectivo, para lo cual debe fomentarse el aprendizaje autónomo, la comunicación efectiva y la búsqueda de orientación (Mohammed, Khidhir, Nazeer y Vijayan, 2020). Esto requiere el uso de medios síncronos y asíncronos para la comunicación entre el docente y el estudiante.

Para el caso de México, en educación básica, el Estado implementó el programa “Aprende en casa”, el cual ha ido evolucionando con el paso del tiempo, identificando estos cambios con un número seguido al nombre del programa. Para el caso de la EBC se implementó el programa Modalidad Aula en Casa (MAC), que también ha evolucionado, identificando la última versión del mismo con un número seguido a las siglas del programa (actualmente MAC 2.0).

Infraestructura.

El confinamiento obligó a la migración de las actividades educativas a los hogares, siendo necesario implementar, de manera masiva, el uso de herramientas utilizadas para videoconferencias y educación a distancia, lo cual requería cierta infraestructura tecnológica y la capacitación del personal docente.

Para poder realizar un cálculo de lo antes mencionado, se comenzó por considerar algunas variables, como: cantidad de estudiantes en el estado, cantidad de profesores, cantidad de hogares con acceso a internet, población con acceso a computadoras, televisores, radio y telefonía móvil (ver Cuadro 1).

Cuadro 1

Tipo de equipo	Absolutos	Porcentaje
Computadora	15, 840, 809	44.3 %
Televisión	20, 131, 852	56.4 %
Televisión de paga	33, 033, 882	92.5 %
Telefonía	16, 413, 224	45.9 %
Radio	19, 265, 420	53.9 %
Energía eléctrica	35, 528, 292	99.5 %

Nota. Hogares con equipamiento de tecnología de información y comunicaciones, según tipo de equipo, con base en la información del Inegi en julio de 2019.

De acuerdo con las cifras del Inegi, se puede entender que la estrategia “Aprende en Casa”, implementada por el gobierno federal, tiene su razón de ser en que el 92.5% de la población cuenta con televisión. Aunque el porcentaje que cuenta con radio es bajo, se da por hecho que parte del 7.5% que no tiene televisión, probablemente cuente con acceso a la radio; aun con esta estrategia, se tiene un costo de población que seguramente no tendrá acceso a la televisión ni a la radio, por lo tanto, será imposible que accedan al programa ‘Aprende en Casa’.

Hoy en día, en México, los problemas sociales inciden en el nivel educativo al que puede acceder un estudiante. A pesar de que la educación obligatoria abarca hasta la media superior, factores como la distancia, el transporte y el acceso impiden el alcance al nivel educativo superior (Gómez-Merino, Trejo, Méndez y Hernández, 2017).

Ética docente en el uso de las TIC.

El docente tiene un papel fundamental en la educación, puesto que es el responsable directo de una educación basada en valores, por tanto, debe poseer cualidades psicológicas, sociales y morales necesarias para educar a sus alumnos. Es indispensable que el maestro tome en cuenta las necesidades del educando a partir de una actitud de aceptación y confianza. La formación docente debe ser permanente para lograr una práctica educativa transformadora que esté respaldada por un compromiso ético con la educación, la comunidad educativa y la sociedad y, así, alcanzar una sólida formación. (Durán y Martínez, 2018).

La ética profesional docente se manifiesta y expresa en diferentes planos, tales como la sociedad, la escuela, los alumnos, los compañeros de trabajo e, incluso, en la propia persona. Asimismo, se relaciona con aspectos como la vocación, la preparación que el docente haya tenido para desempeñar su función, o la disposición y la comprensión como ejes para reconocer que la labor docente implica brindar un servicio eficiente y de calidad, por lo que es menester la posesión de valores propios.

Por otra parte, Ramos y López (2019) mencionan que la ética profesional docente se basa y supone, además de la posesión de un título o graduación, una preparación, actitud y dominio de al menos los siguientes campos:

- Dominio de los problemas y cuestiones más acuciantes a enfrentar y resolver de la realidad educativa.
- Dominio de las diversas teorías que permiten explicar y comprender la realidad y proyectar escenarios.

- Dominio de la pedagogía como ciencia.
- Dominio del ethos específico de la profesión.

En ese sentido, resulta imperante contar con un código de ética profesional que denote el compromiso de una determinada profesión, en función del desempeño de su labor de manera moral y digna. Con base en esto, un código facilita la comunicación entre los profesionales y la sociedad, al igual que favorece la conciencia moral.

Asimismo, el objetivo de los códigos de ética delimita aquellos comportamientos que deben ser exigidos a los profesionales, aun cuando éstos no se encuentren expresados o respaldados por las normas jurídicas.

Por otra parte, es necesario que el profesional no sólo cuente con preparación, actitudes o valores, sino que sea capaz de demostrarlos a través de su práctica diaria, en la que más allá de lo observable, logre desarrollar competencias en los estudiantes a través de la implementación de las estrategias de enseñanza que favorezcan la generación del conocimiento.

Dentro de este marco, durante la pandemia de COVID-19, para transmitir el conocimiento los docentes requirieron hacer uso de las TIC como medio de información y comunicación para el estudiante y, a través de diversas estrategias, fomentaron el autoconocimiento y buscaron nuevas formas de enseñar.

Vinculado a esto, García, *et al* (2016) plantea que cualquier persona tiene acceso a internet, con lo cual es posible acceder a información sin ninguna restricción y de manera prácticamente ilimitada, sin embargo, se corre un alto riesgo de que la información consultada no sea veraz y segura, lo cual sí puede ser ofrecido por medios de publicación, como libros, revistas y periódicos; lamentablemente, el uso de las TIC ha desmotivado la compra y consulta de publicaciones impresas. En tal sentido, resulta obligado cuestionarse si esta información y desinformación masiva ha provocado la pérdida de valores en la sociedad, cambios y menoscabo de la cultura tradicional (entendida en términos de costumbres, creencias, prácticas comunes, reglas, normas, códigos y patrones de comportamiento) y, por lo tanto, de una posible pérdida de la identidad.

Desafíos en el aula.

Los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje de emergencia requirieron del desarrollo de nuevas competencias en los docentes, tanto en el ámbito público como en el privado, debido a que cada uno de ellos tuvo que hacer uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de sus clases o asesorías, las cuales podían ser sincronas o asincrónicas.

La innovación tecnológica en el sistema educativo se ha ido dando de manera gradual y de acuerdo con los recursos que cada institución educativa posee; no obstante, la pandemia actual provocada por la COVID-19 obligó de manera abrupta a cambiar el proceso de enseñanza y aprendizaje presencial a un escenario virtual sin considerar el contexto de las comunidades educativas. (Aguilar, 2020).

Es viable decir que a nivel mundial se realizaron estrategias similares debido a la universalidad de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), lo cual facilita el acceso a la educación y apoya al docente en mejorar la calidad y la pertinencia del aprendizaje (UNESCO, 2019), no obstante, previo a la pandemia, este marco de competencias era tan sólo un referente que en muchos países apenas se encontraba en fases de planeación (ver Cuadro 2).

Cuadro 2

ÁMBITOS Y SUBÁMBITOS DE COMPETENCIA		INDICADORES DE DESEMPEÑO, LOS DOCENTES...	PRINCIPIANTE LOS DOCENTES...	EMERGENTE	ALFABETISMO TECNOLÓGICO APRENDICES, LOS DOCENTES...	PROFUNDIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS COMPETENTES, LOS DOCENTES...	CREACIÓN DE CONOCIMIENTOS EXPERTOS, LOS DOCENTES...
Política y visión	Sensibilización a las políticas	Investigan, evalúan y apoyan las políticas y la visión, tanto nacional como de la escuela, encaminadas a integrar las TIC en todas las asignaturas	Identifican y evalúan una visión local, nacional y mundial para la integración de la tecnología en la educación y el desarrollo	Identifican y evalúan una visión local, nacional y mundial para la integración de la tecnología en la educación y el desarrollo	Contribuyen a la elaboración de una visión común de la escuela y la planificación para la integración de las TIC basada en las políticas nacionales	Discuten y trabajan en colaboración con los demás para aplicar una visión y planificación que explora enfoques nuevos y más eficaces para integrar las TIC en todas las asignaturas de la escuela	Ayudan a incorporar la visión y las políticas nacionales / de distrito / de la escuela para la integración de las TIC aplicándolas en su trabajo cotidiano y en una práctica innovadora y ejemplar con los alumnos
	Práctica en el aula	Conciben, adaptan y desarrollan prácticas docentes y programas escolares para aplicar las políticas nacionales de reforma relativas a las TIC y la educación	Crean planes de clase con una referencia básica a políticas y prácticas nacionales / de la escuela en materia de TIC	Definen los principales características de las prácticas docentes e indican cómo estas características sirven para aplicar políticas (I.A.1) (nacionales y/o de la escuela para la integración de las TIC en todas las asignaturas)	Definen los principales conceptos y procesos en áreas disciplinares; describen la función y el propósito de las simulaciones, visualizaciones, programas de recopilación y análisis de datos y cómo estos ayudan a los alumnos a entender estos conceptos y procesos fundamentales y su aplicación al mundo exterior al aula (II.A.1)	Definen los principales conceptos y procesos en áreas disciplinares; describen la función y el propósito de las simulaciones, visualizaciones, programas de recopilación y análisis de datos y cómo estos ayudan a los alumnos a entender estos conceptos y procesos fundamentales y su aplicación al mundo exterior al aula (II.A.1)	Elaboran, aplican y modifican programas de reforma educativa a nivel escolar/ institucional que aplican elementos clave de las políticas nacionales de reforma educativa (III.A.1), usando tecnología en apoyo a la reforma

Nota. Extracto del Marco de competencias de los docentes en materia de TIC contextualizado de la Unesco, 2019.

El confinamiento obligó a la implementación urgente del marco de competencias de los docentes en los sectores público y privado, provocando un cambio disruptivo en la metodología para enseñar en las aulas de clase. En este sentido, en los diferentes niveles educativos, el docente ha tenido que utilizar software, aplicaciones, utilerías, librerías y algunos otros recursos para el desarrollo de sus clases que le permitan transmitir sus conocimientos a distancia; algunas de estas herramientas son presentaciones con diapositivas, archivos de texto en diferentes formatos (Word o PDF), grupos de trabajo en WhatsApp, videollamadas a través de diversas plataformas, gamificación, juegos y actividades en línea, grabaciones de YouTube, foros de discusión, blogs, grupos cerrados en Facebook, LMS (Moodle), sistemas de almacenamiento en la nube (Drive, OneDrive, entre otros), herramientas de colaboración para archivos (tales como Google Suite), correo electrónico, herramientas de edición de video, podcast, televisión, radio y/o software de ofimática.

La utilización de estos recursos ha dado como resultado un nuevo perfil docente para el cual se ha vuelto indispensable contar con las competencias necesarias para el uso de dichas tecnologías y que puedan ser incluírlas en la práctica docente. Cabe señalar que durante la pandemia de COVID-19 estos recursos han sido utilizados por maestros en diversas instituciones educativas a nivel mundial (Jandri, et al., 2020).

Nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje de emergencia.

El caso de la EBC y su Modalidad Aula en Casa (MAC) dio como resultado la adecuación de los planes de estudio y la modificación del perfil docente, ahora se requieren docentes con experiencia en ambientes virtuales; asimismo, se inició la implementación de la metodología Aula invertida y se modificó el contenido de actividades y materiales de estudio en cada una de las asignaturas que se imparten en la institución.

En el caso de ‘Aprende en Casa’, el docente del sector público tiene un papel preponderante en la aplicación de este programa, pues en él recae la responsabilidad de orientar el aprendizaje de los estudiantes a través del uso de herramientas TIC, ya sea de forma síncrona o asíncrona, para lo cual tuvo que adquirir o aplicar conocimientos en este tipo de herramientas.

El cambio de perfil docente que ocasionó la pandemia ha provocado una evolución disruptiva, acelerando el uso de las tecnologías más allá de cualquier pronóstico de crecimiento, lo cual representará un antes y después en los modelos de enseñanza y aprendizaje.

Fundamentos que garantizan el aprendizaje en México.

Resulta indispensable considerar cómo la práctica educativa se relaciona con el aprendizaje, debido a que del quehacer docente depende el nivel de aprendizaje del estudiante. Por otra parte, la práctica debe considerar el contexto social e histórico del alumno para que éste pueda darle significado a lo que aprende. Las estrategias de enseñanza proveen al docente de herramientas para promover en los educandos un aprendizaje con comprensión.

En relación con el contexto actual, la práctica docente debe posibilitar que el estudiante desarrolle hábitos de estudio que le permitan regular su propio aprendizaje. Asimismo, es necesario que la información que se proporcione al alumnado sea pertinente, implementar actividades significativas y accesibles, así como el uso y conocimiento de plataformas para realizar videoconferencias (Unicef, 2020).

Por otra parte, de acuerdo con la modificación realizada al Artículo tercero constitucional, el Estado garantiza el criterio “Será de excelencia” al promover el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF 15/05/2019). Lo anterior es de observancia pues, ante la situación que ocasionó la contingencia sanitaria, se tuvo que optar por nuevas formas de garantizar la educación obligatoria; de esto deriva la estrategia educativa Aprende en Casa.

Es necesario reconocer que esta estrategia educativa enmarca una educación a distancia innovadora, ya que uno de sus rasgos principales es el acceso al contenido de la plataforma virtual desde cualquier dispositivo tecnológico, así como a los recursos y materiales de apoyo, los cuales se complementan con el uso de los libros de texto y la práctica docente. De igual manera, “Aprende en Casa” promovió el interés a través de personajes y celebridades de diversos ámbitos (ciencia, deporte y espectáculo).

No obstante, en México, se ha incluido en los planes y programas de estudio de educación básica un campo formativo que hace referencia a la enseñanza basada en valores, que permita al estudiante actuar con juicio crítico, además de desarrollar en éste competencias para la vida. Tal es el caso del Plan de Estudios 2011 (SEP, 2011), en el que se plantean cinco competencias para la vida, las cuales movilizan y dirigen los componentes de una competencia, es decir, conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Por otra parte, el Plan y los Programas de Estudio 2017, Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017), aluden a un enfoque competencial como punto de llegada a partir de la acción docente, por

lo cual contemplan, primeramente, el desarrollo de actitudes, luego de habilidades, y se concluye con conocimientos, pues si el alumno desarrolla una actitud positiva hacia el aprendizaje, valora lo que aprende y enseguida desarrolla las habilidades para ser exitoso, es mucho más probable que aprenda y comprenda mejor.

En ese sentido, el Plan de Estudios 2017 hace énfasis en el desarrollo de actitudes y valores, factores que influyen en los estudiantes y que persistirán a lo largo de su vida, lo cual les ha de facilitar desenvolverse en la sociedad tan cambiante en la que están inmersos.

Vinculado a esto, algunas instituciones de educación superior en México también están conscientes de la importancia que tiene la formación de competencias para la vida de sus estudiantes. En el caso de la EBC su misión es “Formar profesionales emprendedores que se distingan en el ámbito de las organizaciones por su saber, por su hacer y por su ser”, y a partir de ésta crearon principios institucionales, mismos que buscan fomentar en la comunidad educativa valores necesarios para el trabajo colectivo, colaborativo y estratégico, indispensable en el mundo de los negocios, haciendo conciencia en los estudiantes sobre el impacto que tienen las decisiones de negocio en el medioambiente y en el contrato social.

Por otra parte, y en otro orden de ideas, es necesario mencionar que tanto para Aprende en Casa, como para MAC, se reconocen áreas de oportunidad en la vinculación de sus estrategias educativas y el trabajo de los docentes: algunos maestros carecen de capacitación respecto al modelo de educación a distancia y uso de la tecnología, y la forma de evaluar aún mantiene un enfoque tradicional, con criterios utilizados en el esquema de educación presencial. Educativas. Para el caso de Aprende en Casa, no todos los estudiantes tienen acceso a televisión o radio.

Otra área de oportunidad es la dificultad que tienen los estudiantes para acceder a ambas estrategias educativas, no todos los estudiantes cuentan con los dispositivos o el ancho de banda requeridos para trabajar de acuerdo con modelos de educación a distancia. Lo antes mencionado complementa el trabajo de la programación de Aprende en Casa y es indispensable para MAC.

Por último, se considera que Aprende en Casa también debe mejorar algunos de sus contenidos televisivos, cuando los diálogos caen en la monotonía, o bien, cuando el contenido no está adaptado a los diferentes entornos socio culturales del país y, por lo tanto, no es del todo comprensible para los estudiantes.

Conclusiones

Los resultados demuestran la necesidad de diseñar un currículo basado en la educación a distancia, que tome en cuenta las características socioeconómicas de la población y se adapte a las necesidades educativas actuales. De igual manera, es indispensable que haya una oferta académica para la actualización de los docentes, una formación continua que se centre en capacitar al docente en la implementación de metodologías educativas acordes a las nuevas necesidades en educación (obtención de competencias indispensables para el desarrollo de sus clases y una práctica eficiente con el apoyo de nuevas tecnologías).

La educación a distancia necesita docentes que lleven a cabo una práctica que responda a las necesidades tecnológicas de los educandos, lo cual requiere de nuevas capacidades apegadas a los requerimientos actuales. Por ello, es de suma importancia el establecimiento de nuevas formas de evaluación de competencias docentes. La implementación de herramientas de enseñanza virtual no debe dejar de lado el acompañamiento que brinda el docente, pues se trata de uno de los principales pilares en el aprendizaje (Gajardo, et al., 2020).

Por ello, es indispensable la formación ética del docente, la cual le permitirá desempeñar su labor de manera digna y con el propósito de forjar valores y favorecer actitudes en los estudiantes; ésta debe poder ser utilizada en situaciones de la vida cotidiana y, desde la perspectiva estudiantil, para el buen uso de la información y de su hacer y ser en el desarrollo profesional.

Aunado a ello, en los planes de estudio vigentes, se requiere mantener asignaturas que favorezcan el desarrollo de actitudes y valores basados en postulados éticos, lo cual ha de permitir que el estudiante emita juicios críticos ante las situaciones que se le presenten o en las que esté inmerso para, así, actuar bajo un código de ética que resulte de su misma formación.

En paralelo, las iniciativas del gobierno y de la Secretaría de Educación Pública atendieron en el momento la necesidad de continuar brindando educación a los estudiantes, sin embargo, no se contempló el hecho de que no toda la población cuenta con los dispositivos necesarios para la educación a distancia, mucho menos que el avance en el programa de estudios no era el mismo para todos los estudiantes del país. En consecuencia, los contenidos de los capítulos televisivos de Aprende en Casa no consideraron el medio socio cultural de las diferentes poblaciones.

Por último, es importante mencionar que, si bien es cierto que en México las leyes garantizan de forma importante el derecho a la educación, también se puede apreciar que hay un largo camino por recorrer

en materia de asignación de recursos humanos y materiales, de forma que se garantice el acceso de estos recursos para toda la población.

Recomendaciones

Se recomienda profundizar en el estudio y creación de nuevos modelos de evaluación al estudiante que consideren las necesidades surgidas por los modelos de enseñanza de emergencia ocasionados por la pandemia de COVID-19. Asimismo, es necesario el estudio, análisis e implementación de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que apoyen a los estudiantes en el concepto de educación híbrida, surgido de la mezcla entre educación presencial y a distancia. Adicionalmente, es importante establecer un sistema de evaluación docente que no se centre en un examen estandarizado, por el contrario, que se implemente un sistema de evaluación integral que garantice la aplicación y desarrollo de las competencias necesarias para el tipo de educación híbrida.

Referencias

- Aguilar Gordón, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), pp. 213-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>.
- Diario Oficial de la Federación, Gobierno de México. (2019). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 30, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. Dirección de internet https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019.
- Durán Solórzano, S. y Martínez Minda, H. (2018). La ética en la práctica docente. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/11/etica-practica-docente.html>.
- Fernández, B. (2008). Implicaciones éticas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el currículo de formación docente. *Revista de Investigación*, (65), pp. 171-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140380007>.
- Gajardo-Asbún, K., Paz-Maldonado, E., Salas, G. y L. Alaluf. (2020) El desafío de ser profesor universitario en tiempos de la COVID-19 en contextos de desigualdad. *Revista Electrónica Educare, Vol. 24, No. 1*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194165541014>.
- García García, B., Gutiérrez Hidalgo, C., Mujica de López, M. y Henríquez García, M. (2016). Paradojas, contrastes y aproximación ética en el uso de las TIC desde la Educación Superior. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), pp. 29-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243148524003>.
- Gómez Rodríguez, F. M. (2020) Revisión teórica de las funciones tutoriales en la educación a distancia. *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación y Sociedad, Vol. 7, No.14*. <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/718>.
- Gómez Merino, F. C., Trejo Téllez, L. I., Méndez Cadena, M. E. y Hernández Cázares, A. L. (2017). Education, science and technology in Mexico: challenges for innovation. *International Education Studies, Vol. 10, No. 5*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142132.pdf>.
- Hadar, L. L., Alpert, B., T., Ariav. (2020). The response of clinical practice curriculum in teacher education to the Covid-19 breakout: A case study from Israel. *Perspectives*. <https://doi.org/10.1007/s11125-020->

09516-8.

Jandrić, P., Hayes, D., Truelove, I. *et al.* (2020). Teaching in the age of Covid-19. *Postdigital Science and Education*, Vol. 2. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00169-6>.

Mohammed, A. O., Khidhir, B. A., Nazeer, A. y V. J., Vijayan. (2020). Emergency remote teaching during Coronavirus pandemic: The current trend and future directive at Middle East College Oman. *Innovative Infrastructure Solutions*, Vol. 5, No. 72. <https://doi.org/10.1007/s41062-020-00326-7>.

Pérez-López, E., Vázquez Atochero, A. y Cambero Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, Vol. 24, No. 1. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331464460016>.

Ramos Serpa, G. y López Falcón, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45 (3), pp. 185-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>.

Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México. (2021). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión*. http://filesystem.uscmm.gob.mx/20212022/compilacion/EB/Perfiles_profesionales_docentes_EB.pdf.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Competencias para la vida. En *Plan de estudios. Educación Básica*. México. SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México. SEP.

Unicef. (2020). *Orientaciones para docentes y recursos digitales para atender a la diversidad en la educación a distancia en el contexto del COVID-19*. <https://www.unicef.org/peru/media/7871/file/Orientaciones%20para%20docentes%20y%20recursos%20digitales%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20a%20distancia.pdf>.

Pandemia, educación y totalitarismo del mercado

Juan Sebastián Ballén Rodríguez³⁰
juanballen@usantotomas.edu.co
ORCID: 0000-0001-5214-3108

Recibido: 16/07/2021
Aprobado: 27/07/2021

Cómo citar:

Ballén Rodríguez, Juan Sebastián. (2021). **Pandemia, educación y totalitarismo del mercado.** *Anuario colombiano de Ética* 2 (2). pp.



La trasfiguración del trabajo, que en la época moderna se convierte en una absolutización del trabajo, que conduce a su glorificación, es un fenómeno de gran complejidad. No solo está condicionado económicamente sino también por el poder económico. [...]. La relación causal y la reciprocidad entre trabajo, capital, poder, dominación y redención es muy intrincada. La economía de la salvación y el poder económico están entrelazados.

Byung-Chul Han. *El aroma del tiempo.*

Un ensayo filosófico del arte de demorarse

Resumen

La ponencia propone una mirada acerca de la pandemia por la Covid-19 desde los planteamientos antropológicos y filosóficos derivados de la teoría mimética y que desarrolla el pensador francés René Girard (1982). A partir de esta filosofía se plantea una novedosa mirada al sistema educativo y sus devenires en los tiempos de pandemia que, leído en perspectiva a la teoría del sacrificio y la violencia, logran identificar las crisis más notorias de nuestro actual sistema de enseñanza.

30 Doctor en Filosofía, Profesor en el Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás en el Campus Villavicencio.

Apreciaremos desde estos postulados filosóficos las implicaciones éticas de la pandemia en diversos escenarios de la educación actual.

Debate

De la pandemia al sacrificio: ¿Cuál es el origen de la cultura?

La teoría mimética explora con insistencia el papel del sacrificio en las culturas. Los registros etnográficos alrededor de los ritos y los mitos de origen de las comunidades, los textos religiosos, las tragedias, así como recientes descubrimientos arqueológicos, son las pruebas discursivas que dan cuenta del mecanismo sacrificial. Apreciamos que la mimesis tiene curso en los estudios sobre el fenómeno religioso y, en particular, en la identificación del sacrificio, el mito, el rito y la prohibición como procesos culturales que conservan las huellas del origen de la sociedad y de las instituciones. Una cierta fenomenología de textos es el recurso que permite a la teoría mimética mostrar los orígenes sacrificiales de la cultura en las sociedades, antiguas y modernas, particularmente en la perspectiva de la violencia que desatan las trayectorias del deseo mimético en ciertas pasiones como lo son los celos, la envidia, la vanidad o la venganza. El peligro de estos deseos reside en su apertura para perpetuar la guerra generalizada y ser pretexto para el sacrificio de víctimas a contra pelo del relato vencedor de los conquistadores. Ahora bien, una de las preguntas filosóficas que se han formulado a la teoría evolutiva tiene que ver con el origen de la cultura. El eslabón en el plano de la hominización alude al momento preciso en el que se interrumpe la cadena mimética³¹ que confronta a las especies por la lucha de la supervivencia. Este eslabón tiene que ver con el sacrificio como una forma simbólica de encontrar la cultura al margen de la violencia mimética que caracteriza el origen de la vida desde la perspectiva de la lucha a muerte entre las especies. El sacrificio interrumpe la violencia mimética y pone de presente no solo el comportamiento altruista, sino también el lenguaje de la donación, parejo a las prohibiciones pretexto para que las instituciones detengan la violencia mimética y así se contrarreste el principio de agresividad que caracteriza al comportamiento evolutivo en los animales. A juicio de Girard:

31 Por cadena mimética entendemos el comportamiento egoísta que caracteriza al deseo de apropiación en los seres humanos. Según este deseo en la fisiología humana pero también en la estructura psíquica (baste recordar la existencia de las neuronas espejo), hay una tendencia hacia la emulación de formas de actuar, de pensar y de sentir, que de manera violenta buscan la apropiación de un ser ajeno y extraño. Las relaciones sociales se encuentran lastradas por este conflicto en las formas deseantes de imitar el ser del otro.

La donación, el «dar», es lo contrario del acaparamiento, la actitud que caracteriza a todo animal dominante. El proceso que permite que no sólo el animal dominante sino la cultura entera abandone esa tendencia a cogerlo todo, a quedarse con todo, y elija dar al otro a fin de recibir de él, esto es también totalmente «contraintuitivo». No pueden explicarse los tabúes, las prohibiciones y la complejidad de los sistemas de intercambio simbólico aduciendo sólo razones biológicas sobre la conducta altruista. Un gran trastocamiento, una alteración radical, tiene que producirse en algún punto y eso es lo que obliga a cambiar de comportamiento. Ese gran trastocamiento es, en efecto, imprescindible. Y el mismo razonamiento puede aplicarse al lenguaje. La única cosa que puede producir esta estructura relacional es el miedo, el miedo a la muerte. Si la gente se siente amenazada, evita ciertas actuaciones; de no ser así, la apropiación caótica dominaría y la violencia iría siempre en aumento. La prohibición es la primera condición para la existencia de vínculos sociales y asimismo el primer sistema cultural. El miedo es esencialmente miedo a la violencia mimética; la prohibición constituye una protección frente a esa escalada. Y todos estos fenómenos, increíblemente complejos, los desencadena el crimen fundador, el mecanismo del chivo expiatorio. (Girard, 2004, pp. 123-124).

La comprensión del sacrificio la rodea un manto de misterio. El humanismo clásico no ha sabido definir este fenómeno humano. Entre otras cosas porque en esta filosofía predomina un espíritu piadoso y de distancia frente a las impurezas emanadas de la violencia sacrificial. De ahí que la filosofía no proponga la vinculación teórica entre lo sagrado y la violencia (Girard, 2016, pp. 11-12). Desde el humanismo clásico la relación entre la violencia con lo sagrado ha sido velado y ocultado por concepciones moralistas e incluso místicas que hacen del poder sagrado una instancia experiencial distante al curso evolutivo de las culturas y las comunidades humanas. Sin embargo, el *misterio del sacrificio* que ha sido definido por el humanismo (Girard, 2016, p. 11), es superado bajo el esclarecimiento que genera el *deseo de violencia* (Girard, 2016, p. 12). El misterio se esclarece una vez se considera que lo sacrificial nace de la naturaleza relacional del deseo violento. Un deseo que no puede ser definido como irracional o instintivo. En la desmitificación de esta comparación que no ha sido comprendida por el humanismo clásico, a saber, la que relaciona la violencia con lo sagrado, las investigaciones en fisiología —Girard alude al trabajo de Anthony Storr *Human Aggression* (1969)—, consideran que la violencia entre el animal y el ser humano no son fenómenos distintos. La violencia es una disposición biológica

identificable tanto en el comportamiento animal como en el humano. En la perspectiva de los estudios sobre el parentesco entre la fisiología humana y animal como en los relacionados con el comportamiento animal (etología), el deseo de violencia difícilmente se satisface o tiene un límite. La insaciabilidad de la violencia en los animales es semejante a la practicada por los hombres cuando traban relaciones sociales (Girard, 2016, p. 11). Como todo deseo, la violencia fisiológica necesita de un tipo de placebo o recompensa que colme la sensación de vacío. El sacrificio puede actuar como un tipo de recompensa y sustitución ante la carencia que pone de manifiesto el deseo violento. Lo anterior se corrobora cuando el autor señala que:

La violencia insatisfecha busca y acaba siempre por encontrar una víctima de recambio. Sustituye de repente la criatura que excitaba su furor por otra que carece de todo título especial para atraer las iras del violento, salvo el hecho de que es vulnerable y está al alcance de la mano. (Girard, 2016, p. 11).

En este entendido la violencia humana es un deseo reactivo o conflictivo que sustituye la ira y la excitación propia (la del victimario) hacia otro (la víctima), quien usualmente recibe la fuerza de la ira contenida. Depositar toda la fuerza reactiva de la violencia hacia una víctima, da cuenta de la naturaleza relacional del deseo conflictivo que caracteriza al sacrificio. La violencia ocurrida en el sacrificio es una transacción, es decir, una mediación que entrega la vida humana al recambio y la sustitución.

La violencia sacrificial y su eficacia.

Es claro que la violencia sacrificial actúa como una forma de transacción social, donde se cambia una víctima por paz; ello se realiza bajo el entendido de prevenir su efecto reproductor. El origen del sacrificio tiene que ver con la figura del recambio, la sustitución. Girard amplía esta hipótesis con la idea de Joseph de Maistre, en su *Tratado sobre los sacrificios* (2009) en donde se identifica que las víctimas de recambio son los animales. Esta misma hipótesis se coteja en las prácticas pastoriles de las comunidades del Alto del Nilo, los *nuer*, que fueron estudiados por el etnólogo E-E Evans-Pritchard. (Girard, 2016, p. 13). En los estudios de los etnólogos se pone de presente que el fenómeno de la sustitución se hace con tanto detalle que el mundo de los bovinos se convierte en un doble del mundo de los pobladores *nuer*. La hipótesis de la violencia como sustitución, desplaza la concepción del sacrificio como expiación y condena moral. El sacrificio usualmente se ha enten-

dido como una práctica que acelera la muerte de alguien. La víctima es depositaria de la violencia bajo el efecto de un juicio de culpabilidad. Para Girard, y de la mano de los registros propuestos por la etnografía de E-E Evans-Pritchard, se entiende, inicialmente que:

La relación entre la víctima potencial y la víctima actual no debe ser definida en términos de culpabilidad y de inocencia. No hay nada que ‘expiar’. La sociedad intenta desviar hacia una víctima relativamente indiferente. Una víctima “sacrificable”, una violencia que amenaza con herir a sus propios miembros, los que ella pretende proteger a cualquier precio. (Girard, 2016, p.14).

El fenómeno sacrificial se sitúa más allá de la noción bíblica del chivo expiatorio (aunque lo supone), heredero de la tradición bíblica, particularmente del relato que se cuenta en el capítulo 16 de *Levítico*, y donde el sacrificio está relacionado con un rito de inmolación del macho cabrío y cuya función social busca la limpieza de los pecados. Saliendo del campo restringido de la moral del pecado, la forma usual de significar el chivo expiatorio tiene que ver con un mecanismo espontáneo que transfiere la culpabilidad (a modo de una transacción como se ha descrito anteriormente) de los males que ocurren a la comunidad sobre una víctima propiciatoria (Moreno, 2013, p. 183). El sentido psicosocial y popular de la palabra sacrificio y que se encuentra a la orden del día en los periódicos, las conversaciones, las novelas, los documentales como en el cine, suelen evocar la tragedia humana de todas las víctimas provenientes de los despidos masivos, las masacres, las torturas, los pogromos, los etnocidios, los feminicidios, las pandemias, etc.

Todas las víctimas de los sistemas sociales sacrificiales comparten una realidad humana fundamental: el desplazamiento de la violencia a modo de un intercambio en donde opera el mecanismo de la mimesis en el que los miembros de un grupo culpabilizan a otros miembros de un mal colectivo. La mimesis es el aceite que pone en funcionamiento el mecanismo sacrificial. Para los etnólogos ante la ausencia de los patrones de dominación, el sacrificio, de un modo biológico y cultural, actúa como un freno de las violencias internas en las comunidades de los primeros homínidos. Como lo sostiene nuestro autor en *Veo a Satán caer como el relámpago*:

El sacrificio no solo desempeñó un papel esencial en las primeras edades de la humanidad, sino que incluso podría constituir el motor de todo lo que nos parece específicamente humano

(...) de todo lo que permite sustituir el instinto animal por el deseo propiamente humano: el deseo mimético. (Girard, 2002, p. 176).

La eficacia de lo sacrificial se opone a la verdad religiosa, en el sentido de que esta descansa sobre una verdad antropológica fundamental que consiste en un conjunto de acciones que tienen una influencia real sobre aquello que produce la exacerbación de la violencia en la comunidad, como también de los procesos contrarios que permiten contenerla (Vinolo, 2007, p. 19). Las comunidades presentan sus reglas emanadas de la trascendencia divina con el fin de garantizar su eficacia; estas llegan a la inmanencia social con una connotación religiosa especial. El puente que se produce entre la trascendencia divina y la verdad de la inmanencia social es la eficacia y la autorrealización del orden social en la comunidad. (Vinolo, 2007, p. 19).

Antes de que el acto sacrificial sea entendido como un fenómeno de expiación, su modo de aparición da cuenta de la naturaleza violenta que predetermina la condición fisiológica de los seres humanos. Una condición que de manera extensiva (bajo el primado de una ley de supervivencia del grupo), busca proteger a los miembros de un colectivo. En este entendido podemos sostener que la violencia sacrificial es un fenómeno de inmunización social y en ello radica su eficacia. La expiación suele condenar a las sociedades por cuenta de la celebración de una víctima sacrificial. En cambio, su eficacia permite descubrir que entre más intensa sea la violencia que ha dado lugar a la aparición del sacrificio, mejor se consolidan las instituciones y su función de irradiar unidad social:

Existe, sin embargo, un común denominador de la eficacia sacrificial, tan más visible y preponderante cuanto más viva permanezca la institución. Este denominador es la violencia intestina: son las disensiones, las rivalidades, los celos, las peleas entre allegados lo que el sacrificio pretende ante todo eliminar, pues restaura la armonía de la comunidad y refuerza la unidad social. (Girard, 2016, p. 18).

Las instituciones y los sistemas sacrificiales.

La deconstrucción que efectúa Girard de esas narrativas busca las huellas de una violencia fundacional que tiene lugar en el sacrificio de una víctima, cuya función será la de resolver los conflictos que amenazan con la destrucción de las comunidades primitivas. Dicho de otra mane-

ra, las huellas del crimen originario o sacrificio es la base sobre la cual se constituyen las sociedades organizadas a través del funcionamiento de los sistemas de inmolación colectivas.

El sentido de la palabra deconstrucción es una clara referencia a la obra del pensador francés Jacques Derrida. La deconstrucción es un método filosófico en donde se pone de presente que el uso del lenguaje, no solamente menta a una teoría de la significación, sino también a una teoría de las cosas que se pueden hacer con el habla, es decir, que el lenguaje exterioriza la fuerza retórica que tiene el decir persuasivo (performatividad). La deconstrucción es un método filosófico cuya potencia interrogativa, consiste en asumir la tarea epistemológica de mover los fundamentos teóricos de las disciplinas (deconstruir). En la filosofía la pregunta plantea una apertura al descubrimiento de una realidad más allá del prejuicio de la historia o de la misma autoridad de la filosofía. La deconstrucción tiene una intencionalidad interrogativa y está llamada:

[...] a poner en cuestión o a exceder la posibilidad o la necesidad última del cuestionamiento (o del preguntar) mismo, de la forma interrogativa del pensamiento, interrogando sin confianza ni prejuicio la historia misma de la pregunta y de su autoridad filosófica. Pues hay una autoridad-por tanto, una fuerza legítima- de la forma cuestionante o interrogativa, respecto de lo que podemos preguntarnos de donde extrae una fuerza tan importante en nuestra tradición. (Derrida, 2002, pp. 21-22).

La deconstrucción es un ejercicio metodológico nominalista. Puesto que se ofrece como un ejercicio analítico sobre la retórica de los discursos filosóficos y no filosóficos, su tratamiento tendrá un comportamiento distinto en la extensa obra derrideana. Cada ejercicio hermenéutico practicado por Derrida a lo largo de su propuesta filosófica deriva en un cierto uso de la deconstrucción, que lo deslinda de otro diferente, haciéndolo en la práctica un método más nominal que universal. Por nominalismo metodológico entendemos la pragmática de un método filosófico, que exponiendo un camino desde unos presupuestos lingüísticos y hermenéuticos particulares, se sitúa en perspectiva crítica al análisis de los fenómenos discursivos y culturales.

Como tendremos oportunidad de apreciarlo a lo largo de este capítulo, la fenomenología mimética que acaece en la práctica sacrificial se encuentra con el ejercicio deconstructivo en el sentido de que el linchamiento colectivo hacia una víctima es un hecho social que desborda el poder de significación de la filosofía y de la retórica. Ese espacio

de lo indecible en el que se sitúa el pensar al apreciar el mecanismo de la violencia sacrificial colinda con el poder místico de la autoridad, sobre todo cuando se siguen mandatos o se cumplen mecanismos de expiación. La deconstrucción permite a la filosofía incursionar en el estudio de lo innombrable que en la perspectiva de la teoría mimética corresponde al hiato descubierto por Girard entre la violencia y lo sagrado. En efecto, para Derrida el campo de lo sagrado o de lo místico tiene que ver con el cumplimiento de una norma o el seguimiento al mandato de una autoridad. Derrida de la mano del pensador francés Michel de Montaigne interpreta el giro místico o el fundamento de la autoridad, como el advenimiento de un silencio que emplaza el recurso retórico del lenguaje, para incursionar en una estructura punitiva que expone la vida humana a la violencia insta al cumplimiento de ley:

Ningún discurso justificador puede ni debe asegurar el papel de metalenguaje con relación a lo realizativo del lenguaje instituyente o a su interpretación dominante. El discurso encuentra ahí su límite, en sí mismo, en su poder realizativo mismo. Es lo que aquí propongo denominar (desplazando un poco y generalizando la estructura) lo místico. Hay un silencio encerrado en la estructura violenta del acto fundador. Un síntoma psicológico emparentado con el efecto que ejerce la práctica sacrificial sobre la comunidad. El silencio que ejerce el poder místico de la autoridad como la violencia sacrificial hacia la víctima no es exterior al lenguaje. (Derrida, 2002, p. 33).

Así las cosas surgen varios interrogantes sobre los sistemas sacrificiales, la religión y las instituciones que se originan una vez se desatan estos mecanismos de violencia ritualizada: ¿Cómo relacionar, lo místico, lo sagrado y la violencia a partir del aplazamiento del lenguaje?, ¿de qué manera el silencio que deja tras de sí la autoridad del lenguaje realizativo de ley como también la práctica sacrificial, son formas religiosas que tendrían las víctimas para expresar el sometimiento a la barbarie?, ¿si el silencio es la expresión corporal y lingüística ante la exteriorización de una fuerza de ley, cuál es entonces la narración posible para entender el lenguaje de las víctimas frente a la versión de los victimarios?, ¿es posible hacer la memoria de los desposeídos, desarraigados, agredidos y violentados en el silencio?, ¿podrá interpretarse la justicia como el silencio de los violentados sobre los violentos, que oculta además el poder que emana del ‘fundamento místico de la autoridad’?, ¿qué posibilidades reales tiene una concepción de justicia como reparación material, si el silencio de las víctimas aparece como un grito que no se escucha, siendo al mismo tiempo la respuesta lingüística ante la ejecu-

ción punitiva del lenguaje de ley (sacrificio)?

En las sociedades sacrificiales opera el mecanismo de la violencia mimética que se genera en el fundamento místico de la autoridad. Es decir, existe un poder religioso que practica sacrificios y abre un campo de estudios sobre el funcionamiento de los sistemas sociales en perspectiva a relacionar abiertamente las relaciones entre la violencia y lo sagrado. Una de estas relaciones es la derivada con los sistemas de organización social que reproduce violencia sacrificial. La violencia sacrificial escoge de un modo arbitrario una víctima para salvar a todas las otras. De esta manera se explica el origen de lo sagrado desde la perspectiva de la violencia. La crisis mimética recurre al linchamiento de una víctima como una respuesta para inmunizar a la colectividad de la violencia mimética. Tal es el resorte del ‘mecanismo victimario’. La sociedad se reconstruye bajo una nueva forma de solidaridad donde la divisa es ‘uno para todos y todos para uno’. El linchamiento es fundador ya que la rivalidad mimética supone el paso del deseo de apropiación, el cual confronta a unos contra otros, hacia una forma no violenta donde prima la supervivencia de la vida social y es la que se da en la mimesis antagonista, representada en una víctima inocente que pone fin a todas las violencias sacrificiales anteriores. De esta manera se llega al segundo sentido de la víctima sacrificial, que alude al reconocimiento que hace el grupo del carácter benigno e inocente de la víctima (Dubouchet, 2018, pp. 24-26). La víctima es ahora la portadora de un mensaje de no violencia. Es venerada por ser el principio de la paz social y la calma. La sacralidad de la víctima tiene lugar en el reconocimiento de su sacralidad. Se da en este momento el paso de la violencia a lo sagrado. Es decir, para Jean Pierre Dupuy cuando la sociedad reconoce que la víctima es sagrada, ha comprendido que el sacrificio contiene la violencia en dos sentidos: la detiene y la retiene (Dubouchet, 2018, p. 28).

Sin embargo, la instauración provisional de la paz social se ve vulnerada por cuenta del deseo mimético, que explica la continuación de la violencia recíproca y generalizada. Bajo este mecanismo la sociedad entra en crisis y busca nuevas víctimas. El deseo mimético que precede a la crisis sacrificial obedece a la lógica del ‘eterno retorno’, que ha sido un principio cosmológico desde la tradición griega e indoeuropea, siendo Nietzsche su teórico de cabecera, en particular por identificar en el patrón de la repetición de las cosas en la historia de los hombres el eterno retorno de la violencia (Dubouchet, 2018, p. 26). Ante el advenimiento de la fatalidad de la crisis mimética no queda más sino reivindicar el mecanismo victimario en donde se origina la cultura y en general el sistema de las prohibiciones.

Pandemia y educación.

Asistimos hoy día a una nueva configuración del orden mundial. Esta realidad tiene que ver con el contagio, la peste y la consolidación de una violencia biológica que viaja a un nivel microcelular, donde dominan las bacterias y los microorganismos que pueden salir de un catarro o una simple gripe, susceptibles de acabar con el sistema respiratorio de los seres humanos. Esta situación ha ocasionado que las instituciones educativas, los estados, las empresas, etc., asuman los protocolos de aislamiento como si fueran verdades divinas, haciendo que las personas se vinculen e interactúen desde una realidad virtual.

Sin embargo: ¿cómo se producen las relaciones entre la pandemia y la virtualidad?, ¿de qué manera la realidad pandémica puede alterar el futuro de una sociedad que renuncia a la interacción real y se entrega frenéticamente al control poblacional a través de cámaras de vigilancia, redes sociales y monitoreo digital? Estas cuestiones serán estudiadas a lo largo de este ensayo, usando como fuente de inspiración la publicación de un libro que se titula *La sopa de Wuhan* (2020), en el que se reúnen destacados intelectuales por el mundo que han venido haciendo diagnósticos sociales y filosóficos sobre los modos en los que la pandemia ha cambiado la vida de los seres humanos, hasta llevarnos a replantear nuestra maneras habituales de comunicarnos, pensar, sentir y generar procesos de interacción que disminuyen el contacto entre las personas y el sentido de la realidad, acelerando el proceso de la virtualización, la digitalización y la paulatina imposición de la realidad virtual. La tesis que defiendo en este ensayo es que la pandemia ha configurado nuestra cotidianidad; en este cambio en los estilos de vida se vinculan a la realidad virtual como una necesidad que altera todo el sistema social mundial, siendo apremiante nuevas maneras de encuentros sociales (*Zoom, Teams*, etc.), teletrabajo (la fuerza que cobran las *webcams* y todo lo relacionado con el cibersexo), teleeducación (ahora los recursos de aprendizaje por espacios multimedia y cursos virtuales están a la orden del día), incluso el mercado del domicilio se ha visto impulsado por las aplicaciones (*Rappi, UberEats, Merqueo*, entre otras), el sistema de salud también ha sido alterado a través de las citas médicas no presenciales, hasta el ingreso a los establecimientos a través de códigos *QR*.

Como lo plantea el pensador surcoreano Byung-Chul Han en un ensayo que lleva por título *La emergencia viral y el mundo del mañana* (*Diario El País*, 22 de marzo 2020), el futuro se está definiendo por aquellas sociedades que imponen estados de emergencia que obligan a los individuos al encierro y el control de sus vidas a través de sistemas informáticos teledirigidos y creación de bases de datos donde se discriminan a las personas sanas de las enfermas. Un contraste claro sobre este tipo

de ordenamientos sociales se pone en evidencia en las maneras como la pandemia ha afectado a las sociedades en Europa como en Asia. Byung-Chul Han señala que en el inicio de la pandemia mientras que, en países como Hong Kong, Taiwán y Singapur, los niveles de contagio fueron reducidos, en países europeos como España, Italia o Gran Bretaña, los niveles de contagio fueron muy altos. ¿A qué se debe esta diferencia? Para el surcoreano es claro que el éxito de Asia se encontró en su capacidad para disciplinar a la población con políticas de encierro muy estrictas acompañadas por un control teledirigido que hizo fuerza para que la interacción social prácticamente se eliminara, logrando la disminución de la pandemia. En Europa, la situación fue inversa, pues a causa de su liberalismo político como también a la falta de disciplina social, los contagios mataron a miles de personas. Lo que ocurre en estos territorios lo denomina el filósofo como la ‘debilidad inmunológica’, porque es la sociedad del libre cambio la que no se ha percatado que es su modelo económico el que ha permitido la reproducción del virus. El pánico es la reacción humana más inmediata que surge a modo de un miedo inmunológico en busca del enemigo contagioso. Sin embargo, el verdadero enemigo es la digitalización, pues como lo sostiene el pensador, es el mundo digital el que termina por eliminar la realidad. Como lo argumenta el autor al que hacemos referencia:

La digitalización, toda la cultura del “me gusta”, suprime la negatividad de la resistencia. Y en la época *posfáctica* de las *fake news* y los *deepfakes* surge una apatía hacia la realidad. Así pues, aquí es un virus real, y no un virus de ordenador, el que causa una conmoción. La realidad, la resistencia, vuelve a hacerse notar en forma de un virus enemigo. La violenta y exagerada reacción de pánico al virus se explica en función de esta conmoción por la realidad. (Han, 2020, p. 109).

Como lo declara la cita referida ya no es el virus del ordenador el que altera a la población sino el virus que se encuentra en las calles. Ante esta situación, el comportamiento de los estados como del sistema económico mundial cambia drásticamente. En este punto el filósofo Byung-Chul Han cuestiona la idea del otro pensador Slavoj Žižek, para quien la nueva realidad pandémica es la oportunidad que tienen las sociedades para superar de una vez por todas el sistema capitalista, y abrirse a un sistema más centrado en el poder que tiene el Estado para regular el mercado. Para Han es imposible que el capitalismo tenga un fin, básicamente porque como lo demuestra la situación China, el Estado se inventa una nueva ‘policía digital’, que se propone en la práctica como un modelo exitoso para controlar la pandemia a través

de sistemas de cámaras, medidores de temperatura y una base de datos de la población que discrimina cuidadosamente los apestados de los no apestados, a través de un análisis de sus movimientos en las ciudades, los lugares que frecuentan, las personas que visitan, etc. En general, bajo el modelo del control cibernético los individuos pierden libertad pasando a un estado de pánico y supervivencia generalizada, sujetos a la vigilancia de las cámaras y al control del Estado sobre sus vidas. En efecto, la nueva realidad virtual obliga a las personas a perder los vínculos de la solidaridad y el apoyo mutuo, para recrudecer la violencia de la competitividad y la fascinación del culto a la persona, que, como ocurre hoy día, hace que miles de *likes* en las redes sociales sigan a *youtubers*, *tiktokers*, *instagrammers*, etc. En síntesis, el virus nos convierte en subjetividades aisladas y sumamente individualizadas.

Referencias bibliográficas:

Assmann, H. (1991). *Sobre ídolos y sacrificios. René Girard con teólogos de la liberación*. Costa Rica: Editorial DEI.

Banco Mundial. (2020). Covid 19 impacto en la educación. Tomado de: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/publication/the-covid19-pandemic-shocks-to-education-and-policy-responses>.

Castro, J. (2010). Historia cultural latinoamericana y teoría mimética: ¿por una poética de la emulación? *Universitas Philosophica* 55, pp. 105-121.

Castro, J. (2017). *¿Culturas Shakespearianas? Teoría mimética y América Latina*. Ed. Cátedra Eugenio Francisco Kino SJ: Guadalajara.

Clayton, J. (1989). Narrative and theories of desire. *Critical Inquiry*. Vol. 16, N°1, pp. 33-53. Chicago: The University of Chicago Press.

Ciuba, G. (2007). *Desire, Violence & Divinity in Modern Southern Fiction. Katherine Anne Porter, Flannery O'Connor, Cormac McCarthy y Walker Percy. Baton Rouge*. Unites States: Louisiana State University Press.

Derrida, J. (2002) *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*. Madrid: Tecnos.

Dubouchet, P. (2015). *De George Wilhem Friedrich Hegel à René Girard. Violence du droit, religion et science*. Paris: L'harmattan.

Dubouchet, P. (2018). *La conversion Romanesque de René Girard. La littérature et le bien*. Paris: L'harmattan.

Dupuy, J. (1998). *El sacrificio y la envidia. El liberalismo frente a la justicia social*. España: Gedisa.

Girard, R. (1982). *El chivo expiatorio*. Barcelona: Anagrama.

Girard, R. (1985). *Mentira romántica y verdad novelesca*. Barcelona: Anagrama.

Girard, R. (2016a). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.

Girard, R. (2016b). *Shakespeare. Los fuegos de la envidia*. Barcelona: Anagrama.

Girard, R., Antonello, P. y Castro, J. (2006). *Los orígenes de la cultura*. Madrid: Trotta.

Girard, R, y Gianni, V. (2011). *¿Verdad o fe débil? Diálogo sobre cristianismo y relativismo*. Barcelona: Paidós.

Girard, R., & Díez del Corral, F. (2002). *La ruta antigua de los hombres perversos*. Barcelona: Anagrama.

Girard, R., Chantre, B., Y Padilla, L. (2010). *Clausewitz en los extremos. política, guerra y apocalipsis: conversaciones con Benoît Chantre*. Madrid: Kats Editores.

Girard, R. (2010). *Acerca de las cosas ocultas desde la fundación del mundo*. Buenos Aires: Garetto Editor.

Girard, R. (2011). No solo existen interpretaciones, también existen los hechos. (pp. 125-155) En: *¿Verdad o fe débil? Diálogos sobre cristianismo y relativismo*. Barcelona: Paidós.

Han, B. (2020). *La emergencia viral y el mundo del mañana. La sopa de Wuban. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. España: Editorial ASPO.

Han, B. (2020). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico del arte de demorarse*. Barcelona: Herder.

Hodge, J. (2001). Violence, Resistance, and Reconciliation: A Mimetic Analysis of East Timorese Storytelling. pp. 71-92. *Contagion: Journal of Violence, Mimesis, and Culture, Vol. 18*. Michigan: Michigan State University Press.

Hinkelammert, F. (2018). *El totalitarismo del mercado: El mercado capitalista como ser supremo*. México: Akal.

Moreno, A. (2018). Ídolos y sacrificios, un Girard olvidado. *Universitas Philosophica, 35(70)*, pp. 85-102. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Mendoza, C., Jobim J., y Mendez, M. (2017). *Mimesis e invisibilización social. Interdividualidad colectiva en América-Latina*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Mendoza, C. (comp.), (2016). *Caminos de paz. Teoría mimética y construcción social*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.

Llano, A. (2004). *Deseo violencia, sacrificio: El secreto del mito según Rene Girard*. Pamplona: Euns

Palaver, W. (2012). *René Girard's Mimetic Theory*. United States of America: Michigan State University Pres.

Redekop, N. y Ryba, Thomas. (2017). *René Girard and creative reconciliation. Unites Estates of America*. Lexington Books.

Scott, Kyle (2008-2009). A Girardian Critique of the Liberal Democratic Peace Theory. *Contagion: Journal of Violence, Mimesis, and Culture*, Vol. 15/16, pp. 45–62. Unites States of America: Michigan State University Board.

UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia COVID-19. *Geopolítica (S)*, 11, pp. 11–13.

Vinolo, S. (2010). Ipseidad y alteridad en la teoría del deseo mimético de René Girard: la identidad como diferencia. *Universitas Philosophica* 55, pp. 17-39.

Villacorta, J., y Soliz, J. (2021). Mimesis y bruma. En el contexto educativo. *Digital Publisher CEIT*, 6(2-1), pp. 221-228.

Solarte, R. (2006). Ciudadanía, contrato social y Proyecto alternativo. *Theological Xaveriana*. N° 158, pp. 325-348.

Solarte, R. (2016) *Violencia e institución. Aportes para una ética de la responsabilidad social*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Literacidad psicagógica, investigación y pensamiento crítico

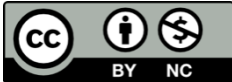
Carlos Alberto Molina Gómez³²
molinagomezcarlosalberto@hotmail.com

Recibido: 19/04/2021

Aprobado: 22/08/2021

Cómo citar:

Molina Gómez, Carlos Alberto. (2021). **Literacidad psicagógica, investigación y pensamiento crítico**. *Anuario Colombiano de Ética* 2 (2). pp.



Entonces Agatón, que estaba reclinado solo en el último extremo, según me contó Aristodemo, dijo: —Aquí, Sócrates, échate junto a mí, para que también yo en contacto contigo goce de esa sabia idea que se te presentó en el portal. Pues es evidente que la encontraste y la tienes, ya que, de otro modo, no te hubieras retirado antes. Sócrates se sentó y dijo: —Estaría bien, Agatón, que la sabiduría fuera una cosa de tal naturaleza que, al ponernos en contacto unos con otros, fluyera de lo más lleno a lo más vacío de nosotros, como fluye el agua en las copas, a través de un hilo de lana, de la más llena a la más vacía. [Platón. (1988). Diálogos III. Fedón. Banquete. Fedro, Editorial Gredos S. A. pp. 192-193].

32 Licenciado en Historia y Filosofía de la Universidad de San Buenaventura Cali (1988). Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana Cali (1992). Magíster en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana Cali (1999). Especialista en Gerencia de Servicios Sociales de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín (2002). Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá con tesis doctoral distinguida (2017). Investigador en el campo temático: poder y discursos ideológicos manageriales. Algunas de sus publicaciones son: El management no es como lo pintan; Expedición hacia el interior; Si una mariposa aletea. Bioformar-me e interculturalidad; Malla de poderes, mapa de ilegalismos; Entre ovejas anda el lobo, Yes, I Can; Viajes de pensamiento. Matrix, productividad y comunidades académicas; Alta dirección: discursos, escenarios y sujetos. Igualmente, ha participado en otras publicaciones como compilador y autor. Palmira, Valle del Cauca, Colombia, Sur América.

Resumen

En Grecia, Sócrates era capaz de mostrar la debilidad del pretendido saber de la gente. Sócrates, con la discusión racional ponía en crisis casi todas las creencias. La pedagogía socrática era demoledora, rompía cantidad de creencias. Psicagogía. Discutiendo con argumentos puramente humanos se demolían creencias y se permitía la construcción de otro tipo de saber. ¿Para qué nos sirve hoy la lectura y la escritura en esta idea de mostrar la debilidad de los pretendidos saberes cuando la misma lectura y la escritura han sido, teóricamente en Colombia, fundamentales para ayudar a confiar en un saber construido por el ser humano? La lectura y la escritura son prácticas que difunden edificios de verdades que humanamente hemos construido. Propongo que esas prácticas de lectura y escritura sean empleadas ampliamente para dudar de esas verdades que la misma lectura y escritura han ayudado consolidar como verdades. Que la literacidad psicagógica sea una práctica absolutamente demoledora de edificios que han sido construidos en un período determinado de tiempo y que la gente no discute y da como verdad (asunto de fe y confianza). Literacidad psicagógica.

Introducción

Al deslizarme con otros colegas³³ en el orden de un discurso en el que nos antecedían Walter Ong, David R. Olson, Teun Van Dijk, Daniel Casany, Gordon Wells y *Jorge Fernando Larreamendy Joerns*, caracterizamos lo que denominamos *concepciones de literidad*³⁴.

Palabras clave:

Literacidad psicagógica, crítica, indagación.

33 Harry Antonio Córdoba Perea, Luis Augusto Ortiz González y Raúl Antonio Quiroga Chávez.

34 Se asume concepción de literidad como “la representación sistemática de un individuo sobre lo que significa implican las actividades relacionadas con la escritura y la lectura. Las concepciones de literidad están definidas en términos de las modalidades de relación textual, las funciones de la escritura y los tipos de texto que se privilegian en eventos que implican leer o escribir.” (Molina et al, 1991: 60) Ahora, el sentido y naturaleza de la literidad se afirma desde la perspectiva conceptual desarrollada por Gordon Wells en donde se “concibe como la capacidad que tiene un ser humano de relacionarse de diferentes maneras con varios tipos de textos para fortalecer la acción, el sentimiento y el pensamiento con un propósito específico y en un contexto especial: literidad implica el dominio de la lengua escrita, no debe reducirse exclusivamente al control de las formas superficiales de la lengua escrita (transcripción, codificación y decodificación). Se le reconoce a la literidad un sentido proyectivo, ya que se concibe

En su momento identificamos cinco concepciones de literidad: ejecutiva, funcional, informacional, re-creativa y epistémica (Molina et al, 1991, p. 60-70). En dicho estudio se sugiere que la literidad/literacidad³⁵ debería ser ampliamente valorada y promovida en ámbitos sociales e individuales y mucho más en contextos académicos y científicos si se prende, por ejemplo, que un país como Colombia sea el más educado para el 2025 y logre altos niveles de desarrollo científico, cultural, estético, tecnológico y en general del conocimiento.

Esta perspectiva de literidad/literacidad está vinculada a un tipo de ciencia presente y tal vez dominante en la academia y en la formación de formadores. En otras palabras, la literidad/literacidad vista como tecnología solo para el desarrollo y el crecimiento económico de la mano de la ciencia, la tecnología y la economía de la información y en general como tecnología para el éxito (sobre todo escolar) de los individuos.

Desarrollo

Esbozo del rasgo psicagógico de la literidad/literacidad.

El rasgo psicagógico de la literidad/literacidad reconoce que escribir, leer y vivir es a la vez una actitud epistemológica y ética. El entusiasmo para vivir es el mismo para escribir y leer. Y esto porque, en el caso de la lectura, comprender o acceder al sentido de un texto no sólo es una confrontación con un contenido o un saber, sino que también es una confrontación con uno mismo (lo que estoy siendo) y con el todo.

Quienes transitamos regularmente por los libros reconocemos que la elección de lo que se lee es una elección ética. Elección que permite leer textos con un valor formativo.

Elección que yo llamo cartográfica. Hago el mapa de mí ruta de lectura. Que para la investigación no es como algunos de los marcos teóricos reducidos a técnica intelectual elitista dedicada a la exhibición de una vana ilustración. Investigación a la que le antecede el iluso 'estado del

como una tecnología para el fortalecimiento de la mente que permite a los educandos enfrentarse a textos de muy diferente naturaleza y dificultad cognitiva y semántica (textos literarios, científicos, periodísticos, publicitarios, legales) para que vayan apropiándose constructivamente de los rasgos que los identifican. Dicha apropiación a de repercutir naturalmente en la cualificación de los procesos de comprensión y producción escrita." (Molina et al, 1991: 74-75).

35 En la investigación de Molina Gómez [et al] antes citada se acuña el termino *literidad* como traducción cercana a *literacy*. Sin embargo, en los trabajos sobre el tema el término común es *literacidad*. Aquí haré uso en diada de los dos términos asumiendo el enfoque explicitado en la nota 1.

arte' que no conduce a mi propia transformación. Y digo 'iluso' estado del arte porque hacer un 'estado del arte' desbordaría el límite de lo posible. Un 'estado del arte' requeriría una vida de trabajo. Imagínense un riguroso 'estado del arte' sobre inclusión o sobre literacidad o sobre formación. Necesitamos esta vida y la otra. De ahí que lo que se haga siempre será precario. A lo sumo, puedo dedicar parte de mi vida a estudiar algo más o menos bien siendo consciente que siempre dejaré algo por fuera. Es una elección excluyente y que se hace por gusto, por pasión.

Entonces hago cartografía. Elaboro mi propio mapa. Incluyo y excluyo. Y así, "a lo largo del tiempo, nuestra memoria va formando una biblioteca dispar, hecha de libros, o de páginas, cuya lectura fue una dicha para nosotros y que nos gustaría compartir. Los textos de esa íntima biblioteca no son forzosamente famosos" (Borges, 1998). Lo que sugiero aquí es el abandono de esos 'marcos teóricos' y de esos 'estados del arte' como prácticas de lectura y escritura egocéntricas. Como acumulado teórico que ni siquiera da cuenta de una tradición de pensamiento. En muchos casos son un popurrí de autores sin conexión alguna y sin evidenciar a qué orden del discurso pertenecen. Digo lectura egocéntrica porque convierte al lector en el punto de partida y llegada del texto en cuanto que lo hace el texto es dar voz o servir de caja de resonancia de los intereses, creencias y certezas del lector. Lo reafirman, lo momifican, pero no lo inquietan, no lo sacuden, no lo desestabilizan. No le exigen realizar un trabajo sobre sí mismo, sino que le sirven de excusa para seguir siendo el que cree que es. En el marco teórico selecciono y uso autores que confirman lo que pienso y digo. Paso por una lectura y escritura egocéntrica. Si quiero hablar por ejemplo de inclusión entonces me voy a los documentos de los organismos internacionales que avalan y difunden la inclusión. Y desde ahí investigo y justifico mi postura. Me voy al orden de producción dominante que, sin previo aviso, se toma la palabra del otro. Orden que habla a nombre los otros. Los organismos internacionales, por ejemplo, hablan a nombre de los excluidos, de los marginados y desde ahí proponen *la inclusión* (filosofía del orden). No nos desubica, no nos desdibuja. Nos afirma más y más... Todo hecho a tijera y compás. Es el orden de universales como *la inclusión*, *la formación*, *la calidad*, *el aprendizaje*, *la pobreza*. Reduce singularidades a categorías abstractas y universales. Así, no se habla de pobres o marginados o excluidos sino de *colectivos en riesgo de exclusión social*, de *personas vulnerables*, de *pobreza e inclusión*. De todos modos, estos genéricos no molestan ni inquietan a nadie. Nadie se siente amenazado por *la pobreza* y tal vez sí por *estos* pobres o *estos* marginados o por *estos* excluidos. Tal vez alguien se sienta amenazado por *esta* maestra Sandra Ximena Caicedo Atehortúa o por *esta* maestra Cristina Vera. La potencia y fuerza afirmativa de estos y estas maestras inquieta y amenaza. A propósito, Rafael Cadenas (1992)

nos deja este poema:

¿[q]uién es ese que dice yo usándote y después te deja solo? /
No eres tú, / tú en el fondo no dices nada. / Él es sólo alguien
/ que te ha quitado la silla, / un advenedizo / que no te deja
ver, / un espectro / que dobla tu voz. / Míralo / cada vez que
asome el rostro.

Entonces, como es cartografía, sólo tiene valor y sentido para quién organiza ese mapa de lectura. Ese es el sentido hermenéutico de la cartografía. Quiebra el orden hegemónico universalista de un sentido, una verdad, una interpretación. Anula la pretensión de *la* verdad, de una única lectura posible de la realidad y de los textos. Mapa de lectura, experiencia de interpretación para mi transformación. Desligarse de esos universales que nos atan y ganarse para sí mismo. Ser multitud para sí mismo. Ese es el trabajo psicagógico de la literidad/literacidad.

Y a través de la *escritura de sí* dejamos huella o testimoniamos ese trabajo sobre sí mismo y que se trasmite a todos, pero no como receta, fórmula o doctrina sino como experiencia que no puede ser vivida por otros. Experiencia relacional. Experiencia de sí y del mundo. Ahí se va configurado el orden del discurso o la trama de la historia entre quién desarrolla una escritura de sí y entre aquel que lee para escribir-se.

Ahora, esta lectura y escritura ¿por qué es un trabajo sobre sí mismo? ¿Por qué nos solicita/exige liberarnos de nosotros mismos, de nuestras preocupaciones, replegarnos sobre nosotros mismos? Porque es una lectura y escritura que dinamita, que derriba los ídolos que encarnamos.

Esas preocupaciones, certezas, verdades en nosotros son un obstáculo para nosotros como Investigadores. Literidad/literacidad psicagógica es un trabajo sobre sí mismo, genera un magma interno, dinamita, sacude verdades y certezas y solicita escribir-me, hacer escritura de sí. Me aleja de esa feria de vanidades en la que caemos con un tipo de lectura y escritura egocéntrica. Esa lectura que muestra erudición. Exceso de información. Lectura y escritura de excesos: exceso de soberbia, de ilustración, de narcisismo, de información, de abstracción. Exceso de *más de lo mismo*. Es el tipo de lectura y escritura que descresta a otros y hace quedar bien diciendo lo políticamente correcto permitiendo que todo siga igual. Es una forma de reafirmar certezas y perpetuar el statu quo.

Esta literidad/literacidad psicagógica permitiría encontrar ese *cuidado de vivir*. Libera la vida de todo lo que la enmascara y la encierra para sí y para el mundo. *Desprendimiento de sí: objetividad*. Desembarazarse de

los propios prejuicios, de certezas, de verdades, de nuestra perspectiva limitada para acceder a una forma de relación con el todo. “Lo que miras a tu alrededor / no son flores, pájaros, nubes, / sino / existencia. / No, son flores, pájaros, nubes.”(Cadenas, 1992).

Así entendida la objetividad es una virtud. Es más que exigencia del método científico. La objetividad nos transforma, nos deshace de la particularidad del yo egocéntrico llevándonos más allá de nosotros mismos a través del exigirnos una renuncia a las certezas limitantes que hay en nuestro interior. Este es el papel de la crítica. El ocuparse de sí tendría momentos de crítica, de derrumbe o de despojarse de certezas (una especie de examen de conciencia, un primer despertar, es *un agujijón que debe clavarse allí en la carne de los hombres*), con el objetivo de transformar al sujeto para acceder a la verdad sobre sí mismo y sobre los otros, pero no una verdad onto teológica.

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

Esto hace que la investigación sea un modo de transformación del investigador. Así, ya no hablo de investigación sino de *Indagación*. Parece que esta forma de trabajo sobre sí no tiene cabida en la universidad. Universidad ocupada preparando una masa *cyberzombies* para ser evaluada por competencias y capacidades para que ingresen al mundo laboral empleándose. Fernando Fuentes Megías nos dice que “una de las tareas más urgentes de la filosofía de la educación contemporánea es determinar el sentido social de la educación en un mundo progresivamente dominado por las técnicas de gestión propias del ámbito empresarial.” Y se pregunta si “[...] la educación ha de perseguir únicamente el desarrollo de capacidades o si, por el contrario, ha de implicar también un ejercicio de transformación del educando.” (Fuentes, 2016, p. 27). El aprendizaje por competencias no es un camino hacia un trabajo sobre sí mismo. Es un camino hacia un hacer para incrementar las utilidades de los capitalistas. La universidad gestiona la vida de los individuos a través de competencias y capacidades para incrementar las ganancias de los capitalistas. Y esto se hace gestionando el sueño, las ilusiones, los proyectos de los individuos a los que se les crea un mundo fantástico de riqueza, de libertad, de progreso, de desarrollo. Se les vende la ilusión de una vida placentera y de confort. La gestión del sueño: nos ponen a soñar y a trabajar por lo mismo: ser feliz es tener dinero

(trabajando duro y siendo buena gente indicaba una valla de sidoc). Esclavitud generalizada promovida por el capitalismo neoliberal. Así sea que, en el fondo, nadie crea en esto. Ni siquiera los mismos capitalistas. Ellos saben que no es así. Ellos lo saben, pero no lo reconocen públicamente. Lo saben porque es evidente. Sabemos que no es trabajando duro ni siendo buena gente como nos hacemos ricos y alcanzamos ese mundo creado por el capitalismo (tal vez como empresario, político o narco). Recordemos lo que dijo Marx: en el capitalismo, el trabajo es la esclavitud generalizada.

Esta universidad abandonó la educación estética, entendida esta última como un arte de vivir que toma la existencia como materia a transformarse mediante la educación. Una educación que no es la del aula cerrada de la institución escuela. Educación significará “el trabajo de sí que realiza cualquier sujeto en aras de alcanzar una mayor comprensión de su conocimiento del mundo y de su existencia, de su lugar frente a las cosas y frente a los otros sujetos.” (Fuentes, 2016, p. 28).

Así que de la literidad/literacidad psicagógica saldría otro modo de ser que tome conciencia del valor del instante, del ahora, del presente, de la pura actualidad que conecte al individuo con el sentido del todo cósmico y lo desconecte del orden externo diagramático que lo sujeta, constriñe y explota.

Es lo que reconozco como *ontología crítica del presente*. Tomar conciencia de mí presente histórico para desconectarme del orden diagramático externo que manipula y conectarme con el orden superior del todo que libera. Desubicación de nuestro presente manipulador y ubicación en relación con ese mismo presente en conexión con el todo cósmico (relación con el mundo y los otros) y con el modo como empleamos nuestro pensamiento. Es nuestro pensamiento en esta época y para esta época. No es para un pasado o para un futuro teológico. “Si uno quiere pensar de una forma que merezca la pena, se hará daño; inversamente, si uno no quiere hacerse daño, no deberá pensar.” (Aprender a pensar, 2016, p. 144).

Esa es la crítica:

La crítica consiste en descubrir ese pensamiento y tratar de cambiarlo: mostrar que las cosas no son tan obvias como cree la gente, haciendo que lo que se da por sentado ya no se dé por hecho. Hacer críticas es hacer más difíciles los actos que ahora son demasiado fáciles. Entendida en estos términos, la crítica (y la crítica radical) es absolutamente indispensable para

cualquier transformación. Para una transformación que permaneciera dentro del mismo modo de pensamiento, una transformación que solo sería una cierta forma de ajustar mejor el mismo pensamiento a la realidad de las cosas, sería solo una transformación superficial. Por otro lado, tan pronto como las personas comienzan a tener problemas para pensar las cosas de la forma en que se han pensado, la transformación se vuelve al mismo tiempo muy urgente, muy difícil y totalmente posible. (Foucault, 2001, pp. 456-457).

Por eso el modo en que leo y escribo en mi presente histórico determina en gran medida el modo en que educo mi pensamiento y me formo a mí mismo. Y eso de pensar por nuestra propia cuenta no nos lo podrán quitar ni sujetar. Asumir y ocuparnos de nosotros mismos es nuestra responsabilidad. El trabajar en eso inédito que hay en nosotros es nuestra responsabilidad y no se la podemos dejar a otros. Esto es compromiso ético y vital con lo que soy y con lo que hago.

Entiéndase que esto no es catequesis judeocristiana, no es psicología positiva, nueva era o psicología holístico-positiva o coaching ontológico, ni sincrodestino. Nada de eso. Lo que se discute o lo que se pone en reflexión es el formar-se y el método que ha de guiar ese formar-se y su relación con el mundo y los otros. Esos otros con los que hemos perdido relación por el distanciamiento, el aislamiento y los tapabocas. No tenemos la proximidad de senti/vivir los efectos de la formación... La mirada de zoom no alcanza para eso.

No es información sobre *la* educación, *el* currículum, *la* evaluación, *la* didáctica, *las* tecnologías o *la* gestión escolar como tecno-instrumentalización del aparato escolar tecnocrático y economicista en el que la vida como experiencia queda relegada frente a las competencias y capacidades laborales.

La literidad/literacidad psicagógica se ocuparía de nuestro modo de pensar y su relación con el mundo y los otros y desde ahí hacer derrame de pensamiento sobre las exigencias concretas de la vida. Decía Heidegger que:

toda pregunta metafísica abarca siempre la totalidad de la problemática de la metafísica. [...] Así pues, toda pregunta metafísica solo puede ser preguntada de tal modo que aquel que la pregunta -en cuanto tal- está también incluido en la pregunta, es decir, está también cuestionado por ella. (Heidegger, 2009, p. 14).

Inconclusión

Por todo lo anterior la literidad/literacidad psicagógica se inserta en dicha tradición de pensamiento comprendida como un ejercicio sobre sí mismo, un trabajo sobre sí que transforma a quien la realiza a partir de ubicarse en presente, de hacer presencia situándose en el corazón del instante al que pertenece. El pensamiento es una actividad directamente relacionada con una cuestión existencial de cómo vivir en el presente. Por lo tanto, esta propuesta sería una especie de acto de hacernos presentes en ese intervalo ‘entre pasado y futuro’ que es el presente.

Reconociendo la literacidad como “la representación sistemática de un individuo sobre lo que significa implican las actividades relacionadas con la escritura y la lectura” (Molina et al, 1991, p. 60), se sugiere visibilizar la literacidad como tecnología del yo o como experiencia de escritura de si y de desarrollo de pensamiento crítico.

Dicho de otra manera, se trata de privilegiar y desarrollar el rasgo psicagógico de la literacidad como tecnología que acompañe las artes de sí mismo que encuentra relación con la estética de la existencia. Esta propuesta implica ampliar el campo de visión sugiriendo la literacidad psicagógica como una actitud epistemológica y ética en el cuidado de sí. La literacidad psicagógica estaría dando cuenta de prácticas de lectura y escritura como tecnología del yo o del cuidado de si sobre todo en la indagación como alternativa a la investigación.

Y para inconcluir (no cerrar sino dejar abierta la puerta) no olvidemos esto. Carlos Marx dijo “el mundo [...] ahora lo que importa es *transformarlo*.” (Marx, 2011, p. 408). Arthur Rimbaud dijo (1973) “¡Ah, volver a la vida!” (p. 83) “¡Y Que vida! La verdadera vida está ausente.” (p. 86), “¡De prisa! ¿Es que hay otras vidas?” (p. 78) y:

[j]amás ningún hombre tuvo semejante propósito. Reconocía —sin temor por él— que- podía ser un serio peligro para la sociedad. ¿Tiene, tal vez, secretos para *cambiar la vida*? No, no hace más que buscarlos, me contestaba. [...] ¡El cantó de los cielos, la marcha de los pueblos! Esclavos, no maldigamos la vida. (Rimbaud, 1973, p. 87, 105).

Referencias bibliográficas

Aprender a pensar, RBA COLECCIONABLES. (2016). *Wittgenstein. Los límites de nuestro lenguaje son los límites de nuestro mundo*. Barcelona: RBA Coleccionables, S.A.

Borges, Jorge Luis. (1998). *Biblioteca personal: prólogos*. Madrid: Alianza Emecé.

Bustamante Zamudio, Guillermo. (2021). *Lenguaje y pedagogía en la escuela, hoy*. Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en Educación, Lección 1 de la Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía: Lenguaje, educación, sujetos y sentido, martes 16 de febrero de 2021.

Cadenas, Rafael. (1992). *Gestiones*. Caracas: Editorial Poniare.

DNP. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Bogotá, D. C.: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/BasesPND2018-2022n.pdf>.

Foucault, Michel. (2001). 'So is it important to think?' in Power. (*The Essential Foucault: Selections from Essential Works of Foucault, 1954-1984, Vol. 3*), ed. by James D. Faubion. New York: The New Press.

Foucault, Michel. (2002). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el College de France (1981-1982)*. México: FCE.

Fuentes Megías, Fernando. (2016). Una educación filosófica. Reflexiones foucaultianas en torno a una educación poiética. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 28 Núm. 2. (2016), pp. 25-51. <https://doi.org/10.14201/teoredu2822551>.

Heidegger, Martín. (2009). *¿Qué es metafísica?* Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Marx, KCarlos. (2011). Textos selectos y manuscritos de París., *Manifiesto del partido comunista con Friedrich Engels*, Crítica del programa de Gotha. Madrid: Editorial Gredos. Colección Grandes Pensadores.

Molina Gómez, Carlos Alberto, Córdoba Perea, Harry Antonio y Ortiz González, Luis Augusto. (1991). *Caracterización de las concepciones de literidad subyacentes en programas curriculares vigentes para el grado sexto del bachillerato clásico en Colombia*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana Cali.

Rimbaud, Arthur. (1973). Rimbaud. *Obra completa. Prosa y poesía*. Edición bilingüe. Barcelona: Ediciones 29.

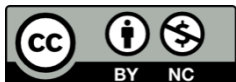
Ética Naturalista: formación del hombre por la ciencia y la imaginación

Andrés Huamaní Villagómez
huamanivillagomez@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6820-2977

Recibido: 28/03/2021
Aprobado: 19/07/2021

Cómo citar:

Huamaní Villagómez, Andrés. (2021). **Ética Naturalista: formación del hombre por la ciencia y la imaginación.** *Anuario Colombiano de Ética* 2 (2). pp.



Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo conciliar dos posturas muy diferenciadas en la educación, pero que contienen en sus tratados información relevante para la formación ética del hombre: el naturalismo. Esta es una postura que aborda muchas problemáticas objetivas y subjetivas, dependiendo también desde el enfoque en que se la conciba, entre sus problemas la ética será el referente. La formación del hombre en este naturalismo se centra en la especie humana, en el estudio de su naturaleza, con el enfoque científico que puede conllevar en el devenir de conclusiones éticas; en esto ocurre que los debates éticos no son científicos, porque este conocimiento es objetivo, neutro; sin embargo, los debates éticos se dan en el campo de lo imaginario, y si por esto se entiende subjetivo, porque las propuestas políticas en el ámbito educativo no son las mismas y eso que argumentan con fuentes “científicas”, es necesario no cerrar los ojos al aspecto formativo que hay en el lado imaginario, y esto se puede transpolar en varios aspectos de implicaciones éticas, ejemplo de esto son aquellos que llevados por sus emociones y sensibilidades reflexionan en la importancia de la ayuda social, etc. Hay, entonces, en lo científico y lo imaginario aspectos que pueden considerarse en la formación ética del hombre, y dejar el prejuicio de su diferenciación.

Introducción:

La ética es una disciplina filosófica cuya actividad reflexiva y problemática corresponde a la actitud particular del sujeto, por lo que, en este tratado se desarrollará la importancia del uso estricto de este concepto; también se presenta una ética naturalista que reconcilia el ámbito científico e

imaginario, que en asuntos académicos están bien distanciados, pero que en esta concepción se reconcilian en el ver los límites de sí mismos.

En los inicios de este tratado se abarcará la naturaleza filosófica de la ética, como el uso de este concepto de manera restringida o simplista; también se explica la diferencia de esta con la moral, pues en ocasiones se suelen tratar como sinónimos. Para esta diferenciación se consideró desarrollar una dialéctica que relaciona a estos conceptos pero que muestra la naturaleza de ambas materias; además, de tratar al hedonismo como una de las primeras propuestas éticas con implicaciones objetivables para el desarrollo de una ética naturalista. Y en la sección de reconciliación del campo científico con el imaginario, se presentan problemas desde el análisis de ambos, pues la neutralidad de los estudios biológicos o fisiológicos impedirían juicios subjetivos, pero que al ver sus límites se puede entender que el imaginario recrea tal conocimiento a través de los juicios éticos, que posibilitan una reflexión en que la misma científicidad es considerada como fundamental.

En la sección dedicado a la *formación* se considera fundamental el aporte de Gadamer (2001), en tanto que tal concepto puede ser asimilable para una propuesta educativa que considera la experimentación individual ante las materias de colegio como las que orientarán el desarrollo genuino de las capacidades y talentos del educando; además que se analiza algunos postulados educativos del filósofo peruano Salazar (1967), en que se propone la relevancia de la enseñanza reflexiva que carece en los colegios por el predominio monopólico de las ciencias. También, se abstrae los aportes formativos del campo científico y del imaginativo, en donde, en este último se rescata la enseñanza de la herencia histórica-humana que tácitamente se debe aprender en las materias artísticas y recreativas, que requiere de la facultad imaginativa del hombre para la concepción de la generalidad humana, que posibilita la reflexión de estar abierto a cambios sociales, como a cambios morales, por lo que la convivencia se hace posible.

Palabras claves:

actividad filosófica, ciencia, ética naturalista, formación, imaginario, actividad filosófica.

En la parte final, se desarrolla la síntesis de esta propuesta, en que se explica algunos problemas nacionales, a manera general, que impiden el imperativo de considerar las materias imaginarias dentro de lo prioritario, esto debido a la existencia de un prejuicio que apresura a ciertas naciones a desarrollar un sistema educativo que solo ve fundamental lo supuestamente necesario para la formación del educando en las materias científicas, que son las más cercanas a las naciones avanzadas en ciencia y tecnología, restringiendo, así, capacidades y talentos que pueden ser explotados en el campo de lo imaginario.

Debate:

Ética naturalista.

La ética, desde los distintos aspectos en que se quiera tratar, es un concepto que conlleva en sí misma problemas de matiz filosófico; de hecho, el problema ético devino de la naturaleza de los tratados filosóficos, por lo que, el asunto de aquel análisis estará en analogía a este. Es decir, conociendo ciertas particularidades de la filosofía se podrá entender la naturaleza de los problemas éticos que están presentes en este trabajo.

Naturaleza filosófica de la ética.

Los problemas y concepciones filosóficas son tantos como filósofos existen, pues uno de los principios del quehacer filosófico es la particularidad y no la correspondencia social o, en palabras de Jaspers: “El pensar filosófico tiene que ser original en todo momento. Tiene que llevarlo a cabo uno por sí mismo” (2013, p. 9). La filosofía como concepto y materia ha sido utilizada para fines simplistas, como la filosofía de aquel pueblo, o la filosofía de aquella persona (sin mérito alguno); sin embargo, esto quita la verdadera naturaleza al problema; por ello la filosofía puede ser tratada desde aspectos restringidos como amplios (flexibles). De esto mismo se da cuenta Russell, porque sabiendo que la filosofía es particular, escribe que, “desde que el hombre ha sido capaz de la especulación libre, sus actos, —en muchos aspectos importantes— dependen de sus teorías en cuanto al mundo y a la vida humana, en cuanto al bien y al mal. Esto es tan cierto hoy como en cualquier tiempo anterior. Para comprender una época o una nación, debemos comprender su filosofía” (1947, p. 16), y esto desde un uso flexible del concepto. Esto es más evidente en el análisis de la historia de la filosofía, pues se verán a personas, individuos, más que el pensamiento social e incluso tales individuos podrían ser considerados como transgresores

del pensamiento social.

En la época de la Grecia Antigua (Siglo VI-V) momento en que se considera tradicionalmente el origen de la filosofía, esta misma “abarcaba la totalidad de los saberes, pero al ir avanzando los conocimientos particulares, fueron desgajándose del tronco filosófico las que habrían de convertirse en ciencias especializadas. En efecto, los primeros filósofos eran, además de matemáticos, astrónomos, naturalistas, etc.” (Villacampa, 1981, p. 11), y si consideramos la vida de los primeros filósofos trascendentes, como Platón y Sócrates, eran interesados en los problemas éticos-políticos de su sociedad. Con la modernidad las disciplinas se han ido especializando y separando, diferenciándose cada vez más unas de otras incluso materializándose asuntos que deberían seguir perteneciendo al ámbito de lo imaginario (este problema se tratará más adelante). Pero la actitud filosófica, que será la misma que la ética, se han de manifestar en los acontecimientos o situaciones filosóficas, porque tal actitud, requiere una reflexión particular ante una excepción: Debemos saber qué tenemos para decir sobre lo que no es ordinario. Es necesario pensar el cambio de la vida. Por lo tanto, es legítimo pensar que cada vez que hay una relación paradójica, una relación que no es una relación, una situación de ruptura, puede haber filosofía (Badiou, A. 2005, pp. 15, 17). Sí filosófica y ética en asuntos que escapen de lo ordinario, pues si un análisis trata de describir y explicar los comportamientos humanos no problematiza nada, pero la actitud ética acontece en las excepciones morales. Entiéndase por moral, en diferencia de la reflexión ética, como la expresión de “preceptos y apreciaciones generalmente aceptadas y espontáneamente constituidos, a los que respalda la fuerza del ejemplo masivo, de la costumbre, de los hábitos y de la opinión pública”. (Rosental, 1980, p. 422. Como cuando hay un cruce entre actitudes morales, ejemplo, uno puede pensar que robar está bien y otro que está mal; el análisis ético surge en la reflexión ante esto, cuya actividad puede o no esclarecer el problema. Este acontecimiento se ve en las discusiones parlamentarias, sobre todo en los debates de género, en que el comportamiento moral ordinario se ve afectado por otro que se concibe como transgresor, por lo que se genera un acontecimiento de actitud ética, no de parte de los parlamentarios, porque ellos cerradamente argumentan en lo que moralmente se han formado, sino, ética por parte del que reflexione el

porqué de tal ruptura moral, de tal excepción.

La ética, como disciplina filosófica, en ocasiones parecería que no aterriza en cuestiones objetivas (ejemplo del bien, como una idea trascendental y no relacionada a lo contextual), pero hay mismos intentos considerados *naturalistas* que pretenden ver en la naturaleza humana, concibiendo incluso su biología misma, a través de la reflexión, principios que pueden generar parámetros para las especulaciones éticas: El mosaico de la antropología científica carece de un centro intelectual, que solo podría serle restituido desde más allá de las ciencias experimentales. Esta es, en parte, la tarea de la antropología filosófica; en ella podría establecer un fundamento último y unas metas unitarias a esa abigarrada serie de disciplinas especiales que hoy se ocupan del hombre: la física, la biología, la etnología, las ciencias psicológicas, las ciencias sociales, las ciencias de la cultura, entre otras (Ibáñez, J. 2007, p. 14). Y la ética es la considerada, en esta oportunidad, como parte de la constitución natural humana.

Dialéctica de la ética a la moral, importancia de la reflexión particular.

Para la extensión del problema ético dependerá —mucho— de la actividad de quien lo trata, del individuo; si quiere considerar conceptualmente a la ética y moral como sinónimos; si quiere ser restringido o flexible en el tratado de estos conceptos. En el presente trabajo se pretende ser restringido en el asunto, además, de poder explicar con algunos ejemplos la relación dialéctica de la ética y la moral.

Dentro del asunto ético, desde el origen de la humanidad, la cuestión, de si primero fueron las normas morales las que se impusieron implícitamente e inconscientemente para el desarrollo social del hombre o si fue la particularidad de uno que sobresaliendo en la actividad intelectual-primitiva de los demás, fue el que impuso ciertas normas morales en que él mismo terminaría beneficiándose como gobernador. Este es un problema difícil de responder, pues “no sabemos nada directamente de la educación de los pueblos primitivos; solo podemos inferirlo por sus manifestaciones culturales y por la vida de los pueblos primitivos actuales que en cierto modo se asemejan a ellos” (Luzuriaga, 1967, p. 24), y que, siendo parecidos o semejantes, tal conducta debió ser en gran manera diferente a los que aún son considerados pueblos primitivos. Es así, que, sin responder a este problema trascendental, solo se podrá notar la dinámica dialéctica desde ejemplos históricos que han heredado la cuestión presentada.

Siendo estricto en el uso del concepto, “los historiadores de la moral se inclinan con mucha facilidad a admitir que las costumbres morales y el

contenido de los juicios morales pueden variar de sociedad a sociedad y de persona a persona [...], aunque lo que se considere como correcto o bueno no es siempre lo mismo, de un modo general los mismos conceptos de correcto e incorrecto son universales” (MacIntyre, 1982, p. 11), pues la moral que acontece en la sociedad es la misma que parámetro la conducta de las personas, lo correcto y lo bueno es relativo con respecto a las diferentes sociedades, ejemplo de esto es que podemos juzgar a los nazis como inhumanos por varios atentados contra la vida, pero moralmente ellos actuaban bien y correctamente. Sabemos que la complejidad de la individualidad rompe esquemas morales, por ejemplo, Sócrates y Cristo, cuya reflexión particular y ética se diferenciaba de la moral-social en que se contextualizaban. Siendo estos famosos por su impacto en la sociedad tuvieron allegados que moralizaron sus reflexiones; bastó un gobernador (Constantino es un ejemplo) allegado a tales ideales para imponer a la sociedad una nueva moral, estos cambiaron su conducta por dependencia social de ser gobernados, además por aquello que implicaba el desarrollo de un gobierno en tiempos antiguos (imposición). Luego de mil años en la Edad Media, época en que la moralización religiosa predominaba surgió la fuerza de un individuo, de Lutero, cuya reforma protestante, considerada herética, respondía a la reflexión del mismo, pero que, luego, terminó moralizándose en varias naciones por sus allegados. Es así como se mueve dialécticamente la moral y la ética, siendo la primera social y la segunda individual.

El hedonismo es una escuela filosófica que se caracteriza más por Epicuro que por todos sus seguidores. Epicuro con sus ideas sobre el placer, estemos de acuerdo o no, fue ético en su reflexión, pero sus seguidores “mantuvieron, a lo largo de las generaciones y de los siglos, una literal e inquebrantable fidelidad al pensamiento de su maestro, sin alejarse lo más mínimo de la ortodoxia” (Cardona. 2015, p. 27), esto solo que demuestra la moralización de la reflexión de Epicuro. Esta escuela que surgió a finales del siglo IV a. C. en Grecia tuvo muchos detractores, es así que el hedonismo terminó, con el tiempo, absorbiendo matices degradantes como la concepción del simple placer. A partir de esto último, los hedonistas en la actualidad se manifiestan en los egoístas y consumistas: Significa que lo deseo todo para mí; que poseer y no compartir me da placer (Fromm, 1980, p. 25). Aun así, el hedonismo auténtico ha empezado a ser revalorado, y se le ha añadido cierto naturalismo que argumenta el placer en la misma naturaleza humana, configurando una ética naturalista en el placer, concepción que es posible gracias al análisis especulativo, que deviene de la facultad imaginaria del hombre y del científico, pues el placer es un efecto que se puede analizar positivamente.

Reconciliación y límites de funciones fisiológicas e imaginarias.

En esta sección, cabe mencionar que el asunto suscitado en cuanto a las cuestiones fisiológicas se pretende tratar de manera general, y no en su aspecto restringido y técnico. Además, en cuanto a la reconciliación del aspecto fisiológico del hombre con lo imaginario (que es el ámbito de las especulaciones de la mente) se refiere al *naturalismo ético* que ética-mente aquí se concibe y que se argumentará a continuación.

Ya habíamos mencionado que el placer, de la escuela hedonista, era un principio ético en que se podía notar matices fisiológicos, y no solamente especulativos. Si bien esto es un problema debido a la naturaleza de la fisiología y el ámbito imaginario, pues si aquel es científico neutral y amoral, este especulativo y abstracto, hay intentos de reconciliar estas materias. Cabe destacar que por “naturalismo ético” se entiende habitualmente la posición según la cual los hechos o propiedades morales son hechos o propiedades naturales (Zavadivker, 2013, p. 205). El problema gira en la dificultad de reconciliar las funciones biológicas naturales con los juicios morales, por la naturaleza de tales materias. La biología, puede dar mucha información de cómo funciona el cuerpo y cada órgano (considerando que la biología tiene sus disciplinas especializadas), tal naturaleza implica analizar neutralmente los hechos, por lo que los juicios morales no cabrían de ningún modo en su análisis. En cambio, la ética tiene una naturaleza juiciosa que se arriesga a decir que es bueno o malo, correcto o incorrecto. Pero esta diferenciación no son más que sus límites y encerrarse en analizar al hombre, desde solo un enfoque, censurando al otro, es ejemplo de recelos científicistas y académicos.

Si todo fuera neutral u objetivo, ¿cómo interpretar las referencias de un niño que utiliza, implícita e inconscientemente, metáforas para referirse a algo del mundo por carecer del conocimiento de conceptos precisos para indicar algún hecho? Veremos entonces que el placer, por ejemplo, sería solo un “estado satisfactorio derivado de la consecución de un deseo, la eliminación o reducción de una necesidad o el logro de un objetivo” (Clínica Universidad de Navarra: CUN, 2020), pero al ser esta definición de matiz médico, la naturaleza de este efecto sería neutral, amoral, porque el delincuente siente también placer y esta condición de vida socialmente no es buena. Es aquí donde lo imaginario debe entrar para dar vida y recrear al hombre, porque si toda referencia comunicativa fuera objetiva y neutral dejaría en evidencia la falta de complementariedad del mismo. Es aquí donde puede encontrar el modo de relajación y todo aspecto formativo como en el arte, la música, los gustos, etc. Por otro lado, si todo se dejará al ámbito de la especulación ética (campo de lo imaginario), se dejaría de lado el co-

nocimiento objetivo y positivo de las necesidades básicas que permiten el desarrollo fisiológico del hombre como, por ejemplo, las vitaminas que favorecen el desarrollo del cerebro y sin el cual no se podría realizar ninguna actividad reflexiva y recreativa. Siguiendo con el ejemplo del placer Fromm abstraigo este principio hedonista para adentrarlo en lo material con el fin de demostrar su necesidad para la excelencia del hombre, diferenciando incluso el placer virtuoso del patológico. Fromm, propone que: “para saber lo que es bueno para el hombre debemos conocer su naturaleza” (2012, p. 30), y para esta empresa el análisis de este no es solamente ético sino también objetivo. Es así que propone *La ciencia del hombre* en el que lo objetivo (enfermedades, por ejemplo) y lo especulativo serán constituyentes de su naturaleza.

Sabemos que sin las funciones básicas del sistema biológico humano muchas de nuestras facultades no se podrían realizar. Según el periódico en línea *La Vanguardia*:

Nuestra conducta viene determinada por dos estructuras, señala Rafael Maldonado: la subcortical y el sistema límbico; la primera nos empuja hacia comportamientos más racionales, mientras que lo segundo lo hace hacia los más instintivos. ‘El sistema límbico se encarga de que realicemos acciones como comer y reproducirnos, básicas para que la especie sobreviva [...]’. (Sáez, 2012).

Rescatando de esta cita la primera conducta, que con los cuidados adecuados se desarrolla la racionalidad, pero ¿cómo se dirige la racionalidad?, la racionalidad es consciente, reflexiva, que escapa de lo parametrable; la racionalidad pudo, entonces, devenir del hecho natural y aquella considera necesaria a la medicina para seguir preservando y cuidando el aspecto natural (biológico) del hombre y, también, se orienta a las artes y especulaciones más trascendentales que solo se puede desarrollar en el campo de lo imaginario. Según la Agencia Peruana de Noticias:

En el marco de la Semana de Lucha contra la Anemia, en el marco de la campaña “Amor de hierro”, donde también estuvo la titular del Midis y el alcalde Georg Forsyth -Perú- la ministra explicó que un niño aprende no solo cuando está bien alimentado y sano, sino cuando está feliz. Por ello pidió a los padres, madres y maestros que den el ejemplo con una alimentación saludable baja en azúcar y rica en hierro de origen animal, con

componentes como pescado, hígado, bofe, bazo y sangrecita.
(Andina Perú, 2019).

Una vez que uno aprende ¿se podrá parametrar qué camino de los que ha aprendido elegirá?, pero sin duda la reflexión sobre lo que se aprendió fue producto de las funciones adecuadas de la biología humana. Y los conceptos de bueno y malo, ahora, tienen más referentes naturales, por lo que la reflexión ética puede ahora ser más contextual, pero no se la debe acusar de acudir a lo imaginario en su argumento, porque este ámbito surgió del mismo imaginario y es prácticamente un producto de su misma naturaleza, aunque no parametrable y mucho menos predecible pero inmanente al hombre. Además, el concepto “enfermedad” implica un juicio del mal funcionamiento biológico.

La formación desde lo científico y lo imaginario

Una propuesta educativa analizada desde diferentes perspectivas sea desde la más científica o la más especulativa tiene como finalidad la formación del individuo. Las propuestas científicas (dentro de su gran variedad) se diferencian de las especulativas, a veces abismalmente, en otras no tanto: La filosofía bien trabajada está vinculada sin duda a las ciencias (Jaspers, 2013, p. 8), Esta cita no quiere decir que la filosofía sea ciencia, sino que las pretensiones de la filosofía son parecidas a las científicas, como ser un conocimiento universal y que pretende ser verdadero. La formación, entonces, debería servirse de los aspectos científicos e imaginativos que yacen en el hombre; también porque las capacidades y talentos que este desarrolla no son todas iguales, pues vemos artistas, músicos, matemáticos, científicos, entre otros, todos aportando a la sociedad; entonces, ¿por qué parametrar la educación en solo un ámbito?

La formación desde la asimilación del concepto gadameriano.

Gadamer desarrolla un concepto de *formación* que se asimilará en el presente tratado; entiéndase por asimilación lo siguiente: absorbe ideas ajenas, las convierte en algo que no es lo mismo precisamente y las adapta a su ser, escogiendo o aprovechándose lo que podrá asimilar e incorporándose inconscientemente solo lo que su naturaleza es capaz de transformar en sustancia propia (Barrow, R. 1999, pp. 61, 62). Este concepto se desarrolla dentro una obra en que se crítica a la ciencia, no por desacreditarla, sino porque su sobrevaloración ha conllevado a que todo conocimiento tenga el perfil metódico de la ciencia. Esto produjo que otras disciplinas de estudio como la literatura, las artes, las *ciencias*

del espíritu sean descartadas como formativas e incluso desvalorizadas; menciona Grondin sobre Gadamer: “Lo que él pretende es señalar bien cuáles son sus límites, porque su pretensión de monopolio podría encubrir otras experiencias de verdad y hacerlas irreconocibles” (Grondin, 2003, p. 17). Considerando, entonces, que la ciencia tiene su vigor y su reputación, es necesario mostrar sus límites en el análisis de la naturaleza del hombre y resaltando de este su aspecto imaginativo. La formación está vinculada con la enseñanza, pero una enseñanza tal que la herencia de la historia sea constitutiva de aquella educación, es decir, aprender aquello que la historia nos ha heredado en toda su amplia gama, “[c]onceptos que nos resultan tan familiares y naturales como ‘arte’, ‘historia’, ‘lo creador’, ‘vivencia’, ‘estilos’, ‘símbolos’, ocultan en sí un ingente potencial de desvelamiento histórico” (Gadamer. 2001, p. 38). El mismo filósofo, también concibe que esta herencia de la humanidad, que entra en el campo de lo imaginario, permite concebir la humanidad como algo a lo que se debe ascender, la única manera en que uno puede dejar las individualidades por aquello que se generaliza con el otro, algo así como convertirse en un *ser espiritual general*.

Esta teoría de la formación no desacredita los asuntos científicos de la educación, sino que rescata aquello que se había ocultado por la sobrevaloración de la ciencia. Y esto no es nada raro en tiempos modernos o contemporáneos, en que pareciese que si algo no se dice en nombre de la ciencia aquello postulado es desconsiderado:

Tal como William Irwin Thompson escribió en su libro “Pasajes acerca de la Tierra”: “así como una vez no se podía dudar del poder de la Iglesia sin arriesgarse a ser condenado, ahora no se puede dudar del poder de la ciencia sin el riesgo de ser llamado irracional o demente. (Swami, 1986, p. 19).

Y como anteriormente se había postulado, las reflexiones éticas se sirven del ámbito imaginario, como las especulaciones para teorizar lo bueno o malo, o concebir la felicidad; considerando, incluso, en sí misma la reflexión sobre preguntas como: ¿qué es la ética? Pues tal reflexión solo cabe dentro de lo imaginario.

Propuesta formativa desde lo científico y lo imaginario.

Considerando lo anterior, la formación educativa debe tener varios ámbitos en que el educando puede encontrar el desarrollo de sus talentos. Pero, además, como es un enfoque histórico, podrá notar y reflexionar cómo aquello en lo que se interesa ha cambiado en el transcurso de la historia, y esto no solo porque sea histórico, sino porque tal contem-

plación permite reflexionar sobre todo aquello que ha heredado en sus talentos y capacidades. Por lo que en las instituciones educativas (sobre todo las básicas, las escolares) se debe considerar una maya curricular en que no se conciba solamente como prioridad aquello que asegure la vida, como la pretensión de que tales carreras son más económicas y seguras en el tiempo, como ingenierías, economías, o tecnológicas; sino que se brinden cursos artísticos y culturales (no me refiero a historia) dentro de lo prioritario; porque, dentro de mi experiencia como profesor, he podido notar que se están dando prioridad, en tiempos de pandemia a lo tradicional, es decir, a las ciencias sociales, a las matemáticas, a las ciencias ambientales y a las ciencias tecnológicas, dejando de lado lo recreativo y no rutinario, sobre todo, necesarios en tiempos de pandemia. Y para esto, la propaganda del Estado debe contribuir a este fin.

Salazar es un filósofo muy reconocido en Perú, y entre sus diferentes tratados el de *filosofía de la educación* (1967), es muy resaltante, de hecho, constantemente —podría decir— que se hacen manuales sobre el mismo, por lo que para muchos es sobrevalorado. Pero su nombre viene a mención en el presente trabajo por su teoría de dos formas de educar, la *educación adaptativa* y *educación suscitadora*; cabe mencionar que la educación filosófica no solo se trata de enseñar, al educando, los pensadores que forman parte de la tradición de la misma materia, sino de filosofar, es decir, de criticar, de ser problemático en el sentido de actividad intelectual. La educación adaptativa es “el modo adaptativo [de] transmitir al educando valores, actitudes e ideas ya establecidas, procurando que este las reciba y adopte tal como se la dan” (Salazar, 1967, p. 17); a esto es lo que se llamaría adoctrinamiento de lo comúnmente aceptado por la sociedad, por ejemplo, en normas y valores. La educación suscitadora “no es la transmisión, la recepción y la imitación de actitudes, valores e ideas ya establecidos y vigentes, sino la activación del poder creador del sujeto, de aquello que hay más original y libre de su ser personal” (p. 18); a esto es lo que se llama filosofar, tener actitudes originales que yacen en el individuo que se educa.

La propuesta de Salazar trata de resaltar la formación individual del educando, sin intenciones de causar problemas a la sociedad, pues cada uno tiene diferentes talentos y capacidades, pero esto no sería tan filosófico si lo miramos desde un panorama más amplio. Pues la enseñanza por parte de los educadores no sería filosófica, ni ética, sino moral en cuanto a responsabilidad, pues cabe relacionar esto con el sistema educativo que parametriza lo que se considera pertinente para la educación; es así que los educadores tienen que cumplir lo establecido por un sistema educativo; si filosóficamente ha de enseñarse lo parametrado, sucedería que muchos educadores tendrían que descartar su particularidad reflexiva a lo ya establecido; que es lo que siempre se da

cuando hay un sistema educativo. Y esto no es denigrante, sino que, es un prejuicio natural de anticipación ante lo desconocido ¿Qué Estado quiere un sistema educativo que lo pueda poner en jaque mate? La naturaleza de los adolescentes y jóvenes de colegio demuestran que ante la rebeldía todo conocimiento puede ser tergiversado para los fines egocéntricos. Salazar postula que la enseñanza de la filosofía en los colegios no debe ser considerada con perjuicio por la sociedad, “por el contrario, esta es una virtualidad probada por la filosofía, entonces sus enseñanzas, superando las apariencias de la negatividad y anarquía del filosofar, realiza valores imprescindibles en toda auténtica formación humana” (pp. 21-22), y el clásico referente es Sócrates, y su vida virtuosa. Pero enseñar pensamientos ‘a medias’ no es el pensamiento de uno en sí, por lo que tal enseñanza no es Sócrates, sino una recreación moral del pensamiento de Sócrates para no desorientar al educando. La educación en los colegios debe ser moral, pero abierta en sus materias, en que los temas sean tratados en sus herencias de la historia de la humanidad y puedan notar diferentes realidades, para cuando choquen con otras posturas en educaciones superiores puedan comparar argumentos y elegir lo pertinente una vez se hayan desarrollado sus capacidades y talentos, pues tal herencia inconscientemente le hará saber que su realidad es una más sujeta al cambio (tema que también se debe resaltar en la educación).

La formación desde lo científico. No cabe duda de que los aportes científicos, desde sus diferentes disciplinas, han permitido formular teorías educativas realistas, y con esto me refiero a condiciones de la naturaleza material del estudiante para su buena educación, como nutrientes, vitaminas, etc. Además de diferentes estudios lingüísticos sobre funciones de áreas del cerebro en relación con el lenguaje. Con respecto a este último, sobre las etapas de la adquisición del lenguaje en los estudios hechos a Genie: “una muchacha que, debido a trágicas circunstancias familiares, se vio completamente aislada del mundo exterior hasta alcanzar los trece años de edad, encerrada en una buhardilla y sin verse expuesta a ninguna lengua, es uno de los más famosos” (Olarrea, 2009, p. 29); tal caso no hace sino reafirmar los aportes del cuidado de la fisiología de los niños, adolescentes y jóvenes, pues sin ellos el proceso de aprendizaje no se podría llevar a cabo. Esta perspectiva debería encontrar su límite en los colegios, pues una educación científica es la que tiende a lo parametrado, pues la ciencia es objetiva en su conocimiento, por lo tanto, su método estricto es imperativo: cuidadoso de la información, más que la reflexión (Salazar, 2015, p. 18). Las matemáticas, las ciencias ambientales y tecnológicas, —me arriesgaría a decir en base a lo explicado— no han fallado en los colegios, tal vez el único inconveniente, son la falta de herramientas para contrastar los conocimientos con la experimentación o, según la Universidad de Ciencias y

Humanidades del Perú (UCH): “el pretender copiar sistemas de otros países sin un debido proceso de adecuación” (2016); pues el atraso en la educación se manifiesta sobre todo cuando se pone la vista en lo ‘tecnologizado’ y no en la realidad de la misma nación. Si la educación nacional pretende ser avanzada, no lo podrá hasta que los educandos tengan la contemplación del conocimiento en sus experimentaciones como hacer una calculadora, una radio, entre otros artefactos que necesitan de saberes técnicos para su realización. Es decir, entender los conocimientos científicos desde su experimentación, y en ello contemplar la importancia de las ciencias, para más adelante, comprender los desafíos correspondientes.

La formación desde lo imaginario en el tratado de *técnicas de individualización e innovación de la enseñanza*, en que se resalta la prioridad de la formación del individuo en función de sus talentos y capacidades se menciona que “dirigir un salón en que los estudiantes se dedicaban a actividades separadas y muy diferentes sobrepasaba la capacidad de gran parte de los maestros. Sencillamente ocurría que esos sistemas no eran prácticos. Los estudiantes tenían libertad para aprender, pero también eran libres de desalentarse cuando no aprendían” (Klaus, 1972, p. 56); añadir a esto, que la realidad en los colegios nacionales en Perú, en su mayoría, son de salones con gran cantidad de alumnos, no queda otra que desde allí desarrollar las materias artísticas (cuando en sí, pueden desarrollarse en otros ámbitos más recreativos, como complejos artísticos), y despejarse de lo parametrado en las reflexiones para promover vivencias que pueden desarrollar sus capacidades y talentos como la pintura, la educación física, la religión, la cultura cívica y la música, en donde no solo sea una materia práctica, sino en que se pueda contemplar la herencia histórica-humana detrás de cada materia. Además, según un artículo publicado por el periódico en línea *El Comercio* titulado “¿Cómo el arte ayuda a superar los efectos emocionales de la pandemia?”, “[En la presente pandemia por la Covid-19] dibujar, interpretar músicas y danzas, componer cuentos y poesías, actuar en entornos académicos, en esas escuelas ralentizadas por los confinamientos... Todo ello representa un camino mágico para aprender a vivir” (Boyano, 2020). La pretensión de comprender cada materia desde su herencia histórica implicaría conocer diferentes realidades en las que el arte, los deportes, entre otros, se han desarrollado. Por lo tanto, estar abiertos a cambios en lo que uno desarrollará si se decide por las artes, y a partir de ello, yacerá una reflexión que guiará sus talentos y capacidades en lo que quiera desarrollarse. Esto es similar con la educación moral, que es la que se establece desde el sistema educativo, que uno está abierto a convivir con otras normas morales cuando entiende lo que se ha heredado desde los inicios de la humanidad y que, en un futuro, debe estar abierto al cambio o al enfrentamiento con otras normas

morales, pues de esa manera se desarrolla la historia de la humanidad que uno ha heredado en el presente.

Imperativo en la consideración de las materias científicas e imaginarias.

Esta sección desarrollará la síntesis en sí de este problema; dejar en claro que este tratado ha sido concebido con perfil filosófico, por lo que las referencias son más generales que específicas, pues hasta lo desarrollado se pretendió dejar en claro que dentro de un sistema educativo la consideración imperativa de las materias parametrables, como las científicas, y las que dan libertad al desarrollo imaginativo, como las artes, religión, etc., son constituyentes de la naturaleza que se debe formar, y que solo las experiencias ante aquellas materias son las que guiarán al educando.

Para sintetizar y culminar este asunto cabe mencionar algunas cuestiones científicas en el predominio de lo ‘supuestamente necesario’ en la educación. Una de las materias relacionadas a la ciencia es la técnica (estas análogamente se equiparán en sus actividades) la cual en su desarrollo solo lo basa en lo conocido, y en el seguimiento metódico y técnico para lograr algún fin. Es decir:

Significa exactamente que un ser que llega a adquirir maestría en el ejercicio de una o varias técnicas, estará en principio inclinado a mirar con desconfianza todo lo que es extraño a esas técnicas. El neopositivismo lógico-matemático, filosofía que excluye absolutamente el uso de la reflexión, sumerge poco a poco a Inglaterra y a una parte de los Estados Unidos. La idea de una filosofía de la reflexión es completamente extraña a esos espíritus y está casi asimilada a una idea mística. (Marcel, 1955, pp. 31, 32).

Esta referencia de Marcel es fundamental porque desarrolla esta idea dentro de una serie de temas en los que critica el impacto de abstraer el desarrollo del medio industrial. Esto encaja con la situación en la que por querer dejar la condición “tercermundista”, se intenta sistematizar un plan estatal en que se priorice más lo tecnológico y lo parametrado que el lado imaginativo del hombre. El saber técnico o científico (pues este está detrás de aquel), se vuelve irónicamente una sabiduría, pues sin esta no se podría conocer nada, es decir, regresamos al mismo problema antiguo, en que solo la sabiduría mística era la prevaleciente

y que fuera de ella nada se podría conocer. Con esto no se pretende denigrar a la ciencia y mucho menos lo que de ella se deriva, sino hacer notar que debe tener un límite dentro de un sistema educativo. Dentro de lo imaginario, las ciencias del espíritu son fundamentales, en cuanto al individuo, “se refieren a fenómenos concretos captados por la percepción sensible; a entes dados, existentes todos ellos en el tiempo: mi propia realidad anímica y la que infiero en el prójimo, y el lenguaje que oigo y de que me sirvo, la ciencia contenida en el manual que tengo a la vista, este cuadro o aquella estatua, los procedimientos técnicos que directa o indirectamente utilizo” (Romero, 1962, p. 185), son formativos; además que solo esta experiencia individual despierta las verdaderas capacidades y talentos en el hombre, y que llamando su atención empezará su dedicación.

Desgraciadamente el modelo educativo público actual dista mucho de la perfección, especialmente en aquellas escuelas donde las desigualdades entre alumnos son frecuentes y se suele tratar a todos como un único ente con las mismas características (Pérez, 2016). La falta de consideración por parte del Estado de las materias que desarrollan las capacidades imaginativas restringe muchos talentos latentes en los educandos, y que lo desplazan a recreaciones viciosas, como pandillas, etc. Si bien, el Estado del Perú, en su *Currículo Nacional de la Educación Básica* (Ministerio de Educación del Perú, 2016), dice que se “permite al estudiante desarrollar habilidades para percibir, describir y analizar cualidades estéticas, para ayudarlo a apreciar y entender el arte que observa y experimenta” (p. 61), pero en la práctica el labor del docente y el poco presupuesto dedicado al sistema educativo, ya criticado sobremanera, al ser bajo conlleva a que tales desarrollen su labor en varios colegios, saturándose de trabajos y teniendo poco tiempo para un desempeño eficiente; y lo mismo ocurre con el impulso de la tecnología en el colegio. Acurio en su tratado *La democracia como activismo cultural: Racismo, competencia identitaria y libertad en el Perú* (2011), desarrolla la importancia que tiene la *propaganda oficial*, la cual atrae a otras culturas a abstraerse en aquella para la conformación de su identidad; esto viene a mención porque si bien el sistema educativo considera tanto lo artístico y tecnológico como fundamental en la educación, la propaganda oficial de la nación reconoce sobre todo los éxitos tecnológicos, matemáticos y medicinales, pero los artísticos no, por lo que hay una gran inconsistencia entre el ideal y la práctica del Plan Educativo.

Las propuestas están: La concepción inconsciente de un naturalismo en la formación desde las ciencias y lo imaginario; el ideal de cómo mejorar el sistema educativo; del presupuesto necesario para mejorar o actualizar las herramientas educativas. Lo que falta es algo de suerte en las elecciones; los más, supuestamente, capacitados que se lanzaban

como candidatos presidenciales, una vez elegidos han fallado o terminaban relacionados con faranduleros que denigraban la intelectualidad que profesaban y el pueblo no sabe si votar por los que dicen ser profesionales o por populistas, que con todo un show armado pretenden ganar las elecciones; y también fortalecer el sistema educativo en lo más básico de las materias mencionadas, para que a largo tiempo se herede un mejor entendimiento de estas, en vez del apresuramiento de querer salir del prejuicioso estado de ‘tercer mundo’, pues esto conlleva a que el sistema educativo pareciese estar dedicado a la sola acumulación de conocimiento, antes que a la experimentación por parte educando. Esta última propuesta es la más provechosa para la explotación del verdadero talento en el gusto de tal o cual materia, y en un futuro a largo plazo tener buena cosecha.

Conclusiones:

La ética, al ser disciplina filosófica, contiene problemas que en su naturaleza son difíciles de responder y de dar conclusiones objetivas; además, su naturaleza reflexiva es individual pues pertenece a quien la proponga, pero con presunción de ser general o universal. Por lo que una concepción ética, en sentido estricto del concepto, no es posible, pero sí su normalización moral en un debate de propuestas pertinente para un sistema educativo.

La reflexión ética es individual en cuanto es concebida por un sujeto, pero cuando, por ejemplo, se pretende establecer un sistema educativo cuya orientación parte de esta lo que se establece en tal es una moralización de la reflexión y sus ideales, pues lo que se prioriza es la enseñanza general, y de aceptación social, de estas a los estudiantes de aquel Estado (el tratado de Salazar entra en este problema).

La asimilación del concepto *formación* de Gadamer resalta la necesidad de materias relacionadas al campo de lo que en este tratado se concibe como lo *imaginario*, cuyo desarrollo es posible por la experimentación individual del sujeto ante ciertas materias que despiertan las facultades formativas espirituales y no por la parametrización de un solo enfoque formativo que quiere sobresalir, como el de las ciencias.

La ética naturalista concebida en el presente trabajo encuentra en los aportes científicos aspectos fundamentales de la formación material, como la fisiológica y lingüística del hombre, pero que encuentra un límite en la formación imaginativa del hombre, que yace en la individualidad, pero que es posible gracias al desarrollo del primer aspecto formativo.

La formación desde la ciencia es fundamental para sentar las bases de la educación pues sin los aportes medicinales y tecnológicos aquellos aspectos materiales que permiten el desarrollo biológico y fisiológico del hombre no serían posible. Por otra parte, también permite que el enfoque del campo imaginario pueda considerar su realidad material para una reflexión realista, en la medida que su individualidad lo vea pertinente.

La formación desde lo imaginario es fundamental para el desarrollo del individuo, pues esta considera la experiencia particular sobre las distintas materias educativas como base para lo que dirigirá su interés en lo que ha de dedicar sus talentos y facultades; además que es el aspecto formativo que puede considerar la importancia de la generalidad de la humanidad para vivir bien.

Las políticas públicas sobre el sistema educativo consideran importante la formación científica e imaginativa, pero la falta de presupuesto o el apresuramiento de querer obtener algo que no corresponde a la necesidad nacional hacen que el apresuramiento del progreso que conlleva a la priorización de lo científico descartando la formación desde lo imaginario. Por lo que un sistema educativo a largo plazo es lo más pertinente.

Referencias bibliográficas:

Acurio, R. (2011) *La democracia como activismo cultural. Racismo, competencia identitaria y libertad en el Perú*. Lima: Tambo de Papel Editores.

Andina. (2019). *Minedu: la anemia afecta capacidad de aprendizaje de los escolares*. Recuperado de: <https://andina.pe/agencia/noticia-minedu-anemia-afecta-capacidad-aprendizaje-de-escolares-747686.aspx>.

Badiou, A. (2005). *Filosofía del presente*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Boyano, J. (2020). *Cómo el arte ayuda a superar los efectos emocionales de la pandemia*. Recuperado de: <https://theconversation.com/como-el-arte-ayuda-a-superar-los-efectos-emocionales-de-la-pandemia-149574?fbclid=IwAR1-pgyZQ3lULSK-Yeh1ltdgFGZ1r4Tj8cD0uf9OU21sSB1G-V0FqTuOEYK0>.

Cardona, J. (2015) *Filosofía helenística. Estoicos, epicúreos, cínicos y escépticos*. España: Bonalitra Alcompas.

Clínica de Universidad de Navarra. (s.a). *Placer*. Recuperado de: <https://www.cun.es/diccionario-medico>.

Fromm, E. (1980). *¿Tener o ser?* México: Fondo de Cultura Económica.

Fromm, E. (2012). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H. (2001). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Grondin, J. (2003). *Introducción a Gadamer*. España: Herder Editorial.

Ibáñez, J. (2007). *Introducción a la antropología filosófica*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.

Jaspers, K. (2013). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Klaus, D. (1972). *Técnicas de individualización e innovación de la enseñanza*. México: Editorial Trillas.

Luzuriaga, L. (1967). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Losada.

MacIntyre, A. (1982). *Historia de la ética*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Marcel, G. (1955). *Decadencia de la sabiduría*. Buenos Aires: Emecé Editores.

Minedu (2016) *Curriculo nacional de la educación básica*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/#popup1>.

Montoya, S. (2015). *Repensar a Salazar Bondy. Homenaje a los 90 años de su nacimiento*. Perú: Centro de Producción Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Olarrea, A. (2009). *Introducción a la lingüística hispánica*. España: Cambridge University Press.

Pérez, A. (2016). *8 inteligencias – la teoría de las inteligencias múltiples*. Recuperado de: <https://www.ceolevel.com/8-inteligencias-la-teoria-de-las-inteligencias-multiples>.

Romero, F. (1962). *Lógica y nociones de teoría del conocimiento*. Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina.

Rosental, M. (1980). *Diccionario filosófico*. Lima: Ediciones Pueblos Unidos.

Russell, B. (1947). *Historia de la filosofía occidental I. La filosofía católica. La filosofía antigua*. Buenos Aires: Espasa – Galpe Argentina.

Sáez, C. (2012). ¿Cómo funciona el placer? Recuperado de: <https://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120210/54250914484/como-funciona-el-placer.html>.

Salazar, A. (1967). *Didáctica de la filosofía*. Lima: Editorial Arica.

Swami, B. (1986). *Evolución y conciencia*. Lima: Editorial Bhaktivedanta.

Universidad de Ciencias y Humanidades. (2016). *La situación de las matemáticas en el Perú*. Recuperado de: https://www.uch.edu.pe/uch-noticias/p/la-situacion-de-las-matematicas-en-el-peru?fbclid=IwAR2DXb1-Js0W9z0yxth5a7DqmMSDP9IBVcoKM_3hxioj_mq-0fM-aahwH8T4.

Villacampa, V. (1981). *Filosofía y lógica*. Barcelona: Cultural, S. A. de Ediciones.

Zavadivker, N. (2013). *Acercas de las posibilidades y dificultades del naturalismo ético*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4284355>.

Procesos participativos y conflictos de intereses en la evaluación de tecnologías sanitarias: el caso del Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud—IETS

Elsa María Beltrán Luengas³⁶
elsa.beltran@iets.org.co
ORCID: 0000-0001-7890-9909
Andrea Johanna Lara Sánchez³⁷
andrea.lara@iets.org.co
ORCID: 0000-0001-6925-3477
Jazmín Pinzón Suárez³⁸
jazmin.pinzon@iets.org.co
ORCID: 0000-0002-1007-2628
Adriana Robayo García³⁹
adriana.robayo@iets.org.co
ORCID: 0000-0001-6895-4992

Recibido: 21/04/2021
Aprobado: 13/08/2021

Cómo citar:

Beltrán Luengas, Elsa María; Lara Sánchez, Andrea Johanna; Pinzón Suárez, Jazmín y Robayo García, Adriana. (2021). Procesos participativos y conflictos de intereses en la evaluación de tecnologías sanitarias: el caso del Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud—IETS. *Anuario Colombiano de Ética 2* (2). pp.



36 Antropóloga con maestría en antropología social. y candidata a doctora en Bioética. Se ha desempeñado en diversos campos de conocimiento, específicamente en temáticas relacionadas con la antropología médica, la salud pública, la bioética y la investigación en áreas creativas.

37 Politóloga con especialización en Estado, políticas públicas y desarrollo., y Candidata a magister en gestión pública. Con más de 10 años de experiencia en salud. Actualmente es la Especialista en Participación y la Secretaria del Comité de Gestión de Conflictos de Intereses del Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud de Colombia.

38 Médica cirujana, especialista en epidemiología, con estudios en el Programa Integral de Dirección con el EDIME y en habilidades gerenciales. Candidata a magister en efectividad clínica y sanitaria. Cuenta con más de 10 años de experiencia clínica, académica, hospitalaria y en centros de investigación.

39 Médica cirujana, internista, nefróloga y epidemióloga. Especialista en gerencia de la salud pública y en gerencia de la salud ocupacional. Candidata a magister en efectividad clínica y sanitaria. Cuenta con más de 20 años de experiencia clínica, investigativa y directiva como miembro de diferentes juntas directivas de sociedades científicas. Actualmente es la Directora Ejecutiva del Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud.

Resumen

El Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud (IETS), tiene como propósito realizar la evaluación de las tecnologías en salud con el fin de generar recomendaciones a las autoridades competentes en el acceso equitativo, eficiente y sostenible a tecnologías de alta calidad a todos los colombianos. Para esto, el IETS incluye, dentro de sus procesos de evaluación, la participación de expertos con el fin de obtener datos relevantes que no son, necesariamente, identificables en la literatura. En este escenario, el IETS debe realizar una identificación y gestión de los conflictos de intereses de los expertos para garantizar la legitimidad del proceso. El propósito de este documento consiste en describir cómo se desarrollaron las herramientas que utiliza el Comité de gestión de conflictos de intereses del IETS de manera que se logre el equilibrio entre los valores de la experticia y la independencia conceptual cuando se presentan casos de conflictos de intereses entre los expertos convocados. El desarrollo y la implementación de las herramientas para identificación y gestión de los conflictos de interés, siguió los principios de la toma de decisiones prudentes, del equilibrio reflexivo y de la ética convergente e involucró una revisión de literatura y una serie de entrevistas a colaboradores del instituto. El procedimiento resultado se compone de siete etapas y cuenta con formatos específicos que facilitan el razonamiento para definir las formas específicas de participación, minimizando el riesgo de que un conflicto de intereses se realice y maximizando el aporte en términos de conocimientos y experticia.

Introducción

El Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud –IETS, es una organización mixta sin ánimo de lucro, creada por el Estado colombiano mediante la Ley 1438 de 2011. El propósito del Instituto es realizar la evaluación de las tecnologías en salud basada en la evidencia científica, y producir guías, protocolos, lineamientos y manuales sobre medicamentos, dispositivos, procedimientos y tratamientos. El propósito de la evaluación de tecnologías es generar recomendaciones a las autoridades competentes en el acceso equitativo, eficiente y sostenible a tecnologías de alta calidad a todos los colombianos.

Palabras clave:

Autonomía profesional, conflicto de interés, participación, evaluación del cuidado de la salud, experticia, industria, tecnología, toma de decisiones.

Para el desarrollo de su objeto, el IETS ha apropiado mecanismos de involucramiento de expertos en procesos participativos, y esto es, porque no sólo resulta clave para la obtención de datos relevantes que no son necesariamente identificables en la literatura, sino que el involucramiento constituye un aspecto fundamental que brinda legitimidad a los procesos liderados por el Instituto. En este marco, el desarrollo de espacios participativos está mediado por un componente ético relacionado con la transparencia y la gestión adecuada de los conflictos de intereses (CDI). Aquí, se reconoce la inevitable tensión entre procurar el derecho a la participación, y al mismo tiempo, contar con las condiciones que no les resten legitimidad, validez y confiabilidad a los procesos participativos liderados por el IETS.

Para abordar de manera adecuada esta tensión, el IETS cuenta con un Comité de gestión de CDI, cuyo propósito consiste en gestionar los CDI potenciales, de manera que se garantice la participación de los expertos y, al tiempo, la legitimidad y la validez del espacio participativo a la cual han sido invitados. Este proceso no está desprovisto de dificultades, toda vez que es común encontrar conflictividad en muchas relaciones humanas en general, y entre la experticia y la plena participación en particular.

En ese sentido, el comité opera mediante el análisis y la gestión de los conflictos de interés que busca armonizar la conflictividad mediante la toma de decisiones prudentes a fin de mitigar la lesión de los valores que se encuentran en conflicto. Para este propósito se diseñó un procedimiento riguroso que contempla seis etapas que facilitan el razonamiento, minimizan el riesgo de que un CDI se realice, y maximizan el aporte en términos de conocimientos y experticia.

Este documento tiene como fin presentar cómo se fundamentó el comité de gestión de CDI del IETS. Se presentará la conceptualización de la problemática identificada, para luego explicar la aproximación teórica y conceptual sobre la cual se basó la propuesta, así como la metodología utilizada. Se expondrán los resultados encontrados y, finalmente, se discutirá la propuesta para identificar y gestionar los CDI en el marco de los procesos participativos que desarrolla el IETS.

Debate

Conceptualización.

La garantía de la declaración y gestión de CDI en los procesos participativos para la construcción de política pública, así como en la in-

investigación y en el desarrollo de guías clínicas se ha convertido en una responsabilidad ética, científica y fiscal que involucra la justicia social (Alia y Grant-Kels, 2020). En ese sentido, existe una gran cantidad de literatura que intenta discutir y establecer principios que orienten la gestión de los CDI. No obstante, persisten dificultades recurrentes en distintos niveles, que van desde el hecho de que no se tiene claridad sobre lo qué es y lo que implica un CDI, pero se asume que todos lo saben, hasta el malestar que puede ocasionar la solicitud de diligenciamiento de los formatos de declaración de CDI y en las limitaciones que puedan conllevar los CDI revelados. Es más, existe cierta preocupación sobre las implicaciones que puede tener la participación de alguien en un proceso de construcción de política pública con algún CDI (Organisation for Economic Cooperation and Development, 2005). De acuerdo con Wilkinson y Savulescu (2018), se debe tener la responsabilidad de ver más allá del caso individual cuando se analiza la asignación de recursos en la política pública, dado que se trata de un recurso que se comparte con una comunidad y esto puede resultar en formas específicas de discriminación o de injusticia. Así, aunque existe amplia literatura sobre los CDI en la elaboración de guías de práctica clínica (Carrasquilla et al., 2014; Alia y Grant-Kels, 2020; Wani, Vargo y Wallace, 2020) y a la hora de publicar resultados de investigación (International Committee of Medical Journals Editors [ICMJE], 2021), así como en la construcción de políticas públicas en salud (National Institute for Health Care Excellence [NICE], 2019), la aplicación de las directrices dadas por organizaciones internacionales, frecuentemente con radicación en países de ingresos altos se dificulta en los países de ingresos medios o bajos, como Colombia, en especial en el caso de las evaluaciones tecnológicas en salud. Esto ocurre porque los profesionales y clínicos que cuentan con la experticia suficiente y específica para evaluar una tecnología en salud determinada, suelen ser aquellos que, por su misma experticia y credibilidad, buscan las compañías de la industria de la salud, en particular las farmacéuticas, para asesorarlas en términos de la práctica clínica en lo local.

Por esas razones, el IETS desarrolló una metodología para identificar y gestionar los CDI de los expertos que hacen parte de los procesos participativos en las evaluaciones de tecnologías en salud, basada en la toma de decisiones prudentes propuesta por Rodríguez y Gracia (2012) y partiendo de los principios de la ética convergente de Maliandi y Thüer (2008) con el fin de buscar un equilibrio entre dos valores identificados: la experticia y la independencia conceptual. Esto con el fin de lograr una convergencia entre el derecho a la participación y la disminución del riesgo de que un CDI se realice durante los procesos de evaluación tecnológica en salud que gestiona el IETS de acuerdo con su misión.

Teorías.

Los bioeticistas Maliandi y Thüer (2008) sugieren que el conflicto, etimológicamente, quiere decir un choque o colisión. Es decir, que las cosas no se separan, sino que se juntan de forma violenta. Y cuando las cosas chocan y no se destruyen, rebotan: se alejan, divergen. En ese sentido, un conflicto ocurre cuando la racionalidad de individuo se mueve entre la oposición y la integración de sus propias funciones.

La conflictividad ocurre, entonces, porque la razón tiene dos funciones diferentes: la primera busca fundamentos, así como el orden y rechaza la conflictividad. Esta función corresponde a una dimensión fundamentadora que se reconoce como aquella racional por excelencia. La segunda función admite que lo conflictivo es inevitable y encuentra los límites de la capacidad de hallar fundamentos y corresponde a una dimensión crítica. Esta función crítica constituye una separación entre lo que la función fundamentadora puede y lo que no puede suministrar. Las dos funciones son opuestas: la una se dedica a consolidar, mientras que la otra se enfoca a derribar. Pero también son complementarias porque la crítica pone a prueba. Sin embargo, la oposición de ambas funciones hace inevitable una tensión entre ellas. Por lo tanto, hay un desequilibrio de una función en detrimento de la otra, y dogmatismo y escepticismo resultan en expresiones de una razón unidimensional. En ese contexto, los conflictos son percibidos como factores perturbadores o amenazadores, porque la función fundamentadora rechaza lo conflictivo (Maliandi y Thüer, 2008).

Los conflictos de carácter ético en el campo de la salud no suelen provocarse por discrepancias con relación solamente a los hechos clínicos o sanitarios, sino que tienen que ver con cuestiones de valor. Vivimos en una sociedad plural, en la que coexisten muchos sistemas de valores distintos, no sólo económicos sino de todo tipo: religiosos, filosóficos, estéticos, políticos, etc. (Rodríguez y Gracia, 2012). La otorgación de valor es un proceso mental que llevamos a cabo todos los seres humanos de manera permanente: “todo es objeto de estima...de aprecio...o desprecio... y por lo tanto tiene valor...” (Gracia, 2011, p. 10).

Así las cosas, es importante hacer énfasis en que la ciencia y la ética tienen naturalezas muy diferentes. Mientras la segunda tiene que ver con los hechos, la primera tiene que ver con valores. Por esta razón es que se dificulta la toma de decisiones en el campo de la ética, pues los valores no son absolutos (Wilkinson y Savulescu, 2018). En ese orden de ideas, debido a que los valores pueden variar según la situación o circunstancia, definir criterios estandarizados o priorizar unos sobre otros, podría no solamente no ser funcional, sino ir en detrimento de la legitimidad de procesos participativos.

De acuerdo con Beauchamp y Childress (1999), los dilemas morales ocurren cuando dos partes exponen buenas razones que apoyan juicios. La primera, consiste en que “parte de la evidencia indica que el acto x es moralmente correcto, y otra parte que es moralmente incorrecto, pero en ambos casos la evidencia no resulta concluyente” (p. 9). La segunda forma ocurre “cuando la única forma de cumplir con una obligación es, infringir otra obligación”. (p. 9). Esto es cuando “un agente considera que moralmente debería y no debería realizar el acto x ” debido a una o más normas morales lo obligan a realizarlo y otras a realizar algo diferentes. Así, para estos autores un dilema ético ocurre cuando la única manera que de cumplir con una obligación es infringiendo otra obligación. La tensión que existe entre la razón fundamentadora y la crítica es una tensión que puede ocurrir entre la conservación y la realización y entre lo universal y lo individual, de acuerdo con la propuesta de Maliandi y Thüer (2008): existen conflictos intradimensionales entre universalidad y conservación y entre individualización y realización; conflictos interdimensionales, entre universalidad e individualización y entre conservación y realización; y conflictos cruzados, entre universalidad y realización y entre conservación e individualización.

Esta propuesta resulta importante para comprender lo que ocurre a la hora de tomar una decisión acerca de la participación de un actor en el interior del comité de gestión de CDI, dado que durante los procesos participativos se busca reducir la tensión entre lo universal o el bien común o público, y lo individual o el bien particular o privado. De esa manera, existe una dificultad que reside en que la realización de la consulta a los expertos sea interferida por un principio de conservación cuando se presume que existe un CDI. En ese sentido, los conflictos presentes en los CDI son interdimensionales de una parte, de tipo conservación-realización en el momento en que el comité de CDI define el tipo de participación del actor y de otra parte, universalidad-individualidad de parte del actor en su participación, por lo cual deben velarse procesos que disminuyan esta conflictividad. Maliandi y Thüer (2008) proponen que la fundamentación de la ética tiene que incorporar el reconocimiento de la conflictividad. En ese sentido, intentan enfatizar en que, para disminuir la conflictividad deben ocurrir procesos de integración a través de acciones racionales que maximicen la complementariedad entre las dimensiones fundamentadora y crítica de la razón con el fin de alcanzar un cierto grado de equilibrio, teniendo en cuenta que este proceso no hace la desaparecer.

Metodología.

El proceso de elaboración de la metodología se inició con una revisión de la literatura a partir de fuentes secundarias. Enseguida, se realizaron entrevistas con ocho colaboradores del IETS para identificar dificultades, expectativas y procesos relacionados con la gestión de los CDI. Finalmente, los hallazgos se compararon con metodologías de especificación y ponderación de principios y valores utilizados en la ética médica y en la bioética para proponer un procedimiento específico según las necesidades del comité de gestión CDI del IETS.

Para la revisión de fuentes secundarias, se inició con la siguiente estrategia de búsqueda: *conflict of interest AND assessment AND medicine* en la base de datos *Science Direct*; en un segundo tiempo, se realizó la misma búsqueda, pero en las bases de datos *Wiley* y *Springer Link*. En ambos casos, se consultaron los primeros 100 artículos filtrados de acuerdo con la herramienta de relevancia del motor de búsqueda de la base y se descartaron de acuerdo con el título y aquellos muy específicos a especialidades clínicas. En total se seleccionaron 44 artículos y se completó la lectura de los más recientes (aquellos en prensa o publicados en el transcurso de 2020). Se encontraron resultados que pueden agruparse de acuerdo con las siguientes categorías generales: (1) definiciones, (2) CDI financieros, (3) CDI no financieros, (4) dificultades en la gestión de los CDI y (5) recomendaciones.

Para la realización de las entrevistas, se elaboraron dos cuestionarios para desarrollar entrevistas semiestructuradas con 8 colaboradores del IETS. Los criterios de selección fueron cualitativos y se establecieron según el propósito de este estudio; por lo tanto, no se buscó representatividad (Patton, 2015). Se priorizaron los miembros del comité de CDI, los coordinadores de unidades y las personas que llevan un tiempo considerable trabajando en el IETS. Uno de los cuestionarios fue aplicado a los miembros del comité de gestión de CDI (n=4) y el otro, más general, fue aplicado al resto de los colaboradores. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 30 minutos y 1 hora y media, se realizaron de forma virtual, y se registraron en audio y video, previa autorización verbal del entrevistado. Al finalizar cada entrevista, se consolidó una relatoría que fue sistematizada mediante la aplicación de teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2008), razón por la cual se organizó la información obtenida en categorías establecidas de acuerdo con los tópicos de la entrevista. Asimismo, se tuvieron en cuenta categorías emergentes que dieran cuenta de nuevos elementos que no se tuvieron en cuenta al diseñar el cuestionario.

Resultados

Revisión de fuentes secundarias.

En primer lugar, de acuerdo con Garattini, Padula y Mannucci (2020), la definición de CDI más usada es aquella que propuso Thompson en 1993 y que establece que un CDI es “un conjunto de condiciones en las que el juicio profesional acerca de un interés primario puede verse influenciadas excesivamente por un interés secundario” (traducción libre, p. 357). Según los autores en mención, el juicio primario se refiere a los deberes y metas profesionales, mientras que los secundarios hacen referencia a las ganancias financieras y profesionales. Por tanto, los individuos pueden tener CDI cuando deben escoger entre sus deberes y sus intereses privados.

Segundo, Wani, Vargo y Wallace (2020) toman como base la definición que propone la Academia Nacional de Medicina de EEUU. Un CDI consiste en un “compromiso con un negocio, una sociedad, una posición de consultoría o un acuerdo de recompensa que pueda influenciar la deliberación o las acciones sobre el individuo que ha sido designado para una actividad en un tiempo de 3 años.” (Traducción libre, p. 274). Otra definición, citada por Mayes (2020) dice lo siguiente: “un conflicto de interés ocurre cuando los intereses o compromisos de un médico comprometen su juicio independiente o su lealtad hacia los pacientes” (traducción libre, p. 2), o cuando los intereses individuales o las responsabilidades de una persona tienen el potencial de influenciar su capacidad de desempeñarse en su rol institucional o profesional. De acuerdo con la Asociación Médica Americana, un profesional de la salud no debería priorizar sus intereses financieros sobre el bienestar de sus pacientes. Mayes (2020) sugiere que las anteriores definiciones suponen un orden jerárquico, en el que el deber profesional es superior y el resto de los intereses o motivaciones serían secundarios. Para este autor, esta jerarquía determina la lógica del discurso de los CDI que se basa en dos enfoques éticos: el de las virtudes y el de los deberes. El primero hace referencia a que se debe hacerse uso de conocimientos y habilidades en función del bien público más que un interés propio e implica una formación del carácter en relación con las normas de la comunidad que se condicionan de acuerdo con un contexto ético-político más amplio. El segundo, corresponde a una tendencia más deontológica y su principio rector sería servir a la salud y a las necesidades de los pacientes.

Hoy por hoy, existe evidencia sustancial que demuestra la influencia de intereses financieros, en particular la proveniente de las interacciones con la industria farmacéutica (IF) en los procesos participativos para la construcción de política, en el desarrollo de guías clínicas y en

la investigación (Wiersma, Kerridge y Lipworth, 2020). Por tal razón, Wani, Vargo y Wallace (2020) afirman que la declaración y gestión de los CDI constituyen un paso crítico. Según Garattini et al. (2020), los CDI financieros son relativamente fáciles de identificar y de declarar. El dilema real se da al intentar establecer cuál es el límite más bajo de las sumas recibidas de la IF, umbral que es arbitrario por definición y que se ve afectado por la riqueza local. Estos autores proponen que existen dos posturas contrarias en cuanto a los CDI financieros. La primera, la llamada «fármaco-fóbica» es crítica y es la más dominante en la literatura. Sostiene que, debido a que la IF busca, necesariamente, promover sus productos, los profesionales de la salud se ven inevitablemente influenciados, incluso de forma no intencional, en ocasiones. Por lo tanto, cualquier tipo de recompensa debería rechazarse o al menos discutirse, dado que cualquier CDI resulta en que la obligación de honrar la confianza del paciente se ve limitada. En ese sentido, la sola declaración de CDI no es considerada una medida suficiente.

Por el contrario, la posición «fármaco-fila» es defensiva y es soportada por profesionales, investigadores y consultores que tienen vínculos con la IF. Sostiene que los CDI son ubicuos, constituyen una ideología y que son insignificantes en la práctica. Por lo tanto, proponen que no deberían llamarse «conflictos» pues no constituyen, necesariamente, comportamientos inapropiados, además de ir en contra de una cultura de la innovación y del flujo de capital.

Dado este panorama, Garattini et al. (2020) recomiendan que, en procesos de participación pública, se deberían realizar declaraciones de conflictos de interés ilimitadas, debido a que un patrocinio financiero de parte de la IF puede llegar a ser altamente predictivo en cuanto a la emisión de una opinión positiva. Sin embargo, en circunstancias privadas, este proceso podría resultar excesivo.

Por su parte, los CDI no financieros son muy heterogéneos; pueden ir desde relaciones familiares y amistades personales, hasta creencias religiosas e ideológicas. En consecuencia, son más difíciles de identificar y de gestionar que los financieros; además, su declaración puede suscitar cuestiones de privacidad y su manejo depende de la cultura local con sus niveles de corrupción incluidos (Garattini et al., 2020). Grundy et al. (2020) incluyen dentro de los CDI no financieros, por ejemplo, las creencias fuertes, las posturas predeterminadas, la experiencia y las relaciones sociales. Mayes (2020) afirma que existen fidelidades que pueden llegar a pesar lo mismo que el bienestar del paciente y que no se relacionan con intereses financieros, a saber, la obligación con el estado y con los otros profesionales de la salud. Garattini et al. (2020), por su parte, proponen que los CDI no financieros de carácter familiar deben ser consistentemente revelados en el interior de organizaciones como

sociedades científicas y universidades para evitar nepotismos. Por su parte, las creencias religiosas no deberían revelarse para evitar discriminaciones. Wiersma, Kerridge y Lipworth (2020) sugieren que existen tres poderosas categorías que han sido desatendidas en los CDI no financieros: el estatus, el respeto y el estigma. Estos autores definen el estatus como la posición de un individuo o un grupo en una jerarquía; por lo tanto, el estatus está alineado con el poder y la influencia e involucra elementos de prestigio y experticia que se determinan por las expectativas de los otros. En las profesiones de la salud, se puede ganar estatus mediante la demostración de habilidad, con el reconocimiento de la academia y por ser cortejado por la IF. Los mismos autores proponen que con relación al respeto, este se da por parte de los pacientes y del público—en particular de los pares—. Se define como la evaluación positiva de valor moral de un individuo o un grupo, por parte de otro individuo o grupo, con base en sus talentos, esfuerzos y virtudes percibidas. El respeto se puede ganar a través de la demostración de cualidades y comportamientos ejemplares. También, se reconoce que se puede perder a la hora de no revelar intenciones y motivaciones personales. Al contrario que con el estatus, las interacciones con la IF pueden resultar en pérdida de respeto y aún más, si niega que, a pesar de ello, existe un CDI.

Finalmente, Wiersma, Kerridge y Lipworth (2020) definen el estigma como el conjunto de conceptos que engloban las prácticas de etiquetado (*labelling*), estereotipado, separación, y discriminación, que se ejercen a través del poder y que resultan en una profunda desacreditación. De hecho, la pérdida del estatus es una forma de estigma, por lo que los profesionales de la salud pueden temer a la publicidad negativa por parte de sus pares y pacientes. Asimismo, muchos de ellos deciden no interactuar con la IF para evitar ser estigmatizados.

Mayes (2020) propone que el término CDI no es lo suficientemente descriptivo y normativo y no ofrece la claridad necesaria sobre cómo debe abordarse en términos de la diversidad de interpretaciones que ofrece. No es claro, por ejemplo, qué es un interés, razón por la cual suele entenderse como sinónimo de valor, responsabilidad u obligación. Para Peregrin (2020), CDI y sesgo también se intercambian. No obstante, sugiere que un CDI corresponde al potencial de no ser capaz de ser objetivo, mientras que el sesgo ocurre cuando un interés tiene prioridad sobre otros. Mayes (2020) manifiesta, además, que solamente es posible hablar de conflictos de interés cuando hay una jerarquía de valores, principios o deberes con relación a la cual se hace posible el establecimiento de prioridades. Wiersma, Kerridge y Lipworth (2020) sostienen que existe un principio de realidad con relación al cual se debe reconocer que las relaciones entre los profesionales de la salud y

la IF han permitido los procesos de transferencia de conocimiento y el desarrollo de dispositivos, pruebas y medicamentos. Ali y Grant-Kels (2020) sostienen que la alianza entre la salud y la industria se ha vuelto, poco a poco, aceptable e incluso deseable entre nuestras sociedades, dado que la innovación biomédica ha dependido de este tipo de colaboraciones.

En ese orden de ideas, Mayes (2020) sugiere que se hace necesario reconocer que el mercado y la cultura neoliberal han movilizado cambios culturales importantes que han repercutido en la medicina y en la relación médico-paciente. Dadas estas características de la actualidad, los antiguos valores y normas de esta diada han sido replanteados debido a que otros valores como la innovación, la eficiencia y el crecimiento económico han desplazado a aquellos. Dice este autor que, específicamente en el caso de la salud, los profesionales se han convertido en proveedores de servicios y los pacientes en consumidores. En ese sentido, propone que es difícil seguir hablando de CDI, pues se falla en la regulación de la práctica, en tanto que se sigue teniendo como horizonte una identidad idealizada, que rara vez ocurre en la realidad. Así las cosas, la declaración de los CDI resulta una herramienta insuficiente porque las situaciones que los producen abarcan debates ético-políticos más amplios. Tanto para Mayes (2020) como para Grundy et al. (2020), este instrumento resulta siendo un atajo, además de que los CDI no son necesariamente sinónimos de mala práctica y no siempre comprometen la integridad científica (Garattini et al., 2020), en especial cuando se identifican y se gestionan (Peregrin, 2020). Por último, Lundh, Rasmussen, Østengaard y Boutron (2020) proponen que hay un contraste entre la importancia que se le da a los CDI y la falta de guías para abordarlos y gestionarlos de manera clara y concreta.

Entrevistas.

En general, para los entrevistados es claro lo que significa tener un CDI y comprenden la importancia de su identificación y gestión. Los participantes definieron lo que es un CDI en primer lugar, de acuerdo con una actuación particular para después explicar las razones de dicha actuación. Los participantes 1, 3 y 6 percibieron que la “objetividad” o la “ecuanimidad” son factores determinantes para que no exista un CDI, mientras que los participantes 2, 4, 5, 7 y 8 hicieron énfasis en una condición de ambigüedad entre el interés público y privado. Algunos de los participantes mencionaron el CDI como un “sesgo”, entendido como una desviación de orden moral que ocurre con relación a una situación ideal esperada. Dos de los participantes mencionaron que, en algunos casos, podía haber “confluencia de intereses” pero que ello no implicaba necesariamente un CDI.

Dentro de las causas mencionadas se incluyen las motivaciones personales económicas, familiares e intelectuales o de investigación. En ese sentido, en el momento de definir cuándo ocurre un conflicto de interés mencionan tener un emprendimiento que tenga que ver con la industria de la salud, la asistencia a congresos como ponentes o el hecho de tener familiares que tengan las dos condiciones en mención. No se incluyen beneficios en términos de prestigio, estatus o respeto, aunque esto fue visible en los paneles de expertos en los que algunos de ellos actuaban como líderes de opinión.

Ahora bien, los participantes 2, 4, 5 y 7, principalmente, identificaron que había una dificultad en la distinción entre tener un CDI y la autorización de participación. Mencionaron que las opiniones de los expertos, incluso cuando se ha identificado un CDI pueden ser valiosas y que no deberían ser “satanizados”, aunque existe un claro de temor de que el interés particular predomine sobre el público, lo que hace que muchas veces se tome la decisión de abstención de participación de expertos en particular. Los participantes 4 y 6 manifestaron que no creen que haya una completa objetividad debido a que todos tenemos intereses particulares y en ese orden de ideas, es más importante la honestidad que la objetividad.

Finalmente, un participante explicó que el conflicto de interés ocurre cuando hay engaño, pero que en el IETS se parte del principio de buena fe. Con relación a las dificultades generales en la toma de decisiones relacionadas con CDI, la dificultad más notable es la gestión del tiempo. De acuerdo con los participantes 1, 3, 4 y 7, los tiempos de búsqueda de los expertos, el diligenciamiento del formato por parte de ellos, el análisis en el comité de CDI y el panel son muy cortos y existe la sensación de que, si no fuera por esto, los procesos tendrían mayor calidad. La dificultad de los tiempos ocurre de diferentes formas tales como: “el afán está en encontrar a los expertos” (participante 1), “la gente manda el formato 5 minutos antes” (participante 3), “los expertos no tienen tiempo” (participante 4) y “no hay tiempo de hacer una evaluación con detalle” (participante 7). Así, existe una preocupación porque los tiempos ajustados puedan repercutir en la calidad de las evaluaciones de los CDI, como lo expresó el participante 2: “el análisis se puede viciar porque hay afán de conseguir a los participantes.” Una segunda dificultad tiene que ver con los procesos de comunicación interna y externa. De alguna manera, se siente una desarticulación entre Participación y deliberación, las unidades técnicas y el comité de CDI pues las necesidades entre las diferentes áreas no son las mismas, lo cual puede estar afectando las formas en las que se toman las decisiones en el interior del comité. Por ejemplo, el participante 2 mencionó que cuando llegó al comité un profesional de la salud a hacer parte de

este, aclaró muchas dudas que surgían; por su parte, el participante 8 manifestó que era necesario que todas las unidades deberían conocer de qué se trata el proceso de evaluación y que el comité debería estar mejor enterado sobre la tecnología puntual o el proyecto concreto que se encuentra en evaluación.

Con relación a la comunicación externa hay una clara preocupación acerca de cómo comunicar la categoría de CDI y el nivel de participación que va a tener un actor en un panel pues cuando se le informa que existe un CDI, “se molesta” (participantes 1, 2, 3 y 4). Así las cosas, los colaboradores del IETS tienen una cierta inquietud dado que este malestar puede perjudicar las relaciones externas del IETS. De hecho, el participante 3 mencionó que “hay gente que no quiere volver a saber nada del IETS.”

Es posible que no haya suficiente claridad, entre los actores, acerca de qué es un CDI y qué implica el mismo en la construcción de política pública y cómo es aparente en la transparencia y en la rendición de cuentas de parte del IETS. De igual forma, este tipo de malestares suelen estar relacionados con una pobre comunicación que puede estar relacionada con las dificultades de gestionar los tiempos como se señaló antes: “en las rutas de comunicación el mensaje se distorsiona y se genera molestia” (participante 1). Además, no existe un protocolo claro y explícito que establezca cómo se pueden comunicar las categorías de conflictos de interés, así como los niveles de participación de los actores y quién está a cargo de este proceso (participantes 4 y 8).

La tercera dificultad que se identificó se hace aparente en el momento de la evaluación misma por parte del comité. Al parecer, existe, con frecuencia, una inconsistencia entre lo que los actores declaran frente a lo que aparece en su hoja de vida y en internet (participantes 1, 2, 4 y 8); incluso en algunos casos, alguien del IETS conoce a la persona en evaluación y desmiente la categoría a la que se había llegado en el análisis (participantes 1, 2 y 8). Por último, hay inquietud porque se pueden estar perdiendo los conceptos de expertos de muy alta categoría y porque, debido al temor ante los CDI, se estén avalando personas cuyo nivel de experticia no sea el óptimo (participantes 4 y 8). También se solicitó a los entrevistados que evaluaran el formato de declaración de CDI con el que contaba el IETS. En general, los colaboradores del IETS están de acuerdo con que el formato de declaración de conflictos de interés actual es funcional, completo y práctico, pero que podrían ajustarse algunos detalles.

Los participantes 1, 7 y 8 perciben que el formato es largo y que su diligenciamiento puede tomar mucho tiempo, aunque todas las preguntas que se formulan son necesarias para hacer una evaluación de CDI. En

particular, participante 8 mencionó que cuando hay que detallar cada asistencia a algún evento académico o ponencia puede tornarse muy “tedioso”, en especial con actores que tienen trayectoria académica reconocida.

Para los participantes 1, 3, 4, 5, 7 y 8, las preguntas podrían elaborarse en un lenguaje más sencillo y utilizar menos cantidad de palabras jurídicas; es decir, el documento podría redactarse en un “lenguaje más amigable, para motivar” (participante 4). Asimismo, recomendaron que se podrían establecer umbrales en dinero y tiempo “para sopesar el historial de financiación” (participantes 3 y 5) y que, debido a que, con frecuencia, solo se diligencian las preguntas en las que únicamente haya que seleccionar una opción—“solo llenan los círculos” (participante 7), se podrían formular todas las preguntas con selección múltiple de respuestas. Finalmente, el participante 4 considera que el diligenciamiento del formato de declaración de CDI debería ser un proceso reflexivo y que deberían incluirse todas las industrias que representan un factor de riesgo para la salud (alimentación, tabaquismo, alcohol). Los participantes 1 y 3 manifiesta que el proceso de evaluación parte del principio de buena fe y ocurre teniendo en cuenta el formato de declaración de CDI del actor, su hoja de vida, la información disponible en internet y si se conoce a la persona. El participante 4 mencionó, además, que se realiza una síntesis de estas tres fuentes en una matriz que resume, por actor, la identificación de la declaración de CDI electrónica, las respuestas obtenidas, observaciones varias, la categoría tentativa y las anotaciones del comité. Estas matrices han resultado de gran utilidad y fueron propuestas por un miembro del comité.

El participante 7 manifestó preocupación porque algunas veces se toma la decisión de la categoría con base en lo que aparece en internet solamente y esto podría ser un problema con relación a los actores que sí diligencian el formato. Los participantes 1, 5 y 6 manifestaron su expectativa acerca de poder “estandarizar” los CDI.

Igual que con el formato de declaración de CDI, los colaboradores del IETS manifestaron estar conformes con la composición del comité de acuerdo con el reglamento; pero, existen algunas recomendaciones.

Para los participantes 1, 2 y 5 sería necesario contar con el apoyo de una persona que tenga algún tipo de formación en ética. El participante 5 manifestó que ojalá hubiera una persona experta en ética de la investigación, otra en bioética y otra en integridad científica conforme con la Política de ética en investigación, bioética e integridad científica que se encuentra construyendo el Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación. De igual manera, se mencionó que haría falta alguien permanente con un perfil de ciencia política y algún representante de

la comunidad, tanto como de los expertos como de los pacientes. Los participantes 2, 3, 7 y 8 hicieron bastante énfasis en la necesidad de contar con alguien de las áreas técnicas pues son estas quienes conocen a profundidad la naturaleza del proyecto y la forma en la que se elaboran los criterios de selección de los expertos. Para los participantes 1 y 8 no es claro el papel del perfil del financiero que se encuentra en el comité y para todos los participantes el perfil jurídico es indispensable y fundamental. Por último, los participantes 7 y 8 destacaron la importancia de que las personas del comité de CDI deben ser propositivos y deben entrenarse en metodologías para la gestión de CDI.

Aunque, en un primer tiempo, se consideró que los principios de transparencia, equidad, accesibilidad y autonomía serían relevantes para la toma de decisiones en el interior del comité de CDI, las respuestas dadas por parte de los participantes revelaron que dichos principios son más institucionales y que los participantes son capaces de argumentar, desde los procesos que cada uno tiene a cargo, cómo ocurre cada uno de ellos. Sin embargo, es importante anotar que dichos principios deben ser incorporados por cada persona en su actuar, aspecto del cual no parecían ser del todo conscientes. Con relación a los principios se hizo más evidente las dificultades de articulación y comunicación entre las unidades, pues varios participantes mencionaron que podían dar cuenta de los procesos en el interior de la propia área, pero que desconocía cómo ocurrían dichos principios en las otras. El participante 3, además, mencionó la importancia de que exista confianza entre los diferentes colaboradores.

De una parte, se recomendó que el comité no se limite a categorizar los casos de acuerdo con los niveles de participación, sino que se comiencen a tipificar los casos y los conflictos (participante 1). Además, para los participantes 5 y 6 no es necesario realizar el proceso de declaración de CDI en todos los casos, especialmente para personas con perfiles muy públicos como ministros o académicos internacionales reconocidos y que debería evaluarse según el tipo de proyecto o proceso para el cual se ha convocado al actor. En ese orden de ideas, para el participante 6 es clara la necesidad de tener reglas amplias y flexibles, lo cual choca con la expectativa de tener herramientas estandarizadas que habían manifestado tener los participantes 1 y 5. De otra parte, los participantes 1, 2 y 7 manifestaron la necesidad de que haya algún tipo de entrenamiento para evaluar y gestionar los CDI, especialmente para los miembros del comité, así como de realizar ejercicios pedagógicos y de comunicación para que tanto interna como externamente se tenga claridad acerca de lo que es un CDI, qué implicaciones tiene y cómo se puede gestionar para que haya transparencia en los procesos participativos y estos gocen de legitimidad.

Los participantes 4 y 7 manifestaron que se podrían tener herramientas didácticas como videos cortos que permitan que los actores comprendan la importancia de la declaración de CDI y se sientan tranquilos con este proceso. Lo mismo ocurre con las áreas técnicas.

Con relación a recomendaciones más estructurales, el participante 4 resaltó que el área de Participación y deliberación debería poder tener injerencia en la selección de los actores, pues existen criterios desde la ciencia política que son importantes para la realización de procesos participativos. Por su parte, el participante 6 manifestó que “debería haber una política de relacionamiento con la industria para poder aprovecharla.” Asimismo, se propuso que se podrían incluir estrategias como contar con evaluadores internacionales para que validen los procesos y tener convenios entre agencias para nutrirse de las formas de hacer de otros.

Discusión

La técnica que proponemos se basa, entonces en el uso de la lógica inductiva, en la búsqueda de razones a favor y en contra de una solución, en que las personas que discuten el caso tengan una mente abierta y sean capaces de dejar sus propios prejuicios morales, emocionales e intelectuales a un lado y empatizar con los intereses humanos que dan lugar a la necesidad de tomar una decisión moral (Wilkinson y Savulescu, 2018). Dicha técnica consta de seis pasos. A continuación, se explican cada uno de ellos.

Paso 1. Diligenciamiento del formato de CDI.

Los actores que deben ser analizados con mayor profundidad, deberán diligenciar el formato de conflictos de interés que ha dispuesto el IETS y entregar su hoja de vida. Es importante que todos los actores cumplan con este requisito a fin de asegurar el principio de justicia durante el proceso y velar por que a todos los actores se les haga el mismo análisis con todo el rigor.

Se debe realizar una contextualización antes de presentar el formato. Es importante que la persona que lo vaya a diligenciar sea contextualizada en cuanto a qué hace el IETS, cuál es la política que fundamenta la gestión de los CDI, cuáles son sus principios, cuál es el espacio en el que participará, cuál es el alcance de su participación, y por qué es importante que la persona que va a hacer parte del proceso participativo haga una declaración oficial y válida de sus CDI. Para este fin, se sugiere utilizar piezas gráficas o videos cortos que sinteticen los mensajes que se quieren transmitir, en un lenguaje amigable y sencillo. Se

recomienda, incluso, que se adapte el lenguaje legal a un lenguaje más común, para que sea más comprensible, y no intimidante y confuso. Las preguntas del formato deben formuladas en primera persona, de manera que la persona que lo llena sienta que lo que está realizando es una suerte de autoevaluación de su situación con relación a los potenciales CDI que puedan presentarse. Es importante que el actor pueda sentir que todos los seres humanos tenemos intereses que hacen parte no solamente del mundo en el que vivimos en la actualidad, sino de nuestra naturaleza humana y que, por lo tanto, tener un CDI no implica una sanción sino una gestión adecuada con el fin de garantizar la transparencia y legitimidad de los procesos que maneja el IETS.

De igual manera, se recomienda que se le solicite a la misma persona que defina si considera que puede tener un CDI o si hay algo que podría interferir con los intereses públicos que deben primar en el proceso, dadas las preguntas que respondió antes (a manera de marco lógico). Asimismo, debe explicársele que su caso va a ser analizado por un comité cuyos miembros han sido seleccionados y entrenados para esta tarea y que son ellos quienes llegaran a un consenso acerca del modo en el que podrá participar. Es importante que la persona conozca estas condiciones desde el momento en el que diligencia el formato y que asuma un mínimo nivel de responsabilidad frente al proceso. Por último, se sugiere que cada pregunta vaya acompañada de un ejemplo práctico, ojalá basado en casos que se hayan presentado en el IETS (sin revelar nombres o atributos que puedan dar lugar a la identificación de la persona).

Debido a que, de acuerdo con la trayectoria de cada experto, el formato puede tornarse largo en términos que se pide que se especifique el tipo de actividad, la institución y la fecha. Al diligenciar este tipo de formularios, es más práctico y veloz para las personas simplemente seleccionar opciones. En ese sentido, se sugiere, primero, que se establezcan umbrales de tiempos y montos y que la persona declare solamente en función de si sobrepasa estos. Y segundo, que se elaboren una serie de respuestas ya pre-hechas de acuerdo con lo que ha declarado la gente y se deje un espacio de otro, por si existen situaciones diferentes. En el apartado de «otros intereses» se deberían dar ejemplos y en el de «aclaraciones» se debería explicar qué es lo que se espera que las personas redacten allí.

Paso 2. Descripción de los hechos.

Una vez que se tengan la declaración de CDI y las hojas de vida de los expertos que van a incluirse en el proceso participativo la secretaria técnica del comité de CDI procede a realizar una síntesis de los hechos,

en este caso, aquellos que puedan resultar en un CDI para lo que utiliza una matriz que resume para cada experto, el nombre, el tipo de proyecto en el que se quiere que participe, el número de declaración de CDI, las respuestas dadas, observaciones varias y una categoría tentativa A, B o C según lo que considere la persona que ocupe este cargo. De acuerdo con el Reglamento de conflictos de intereses estipulado en la Política de transparencia (IETS, 2016) la secretaria técnica del comité no tiene voto para designar la categoría, lo cual se contradice en el momento en que sea ella la que propone la categoría. Se sugiere que sea en el momento de la deliberación entre los distintos miembros del comité que cada miembro justifique las razones por las cuales se propone un cierto nivel de participación en la que debería quedar la persona que se está evaluando y no simplemente aprobar o no la categoría propuesta por la secretaria técnica de manera que se suscite un diálogo y no se reduzca a una aprobación o desaprobación por falta de tiempo.

La secretaria técnica presenta entonces los hechos relacionados con un actor determinado, teniendo en cuenta las distintas dimensiones de un CDI en la salud pública y respondiendo a preguntas precisas, como se muestra a continuación. Se sugiere que de este momento en adelante se sigan los pasos del análisis participante por participante y, en la medida de lo posible, no se les trate como un caso grupal, sino como casos individuales que merecen el mismo análisis de forma individual.

- Hechos desde el punto de vista financiero: ¿Qué tipo de beneficios económicos ha obtenido el participante específicamente del medicamento, dispositivo, procedimiento o tecnología que se va a evaluar? ¿En qué tiempos se ha dado esta financiación o este beneficio económico? ¿Qué montos ha recibido el participante?
- Hechos desde el punto de vista intelectual: ¿Qué tipo de convicciones ha declarado o se revelan en la hoja de vida del participante con relación al medicamento, dispositivo, procedimiento o tecnología que se va a evaluar? ¿Qué tipo de investigaciones ha realizado el participante con relación al medicamento, dispositivo, procedimiento o tecnología que se va a evaluar y qué tipo de resultados se obtuvo?
- Hechos desde el punto de vista familiar: ¿Algún familiar cercano del participante ha obtenido beneficios económicos o intelectuales a partir del medicamento, dispositivo, procedimiento o tecnología que se va a evaluar?
- Hechos desde el punto de vista de la reputación: ¿Qué pronunciamientos públicos ha realizado el actor cuya retractación pueda afectar su estatus o respeto por parte de sus pares y de la comuni-

dad en general?

- Hechos desde el punto de la experticia: ¿Qué tan reconocido es el experto en el manejo de medicamento, dispositivo, procedimiento o tecnología que se va a evaluar? ¿Qué investigaciones ha realizado con relación al medicamento, dispositivo, procedimiento o a la tecnología que se va a evaluar? ¿Qué publicaciones tiene con relación al medicamento, dispositivo, procedimiento o a la tecnología que se va a evaluar? ¿Qué trayectoria profesional tiene? ¿A qué sociedades científicas o universidades está adscrito?

Es importante tener en cuenta que en este proceso se deben considerarse solamente los hechos con relación a lo declarado y lo que aparece en la hoja de vida del participante.

Paso 3. Identificación y descripción de los principios y valores en conflicto.

Ahora se procede a una identificación de los valores en conflicto, paso que resulta fundamental en cualquier deliberación bioética. Recordemos que “llamamos valor a la cualidad que hace importantes las cosas a los seres humanos y que les exige su respeto” (Altisent et al., 2012, p. 7). Dentro de los valores, están incluidos los principios éticos, aunque no todos los valores son principios y cuando hay conflicto, hay valores que se oponen entre sí en una situación.

Rodríguez y Gracia (2012) proponen elaborar una lista o tabla de valores de los principales—si no todos— los valores que se encuentran involucrados en la situación que está siendo sometida a análisis para después señalar cuáles son los que entran en conflicto. De esta manera, se facilita la identificación de lo que resulta incómodo o problemático en el caso (Hackler y Hester, 2008). Escobar y Aristizabal (2011) sugieren elaborar una matriz que permita la identificación de los actores y los principios involucrados con el fin de identificar los conflictos de manera más precisa. En las columnas se establecen los actores y los valores o principios y en las filas se especifican las características de sus cruces, así:

Tabla 1.

Matriz ética de actores y principios o valores.

Actores/ valores o principios	Valor o principio 1	Valor o principio 2	...Valor o principio n
Actor 1			
Actor 2			
...Actor n			

Nota. Adaptado de Escobar y Aristizabal (2011). En el caso de los actores que analiza el comité de CDI para los procesos participativos que gestiona el IETS, los valores que se presentan más frecuentemente son la experticia y la independencia conceptual.

A continuación, se puede ver un ejemplo de la matriz sugerida:

Tabla 2

Ejemplo de matriz ética para procesos participativos del IETS.

Actores/ valores o principios	Experticia	Independencia conceptual
Nombre y apellido	Descripción del nivel de experticia del actor de acuerdo con la revisión de su hoja de vida y otros relevantes.	Descripción de las actividades de carácter económico, familiar, intelectual o de reputación de acuerdo con la declaración, la hoja de vida y otros relevantes. Se recomienda tener en cuenta el tiempo y los montos.
IETS	El proceso de IETS puede resultar más sólido con la inclusión de este nivel de experticia (o no).	Descripción de la selección de actores para dar voz y voto a voces diversas y plurales.

Nota. La independencia conceptual se entiende como la no participación en ninguna de las opciones en conflicto; y la experticia como la experiencia y pericia del actor con relación a al medicamento, dispositivo, procedimiento o a la tecnología que se encuentra en evaluación.

El uso de esta matriz puede ayudar a visibilizar los valores que pueden estar en conflicto y a verbalizar la descripción del tipo de conflicto de manera más precisa.

Paso 4. Deliberación sobre los cursos de acción a seguir.

Este paso corresponde al momento en el que se discuten los cursos de acción o las salidas posibles identificando, primero, las decisiones extremas, para después lograr propuestas intermedias, pasando de un asunto dilemático a un asunto problemático. La dificultad principal de este paso se da porque existe una tendencia reduccionista hacia estos dos extremos antitéticos. No obstante, estos extremos deben ser identificados primero, ya que corresponde a la opción en la que dar lugar a que se complete uno de los valores en conflicto implica que, necesariamente, se de la lesión completa del otro” (Rodríguez y Gracia, 2012) porque se termina cediendo a la presión de uno de los principios dándole cumplimiento pleno y desechando las exigencias de los otros. La ética convergente (Malindi y Thüer, 2008), el coherterismo (Beauchamp y Childress, 1999) y la toma de decisiones prudentes (Rodríguez y Gracia, 2012) abogan por la búsqueda de mantener el mayor equilibrio entre todos los principios, aunque no logre el cumplimiento pleno de ninguno. La propuesta que hacemos en este documento se encuentra de acuerdo con este principio de equilibrio.

La intención de la ética convergente no es hacer desaparecer la pluralidad de principios sino mostrar que la contraposición de principios ha generado amplios debates y que existe la posibilidad de encontrar relaciones de complementariedad. Los principios son sólo parcialmente aplicables por lo que la aplicación estricta y completa implica la posible lesión de otro. El gran principio de convergencia es la exigencia de maximizar la armonía entre los principios o valores que se encuentren en conflicto. Así las cosas, se busca distintas alternativas a cómo se pueden aplicar los principios que están en conflicto y, por ende, la posibilidad de cumplimientos graduales de principios. Esto implica que, de ningún modo, se jerarquiza un principio o valor más que otro o disuelve las tensiones por eliminación de algún principio (Maliandi y Thüer, 2008).

Visibilizar más la obligación de independencia conceptual que la de experticia puede ser peligroso porque se puede correr el riesgo de no contar con actores lo suficientemente expertos que terminen votando sobre un tema que no dominan, necesariamente y esto puede ir en contra del principio de integridad de la institución. Es por eso que se hace un llamado a que se busque un equilibrio entre independencia conceptual y experticia. Además, esto puede llevar a aplicar en demasía el

llamado Principio de precaución que busca evitar los riesgos de causar algún daño. Sin embargo, hoy por hoy la aplicación de este principio es controversial pues se ha argumentado que puede paralizar la acción lo que va en detrimento de la regulación (Cross, 1996; Sustain, 2003) y del principio de realización.

Un CDI ocurre cuando intereses privados pueden influenciar de forma inapropiada el deber o la responsabilidad pública y en ese sentido, identificar CDI en un actor no significa que se va a actuar necesariamente de forma corrupta, que se va a buscar algún tipo de ventaja o que no se tenga la capacidad para cumplir con una obligación pública (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2005). De hecho, tampoco existe garantía que una persona sin CDI de conceptos prudentes y acertados.

Para realizar los ejercicios de ponderación se pueden elaborar, también matrices que permitan darle peso a los valores de manera que se facilite la deliberación y las propuestas de cursos de acción. Se buscarán cursos de acción intermedios, tantos como sea posible.

Tabla 3

Matriz de ponderación de los valores de experticia y CDI potencial.

Actor	Experticia			CDI potencial			Cursos de acción
	Alta	Suficiente	Baja	Alto	Moderao	Bajo	
Actor 1							
Actor 2							
... Actor n							

Fuente: elaboración propia.

Es importante tener en cuenta que no se trata de hacer un cálculo matemático, porque lo que conviene es tomar conciencia de que en toda acción moral concurren una gran cantidad de elementos que no son excluyentes entre sí (Maliandi y Thüer, 2008).

Paso 5. Selección de la solución.

Este paso consiste en elegir el curso de acción que se considere óptimo, “que será necesariamente aquel que lesione menos los valores en conflicto, y que generalmente combinará y armonizará varios cursos

de acción intermedios” (Rodríguez y Gracia, 2012, p. 8). Se intentará evitar irse a los extremos, pero si ninguno de los cursos intermedios funciona, será necesario.

Beauchamp y Childress (1999) sugieren que cuando existe un dilema que suscite una reflexión sobre lo que la moralidad exige, se debe establecer una justificación moral para lo que deberíamos hacer. Una justificación es la demostración de que se tienen razones suficientes para mantener una postura o para exigir algo. Para esto, es necesario especificar las garantías que apoyan dicha posición. Estas garantías deben ser relevantes, así como adecuadas y se deben ser razones buenas y suficientes basadas en el ejercicio de deliberación descrito en el paso anterior. Exponer estas razones para llegar a una conclusión que permita resolver un problema a través de la evaluación de sus creencias se realiza a través del ejercicio de deliberación. Para Wilkinson y Savulescu (2018) existen dos características que debe tener el curso de acción seleccionado. La primera es que lo que se esté defendiendo debe tener un razonamiento claro; es decir, se debe poder establecer una secuencia de proposiciones en términos de razones, que cuenten a favor de la decisión. La segunda, es que lo defendible debe ser sensitivo a las razones que lo justifican, así como a los hechos. Esto quiere decir que, si los hechos o las evidencias cambian y esto hace que las razones que favorecen una decisión determinada cambien, esperaríamos que se cambie, también, de parecer.

Paso 6. Emisión del concepto.

El octavo y último paso consiste en redactar el concepto para comunicarlo a los interesados y así facilitar el cumplimiento del principio de transparencia de la organización. La emisión de concepto consiste en la descripción sistemática de cada caso, lo que requiere de una síntesis cuidadosa de los hechos y de los valores que operan en él. Este texto debe dar cuenta, de la manera más sucinta posible, de cómo se tomó la decisión respecto al caso, dado que el comité de CDI debe estar en la capacidad de explicar cómo una posición toma prioridad sobre otra (Shelton y Bjarnadottir, 2008). La emisión de la recomendación debe fundamentarse en el flujo lógico y debe reflejar el consenso alcanzado por el comité.

Algunos comités de ética tienen formatos estructurados para la emisión de concepto con un orden definido (Hottois, 2007) y el IETS puede determinar una estructura para emitir sus decisiones. En todo caso, los conceptos emitidos deben ser ejecutivos y pragmáticos. Esto quiere decir que su fin es ayudar a la decisión y a la regulación de la acción y no actuar como obstáculo. Por lo tanto, no se ahonda en las

razones que hayan dado sus miembros, ni se tratan cuestiones especulativas. Así, se hace un gran esfuerzo en “descartar los aspectos irreductiblemente conflictivos” (Hottois, 2007, p. 210). En consecuencia, los consensos son más bien compromisos negociados, es decir, que no satisfacen plenamente a nadie.

Finalmente, se sugiere que se comunique a los interesados las decisiones tomadas con su debida justificación. Como se mencionó antes, el actor que se quiera que participe deberá ser informado acerca de las características y fases del proceso de evaluación de CDI desde el momento que sea convocado. Esto facilita que haya mayor transparencia y se reduzcan las probabilidades de causar algún tipo de malestar. Asimismo, lo ideal es que haya un periodo en el que los actores puedan aclarar algo si lo consideran necesario. Sin embargo, esto obliga a que se realice de nuevo la deliberación en el interior del comité de CDI.

Conclusión

Para los procesos de investigación compartir información científica y deliberar sobre los hallazgos de la misma, es un práctica habitual y cada vez más necesaria en nuestros día, por las necesidades de incorporación tecnológica en salud y de evaluación del financiamiento de las mismas con recursos públicos, teniendo en cuenta que los recursos en ningún país (sea de ingreso alto, medio o bajo) son infinitos, siendo relevante que la misma esté fundamentada en características como la transparencia y gestión adecuada de los conflictos intereses, generando un gran desafío para el soporte de la valoración de la evidencia bajo condiciones de legitimidad, validez y confiabilidad de los procesos participativos para el el paciente y su comunidad, tal como lo expone Mayes (2020), los CDI que se basa en dos enfoques éticos: el de las virtudes y el de los deberes; el primero haciendo referencia a que se debe hacerse uso de conocimientos y habilidades en función del bien público más que un interés propio e implica una formación del carácter en relación con las normas de la comunidad que se condicionan de acuerdo con un contexto ético-político más amplio; y el segundo, corresponde a una tendencia más deontológica y su principio rector sería servir a la salud y a las necesidades de los pacientes.

Por lo que consideramos que experiencias como la descrita en este documento, pone en evidencia cómo el desarrollo de metodologías desde las ciencias sociales, pueden aportar de manera significativa en el re-conocimiento responsable de la integración efectiva de ciencias naturales y sociales, pueden alinearse y ser un ejemplo concreto sobre la inteligencia colectiva en nuestros días.

Referencias bibliográficas

Alia, E., y Grant-Kels, J. M. (2020). The trustworthiness and transparency in clinical practice guidelines versus the ongoing damaging power of direct and indirect conflict of interest. *Clinics in Dermatology*, 38(2), pp. 254-256.

Altisent, R., Martín Vallejo, L., Borrell Carrio, F., Moya Bernal, A., Busquets Surribas, M., Ogando Diaz, B., ... Seoane, J. A. (2012). Conceptos generales. En D. Gracia, & J. J. Rodríguez (Eds.), *Retos éticos en atención primaria*. pp. 5-13. Madrid: Fundación Ciencias de la Salud.

Beauchamp, T. L. y Childress, J. F. (1999). *Principios de ética biomédica* (4^a ed.). Barcelona: Masson.

Carrasquilla, G., Pulido, A.C., De la Hoz, A.M., Mieth, K., Muñoz, O.M. Parody, E. (2014). *Guía Metodológica para la elaboración de Guías de Práctica Clínica con Evaluación Económica en el Sistema General de Seguridad Social en Salud Colombiano*. Bogotá: Fundación Santa Fe de Bogotá y Minsalud.

Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications. Escobar, J. y Aristizábal, C. (2011). Los principios en la bioética: fuentes, propuestas y prácticas múltiples. *Revista Colombiana De Bioética*, 6, pp. 76-109.

Garattini, L., Padula, A., & Mannucci, P. M. (2020). Conflicts of interest in medicine: A never-ending story. *Internal and Emergency Medicine*, 15, pp. 357–359.

Gracia, D. (2011). *La cuestión del valor*. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Grundy, Q., Mayes, C., Holloway, K., Mazzarello, S., Thombs, B. D. y Bero, L. Conflict of interest as ethical shorthand: Understanding the range and nature of “non-financial conflict of interest” in biomedicine. *Journal of Clinical Epidemiology*, 120, pp. 1-7. Hackler, C. y Hester, D. M. (2008). Introduction: What should an HEC look and act like. En D. M. Hester (Ed.), *Ethics by committee*. pp. 1-19. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.

Hottois, G. (2007). Consensos y disensos en bioética. Dos ejemplos ilustrativos En J. González Valenzuela (Ed.), *Dilemas en bioética*. pp. 183-216. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.

Instituto de Evaluación Tecnológica en Salud. (2016). *Política de transparencia*. Bogotá: IETS. International Committee of Medical Journals Editors, ICMJE. (2020). Disclosure of interest. Recuperado de <http://>

www.icmje.org/disclosure-of-interest/.

Lundh, A., Rasmussen, K., Østengaard, L., Boutron, I., Stewart, L. A. y Hrobjartsson, A. (2020). Systematic review finds that appraisal tools for medical research studies address conflicts of interest superficially. *Journal of Clinical Epidemiology*, 120, pp. 104-115.

Maliandi, R., & Thüer, O. (2008). Teoría y praxis de los principios bioéticos. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa. Mayes, C. (2020). After conflicts of interest: From procedural short-cut to ethico-political debate. *Bioethical Inquiry*, 17, pp. 245-255.

National Institute for Health Care Excellence, NICE. (2019). *Policy on declaring and managing interests for NICE advisory committees*. UK: NICE.

Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD. (2005). *Managing conflict of interest in the public sector*. Paris: OECD.

Peregrin, T. (2020). Identifying and managing conflicts of interest. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 120(3), pp. 445-447.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4^a ed.). Los Angeles: Sage.

Rodríguez, J. J. y Gracia, D. (2012). *Retos éticos en atención primaria*. Madrid: Fundación Ciencias de la Salud.

Shelton, W. y Bjarnadottir, D. (2008). Ethics consultation and the committee. En D. M. Hester (Ed.), *Ethics by committee*. pp. 49-77. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers.

Wani, S., Vargo, J. y Wallace, M. (2020). Managing conflicts of interest in clinical practice guidelines. *Gastrointestinal Endoscopy*, 91(2), pp. 274-275.

Wiersma, M., Kerridge, I. y Lipworth, W. (2020). Status, respect, and stigma: A qualitative study of non-financial interests in medicine. *Bioethical Inquiry*, 17(2), pp. 203-216.

Wilkinson, D. y Savulescu, J. (2018). *Ethics, conflict and medical treatment for children. From disagreement to dissensus*. Londres: Elsevier.

PIS: Formación con Perspectiva Ética Humanística⁴⁰

Néstor R. Gómez⁴¹
nrgomez@educacionbogota.edu.co / raucorena@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2995-4468

Recibido: 12/05/2021
Aprobado: 24/09/2021

Cómo citar:

Gómez, Nestor. R. (2021). PIS: Formación con Perspectiva Ética Humanística. Anuario Colombiano de Ética 2 (2). pp.



Resumen:

La enseñanza de la ética no puede limitarse a la asignatura ‘Ética y Valores’; si bien es necesario y vital que exista un espacio académico dedicado a la reflexión del comportamiento ético, para la formación adecuada de ciudadanos responsables, también lo es que en otros espacios académicos se evidencie el aporte al proceso. Aclaro, la idea no es disolver la enseñanza de la ética en una propuesta transversal, sino evidenciar la forma en que otros espacios académicos aportan intencionalmente al proceso de enseñanza de la ética desde la apuesta de formación integral del individuo.

Diez años de experiencia en el Colegio El Porvenir IED, han generado diferentes documentos de reflexión personal sobre el desarrollo, en medio del proceso de formación, de habilidades y capacidades del estudiante de ciclo V desde el espacio académico Proyecto Integrador

40 La presente ponencia es fruto de las reflexiones surgidas de la experiencia como docente del espacio académico Proyecto Integrador de Semestre, con base en diversos textos relacionados con eventos académicos como la maestría, el trabajo desarrollado durante el diplomado en Evaluación con Carácter Diagnóstico Formativo y las asesorías y reuniones con la Universidad Pedagógica Nacional, como parte del acompañamiento del programa de Desarrollo Integral de la Educación Media. Perfil Académico y Profesional del autor

41 Néstor R. Gómez, Magister en Educación de la Universidad Santo Tomás, Docente del Núcleo Técnico, Área Humanística del Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital.

de Semestre (PIS). Todos estos documentos participaron en diversos espacios académicos con la idea de aportar a la dinámica de ajuste de la propuesta pedagógica.

La presente ponencia busca consolidar todas estas reflexiones, mediante el rastreo categorial y generar puntos de partida para la consolidación de procesos investigativos que arrojen resultados mucho más específicos sobre este campo de trabajo, para así evitar que esta experiencia quede encerrada en la institución. En ese sentido, el aporte al proceso de formación de los estudiantes presenta dos indicadores: 1) La reflexión de cara al desarrollo del proyecto personal de vida como gestor de su propia transformación. 2) El fortalecimiento del pensamiento crítico mediado por una postura ética humanista.

Introducción:

Las directivas y el cuerpo docente del Colegio El Porvenir Institución Educativa Distrital (IED), siempre se han preocupado por el porvenir de sus estudiantes. Y como respuesta a esa preocupación, el colegio, liderado por el rector de entonces, asumió el reto de incluir en su plan curricu-

lar el desarrollo del programa de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior. Se estableció un acuerdo interinstitucional con Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta experiencia generó muchos cambios en los procesos académicos, que fueron sistematizados como parte de mi formación posgradual. Resultado de este trabajo, se sugiere el acercamiento y posible sistematización de los espacios académicos que conforman esta propuesta (Gómez, 2015).

En ese sentido, la idea de la presente participación es socializar la experiencia que ha significado el desarrollo del Proyecto Integrador de Semestre (PIS) como espacio de desarrollo de los estudiantes tanto en lo académico como personal. Es importante aclarar desde el comienzo, que el espacio en sí, por diversas dinámicas, ha ido modificando el enfoque progresivamente, así como la intencionalidad de trabajo con los estudiantes. Las reflexiones plasmadas en el presente escrito se centrarán justamente en esos cambios. Es importante tener en cuenta que el PIS, no es un producto individual. No ha dependido de un solo docente, como posiblemente, si lo han sido los demás espacios del núcleo

Palabras clave:

educación ética, empoderamiento, desarrollo moral, liderazgo estudiantil, pensamiento crítico.

técnico, sino que, impulsado desde la coordinación de la Media Técnica, ha sido un espacio consolidado desde un ideal, construido por un equipo, que a veces funciona como grupo y otras veces como equipo. Lo que aquí se presenta es solo una de las miradas al respecto, nutrida por otras voces, pero desde la interpretación personal.

Como se podrá notar, la propuesta que se presenta en este texto no se desarrolla desde una asignatura llamada “Ética y Valores”, sino que se trata de un espacio académico en el que se puede evidenciar la aplicación interdisciplinar de la ética. En este sentido, es necesario hacer una aclaración muy importante: mi intención no es en ningún caso insinuar, evidenciar o demostrar que la enseñanza de la ética se deba disolver en una propuesta transversal. Ello sería un atentado al desarrollo integral del individuo y un retroceso desconsiderado de los procesos educativos. Es más, estoy completamente convencido que las actividades académicas como este II Congreso Internacional de Ética, Ciencia y Educación han demostrado la necesidad de mantener un espacio académico específico que se dedique al trabajo de aula en el que se brinde información, herramientas y recursos prácticos a los estudiantes sobre la ética.

Por ello me parece no solo pertinente, sino además necesario y prudente, indicar que la socialización de propuestas como el espacio académico PIS del Colegio El Porvenir IED, tiene como intención demostrar que es necesario complementar el proceso de enseñanza de la ética de forma intencionada y evidente; para que la apuesta educativa no se limite a brindar a los estudiantes información relacionada con un área del conocimiento, sino que además promuevan la construcción del *saber-ser* relacionado con el *saber-saber* en paralelo con el *saber-hacer* (el orden de los factores esta vez es determinante y decisivo).

Adicionalmente, también me parece importante indicar de forma previa, que como la presente ponencia no es resultado de un proceso de investigación en sí mismo, (aunque la idea es que termine convirtiéndose en la formulación de uno) algunos de los elementos que se plantean en la estructura formal del texto, (como la metodología, el análisis de resultados y/o conclusiones) serán abordados de forma diferente a lo que el rigor investigativo requiere. Sin embargo, me he asegurado de que no por ello tengan menos fuerza o pierdan coherencia interna, al contrario, he buscado ser más consistente aún, para que el trabajo sea apropiado.

Debate:

Para tener la suficiente claridad que permita vislumbrar las ideas fruto de la presente reflexión, a continuación, se presentará el contexto que se ha tenido en cuenta en medio de todo el proceso de desarrollo de la propuesta pedagógica. Las categorías que acá se indican evidencian la postura personal desde la que analizo las diferentes características y situaciones que la experiencia en sí misma ha tenido. Sin embargo, no son una estructura cerrada, sino que está abierta a las posibles categorías emergentes que pueda arrojar un acercamiento con otros elementos y voces que nutran la experiencia.

Si bien podría parecer que el enfoque dado a estas reflexiones está limitado por mi visión particular, es necesario tener en cuenta que mi experiencia como docente, no solo se nutre de mis creencias y observaciones, sino que ha tenido en cuenta otras perspectivas desde lo dialogado y trabajado con diferentes actores de la experiencia, así como de personas que desde afuera han tenido algún acercamiento. En este sentido, es importante recordar que todas las reflexiones que aquí se presentan, están mediadas por trabajos reflexivos e investigativos que he desarrollado en diferentes momentos de mi labor docente en el colegio; puesto que como podrá notarse más adelante, el desarrollo del Proyecto de Educación Media Articulada, Fortalecida o Integral, siempre ha estado bajo el acompañamiento de una Institución de Educación Superior.

Finalmente, debo advertir que, aunque la explicación de forma mucho más amplia de algunos elementos contextuales relacionados con el Proyecto Educativo de la Institución (PEI), el desarrollo del proceso de Articulación, Media Fortalecida o Integral permitiría un abordaje más profundo de las ideas planteadas, también podría desviar el camino. Por ello, se indicarán solo los elementos necesarios para tener un contexto claro, en relación con el enfoque que el presente trabajo propone.

Conceptualización:

A continuación, se abordarán de forma específica tres elementos conceptuales necesarios para entender el enfoque de desarrollo de la reflexión. En este sentido, se hará un abordaje que permita determinar desde qué perspectiva se habla de la formación ética humanística, para indicar después la forma en la que esta formación se enfoca hacia el desarrollo de la conciencia moral. Luego, se explicará de forma general lo que ha significado el desarrollo del Programa de Educación Media Integral y su evolución con los cambios de administraciones, incluyendo su objetivo.

Formación ética humanista.

Para iniciar abordaré de forma particular los tres conceptos que hacen parte del título de la ponencia. Quiero ser breve, pero espero no quedar falto de palabras. Es importante tener en cuenta que una de mis serias preocupaciones al tratar cualquier tema es la claridad conceptual, puesto que pasar por alto el sentido de una palabra o presuponer que todos comparten mi definición de cierto término, puede generar confusiones bastante amplias o incluso eliminar el sentido de lo que se está presentando. Recuerdo de nuevo que mi idea es evitar las disertaciones sobre la razón para usar uno u otro término, pero reitero que no es porque no me interese, sino porque quiero evitar desvíos innecesarios.

Un ejemplo de lo anterior es que podría detenerme a revisar las diferentes razones y argumentos en cuanto al término más adecuado para referirse al proceso educativo que se desarrolla en la institución, me refiero a: educación, enseñanza, aprendizaje, formación, instrucción, construcción, entre otros términos. Seguramente podría optar por indicar que hay unos términos allí que no deberían estar, pero podría pecar por omisión y académicamente sería un descuido imperdonable.

De hecho, para seleccionar un término adecuado al respecto, habría que iniciar desde la claridad sobre lo que persigue la educación, incluyendo la forma en que se ve al individuo en este sentido. Es decir, ¿la educación consiste acaso en la adquisición de conocimiento para que algún deforme se convierta en persona? Todo esto para aclarar que lo que voy a hacer a continuación, será indicar cómo se entenderán los términos seleccionados. Tal vez en otro espacio pueda dedicarme a reflexionar, revisar y determinar si son los términos adecuados, es claro que desde mi experiencia personal he venido haciéndolo, pero no es mi objetivo en este caso.

Se habla de formación, no en el sentido de pensar al estudiante o su proceso personal como una masa informe a la que hay que moldear, esto me suena demasiado a la escuela como dispositivo de control y quiero seguirla viendo como una propuesta —apuesta— que complementa la situación de *ser-en-el-mundo* y *para-el-mundo*, en el que el individuo ha sido arrojado. Es por ello por lo que me pareció tan apropiado indicar que el Porvenir Articulado fragua senderos de vida (Gómez, 2015). Entiéndase la formación como esa posibilidad que tiene el estudiante de dar forma a su propio proceso, evidentemente sin ignorar que lo hace orientado —faro— desde la perspectiva que tiene no solo la institución —el modelo cognitivo-social—, sino también desde las eclécticas perspectivas que sus docentes tienen; así mismo con los materiales —fragua, martillo y yunque— que la institución le brinda

—no solo materiales físicos—. En resumen, se hace mención de la formación, no porque queramos aleccionar o adoctrinar al estudiante, sino porque tradicionalmente se le dan herramientas —pesarosamente— muy limitadas y orientaciones para que sea él mismo sea quien dé forma, adelantando un poco a los resultados de la experiencia.

Hay un concepto que no se incluyó explícitamente, pero que muy en boga, es importante señalar dado que el sistema educativo actualmente lo usa como base. Este es un tema que por actualización pedagógica he venido pensando bastante. En todo caso iniciaré enfatizando en que no estoy de acuerdo con la inclusión de términos tan monetarios e industriales en el campo educativo, por ello evito usarlo, pero es imposible evitar tener que referirse a las “competencias”, por ello quiero aclarar que mi perspectiva al respeto va de la mano con la postura de Ángel Díaz Barriga (2014), quien propone el enfoque de competencias como desarrollos y no como productos, puesto que este último enfoque, no es garante de aprendizaje.

Es decir, la *enseñanza por competencias* debe centrarse en los procesos, aunque el problema que esto deja es que la evaluación de un producto no incluye todo el esfuerzo, dedicación y empeño que se pone en el desarrollo del mismo. Tener esto en cuenta implica que la *enseñanza por competencias como desarrollos* necesariamente debe ser muy cuidadosa con la forma de evaluación y aplicar de modo más riguroso una evaluación formativa gradual y constante. Este elemento es de suma importancia, debido a que la base que se propone para desarrollar el proceso de enseñanza y valorar el aprendizaje también determina una forma de ser.

Por otra parte, en cuanto al segundo término que en esta reflexión se propone, se podría desembocar en una tremenda confusión debido al uso de los términos ética y moral, esto porque, aunque son diferentes, aún siguen usándose como sinónimos —en algunos espacios— y mal haría si presupusiera que, por ser este evento relacionado con la ética, existe una postura clara sobre la diferencia entre estos términos directamente relacionados.

Como plantean Meza y Suarez (2002), para generar claridad al respecto es importante entender que la mayoría de las confusiones que se generan entre los dos conceptos se debe a que, por lo general, no se tiene en cuenta la forma en que estos surgieron y el sentido inicial que tenían. El desarrollo histórico ha implicado que estas características se confundan entre sí, es por esto por lo que no solo muchos los toman como sinónimos, sino que en algunos casos se invierte su significado.

Para solucionar esta particularidad hay que tener en cuenta dos orígenes para la palabra: Grecia y Roma. Además de esto, la lógica he-

lénica es naturalista teniendo como base el entendimiento de que hay unas leyes naturales básicas que afectan al ser humano por encima de cualquier acuerdo que entre ellos se establezca, ello se evidencia en el uso de las palabras. Para este caso, ética proviene de la raíz griega *ethos* (ἔθος), que tenía dos posibles acepciones: 1) la idea de *residencia o morada*, esta se interpreta como la forma personal de entender la acción humana; 2) la idea del carácter, en cuanto a la forma de ser, que de una u otra forma se relaciona con costumbre. Desde estas dos perspectivas, termina por entenderse la ética como la forma en que el individuo tiene de enfrentar la vida. Cada una de estas concepciones se diferencia entre los griegos de forma ortográfica, una se escribe con épsilon (ἔθος) y la otra con eta (ἦθος).

Los romanos, por su parte, entienden la lógica del mundo desde lo que hoy se conoce como el derecho positivo, que alude más al pacto jurídico y social, basado en la ley escrita. Cuando los romanos intentan traducir al latín la expresión “ethos” se ven limitados a una palabra que valga para ambos términos “mos” que para ellos significa costumbre. Es en este punto, el orden lógico de la comprensión del mundo juega un papel importante, pues la costumbre no es lo mismo desde la visión helena naturalista, que desde el derecho positivo. Con el tiempo se acuñará el término “moralis” que se refiere al grupo de normas que han de determinar la forma en que el individuo afronta la realidad, este enfoque se ajusta más a su entendimiento del orden lógico del mundo.

Desde ambas perspectivas, se entiende el término como esa forma de afrontar la vida, pero ajustado a su perspectiva de mundo. Por estas razones se puede entender que mientras para unos el término más adecuado es ética, para otros se ajusta más el de moralidad. Es en ello en lo que radica la confusión. En todo caso algo que sí es muy claro para nosotros es que cuando se hace referencia a la moral o lo moral, las reglas que deben seguirse como parte de un grupo social están allí presentes.

En este sentido, cuando se hable de ética la definición básica se centrará en la forma que tiene el individuo para afrontar la vida, por ello toda persona actúa de forma ética. A este particular habrá que agregar que, desde unas condiciones como la formación académica y profesional, una persona debería incluir unas particularidades a su forma de afrontar la vida —la ética profesional sería un ejemplo claro—, aunque no es esta una camisa de fuerza que condicione su actuar. Por su parte, “moral” se refiere, desde la perspectiva romana, a las normas y reglas que determinan el comportamiento humano. Cabe especificar que no hay una sola fuente para las normas y reglas, pues desde las estructuras de acogida del individuo, se regula su comportamiento: Codesidencia: hábitos y reglas familiares; Codesidencia: Leyes y reglamentos;

Cotranscendencia: cánones religiosos, creencias y actitudes. Sobre estas fuentes de la normativa, hay que aclarar que pueden estar mezcladas unas normativas con otras. Por ejemplo, muchas de las leyes jurídicas actuales están basadas en la noción del pecado católica.

En cuanto al término humanista, no puede dejarse de considerar el hecho de que un movimiento histórico se denomine de esta manera, porque ello genera el sofisma de que la razón para que algo sea humanista, se limite a un periodo de producción. En ese sentido es importante entender que la nominación del movimiento que se dio en determinado momento de la historia; es decir, las diversas invenciones de Leonardo da Vinci no son humanistas por ser producidas durante una época determinada de la historia, sino porque incluyen en sí mismas un sentimiento, la expresión de ser que caracterizaba al individuo de entonces, pero que múltiplo se ha limitado a ese momento de la historia, sino que ha trascendido de diversas formas la barrera temporal. Por eso, se tendrá como base de definición lo expresado por Noé Héctor, cuando indica que “El humanismo es un *modo de ser humano*, no una propiedad o cualidad adquirida ocasionalmente” (Esquivel, 2003, p. 312).

Sin embargo, queda una indicación sobre lo que se entiende por el término, pero no hay claridad sobre cómo se entenderá, si se deja como un “*modo de ser humano*” (p. 312); al revisar más atrás, en comparación con la definición propuesta para ética, se notará que podrían terminar siendo lo mismo y no es esa la idea. Por ello es necesario tomar algunas letras más para que sea más claro el sentido que quiero dejar sobre lo que implica el humanismo. De nuevo es necesario evocar las raíces.

El humanismo es hijo del renacimiento; que no fue otra cosa que la nostalgia por lo clásico. La respuesta a la presión de la época que llegó a nombrarse oscurantismo. La vuelta hacia el individuo como centro del pensamiento, de la expresión, del sentir. Cambiar la percepción de Dios como eje principal de todo lo humano y poner de nuevo al hombre (época igual de machista); sin embargo, este tránsito, no era únicamente volver a pensar en poner al hombre en primer lugar.

Estoy seguro de que aquellos que han construido algo (escrito una obra, pintado un cuadro, tomado una foto, entre muchas otras opciones) y por alguna razón han perdido la obra original, es decir, saben claramente que recrearla no es volver a lo anterior, sino hacer una obra nueva, a veces parecida y otras muy diferente. Por ello ese renacer, en el que se intentó volver a lo clásico, no fue un retornar. El ideal estuvo enfocado hacia “[...] el descubrimiento del hombre en cuanto hombre y, consiguientemente, la reafirmación de todo lo humano, tanto en el sentido del individualismo como en el sentido de la ‘humanidad’” (Ferrer, 1941, p. 257). Como bien lo compila el conocido diccionario

de filosofía. En ese sentido se convierte en un elemento clave entender que “[...] lo que el humanismo pretende es que el hombre adquiera una visión más completa de sí mismo y de su mundo, para que como tal se reconozca y se proyecte en él” (Esquivel, 2003, p. 314), es entonces en este sentido, que la intención de complementar la *Formación Ética* con el Humanismo, termina por apelar a ese pensamiento crítico, que a la vez tenga puesta su vista en la humanidad, en el reconocer al otro, como diferente pero a la vez como parte de la comunidad.

Conciencia moral.

Todo este proyecto de formación quedaría en poco si se limita al afrontamiento de la vida de una forma personal o si se queda solo en tener en cuenta al otro como parte integrante de la comunidad, es decir, si ello no se acompaña de una perspectiva más amplia a la que se apunte con la intención de generar pensamiento crítico. Por ello, es necesario trazar el horizonte hacia algo más que el pensamiento crítico. En este sentido, la intención es que el estudiante busque alcanzar un nivel superior, que llegue a un nivel de conciencia moral, entendida esta desde la perspectiva propuesta por los estadios de Kohlberg (1989), en la que se busca llegar a la justicia a través del desarrollo del juicio del individuo y basado en la comprensión de las convenciones sociales, incluidos acuerdos, leyes y otras premisas que faciliten la convivencia.

Este proceso de desarrollo moral estaba entendido desde la idea de que el desarrollo del individuo atraviesa tres etapas llamadas pre-conveniconal, convencional y post-conveniconal. Cada una de ellas estaba compuesta por dos estadios que desde el desarrollo de la capacidad cognitiva y en adición a la habilidad para asumir diferentes roles o perspectivas frente a una situación daban al individuo la posibilidad de avanzar de un estadio a otro y de una etapa a la siguiente. Es importante indicar que el desarrollo moral se da en conjunto, es decir, la sola inteligencia no es garantía de avance, pero se convierte en una condición obligatoria para poder avanzar. Si bien Kohlberg señala rangos etarios relacionados con la pertenencia a cada etapa, esta característica tampoco garantiza que llegar a determinado grupo etario implique el paso al siguiente nivel.

En la etapa pre-conveniconal, el sujeto no tiene claridad sobre la importancia de las convenciones sociales o la razón para seguir las normas y acuerdos, en ella se encuentra el primer estadio, enfocado al castigo y la obediencia. En el segundo, hay una comprensión en relación con que el cumplimiento de las normas trae beneficios individuales y en algunos casos a los demás.

En la etapa convencional, se inicia la identificación de la pertenencia a una comunidad y con ello a asumir el cumplimiento de determinadas reglas para su buen funcionamiento. El tercer estadio, lleva al individuo a la búsqueda de la concordancia interpersonal. En este es más claro que el beneficio mutuo implica ayudar a otros y ser aprobado; mientras que en el cuarto reconoce la importancia de mantener el orden y por ello se relaciona el buen comportamiento con el cumplimiento de la ley y las normas.

En la etapa post-convencional —a la que muy pocos llegan— se caracteriza por el dominio de los principios morales de validez universal. Es decir, son superados los límites de grupos o personas particulares. En el quinto estadio el sujeto actúa desde los derechos individuales, valorando las normas de forma crítica por su utilidad en la sociedad; el sexto es el de los principios éticos universales (acá llegan menos, según las críticas) en este nivel, el sujeto valora la consistencia, validez universal y comprensión lógica de los principios éticos; se permiten establecer lo moralmente correcto desde los principios éticos seleccionados por el individuo.

Evidentemente las propuestas de Kohlberg (1989), han sido ampliamente criticadas por diversas razones, incluyendo el hecho de que su perspectiva de justicia puede generar discriminaciones de diferentes índoles. Sin embargo también se ha evidenciado que el proceso de evolución que tuvieron sus estudios y las propuestas del desarrollo moral, han tenido en cuenta elementos como desarrollar el proceso vinculado al ámbito educativo, incluir situaciones contextuales, generar grupos de trabajo con integrantes de diferentes estadios, en los que se generen debates en torno a dichas situaciones, con el acompañamiento de un docente que fomente el aprendizaje socrático, desarrollado en una comunidad democrática que mediara la educación moral, permite un avance mucho más interesante en el paso de los individuos de un estadio a otro (Linde, 2009).

Educación Media Integral.

El último concepto por entender es la Educación Media Integral (EMI). La propuesta surgió de la necesidad de establecer puentes de continuidad en el proceso académico de los estudiantes de colegios oficiales. Que un estudiante de colegio privado continúe su proceso formativo al siguiente nivel, es decir, en la Educación Superior, es parte de la mentalidad que en su familia se ha generado. Sin embargo, las limitaciones económicas y de recursos de los estratos bajos, así como la necesidad imperante del joven por terminar su educación secundaria (o al menos la básica) para aportar económicamente al hogar, hacen

que su proyecto de vida sea pasar del colegio a una fuente laboral poco formal o sin mucho futuro de evolución.

Por ello, el Plan Decenal De Educación propuesto en el Distrito para la vigencia 2006 – 2016, incluía la propuesta de establecer acuerdos entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y la Educación Media. Esta propuesta recibió inicialmente el nombre de Articulación de la Educación Media y Mayor Acceso a la Educación Superior. Comúnmente conocida como Articulación. Esta propuesta generó que un grupo de 7 colegios iniciara el plan piloto de Articulación con el Sena en especial; en lo que respectó a las universidades solo un par de ellas aceptaron el reto.

Cuando terminó esta prueba piloto, otro grupo de colegios se unió al programa de Articulación. En medio de una feria universitaria los directivos de los colegios que se unían a la propuesta tuvieron la posibilidad de conocer un grupo más amplio de universidad privadas que se unieron al Sena y a las universidades vinculadas anteriormente, generando un lazo aún más grande entre IES y la Educación Media. La única universidad oficial que participó fue la Universidad Pedagógica Nacional, pero su vínculo era únicamente con la Licenciatura en Educación Física. El colegio El Porvenir IED fue uno de los que asumía el reto de iniciar el programa. De forma tímida y sin mucha seguridad, las directivas habían indicado su intención de conocer las propuestas del Sena, pero realmente no les interesaba la propuesta de formación de esta entidad; querían una propuesta que le diera posibilidades de profesionalización a sus estudiantes. Por ello, al estar en la feria anteriormente mencionada se escaparon a buscar alternativas universitarias; sin embargo, tenían muy claro que el costo de las carreras universitarias en entidades privadas era poco asequible a los estudiantes. Todo esto los llevó a conocer la propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Para esa misma época, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), había terminado de formularse y entre lo propuesto, se asumía un interés por la formación lúdica y el acercamiento a los deportes; por ello, la propuesta de la Licenciatura en Educación Física no era ajena a los intereses de las directivas. La universidad debía hacer una caracterización para determinar la viabilidad de la propuesta y el enfoque de esta. Esta caracterización se desarrolló mediante instrumentos con una marcada tendencia a generar respuestas positivas al plan.

Con este aval, a finales de 2008, comienzos de 2009, se inició el proceso de acompañamiento de la IES, la cual, partiendo de una revisión detallada del plan de estudios del colegio, arrojó una propuesta pedagógica bastante interesante. Este acuerdo implicaba que la Universidad

Pedagógica Nacional acreditaría mediante certificados académicos, el proceso de formación de los estudiantes, quienes, al graduarse, cumpliendo los requisitos, obtenían 32 créditos académicos que representaban los 2 primeros semestres de la carrera; ello se traducía en que, si el egresado de la institución participaba del proceso de selección de la UPN y era admitido, ingresaba directamente a cursar tercer semestre.

Por su parte, el colegio debía ajustar el plan de estudios de las asignaturas disciplinares relacionadas con la carrera (Educación Física y Educación Artística) y adicionalmente debía incluir 5 asignaturas nuevas, que pudieran ser homologas por las respectivas asignaturas de los dos primeros semestres. El colegio tenía la autonomía para determinar la forma de desarrollo de estas asignaturas, cumpliendo con elementos de orientación propuestos por la universidad. Así mismo, los estudiantes debían asistir 10 horas adicionales a su jornada básica de estudio, para ver las asignaturas del programa de Articulación. Esta asignación en contra jornada cuenta con una condición muy especial: los estudiantes son citados en grupos de clase diferentes a los habituales. Se organizan grupos en los que participan una porción equivalente de cada curso. Esto genera rompimiento de los grupos habituales a los que los estudiantes están habituados.

El plan de estudios de la Articulación estaba compuesto por cuatro áreas del conocimiento. Cada una de las áreas integraba alguna o algunas de las 7 asignaturas solicitadas por la universidad. Las áreas eran:

1. Disciplinar, que incluían las dos asignaturas del plan curricular que habían sido ajustadas a petición de la universidad: Educación Física y Educación Artística.
2. Pedagógica, que incluía dos asignaturas completamente nuevas, una relacionada con la pedagogía y la educación; la otra enfocada al fortalecimiento de las habilidades comunicativas.
3. Humanística, compuesta por dos asignaturas también nuevas, una teórica dedicada a la reflexión filosófica del cuerpo humano y la otra teórico-práctica que generan espacios de reflexión desde la práctica.
4. Taller de Confrontación, este espacio incluía la última asignatura, también nueva, que proponía el encuentro de saberes, para motivar el desarrollo de las habilidades y capacidades investigativas, desde la dinámica del taller. Con el inicio de la implementación del programa en 2010, la rectoría del colegio gestionó el cambio de modalidad, logrando que el colegio pasara de académico a técnico, brindando a los estudiantes el título de Bachiller Técnico con énfasis en gestión de proyectos culturales. Para que esto se cumpla es importante indicar que los estudiantes deben formular, diseñar, implementar, sistematizar y socializar un Proyecto de Gestión Cultural como requisito para optar al título de bachiller técnico.

Con el tiempo, el paso de una administración a otra cambió el enfoque del programa, en conjunto con el nombre. En 2012, la nueva administración la llamó Educación Media Fortalecida y centró sus esfuerzos en generar un pacto por la educación, que uniría a un grupo de universidades de alta calidad, avalando los créditos que los estudiantes recibían para que tuvieran movilidad con diversas alternativas de formación. En 2016, el nuevo nombre es Proyecto 1073: Desarrollo Integral de la Educación Media o Educación Media Integral, el enfoque en este nuevo periodo fue el desarrollo capacitación y trabajo de las competencias básicas, es decir, socioemocionales y ocupacionales. Hasta la actualidad se ha mantenido este último. Sin embargo, el acompañamiento de las IES cambió seriamente. Ya no se hace énfasis en la especialización de la media y se brindan talleres y Capacitaciones tanto a docentes como estudiantes sobre las competencias. El final de los acuerdos establecidos entre 2008 y 2016, generó que el pacto por la educación se disolviera y que las universidades ya no acrediten a los estudiantes.

Dentro de las transformaciones generadas por la implementación del proyecto se incluyen aspectos curriculares, en los que se consolidaron planes curriculares evidenciados en microdiseños curriculares (Gómez, 2015). Desde las prácticas docentes, el equipo de ciclo V se ha visto en la necesidad de cambiar sus propuestas (Moreno, 2016), así como ajustarlas a las nuevas condiciones que el programa mismo implica (Gómez, 2015). En la proyección vocacional, los estudiantes ampliaron su horizonte, generando un mayor interés y acceso a la educación superior; así mismo, los egresados indicaron que sus capacidades y habilidades eran muy útiles para su proceso en la educación superior (Gómez, 2015).

De otra parte, en varios de los informes generados por la UPN referentes al convenio establecido con la institución, se indica que la forma en que se desarrolla la propuesta en el colegio es muy apropiada y que los estudiantes que egresan del proyecto e ingresan a la Licenciatura en Educación Física, llegan con un buen nivel de manejo conceptual y análisis crítico, aunque la madurez —en términos de edad— y el acondicionamiento físico no son los mejores (Gómez, 2015).

Narración de la experiencia:

Si bien la idea del proyecto de Articulación, o como se llame en la actualidad, es brindar herramientas que promuevan —“garanticen” dice la política pública— la continuidad del estudiante del ciclo de educación media al de educación superior, no se escapan otras características que se convierten en valor agregado —otro término mercantil— al

proceso educativo propuesto. Por ejemplo, intencionalmente se busca acercar al estudiante al ambiente universitario, por ello las asignaturas tienen un enfoque especializado y se abordan lecturas de mayor rigor académico. En cuanto a la evaluación, en especial a las notas, se ha buscado que sea el porcentaje por cortes y no la ponderación de notas, las que determinen la valoración final; ello con la intención de que el estudiante note que hay unos trabajos con mayor peso de nota que otros.

Como se señaló en el anterior apartado, “Proyecto Integrador de Semestre” (PIS) es un espacio académico que hace parte de la línea de profundización de la institución. Sin embargo, no estoy hablando de una asignatura más. No solamente porque busque promover procesos de investigación, sino porque, además —durante la presencialidad— era un espacio en el que se reunían dos grupos de estudiantes de entre 60 y 90 chicos los cuales estaban constantemente acompañados por 6 docentes. La idea era que se convirtiera en un espacio en el que realmente se confrontaran los saberes —aunque a veces la confrontación se convertía en una batalla campal o al contrario en un silencio aterrador—.

Este espacio es una réplica de lo que se vive en la universidad. Hasta donde tengo entendido no hay muchas universidades que usen esta forma de trabajo. En la universidad, el espacio de Taller de Confrontación implica el encuentro de todos los cursos del mismo semestre (a veces son dos y otras es solo uno) con los seis docentes que orientan las otras asignaturas; con el fin de generar un taller que permita a los estudiantes explorar y confrontar sus aprendizajes. La misma dinámica se desarrolla en la institución; solo que no son dos cursos de 20 estudiantes, sino de entre 30 y 45. Por situaciones administrativas, los 6 docentes que orientan las asignaturas no pueden acompañar el espacio, pero lo hacen 6 docentes que representan cada una de las asignaturas. Sé que esto suena bastante complicado, pero es lo mismo que sucede cuando se describe un movimiento técnico con palabras —al final no se sabe si la imagen mental resultante es igual a la realidad—. Por supuesto que todo esto genera problemas, por ejemplo: envidias de otros colegas, que se pregunta por qué se necesitan 6 docentes para controlar a dos cursos. El cuento no es controlar a los estudiantes, es brindarles variadas perspectivas teóricas de un tema determinado. Evidentemente también desde la parte administrativa, los pagadores no entienden la razón para cambiar el parámetro docente. Sé que en la universidad han logrado sortear esta particularidad; en el colegio los primeros años —mientras duró el convenio— se logró que fueran asignados dos docentes de horas extras que completaran el equipo, internamente en la institución, se asignaba carga académica a 4 docentes para que acompañaran el espacio, cuando ya no se logró convencer a la Secretaría de

Educación del Distrito dejaron de nombrar los dos docentes adicionales, por lo que desde hace unos años el espacio se desarrolla con 4 docentes solamente.

Esta pluralidad de perspectivas teóricas ante un mismo tema suele confundir fácilmente a los estudiantes que llegan a clases habidos de la verdad y cuando se encuentran dos o tres docentes que les dan diferentes “verdades” de una misma temática entran en corto circuito, al punto en que llegan a pensar que los profesores les están jugando una broma. Muchas veces he tenido que responder a la pregunta ¿profe, ¿cuál de todos nos está diciendo la verdad?, entonces se encuentran con la respuesta menos adecuada: «Todos». Por ello hemos tenido que aclararles que no deben andar buscando la verdad, como si fuera a la caza del tesoro perdido, sino con la mente abierta y dispuesta a tomar las herramientas. Es decir, teniendo en cuenta que no es búsqueda de la verdad, sino de la perspectiva que más se adapta a la realidad individual.

El desarrollo del espacio académico se da a través del desarrollo de talleres que giran en torno a una tesis semestral, es decir, los estudiantes deben trabajar durante el periodo (semestre) y, al final, socializar de una manera ‘creativa’ la forma en que la entendieron y su postura frente a la misma. De muchas de estas sesiones de trabajo con los estudiantes salieron experiencias muy interesantes. Así mismo, algunas de las actividades planeadas no generaron el efecto esperado. En todo caso, la experiencia ha sido muy interesante y medírsele a orientar procesos con otros profes acompañando no es tan fácil.

Pero más allá de las particularidades que las dinámicas pedagógicas del espacio académico generan hay dos elementos que son muy importantes y que determinan el quehacer docente; marcan la experiencia amén de todos los elementos que ya se han nombrado. El primero es que una de las bases del espacio académico es la promoción de las capacidades —competencias— investigativas, por ello se promueven ejercicios de observación, el pensamiento crítico y muchas otras cosas que además se abordan en otras asignaturas. Hay una que siempre me ha parecido una falencia a nivel general incluso como problema de colegaje entre docentes: El trabajo en equipo. Las consideraciones al respecto no solo inician con todo lo que cuesta que los estudiantes entiendan lo que significa “trabajar en equipo” y lo valioso que es esta forma de proceso (que a su vez implica lo colaborativo) sino que además, he evidenciado que depende demasiado del grupo de personas con que se desarrolle la actividad, porque vale indicar que mi equipo de trabajo es un buen grupo (incluyéndome). Entonces me han generado dudas de qué manera esperamos que los estudiantes terminen por trabajar en equipo, si los adultos tampoco lo hacen. Debo decir que he visto equipos trabajando

—y no me refiero a los deportivos, que no son la mejor muestra—. Un ejemplo de esto podría ser el de los integrantes del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo —que por estas fechas lanzan un libro escrito a múltiples manos—.

El segundo elemento que es importante indicar sobre el desarrollo del PIS, es el ajuste de enfoque que se ha venido dando. Cuando se inició el proceso, se indicaba al estudiante que era importante que consiguiera los créditos académicos, aunque ahora pienso que más del 80% de los estudiantes no solo no entiende la importancia de los créditos académicos, sino que además no le ven utilidad. Sin embargo, cuando empezamos a confirmar nuestros temores, sobre la desaparición de tal condición, al llegar el fin del acuerdo interinstitucional. Nos enfrentamos —el equipo que agrupa a los docentes de núcleo técnico— al ataque de los compañeros, así como al desinterés y negación de los estudiantes frente a la perspectiva de convertirse en educadores físicos. Entonces tuvimos que hacer mayor énfasis en que el colegio no pretende enfocarlos a una carrera determinada. La temática es una excusa para brindar herramientas; para ello se debió exaltar que el PIS, busca que el estudiante desarrolle sus dotes de liderazgo y se reconozca como transformador de su propia realidad desde la condición de Gestor Cultural.

Conclusión:

Las lecciones aprendidas que deja la experiencia desde los diferentes elementos trabajados y que se explicitan de forma clara en el desarrollo del Proyecto de Gestión Cultural que deben presentar los estudiantes de undécimo grado como requisito para ser promocionados. El esfuerzo que implica para el estudiante de ciclo V, todo el proceso termina por empujarlo a enfrentarse a las ‘competencias’ socioemocionales: Solucionar conflictos, tanto propios como ajenos, mediar situaciones, tomar decisiones, aprender a expresar correctamente sus ideas y aportar de la mejor manera al trabajo común, entre otras ‘competencias’. No es que el total de egresados alcance altos niveles en estos aspectos, pero todos los que vuelven de visita, admiten abiertamente lo mucho que les sirvió el desarrollo del proceso. Desde el estudiante que dijo que no le llamaba la atención ser docente y luego de las prácticas pedagógicas al encontrarse con sus compañeros de grados inferiores, no puede evitar que se le llenen de lágrimas los ojos por lo significativo que fue el proceso. Hasta el caso contrario, de quien quería ser docente, pero ahora dimensiona la magnitud de esta labor y, por tanto, decide dedicarse a otra labor.

En este mismo sentido está el avance que se evidencia en los estudiantes y, por otro lado, está la grata experiencia que han vivido las

profesoras de primaria, que acompañaron el proceso de formación de los chicos y ahora los ven socializar un proyecto vestidos de gala y usando palabras técnicas. Con todo ello los chicos no solo aprenden muchas cosas, sino que se ven enfrentados a usar la información, los conocimientos y su inteligencia, para salir adelante asumiendo diversos roles. No es que lleguen al sexto estadio, pero es evidente que muchos de ellos han alcanzado con suficiencia el cuarto estadio y algunos de ellos empiezan a asomarse al quinto.

De igual forma la experiencia de los estudiantes que, a partir de las habilidades y capacidades, que ya se han nombrado, en el desarrollo del trabajo de la asignatura encuentran la visión de una vocación profesional que antes ni se imaginaban. Estudiantes que pensaban salir a dedicarse a cualquier cosa y con todo el proceso vivido, terminan por decidirse a seguir el proceso formativo en el siguiente nivel (técnico, tecnológico o profesional).

No puedo decir que el ideal de sociedad justa se materialice en el colegio El Porvenir IED, de hecho, aún hay mucho por hacer y en particular, la situación sanitaria ha evidenciado dificultades mucho más amplias, como el manejo de los recursos tecnológicos y las herramientas digitales como por ejemplo las amplias brechas de desigualdad que impiden el verdadero acceso a lo que el colegio les brinda. Incluso evidencio un serio retroceso en lo que había supuesto que se había alcanzado en cuanto a autonomía y responsabilidad de muchos estudiantes. Sin embargo, la pandemia es otro cuento que aún está en proceso y que debemos atisbar atentos porque viene dejando muchas enseñanzas de diferentes tipos.

Referencias Bibliográficas:

Díaz, Á. (2014). “Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias”. *Perfiles educativos*, 36(143), 142 - 162. Recuperado el 15 de Julio de 2021, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a9.pdf>.

Esquivel Estrada, N. H. (2003). ¿Por qué y para qué la formación humanística en la educación superior? *Ciencia Ergo Sum*, 10(3), pp. 309-320. Recuperado el 15 de julio de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/104/10410309.pdf>.

Ferrater, J. (1941). *Diccionario de filosofía*. México: Editorial Atlante.

Gómez, N. (2015). *Porvenir Articulado: Fraguando senderos de vida. Sistematización de las transformaciones por el proceso de articulación del Colegio El Porvenir IED con la licenciatura en Educación física de la Universidad Pedagógica Nacional*. Universidad Santo Tomás, Vicerrectoría universitaria Abierta y a Distancia. [Trabajo de Grado de Maestría] Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado el 15 de Julio de 2021, de <http://hdl.handle.net/11634/9277>.

Kohlberg, L. (1989). “Estadios morales y moralización. La vía cognitivo-evolutiva”. En E. Turiel, I. Enesco, & J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil*. Barcelona: Alianza Editorial.

Linde, A. (2009). “La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable”. *Praxis filosófica*. (28), pp. 7 - 22. Recuperado el 15 de Julio de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/2090/209014646001.pdf>.

Meza, J. y Suarez, G. (2002). “Pedagogía para la formación en valores. Avance de investigación”. Ética y Moral. *Actualidades Pedagógicas. Revista de la facultad de Educación de la Universidad de la Salle*(42), pp. 102 - 115.

Moreno, H. (2016). *La media fortalecida: Escenario de transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros*. [Trabajo de Grado de Maestría] Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el 15 de Julio de 2021, de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1072/TO-19493.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Construcción de una episteme ambiental

Rubén Amaya Morales⁴²
ruben.amaya@udea.edu.co

Recibido: 18/05/2021
Aprobado: 22/08/2021

Cómo citar:

Amaya Morales, Rubén. (2021). Construcción de una episteme ambiental. *Anuario Colombiano de Ética* 2 (2), pp.



Resumen

El Sistema Nacional Ambiental Colombiano (SINA) creó y lidera en el país la Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA) con unas estrategias como *Proyectos Ambientales Escolares (PRAE)*, *Proyectos Ciudadanos de Educación Ambiental (PROCEDA)* y *Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA)*, convoca entidades públicas, privadas, y no gubernativas que planean, ejecutan y evalúan a nivel local, regional y nacional, planes, programas o proyectos de solución a problemáticas ambientales del medio educativo. La Educación Superior, ES, ha estado lejana desde su origen, del debate y la agenda pública, ambientalmente, la *Visión: Uni-Diversa-Lidad, Unidad, Diversidad y Universalidad de Ser Ambiental (ECA-RAM, 2021)* apoyó la Tesis Doctoral en Educación Ambiental (2011-2021) *Teorías Epistémico Ambientales en ES*, un PRAE que repiensa su Responsabilidad Social en la transformación del ser y por tanto del ambiente, naturaleza, la sociedad y la cultura, a partir de *una Educación Ambiental, una Investigación Social y una Proyección Planetaria*, Matriz Ambiental base de una Política

42 Ingeniero Civil, Universidad de Medellín, Colombia, 1991. Doctorando en Educación Ambiental, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela, 2021. Doctorando en Pensamiento Complejo, Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, México. Doctor of Management, Candidate, Case Western Reserve University, CWRU, Ohio, US Master of Sc. in Environmental Sciences, Wageningen University, the Netherlands, 2001. Especialista Gerencia del Ambiente, Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia, 1995. Ingeniero Sanitario, Universidad de Antioquia, Colombia, 1993.

Nacional (PNEA), un Proyecto Educativo Institucional (PEI) hacia una *Cultura del Orden Natural*, referente teórico-práctico-creativo del Investigador (Amaya, 2001, 2010) creado como *Sistema de Gestión Natural del Orden Natural SIGN-ON*, quien como docente de la Universidad de Antioquia, U de A, lo ha estado validando al interior y en el entorno, a través del Colectivo PEI Ambiental U de A, centrado en una co-evolución natural de Ser Ambiental, ontológica, ética, estética, política e interculturalmente coherente. El Municipio de Jericó, la Regional Cartama y el Suroeste Antioqueño, es un escenario piloto, de armonización de sus misionales aplicando el Método SIGN-ON: Información ambiental, Conocimiento transdisciplinar e Innovación tecnocientífica y social que trasciende el Capital Natural Crítico, CNC, base de la Sostenibilidad, para tratar de leer las complejidades espacio temporales y energéticas de la Tierra, la segregación geopolítica, sus daños, crisis y colapsos. Se tejió una trama teórico-práctica regida por el Paradigma Sociocrítico, que el investigador construye, ambientalmente, desde hace 20 años, una *Investigación-Acción-Visión Ambiental* (Amaya, 2014^a, 2014b, 2014c) con Lectura Ambiental-ON de Teorías de Vida (Elliot, 1998). El logro es, un aporte socio-crítico a las IES para co-construir una PNEA en clave Epistémico Ambiental Universitaria – ON (Tesis DEA Amaya, 2021) siete teorías de vida-siete maestros: Madre Tierra-Significado de vida (Abadio), una Cartografía Salud-Ambiente (Fabio-Roberto U de A), geo-Poéticas del Habitar (Patricia), del ego-centrismo a un Eco-centrismo (Edward, FUNcener), hacia la Armonización Territorial Natura-Cultura (Alfonso-Klaus-Fanny, SINA) como matriz de una actualización, una armonización y una potenciación, ambientalmente, de la Planeación: Desarrollo (U de A 2017-27) y Regional, Ordenamiento Territorial, y Gestión.

Introducción

A manera de mapa conceptual se plantea una pregunta introductoria como objeto de estudio, ¿Cuál es el escenario futurable de una Corriente Ambientalista que esté orientando la Educación Superior, ES, La Universidad, oficial?, *Una Uni-Diversa-Lidad, Unidad en la Diversidad para la Universalidad de un Ser Ambiental, Visión: Rubén Amaya Morales, RAM*, que sea construida en el marco de una Educación Ambiental, EA, hacia una *Cultura del Orden Natural*©, referente creado en los Países Bajos

Palabras clave:

Educación Ambiental Universitaria, Cultura del Orden Natural©, PNEA, Complejidades.

entre 1999-2001 (Amaya, 2001), aplicado en el marco de desarrollo de un Doctorado en Educación Ambiental, DEA, con el Instituto Pedagógico de Caracas, IPC, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, de la República Bolivariana de Venezuela, RBV, entre años 2011- 2021; difundido como *Plan de Articulación Misional Ambiental AmaYá (ECA-RAM Foundation, 2021)*, en Estados Unidos de América, USA, con la Red de Investigación – Acción de las Américas (ARNA, 2014) y aún, le aporta a la Investigación, formas de armonización de la ES a partir de la Lectura Territorial (Espiral) Europea, Americana Múltiples, que RAM ha venido tejiendo en su experiencia de vida, 30 años actuando en la Universidad de Antioquia tanto en calidad de alumno, egresado y docente, como habitante del Municipio de Jericó, ubicado en la Regional Cartama, el Suroeste de Antioquia, Colombia, la cual determina el escenario objeto de estudio, donde desarrolló esta Investigación y se proyecta hacer la Prueba Piloto de *un PEI Ambiental Universitario*, que construye con seres de la región, el país y el orbe. Se inició la *Lectura (Espiral) en Orden Natural de un Ser, Vida y Obra® Ambiental* (Amaya, 2ª14a), propia y la de otros seres aliados a la U de A, sus formas de relacionarse y de sus caminos de vida recorridos juntos, en los que han estado forjando *una Consciencia Ambiental, Comunitaria, no Colectiva*, se revisan adelante, las polisemias de la palabra, la escritura, la imagen y el lenguaje, ya sea, verbal o no verbal, así como ocurre, por la acción, la omisión, o la distorsión de *la Realidad*, traducida en hechos, en actos y por ende, en una falta de coherencia entre un sentir, pensar y actuar, el Daño Ambiental, Señal validada por Acuerdos Internacionales, que al igual declaran Principios, Valores y Criterios Universales referidos a Ambiente, a Medio ambiente, a lo Ambiental; aunque no se haya causado daño, o pueda no existir, debería ser anticipado desde una ruta de pro-acción, en este caso, prever antes de indagar por algún efecto, actual o potencial (*In dubio pro Natura* en la CPC, 1991). Se partió de un escenario futurible, una lente múltiple en EA de la ES Colombiana: para poder crear, ambientalmente, unas Misionales Universitarias en un Plan de Desarrollo, todos los seres, los grupos y los claustros, la sociedad en pleno habría de estar construyendo la Visión, la Misión y las Estrategias, a nivel teórico-práctico, o sea, transformar entre, con y para todos, seres vivos del planeta, con un sentido amplio, diverso y flexible, conversando en el Lenguaje Ambiental de Orden Natural, LEA-ON (Amaya, 2001) gestado en los Países Bajos, que se ha desarrollado en Colombia y está siendo difundido a nivel global como un idioma armonizador de un vital diálogo pluricultural, no la dicotomía bizantina de escuelas exógenas que fabrican conceptos, *Colectivo*, presupone a Todos pero fue cooptado por un Capitalismo Cognitivo, CC, en singular, fue incluido en un Lenguaje de la Sostenibilidad, en ocasiones para pre-validar sendas formas antinaturales,

antisociales, anticulturales o sea, anti-ambientales sujetas a la misma episteme occidental, que creó los fines con una idea de poder, causa de obvia segregación (Leff. Noguera, Eschenhagen, Gotta en MADS, 2021b), el concepto *Comunitario es una Congregación Ser-Natura-Cosmos en ON*, Amaya (2001), sentido por Pueblos Originarios, Judeocristianos (Santa Sede, *Landato Si*, papa Francisco); *Abya Yala*, y pensado, en un Lenguaje de la Sustentabilidad (Manifiesto por la Vida, 2002), que desde una lente bio-céntrica va entretejiendo vida, una unión amorosa, la Pacha Mama. Así las cosas, se insta en principio, por una simbiosis epistémica viable, polisémica con coherencia bioética (Potter, 1998), bio-política (Foucault, 1977), Multi-versa (Morín, 1994) entre todas las culturas, amén de la que viene co-gestando la codificación SIGN-ON (Amaya, 2010) en su Modelación Ambiental Prospectiva, MAP, del Planeta; se analizaron una serie de eventos, actos y hechos, datos reales, un dato, es ambientalmente pensado en una trama vital (Capra, 1998) de fuentes directas de información (Strauss & Corbin, 2002), arregladas a modo de nodos, complejos (Martínez, 1999) con apoyo de fuentes indirectas que Bio-Eco-Socialmente son estudiadas, manejadas y gestionadas como unos Conjugados Armónicos de un Ser Ambiental, concepto creado y desarrollado por Amaya (2001, 2010, 2014c, 2021) a través de una Dimensión Ontológica Ambiental, amalgamada en la I-A-V como una Triada Meta-Dimensional: Ontológica, Axiológica y Epistemológica Ambiental para poder estudiar, manejar y gestionar, meta-disciplinariamente, lo ambiental, a partir de una percepción tanto subjetiva como objetiva y bioenergética (Boyatzis, 2013). Esta lente repiensa en forma creativa bases de la Fenomenología de Heidegger (1962), Ser y Tiempo, Conciencia Ambiental (Husserl), la Hermenéutica de Gadamer (1997), Verdad y Método, de cuyas posiciones ontológicas dista Leff (2021) respecto de un orden natural, él se refiere a una lectura cuántica eco-social del ser, la vida y natura inspirada en la termodinámica, la Ley de la Entropía, nosotros los humanos, Economía Ecológica y bio-política en Georgescu (1993). Para nuestro interés, Ser Ambiental es ser Planetario, no es *un datum*, como lo ha definido, manejado e inducido la sociedad global, económica, capitalista, un número, una cuota, *un oké* que da peso jurídico, legal y técnico a la Institucionalidad, las Instituciones de Educación Superior, IES, la Universidad, Pública en teoría Oficial en la práctica, lo Público es una noción que Ontológica y Axiológicamente perdió su sentido, su razón social (Correa com.pers 2014), existen obvios actos, hechos y efectos nocivos de Apuestas ético-fiscales por el tener para acceder al *status quo* en la sociedad de consumo “la cosa” Gil (2014), la robótica, apoyado en la crítica que Castells (2019) hace sobre la guerra tecnológica a nivel de ES en clave de movimientos político-ecologistas, las estructuras sintácticas de Chomski (1957) y las cuevas del conocimiento (Morín,

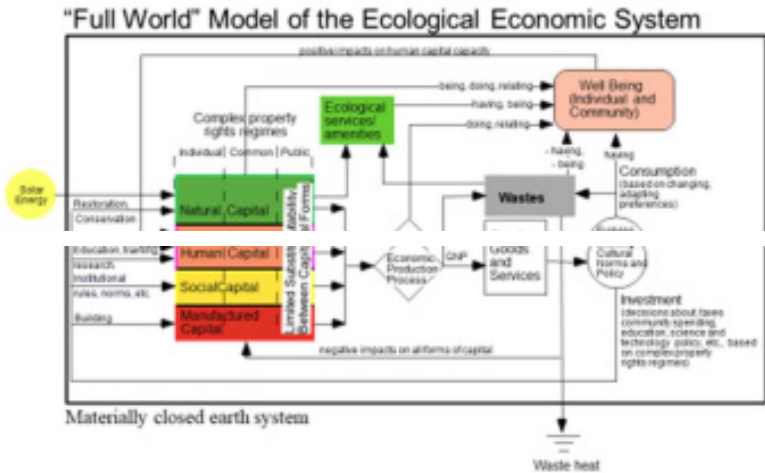
1999), las no libertades del ser en contexto estudiadas en clave de ordenamiento territorial en la Asamblea Nacional Constituyente con Fals Borda en Investigación Acción y Educación social en lo rural e indígena (IAPP, 2021), señal de una antitética, creciente y adversa crisis Ontológica, Axiológica y Epistemológica, Ambiental Universitaria, a nivel de un ser natural, un ser eco-social, y un ser meta-cultural, que entrame lo Educativo, lo Formativo, lo Racional, lo Comportamental, lo Emocional y lo Espiritual por citar algunas Dimensiones que son entramadas por el investigador a partir de unas LEA-ON de la Teoría a la Práctica de las Inteligencias Múltiples Gardner (2008), y de la crítica que el autor hace de la educación americana, origen de la llamada “educación colombiana”, las cuales están basadas en competencias laborales (Gardner, 2006), que han sido adoptadas por las IES, de una sola forma, segregacionista, en la teoría y en la práctica, pero carente de ilusión y prospectiva, no ha existido un sincrónico diálogo connatural, sino un soliloquio del *Ok de la Calidad*, que sigue de-formando al ser, a natura y a la cultura, a partir de sumar competencias laborales, sociales, éticas, estéticas, económicas y políticas, sin que se propenda por un Plan Trascendental (Vital) sino un Plan Mercantil de Androides.

Marco problemático.

Sin que exista una ruptura espacio-temporal se define una década, años 2011 a 2021, que permitió el ejercicio múltiple como docente U de A, alumno del DEA y vecino de Jericó, lo que en su contextualización significa ¿en qué consiste la I-A-V?, o sea, el proyecto escrito, los objetivos, el método y su alcance dado con esta aplicación del SIGN-ON (Amaya, 2010) que renovó la obra *Principios para la Educación, Cultura y Formación de una Consciencia Ambiental* (Amaya, 2001) y lidera la transformación de una Cultura Ambiental Universitaria del Orden Natural (Amaya, 2021), e inició atendiendo a estas preguntas ¿Qué es SIGN-ON?, ¿Cómo se aplicó en la Tesis DEA?, ¿Cuál es su estado del arte en la U de A y su vinculación con el Plan de Desarrollo (2017-2027)? ¿Qué se debe saber sobre planeación, un Plan? ¿cómo hacer un dimensionamiento ambiental de la planeación?, algo poco usual en administración, ¿para qué sirve la planeación en Colombia, en las Instituciones públicas, privadas, las IES?, que el Departamento Nacional de Planeación, DNP, normaliza en el mercado de capitales, la Ley Económica uni-focal, uni-modal, uni-final, divide la Tierra en cosas, bienes y servicios.

En los años 90, dominaban en el mundo algunas corrientes de la Economía Ecológica, a pesar de ello, existía en Colombia una obvia limitación al hablar de desarrollo, económico, porque se estaba haciendo

una mala adopción de ellas; el Capital Natural Crítico por ejemplo, fue abanderado globalmente como la lógica del Modelo Económico de Desarrollo Sostenible, Rudolph de Groot de los Países Bajos y Robert Constanza de los Estados Unidos de América, han sido dos de los grandes baluartes de la Evaluación Económica Global de los Ecosistemas, de quienes se reconocen loables logros en materia de un Dimensionamiento Ambiental, que aun siendo expresada en términos de capital con el Modelo Económico Capitalista imperante, considera la Dimensión Humana incluida en la Dimensión Social, enfrentada a la Dimensión Natural y a una Dimensión Cultural alterada por la Dimensión Manufactura o Infraestructura, objeto de la Economía que lee a Natura como medio de vida, bien de la Sociedad. El concepto ambiental, ha sido reducido a tres ejes en la teoría y en la práctica: (1) la naturaleza, explotada como recursos naturales, (2) una jerarquía de orden social, político y económico, respectivas a la sociedad civil, sectores público y privado, empresas de economía mixta, Organizaciones No Gubernamentales, ONG, (3) desarrollo (progreso) como infraestructura, física, material.



From: Costanza, R., J. C. Cumberland, H. E. Daly, R. Goodland, and R. Norgaard. 1997. *An Introduction to Ecological Economics*. St. Lucie Press, Boca Raton, 275 pp.

En el 2004, a través de su ensayo *La Muerte del Ambientalismo*, en inglés "The Death of Environmentalism," Michael Shellenberger y Ted Nordhaus identificaron una extinción crítica de elementos clave en los

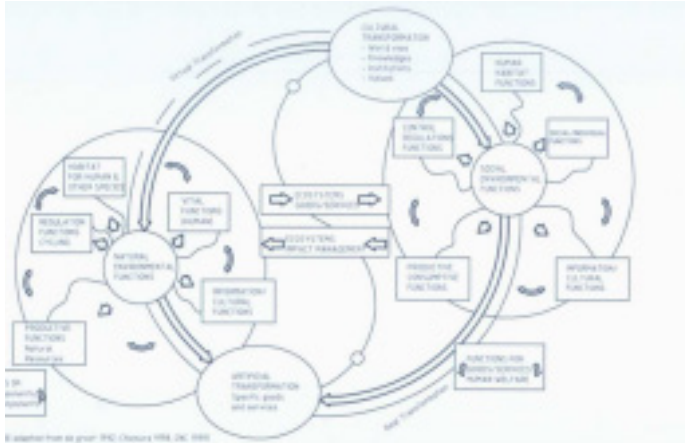
movimientos ambientalistas del mundo. A pesar de obvias amenazas extremas para el futuro, ellos aseguraron que “ninguno de los líderes ambientalistas de América está articulando una visión ambiental de futuro, que compadezca la magnitud de la crisis. El ambientalismo, se ha basado en la visión negativa, denunciando daños, problemas y causas, a manera de un activismo ecológico, sin que haya logrado interactuar con el público. Se ha centrado más en ajustes de tipo político, técnico, en razón de un solo tema, no es capaz de lidiar con la crisis ecológica más grave uliundo”. Por tal razón, el Instituto Gund de Economía Ecológica de la Universidad de Vermont, USA, desarrolló una serie de seminarios que buscaba ir más allá del ambientalismo negativo del pasado, creando una visión positiva, detallada y compartida de futuro, que pueda cautivar y motivar al público; que sea sostenible y deseable a la vez, en el que vivir en armonía con la naturaleza, es una promesa de esperanza y una mejora de la calidad de vida de todos”, hecho que crítica la Tesis DEA (Amaya, 2021).

Por su parte, ha existido otra corriente de la Economía Ecológica, como se desarrolló allí mismo, liderada por el matemático Georgescu (1970) citado por Leff (2021), que explica la naturaleza, su dinámica y sus ritmos, ciclo energético, mediante leyes de la termodinámica, entre otras leyes, tampoco se conoce, que haya sido adoptado por el país, ni aún por muchos países firmantes de Tratados Internacionales como el DS, liderados por la UNESCO (2009), pese a que “las sociedades del mutuo elogio” se autodefinen como ambientalistas, ecologistas o naturalistas al tenor de políticas que ellos auto-denominan Políticas Ambientales, que crean avalan y difunden globalmente como la salvación de un daño ambiental, inducido, progresivo y depletivo de natura, de la vida, del bienestar, la salud pública y la seguridad social, y sendas problemáticas poco estudiadas en contexto, social e interculturalmente (Amaya, 2001-2021); este tipo de hechos, son objeto de Consejería del Departamento Nacional de Planeación DNP, que introdujo la política de sostenibilidad (DNP; 2001), los actos administrativos poseen aval conceptual, científico y técnico de IES’s, U de A, la sociedad, incluso sus claustros, suponen de buena fe, que todo esto ocurre luego de cumplir, ambientalmente, con la CPC, las Leyes, las normas, los procedimientos, los códigos éticos y morales, de recolección, sistematización y difusión de información, generación de conocimiento y del desarrollo de políticas públicas.

Ninguna de estas modelaciones económicas hace una consideración, ambientalmente, espacial-temporal-bioenergética de forma sistemática, todos los ejes, natural, social, cultural, económico y político, sino que se aíslan en una línea espacio-tiempo definida *ex-situ, en off*, por ende, así lo declaran las normas sociales, las normas técnicas y las nor-

mas jurídicas elites, que van desde la CPC, a las Leyes y a los Decretos Reglamentarios, por citar solo el Principio de gradación normativa, que crea Dogmáticamente una filosofía (episteme), método y praxis estándar para todas las instituciones públicas, IES, y privadas, las ONG y la sociedad global. Las Funciones de Natura, de soporte, informativas, productivas, regulativas (de Groot, 1992) que de algún modo han hecho parte de la trazabilidad, conceptual, científico, técnico y social de diversos tratados internacionales que ha sido de facto adoptada, adaptada o modificada en el mejor de los casos, por algunos países clientes de las Naciones Unidas (el Banco Mundial), se habla de una Economía Ecológica con apoyo de las denominadas “economías alternativas” que vinculan medios de producción, pasando de la modernidad a la postmodernidad, algunos pensadores, de algún modo ambientalistas, Deleuze y Guatari, han repensado esta Dimensión Económica a partir de estudios también, *ex – post, ex – situ y en off*, del contexto, vida y obra de un autor como Bellamy (2002) y la Ecología de Marx; allí existe un obvio Anacronismo, Analfabetismo y Antagonismo, AAA, ambiental (Amaya, 2021). El Investigador ha venido buscando lo contrario, tejiendo una auto-formación y una transformación social intercultural: la Complejidad, las Ciencias Ambientales, la Gerencia, la Ingeniería y la Educación como el ámbito sistémico que ha determinado *su ser, su vida y su o®(r) ambiental* (ver CV anexo) conforme a una lectura comprensiva de realidades, prácticas y estilos de vida sustentable. En su obra SIGN-ON, el Investigador desarrolló una articulación, de tres mundos, un mundo natural, un mundo social, y un mundo cultural, que se basa en los conceptos definidos por el lenguaje occidental, en una matriz que define este Modelo, tres ejes vinculantes: natura, sociedad y cultura, referidos a la biodiversidad de un país, a la territorialidad, un bien común; de estas formas de organización se establecen similares acciones, diversas relaciones sociales y suplementarias interacciones natura-sociedad-cultura, y por tanto, sendos impactos, efectos y daños ambientales que en la praxis, unos seres solo tratan de corregir, mitigar o compensar, generalmente hacen obvios adefesios, edificios e infraestructura, “normal según estándares”, pero contraria a natura, sin una correcta lectura natural, por ende, existen sendas praxis de la IES que rayan con reveses, según consta en sendos hechos académicos, actos administrativos y efectos colaterales en entornos naturales, sociales y culturales y por tanto, ambientalmente adversos a sus misionales, una deseable articulación y una deuda social-ecológica-planetaria, no solo Económica, sino tocante al entramado dimensional de una Administración Ambiental de la información contextual, el conocimiento comunal y la formación trascendental del ser, según desarrolla una vinculación sistemática de una serie de complejidades objeto de estudio, en la U de A y de una co-transformación sociocultural y por

tanto, ambiental, tocante a esta metodología actualizada en la Tesis DEA por parte de RAM y aplicada en la I-A-V por parte del Colectivo PEI Ambiental U de A, consta en sus planes de trabajo docente, por anti-tesis, no consta en el Plan de Desarrollo, ni existe una inclusión oficial, ambientalmente coherente.



Fuente: Elaboración propia en su Diseño, Método (Amaya, 2001, 2010)

En noviembre 20 del año 2018, Castells presentó en el Teatro Camilo Torres Restrepo de la Universidad de Antioquia la conferencia “La crisis global de la democracia liberal” en el marco de celebración de los 50 años de la Ciudad Universitaria, tras invitación cursada por la Corporación Ateneo Porfirio Barba Jacob a la Alcaldía de Medellín, a la Jerarquía U de A, la Rectoría, la vicerrectoría de Extensión, algunas facultades se unieron, Comunicaciones, Artes y Ciencias Sociales y Humanas y el Instituto de Estudios Políticos; Castells expresó la siguiente reflexión “la política hoy día es fundamentalmente, --hoy día hace tiempo ya, pero--, es fundamentalmente mediática, ¿qué quiere decir esto?, lo que no existe públicamente en los medios, no existe políticamente, punto...”, de ahí que, basado en hechos, en el contexto, y en este tipo de confrontaciones, se pregunta por la Responsabilidad Universitaria en materia social, que es su razón de ser como IES de carácter oficial, así como intercultural y ambiental, una gobernabilidad misional base, la Información, el Conocimiento y la Comunicación, ICC, que el Plan de Desarrollo diseñó con un enfoque territorial, social y diferencial (las culturas), al tenor de que el Gobierno declara públicamente una jerarquía, una política, unas medidas y unas acciones objeto en nombre de la institucionalidad con aval de la IES, si acaso lo político, el político, el juego de lo político le reconoce su autonomía,

instando por la libre, plena y real participación social de todos los ciudadanos, incluida la comunidad académica, los gremios.

La Universidad Colombiana enfrenta serios retos epistémicos para la concepción del territorio, la sociedad y la cultura desde una mirada sistémica como punto de inicio para crear una necesaria cultura ambiental que permita liderar un ideal ético, estético, científico, técnico y político de adaptación ante la globalización económica, sin perder la razón socio-académica que en materia de investigación, docencia y extensión ha establecido la Ley 30 de 1992 para el Sector Educativo, que por tanto, ha cacareado todo candidato en su programa de gobierno, por ende, todo gobernante, toda Asamblea para hacer el Plan Programático (Ley 152 de 1994) Planes de Acción Trianual aunque existen Planes Decenales, por extensión las IES lo replican al interior, este hecho se debe a un dogmático cumplimiento con el DNP, tratando de alcanzar una visión con mayor efecto real, social, medioambiental, financieramente óptimo en asuntos de modo, tiempo y lugar, de acuerdo a la Ecuación Lineal hecha con el Eje Económico, este ciclo, MLP, está soportado de hecho, en un país de derecho, Estado Social de Derecho, ESD, en la Constitución Política de Colombia, CPC, que igual contradice la Praxis Administrativa.

Con base en la Ley 99 de 1993 se creó el MADS, por su parte la Red Colombiana de Formación Ambiental, RCFA, a partir de la cual, algunas IES han ajustado sus políticas, sus misionales y sus desarrollos a unos flujos de capital, humano, social y ambiental, medidos en términos de valor mercantil que lidera la competición, la creación de alianzas administrativas que rige la Jerarquía y derrama en sus Claustros y en la Academia, terminan siendo medidos, estos, sus aliados, seres vivos, con criterios de Calidad (ISO, ICONTEC) acuñando un cierto Desarrollo Sostenible Universitario, DSU (Sáenz, 2007b; Vega, 2005) un asunto quizá lógico para el inversionista a partir de una lógica capitalista regida por una supuesta ética financiera, movida por una metáfora técnico-académica con lente social que acoge la visión global DS, difundida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), desde la Cumbre de la Tierra celebrada en 1992, en Río de Janeiro, Brasil, (UNESCO, 1998; 2009); sin que hasta la fecha, se conozca una articulación ambiental de misionales, ni educativa, ni científica, ni técnica en “lo ambiental” ni que conversen, entre dos de estos ejes, ni los tres, ¿qué se entiende por Red, por Formación, por Formación Ambiental, y por Red de Formación Ambiental?, y sobre DS? IMAGEN

La problemática universitaria en EA radica en la falta de una auténtica co-construcción de: (1) una filosofía ambiental como fundamento académico para cumplir con sus misionales, (2) un diseño metodológico

hegemónico, ambientalmente, pero pluri-verso en función de las otras culturas del planeta (3) un sistema complejo de información ambiental, de conocimiento pertinente a la naturaleza, a la sociedad y a las culturas, y de un manejo de las complejidades (Maldonado, 2010), esto no ha sido geopolítica- históricamente su interés, sino obvios daños. Una Gerencia Académico-Ambiental de las Incertidumbres planetarias (Amaya, 2001, 2010), a través de las IES, insta por garantizar una plena armonía de unos ciclos de la información, el conocimiento y la comunicación, ambiental, de sus aliados (aptitudes, actitudes y valores); al contrario, ocultando el panorama, el MEN, avanza su apuesta por un Modelo de Evaluación de Aprendizaje por Resultados que raya al extremo con un modelo reduccionista, mecanicista e individualista, paradójicamente siguiendo a la UNESCO (1998, 2009) en la Declaración de la Educación Superior que en forma anti-natura, anti-cultura promueve el BM, la OCDE para las regiones en cosas como la Educación Terciaria (Brunner, 2012), luego una EA adjetivada, para el DS contradice, Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro (Morín, 1999).

Estas temáticas, problemas y problemáticas, ambientales, curricularmente son objeto de estudio de algunos programas ya sea, de formación continuada, o de pregrado y posgrado en: (1) ciencias exactas y naturales, (2) ciencias humanas y sociales, (3) ciencias ambientales, (4) ingenierías, entre otros y (5) diversas tecnologías en las Seccionales de Antioquia, a través de los cuales se reproducen estrategias pedagógicas disuasivas ya sea, ecologista, naturalista o ambientalista de tipo reduccionista, mecanicista y mercantilista generalmente desarrollados a nivel disciplinar, usando métodos de conocimiento objetivado, sin que ambientalmente la ES haya conmovido a su Jerarquía (Carrizosa, Eschenhagen y Noguera en MADS (2021)), que reconozca los referentes existentes, impredecibles o posibles *en su intorno, en su entorno y en sus contornos*, tanto actual como potencialmente ligados, simboliza una triada ambiental como desarrolla el Orden Natural© por parte del Investigador, quien ha estado co-existiendo como Docente de la FNSP al tenor de una relativa exclusión, no inclusión o inclusión leonina, sesgada o incierta por parte de la Jerarquía U de A, no ocurre así por parte de pocos seres del contexto, ni de otros seres, grupos e instituciones de una sociedad global, nacional y regional que se ha aliado a un sentir-pensa@bra(r) ambiental al tenor de una Trama como la siguiente.



Fuente: Elaboración propia basada en una interpretación de las misionales universitarias.

De los paradigmas ambientales sobre desarrollo ¿humano-social, sostenible, sustentable?

No existe una trama sistemática de planes, programas, proyectos, obras y actividades, que desde una lente ambiental reúna a los seres de su comunidad académica como base social proactiva en sus claustros como: facultades, escuelas e institutos de la Jerarquía Universitaria, menos aún, como una sociedad regional, nacional e internacional, que de forma significativa pueda construir en armonía, *una cultura ético-estético-político ambiental de transformación*. Los siguientes son varios eventos dados, hechos ocurridos y actos académico-administrativos que reposa en un expediente personal basado en elaboraciones propias, pruebas testimoniales y desarrollos en custodia, RAM, Docente, Investigador (I-A-V), alumno UPEL y Tesis DEA, los cuales hacen parte de los procesos arriba relacionados entre otros, propuestas en avance, y posible respuesta ante oportunidades ambientales, comunitaria, institucional,

intercultural: (1) Plan de Desarrollo no crea ni desarrolla, ambientalmente, criterios, ni sus estrategias, ni sus instrumentos, si la oferta de Articulación Misional Ambiental SIGN-ON (Amaya, 2001b) que soporta la creación de una Entidad Ambiental, a través de un PEI gestado por los docentes (planes de trabajo), que fue avalada por la Vicerrectoría de Docencia, Jerarquía de la U de A, más no por las Directivas de la Facultad Nacional de Salud Pública, FNSP, donde ha actuado (2) Las Escuelas, los Institutos, las Corporaciones, Corporación Académico Ambiental CAA, quizá en sus claustros, trabajan por una transformación del medio ambiente referido al afuera, no parten del ser ni de una formación ambiental en la transformación natural, social y cultural, ética, estética, política; RAM hizo la oferta Dirección Ambiental de la CAA (Amaya, 2001b) que el Consejo Directivo no avaló “la designación de Director es discrecional de la Rectoría”. (3) Los Claustros hacen cierta codificación medioambiental de una u otra, de sus misionales, investigación, docencia y extensión, en la praxis, se han dedicado a la colección de evidencias a manera de soporte teórico, coyuntural, sesgado de partes del daño, sin que sean integradas ¿Cómo se refleja en este caso, una responsabilidad social, cultural y ambiental?, que repiense “la publicidad de lo político que viene haciendo la IES a través los medios de comunicación, acuñando conceptos como los arriba referidos a Castells (2018, 2019), a Mignolo (2020) que acusan la existencia de este tipo de hechos, de corrientes de pensamiento, y de estilos de vida, que responden a diversas lentes, biofísica, social, cultural, política y económica, en definitiva no responden a una lente ambiental, ¿qué hacen las IES por amalgamarlas, según mandatos constitucionales, morales, éticos, gremiales y sociales vigentes? Se hizo el siguiente examen. En el ámbito universitario, regional y nacional, se indagó sobre su Plan de Desarrollo, ¿Cuáles son las políticas públicas rectoras de los medios naturales, sociales y culturales de su jurisdicción normativa, jurídica y social?, ¿Cuál es la tendencia de desarrollo, desde una trama de pensamiento ambiental en la Universidad?, ¿Existe algún referente, ya sea propio, apropiado o apropiable para hacer un posible ajustamiento teórico / práctico a alguna forma de gestión ambiental en este mundo de la globalización económica?, ¿Existen: (1) identidad, ambientalista, ecologista o naturalista misional en sus claustros y en la sociedad, (2) sinergia colectiva y (3) voluntad política para poder co-construir una cultura ambiental como *fin: ético desde el saber individual, émico desde el conocimiento de otros, y estético desde el ambiente?*

Marco referencial

Fundamentos Legales que sirven de apoyo a la Investigación DEA por tanto a la I-A-V

El contexto global descriptivo de la legislación en Educación Ambiental en Colombia está dado por la siguiente *línea de tiempo*, a través de la cual se pueden ver tanto las políticas como las maneras de la organización educativa en los ámbitos formal, no formal, e informal, las estrategias de participación social, los estilos pedagógicos, y las bases de los programas de formación ambiental, su concepción, sus desarrollos y su difusión: (a) La Conferencia de Estocolmo (1972), El Programa Mundial de Educación sobre el Ambiente, interdisciplinario, abarca la educación formal y no formal; (b) La Carta de Belgrado (1975), que establece una estructura global de la EA, regida por UNESCO, y debidamente reglada por países miembros (c) La Cumbre de Tibilisi (1977), que definió la inclusión de la dimensión ambiental en los procesos educativos que propendan por una formación de los individuos / las poblaciones; (d) La Cumbre de Moscú (1987) relativa a las Estrategias Curriculares para impulsar la EA en el mundo, en especial, de los países en desarrollo; (e) La Cumbre de Malta (1991), relativa a un Seminario Global de Capacitación para buscar la Inclusión de una EA en el currículo de la Educación Básica Primaria, EBP, formal; y (f) La Cumbre del Cairo (1991), es igualmente relativa a la inclusión de una EA en la Educación Básica Secundaria, EBS, formal. De estos tratados surgen sugerencias basadas en experiencias académicas de claustros con la participación de docentes y alumnos, en el diseño de un currículo donde la dimensión ambiental desarrolle los planes escolares, así como la investigación de métodos de evaluación didáctica, adoptadas en *la Cumbre de Río (Naciones Unidas, 1992)*, a través de un programa global: “la política / acción para el ambiente y el desarrollo sostenible”, e incluyente del tema ambiental a todo nivel en programas escolares (Agenda 21, Cumbre de Río de Janeiro, 1992).

En Colombia, la legislación educativo-ambiental, EBP, EBS, inició en el año de 1974 con la expedición del Código 2811 de Recursos Naturales y Renovables y de Protección del Medioambiente, (Colombia, 1974); que se reglamentó en EA con el Decreto 1337 de 1978 (Colombia, 1978), limitado a requerir algunos cursos en programas de EBP y EBS (ecología, preservación ambiental, recursos naturales), y una inclusión de actividades ambientales en los planes educativos. La EA fue creada en la Constitución Política Colombiana (CPC) o la Carta Magna (Colombia, 1991), la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 (Colombia, 1994a) establece que: “la EA será obligatoria en los plante-

les públicos y privados de la educación formal por niveles: preescolar, básica y media, incluyendo Proyectos Ambientales Escolares (PRAE). Reglamenta la formación de docentes; el servicio social obligatorio en educación ambiental”. La Ley 70 del año 1993 (Colombia, 1993) incorpora “la dimensión ambiental”, en los programas de “etno-educación” como se conoce en una praxis occidental.

La Política Nacional de Educación Ambiental (PNEA) crea nueve estrategias para dirigir los procesos de acción de distintas instituciones, insta por iniciar la revisión del marco normativo, las responsabilidades y las competencias en lo educativo y en lo educativo - ambiental de los Comités Técnicos Interinstitucionales de EA Municipal (CIDEAM), los PRAE, los Procesos Ciudadanos de Educación Ambiental (PRO-CEDA). La Ley General de Educación señala que: “La educación es un proceso de formación durable, personal, cultural y social que se soporta en una concepción integral de la persona humana, su dignidad, derechos y deberes (...) según sus necesidades vitales.”

El Proyecto Educativo Institucional Universitario.

La Ley General de Educación Colombiana consagra los siguientes artículos del PEI: *Artículo 73º*. “Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un PEI, en el que se detallen entre otros temas, los principios, los fines del establecimiento, los recursos docentes didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión según esta Ley y sus reglamentos.”

El *Decreto 1743 de 1994* funda: el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, los criterios para la promoción de la EA no formal e informal y los diferentes mecanismos técnicos de coordinación entre los Ministerios Nacionales, tanto de Educación, MEN, como de Ambiente y Desarrollo Sostenible, MADS, así se reza hoy día:

Artículo 1º. El Ministerio de Educación Nacional regula la actividad de EA formal en los niveles de educación preescolar, básica y media, la cual es ejercida a través de los PEI, y por acción de unos proyectos académicos, PRAE, para ejecutar los diagnósticos ambientales, local, regionales y nacional, tendientes a apoyar en la resolución de conflictos ambientales.

Artículo 2º. Principios. La Educación Ambiental deberá tener en cuenta la interculturalidad, la formación en valores, la regionalización, la interdisciplinariedad, la participación, la formación para la democracia, en toda la gestión del currículo.

Artículo 3º. Responsabilidad de la comunidad educativa: Estudiantes, padres de familia y docentes, en el diseño de los PRAE; coordinarán acciones y buscarán asesoría y apoyo en instituciones de educación superior y en distintos organismos.

Artículo 4º. Asesoría y apoyo institucional. *Artículo 5º.*- Formación de docentes. Los Ministerios de Educación Nacional y del Medio Ambiente, conjuntamente con las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales.

El día 21 de octubre del año 2009, como ejercicio del control preventivo en el cumplimiento la PNEA, la Procuraduría General de la Nación, emitió la Directiva 007 para las entidades territoriales, Gobernación y Alcaldías Muicipales..

La Ley 1549 de julio 5 del año 2012 fue expedida en los siguientes términos “Por medio de la cual se fortalece la institucionalización de la Política Nacional de Educación Ambiental y su efectiva incorporación en la dimensión territorial”

Tratados teóricos, una conceptualización tesis DEA y una contextualización I-A-V.

Para contextualizar un poco este hecho en la IES, una des-naturalización de su Misión a nivel mundial, nacional y regional, según sintetiza la Tesis DEA articulada a esta I-A-V, existen serios vacíos, ambiental, sistémica y complejamente, tanto en la geopolítica mundial, en su praxis y en sus efectos globalizantes adversos, así como en los supuestos correctivos a nivel de teoría del derecho, la praxis legal, las sentencias de las tres Ramas del Poder Público, jurisprudencia y doctrina; este tipo de incoherencias epistémicas pero sobre todo, ontológicas y teleológicas, tanto al interior de un continente como entre continentes, se puede estudiar en autores de la postmodernidad como Arturo Escobar (.....) en cuanto a “las epistemologías del sur, la decolonialidad del pensamiento, en “sentí-pensar con la Tierra, un constructo de investigación-acción que en Colombia fue creado por Fals Borda [...], en Boaventura de Sousa [...] hablando de los saberes del sur afirma que “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión

occidental del mundo”, Mignolo citando a Quijano “quien controla el conocimiento controla la subjetividad”, se debe entender todo esto junto, el control de la política, del conocimiento y de la subjetividad— en particular, la CPC, las leyes del país y sus decretos reglamentarios, en especial, relativos al ambiente en una amplia consideración, presentan serios vacíos, incoherencias y una anti-tesis, ambientalmente, o sea, territorial, social y culturalmente, que de hecho, afecta a nivel penal, administrativo y civil a las comunidades nativas, a la sociedad civil, a entes privados y entes oficiales, IES, U de A, existe una anti-tesis técnica, política-jurídica, sociocultural y académico-administrativa para poder cumplir ante *Buen Vivir (Madre Tierra) vs. Desarrollo Sostenible*, el cual fue abordado por temas, comisiones o partes de un todo, territorio, en la Asamblea Nacional Constituyente conforme quedó completamente evidenciado, luego de 30 años, en el reciente Foro hecho en homenaje a Fals Borda por parte del Grupo de Investigación Acción Planeación Participativa (IAPP, 2021) de la UN, frente a organización territorial, comunidades indígenas y conflicto, en varios ex-constituyentes, el maestro Fals fue uno de ellos, otro de ellos fue exministro de Medio Ambiente; lo cual permite concluir que la planeación, el ordenamiento territorial y la gestión natural, social y cultural resulta completamente AAA Ambientalmente, declarado en sus Planes de Ordenamiento, de Desarrollo y de Gestión respectivamente, peor aún, se sigue promoviendo el mismo “juego de apostadores” de forma Dogmática, Política o Económica; ante esta realidad nefasta no escapa la IES, el Plan de Desarrollo de la U de A, lo reproduce en igual forma, AAA, a pesar de haber sido controvertido por RAM vía U de A y sus mundos, en la Mesa de Gobernabilidad de ASOPRUDEA y en la Mesa Ambiental de Interlocución en las que efectivamente participó en toda su construcción, soportada en criterios, desarrollos y métodos (SIGN-ON) frente a cosmovisiones, cosmogonías, planes de vida, sustentabilidad, pre-discutidos en claustros, en mingas indígenas y en otros movimientos (ambientalistas) de orden regional, nacional e internacional; esta misma situación adversa, hechos y actos a nivel inter-institucional se dieron en el CIDEA en el momento de formular su Plan de Acción 2020-2023, el docente en este caso, en calidad de representante de la U de A, delegado oficialmente por la Jerarquía, Sr. Rector, en temas académico-administrativos, no se ha podido armonizar. Cabe resaltar que ambos cuerpos colegiados el CIDEA, el CODEAM, todos los sectores que tienen que ver con medioambiente, recursos naturales, sostenibilidad dependen directamente de la Gobernación de Antioquia, a través de la Secretaría del Medio Ambiente, coordinado con la Secretaría de Educación para el caso del CIDEA, es importante resaltar que, a su vez, el Consejo Superior Universitario de la U de A, CSU, es presidido por el Señor Gobernador.

Existen tanto este como otros referentes oficiales, no oficiales o “ilegales”, según se califica, vulnerando la CPC, al activismo ambiental, a sendos movimientos verdes que a nivel planetario han nacido, crecido y desaparecido, incluso líderes, según se puede evidenciar de sendas denuncias públicas hechas en Tribunales, en Fiscalías y Juzgados, así como en sendos estudios, algunos de ellos fueron hechos por el docente, el investigador, el ciudadano, perito en su oportunidad, tanto sobre Movimientos Verdes, *The Greens*, en Europa y en USA, estos ámbitos de acción fueron, Los Países Bajos y Cleveland, mutuamente (Amaya, 2001, 2015), luego fueron actualizados con una *LEA-ON Multi-Plan* (Amaya, 2021), basada en (Castells, 2019) y Mol ([...] los primeros, en Engelman citado por Assadourian (2013) los segundos, es Director del Observatorio de la Sostenibilidad de los Estados Unidos, pudo establecer una comparación ambiental de movimientos tanto social como político y económicamente en un Orden Natural© respecto de estos países en vías de desarrollo, debidamente contextualizados en Colombia, por el mismo investigador en la Tesis DEA y en la I-A-V, según su triple role como se decía arriba, alumno del DEA, docente U de A, ciudadano, a partir de elaboraciones propias ya sea académicas, científicas o técnicas, hechas para el Tribunal Administrativo de Antioquia, TAA, y Juzgados Civiles, estudios hechos en “países en vías de desarrollo” sobre “movimientos verdes” así como Mingas en Defensa de la Madre Tierra y críticas del pueblo. De todos estos estudios se puede concluir que, ambientalistas, ecologistas, o naturalistas que se hayan dedicado a marchar, a pensar, a publicar en función de este tipo de iniciativas, tanto pro-natura, como pro-comunitarias y pro-cultura, quienes son unos inspiradores de epistemes sobre humanidad -no humanidad, unas sociedades ecológicas, y una *pluri-versidad cultural* (Green, 2011), han sido mal entendidos, juzgados y tratados como conspiradores de un orden, porque repiensa la sostenibilidad como un único modelo, hegemónico, fuertemente escalado a nivel geopolítico con la publicación del Informe Brundtland en 1987, conforme fue reglado por igual, en la Cumbre de Río 1992, al tenor de una mala lectura de natura, que ha seguido la ruta económica cartesiana de Bacon (Max Neef, 1993.) aludido por Amaya (2011), hasta ahora y proyectada a un límite, Límites del Crecimiento, Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, 2030, en clave de Cambio Climático, Equidad de Género y sendos adjetivos esnobistas.

El Daño a la Tierra, base del Sistema Global de la Economía basada en Sostenibilidad, insta por corregir, mitigar o paliar; sigue siendo el referente usado para seguir reproduciendo oficialmente, una lógica anti-natural, antisocial, anti-cultural, la Planeación Estratégica, MLP, el daño crece, sin parar ni revertirse el efecto adverso, obviamente demostrado históricamente desde el Medioevo, en especial, la Conquista del Reino de Castilla a los Pueblos Abya Yala, según han leído de natura, Green

(2011), Escobar (2014), sendos autores no occidentalizados; este no fue objeto de la I-A-V sino, teorizar sobre algunos caminos de vida del autor, de unos maestros en Comunidad, codificando de *su S® Vida y Obra(r) Ambiental*, ¿que, como y para qué de un ser siendo-estando-haciendo, a fin de co-crear la generatriz ambiental misional de *una Uni-Diversa-Lidad de Orden Natural©?*, un concepto transcultural que permita dialogar *inter-especifica-mente en tribus socio-ecológicas locales, no geopolíticamente a cota global*; Comunidad SIGN-ON resignificando lo Ambiental del Territorio Antioqueño-Colombiano, Americano, Europeo, en tanto constituye, la huella del camino trazado por RAM, referido a una pervivencia natural, tanto Axiológica y Ontológica como Epistémica, frente a una crisis ambiental, civilizatoria y globalizada (Leff, 2002) antes que una crisis económica causada por la globalización que venden los gobiernos como deuda del común, y plusvalía de elites, promoviendo geopolíticas de supervivencia, de subsistencia, de resiliencia, de adaptación al daño ambiental, al cambio climático, a la pandemia, a la inequidad, bio-filia, eco-feminismo y eco-cidio en la bioética, han sido objeto de la poética, no apocalíptica de la postmodernidad sino profética (Riechman, 2021) de la anquilosada modernidad de la ES, teorética en realidad. En materia de una Ad-Misión Ambiental Universitaria de ciudadanos planetarios como dice E. Morín, existen dos estudios que el Investigador previamente ha avanzado a nivel doctoral, intercultural e internacional, (1) Pensamiento Complejo en México y (2) Gerencia Ambiental de la Sostenibilidad como un valor Social en Estados Unidos y (3) un doctorado en Educación Ambiental realizado en la República Bolivariana de Venezuela Episteme Ambiental Orden Natural© en IES, bastante citado en este informe, del cual se destaca la Tesis DEA del amigo, tutor y vecino de este país, Humberto González Rosario, que en clave tanto epistémica, como ontológica y axiológica, amén de teleológica y metodológica de una Complejidad Ambiental, comparte muchas de las anteriores reflexiones del suscrito pensador, y se fueron sucediendo, durante el proceso de escolaridad, el proceso tutorial y el proceso de acercamiento a nuestro país, a sus realidades, las necesidades de la población y oportunidades de una transformación intercultural, que se ven reflejadas en su tesis doctoral sobre una real amenaza biológica para la humanidad, el VIH, hecha en clave de Sostenibilidad según la UNESCO (González, 2012).

Teoría de la Complejidad de Edgar Morín (Marco de Referencia Conceptual – Teórico).

El estudio de: la ética, los debates postmodernos del daño ambiental, la crisis, el caos, el colapso climático del planeta, la pandemia, la bio-filia, el ecofeminismo y un eco-cidio, entre otros, son desde una lente

de la concienciación ambiental, un acicate cognoscente para abordar diversos temas, problemas y situaciones, agentes de cambio: *ser, saber, saber-hacer, hacer y ver ambiental*. Existen unas vertientes ya sea convergentes, divergentes o adherentes a la ética, a la ética de la razón pura, a la bioética y a la ética ambiental como orbes de cambio, contrario a la ética, la lógica, la eultme fiscal imperante de la globalización económica, que nos invita a definir *contorno, intorno y entorno* como el límite, un adentro y un afuera; natura, sociedad y cultura son por afinidad, disparidad y anexidad respectiva, *un todo* (Capra, 1998). Lo complejo se interpreta usualmente en dos sentidos: lo difícil para la mente, pero lo cotidiano para un cuerpo, y lo real – la ilusión para un espíritu, que espera ser interpretado a partir de una trama de lógicas de una causalidad múltiple que trata de rescatar, reordenar y amalgamar mundos desfragmentados del conocimiento ambiental, así lograr su comprensión sobre *la realidad desde lo inter-subjetivo*. La escuela Morinista dice: lo co–plejo es el todo - las partes, sus interacciones, y sus retroacciones, *lo intricado, lo entretrejido, lo enmarañado* que se debe explorar para trascender el conocimiento, e ir al conocimiento del conocimiento, la metacognición, *un camino de ser sabio*; Maldonado (2010) habla es de complejidades. Existen tres principios teleológicos de una Gerencia Ambiental de la Sostenibilidad, desde una lente sistémica que el Investigador comprendió en los Países Bajos desde finales del pasado Siglo: (1) Prevención de la Contaminación en la Fuente, PCF, (2) Evaluación de Ciclos de Vida, ECV, (3) Sistemas Integrado de Gestión Ambiental, SIGA, desde una Dimensión Teleológica y una Dimensión Metodológica del medioambiente, que se estudia con una lógica racional a partir de una línea causal de eventos relativos al Daño Ambiental. (1) fuente, posible causa, (2) medio, infraestructura física, (3) receptor, posible efecto, que se establece con criterios de un Diseño de Ingeniería Medioambiental, DIM, por Procesos mecánicos, industriales, que referidos al ambiente, se acuña con principios de la naturaleza entendida como Recursos Naturales, RN, en algunas teorías se tratan como Capital Natural Crítico, que estudia el estado actual, el daño ambiental y el potencial de restauración, desde una Dimensión Económica, todas estas consideraciones conocidas hace ya más de 20 años, se siguen tratando de igual forma, con la diferencia de buscar posibles avances tecnológicos en Ciencias Duras e Innovación, aplicando un estándar, Marco Lógico de Proyectos, MLP.

Metodología

El Método SIGN-ON despliega un proceso: Investigación-Acción-Visión Ambiental: (a) inicia con unas historias de vida, que fueron codificadas a través de relatorías, (b) continua con el compartir de experiencias, con el enfoque de una filosofía de la educación, ambiental, (c)

termina con una síntesis comparativa: el origen, el manejo y el destino de la información. En este proceso se gestaron actividades académicas que instan por lograr un valor científico, una escritura científica, una formalidad que exige el código científico con vinculación social. El asunto innovador, sugiere que sea por procesos relativos a las misionales de la universidad, no de forma aislada, sesgada y reducida que anula, algo nocivo en la gestión de conocimiento. Es decir, se teje un sistema de información, conocimiento y comunicación ambiental misional

A modo de contra-argumentación desde la complejidad de un pensamiento ambiental, ya que se menciona, resulta un gran reto, cruzar unas corrientes de pensamiento, científico y sistémico; pensar la linealidad del tema ambiental como mal se conoce en la praxis de la ES, requiere un cuidado especial, por ahora, del aprendizaje experiencial. La primera experiencia intercultural de RAM en los Países Bajos fue hace más de veinte años, habitando, estudiando y creando la tesis *Master of Science in Environmental Sciences* Modelo de Gestión Ambiental que articula tres lentes: Natural (de Groot), Social (de Vries) y Didáctica (A. Wals); el método *se basó en una lectura de realidad holandesa relativa a gestión del conocimiento ambiental*, que desafortunado para la realidad, más no para la oficialidad, no toda Universi lo valora (2001):

(a) en el mundo científico, se podía encontrar allí, como ocurre en el caso colombiano, siendo ortodoxos como aprendices de la cultura occidental, que cada ser es especialista, tiene su rol, algo riguroso, sistemático no sistémico en su actuación, ya sea, científico o conceptual.

(b) en relación con un comportamiento social, se guarda una estrecha relación con un estilo de pensamiento lineal, asociado por sumas de fragmentos, que socio-históricamente ha gestado el Desarrollo, en el hogar, en la escuela, en la sociedad, en la empresa, ®el gobierno.

(c) son sistémicos en tanto saben cuál es su rol, el del colega, y el de una interacción, pero debe nacer entre ellos, entre sus áreas de acción; el cambio de rol, según su consciencia ambiental, es curioso, sociólogos que piensan más naturalistas y viceversa, con los biólogos.

Lo atractivo de esta experiencia, en cuanto a información, conocimiento e innovación en temas ambientales, se refiere al estilo de pensamiento, al discurso (teoría) y a la práctica (técnica) centrada en “la dicotomía histórica, casi histérica, bizantina” entre los positivistas / los cualitativos, que ha hecho la occidentalización. En “lo conceptual”

este proceso cognitivo –ambiental, soporta la obra SIGN-ON del Investigador y por tanto, fue aplicada en la I-A-V, pese a una diferencia espacio-temporal y bioenergética de veinte años, recoge tres vertientes de pensamiento ambiental, ya sea, naturalista, ecologista o ambientalista para tres enfoques definidos en el Método científico, positivista, socio-crítico e interpretativo en: (a) lo natural, lo físico, *positivo*; (b) lo social, lo humano, *cualitativo*, (c) lo ético, lo estético, *sutil*, que, está referido a natura, sociedad y cultura, el concepto ambiental del mundo occidental. El maestro Wals (1994) y su obra en EADS inspiró esta lectura perceptiva, experiencial y significativa.

Existe una gran diferencia entre complicado y complejo, *lo primero*, se refiere a “lo difícil”, y *lo segundo*, a unas tramas vitales en cuanto a la Teoría de la Complejidad de Edgar Morín (1983). Se trata de una codificación Orden Natural©, modelo comparativo entre el ser / el deber, es una lectura que articula diversos métodos de lectura, algunos disponibles en la literatura científica, técnicas de lectura sistemática en inglés y una planificación de escenarios (Schwartz, 1991). A partir de *tres lecturas: una scanning* (las partes), *otra scanning* (el todo), y otra, *sus interacciones*, construye una lectura compleja de múltiples lecturas de fenómenos (RAM, con Wals en Países Bajos, 1999-2001). Existen como base teórica, diversos estudios neuro-científicos (lingüísticos), y psico-gráficos (psicología) que usan según una cartografía cerebral, nodos, enlaces y tensiones, análogo a la Tierra, LEA-ON actualizadas por RAM, inspirado en estudios de la vida y obra de Gardner (2006, 2008) y (Boyatzis, (2013) en USA

Escenarios de la investigación

El Suroeste Antioqueño es escenario objeto, tiene (19) municipios: Andes (Seccional U de A), Jericó, Caramanta, Fredonia, La Pintada, Montebello, Pueblo Rico, Santa Bárbara, Támesis, Tarso, Valparaíso, Venecia, Betania, Betulia, Ciudad Bolívar, Concordia, Hispania, Jardín y Salgar como jurisdicción territorial de la Autoridad Ambiental (CORANTIOQUIA, 2007). Jericó (subregional Cartama) es escenario regional de la Investigación, proyectado a: Andes (subregional Citará); y tres mundos aislados ambientalmente a nivel interno y externo (1) un mundo de carácter metropolitano, denominado como “Área”, Municipio de Medellín - Área Metropolitana del Valle de Aburrá, AMVA (Sede U de A); (2) un mundo Colombiano: Manizales, en la Sede y el entorno de la Universidad Nacional; Bogotá D.C., Sede del SINA, y de FUNCENER; (3) un mundo internacional, Caracas y la RBV, el IPC y la UPEL: escenario de co-construcción de la Tesis DEA y por la Validación social e intercultural de conocimiento y acciones (I-A-V), así

como lo fueron el Estado de Pensilvania y Estados Unidos de América

Análisis e interpretación de resultados

De acuerdo con los hallazgos de la Tesis DEA (Amaya, 2021) en su estudio doctoral y de otro en Pensamiento Complejo y su monografía (Amaya, 2011) que ha realizado RAM, un currículo debe tener tres componentes (a) filosófico (epistemológico), el ¿qué?, objeto de estudio, (b) metodológico (métodos), el ¿cómo?, objeto de conocimiento, y (c) sistémico, no sistemático o mecánico como suele ser (técnicas), el ¿por qué?, objeto de formación. En la rutina universitaria, la administración del currículo, distinto a una administración curricular, se hace dogmáticamente por roles, por derechos más que por deberes, asignados por: perfiles, mandos y controles de una productividad, industrial, hechos desde una lente –administrativista - asignaturista– no así, pedagógico - humanista; es así como la universidad pública ha entrado anacrónicamente en una mercantilización de sus misionales. Ahora, este escenario contradice un currículo, que habría de ser ambientalmente, sentido, pensado y actuado, sistemáticamente como explica el marco conceptual, tanto de esta I-A-V como de la Tesis DEA (Amaya, 2021). Los eventos presentados, los hechos ocurridos y las acciones realizadas, que son objeto triple de estudio, de conocimiento y de formación, ambiental, relativo a sus propias misionales de cada IES, U de A y UPEL en cuanto a investigación, docencia y extensión son independientes según la relación del role desempeñado como docente y como role alumno, respectivamente, pero *estas pesquisas son interdependientes* respecto del enfoque, el Método SIGN-ON y los criterios del Investigador RAM, así mismo, las fases de escolaridad y de diseño y ejecución del proyecto de Tesis DEA, y de docencia (docente en Comisión de Estudios e investigación en su propio mundo como actor social del escenario objeto), *esto hace que sean vinculantes*, en materia de las realidades propias de cada ciudad, región y país, en consideración, acciones y Planes de Desarrollo (U de A) por tanto, se invita a leer el aparte arriba desarrollado titulado como: Tratados Teóricos, una Conceptualización Tesis DEA y una Contextualización I-A-V

El Colectivo PEI Ambiental U de A es liderado por RAM, apoya (1) los Planes de Acción 2018-21; 2021-24 y de Desarrollo 2017-27 de la Universidad de Antioquia, (2) los Planes de Desarrollo del Departamento de Antioquia y de los Municipios de la jurisdicción, Escenario, con aval del Rector para actuar en CIDEA, CODEAM y SINA; (3) co-construyendo desde una lente ambiental bases teórico-prácticas del PEI, Planes de EA Municipal, PEAM, PRAE, PROCEDA, otras estrategias que fueron articuladas a un Plan de Acción Tesis DEA / I-A-V

La I-A-V está vinculada a RAM-Plan de Trabajo Docente, actuando como investigador, educador y gestor (estratega) ambiental, una trama misional ambientalmente desarrollada en la Tesis DEA, ya no como un investigador, docente o extensionista, según la Ley 30 de 1992.

Proyecto: FNSP, *Una cultura Ambient-é del Orden Natural* en el Municipio de Envigado, Área Metropolitana del Valle de Aburrá, AMVA, Sensibilización del valor natural, estético y cultural del Humedal El Trianón (barrio, Zona 7), y eco-social de la cuenca de la quebrada La Sebastiana en El Escobero (Zona 5) a partir de la co-construcción de una unidad ambiental didáctica, hermenéutica (científica), técnico con la comunidad y un grupo interdisciplinario.

“INV-057-P *Una bio-mimesis de Orden Natural (Amaya, 2001) como metáfora* [...] Este proyecto, conforma una triada misional que se desarrolla en el Municipio de Jericó, la Regional Cartama, el Suroeste Antioqueño, dedicada a la generación de conocimiento con comunidades e instituciones, que poco a poco, se van articulando a unas agendas que se construyen, de acuerdo con unas propias necesidades, expectativas e intereses, en lo posible comunes para cumplir los planes de Desarrollo...

Código EXT-5-012-19. *Proyecto: Diplomado Educación en Salud Ambiental para un Buen Vivir* en el Municipio de Jericó, región Cartama del Suroeste Antioqueño, se ha adelantado en un diseño conceptual, metodológico y sistémico de un programa trans-disciplinario. El proyecto está vigente”[...] articulado al proyecto de investigación, entre otros asuntos misionales, atribuible al encargo misional de docencia, en particular Tesis Doctoral en Educación Ambiental (Amaya, 2021) que fue construida con apoyo de seres – grupos: (1) del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, MADS, SINA, (2) de la Universidad Nacional, IDEA, del Grupo y de la Cátedra de Pensamiento Ambiental, participando en dos de sus eventos anuales, 2015, 2016, en su sede de la ciudad de Manizales, en los que fueron invitados mutuamente, Renato Kirchner (2015), Universidad de Campiñas, Antonio Brailovski (2016) Universidad El Rosario, República de Argentina, con estos temas: Heidegger, Tierra Natal Pensamiento Ambiental. III Cátedra PA, 21-24 julio de 2015. Brailovsky, Historia Conflictos Ambientales en América Latina, Oct 31- Nov 3 / 2016 (3) Dos docentes de la Escuela Ambiental de Ingenierías de la U de A, Ingenieros Sanitarios, uno de ellos dedicado a la Especialización apoyado en Sistemas de Información Geográfica, y el otro docente, ya jubilado, dedicado en su ejercicio a Proyectos de Saneamiento Básico. La conducta social del mundo globalizado ha sido validar el daño, la crisis, el colapso como un ciclo estocástico justificado en un presupuesto bancario anti-natural, es acusado por la IES y la sociedad, contrario al Principio de Precaución *In*

Dubio pro Natura, instaurado en la Cumbre de Río en 1992; naturaleza, humana, es objeto, en una economía no natural basada en un supuesto equilibrio, el mal denominado Desarrollo Sostenible y su lógica racionalista, ha pretendido usar, explotar o someter los recursos naturales como bien o capital (humano), que prevé una reserva a futuro para la Nación, el inversionista, el terrateniente, tres ejes base de una proyección de costos bajo una lente imaginada, prefabricada, modelada en *unidades de control eco-sistémico*, a partir del diseño matemático, estadístico, geo-referenciado de una ingeniería de procesos técnicos, software, y desarrollos mecánicos de infraestructura física; si la ES orienta allí sus políticas es imposible la ambientalización misional (*Plenaria Grupal*). La Universidad occidental supone pensar y la Universidad indígena se basa en sentir la Madre Tierra, no dialogan en realidad, pese a estar así fundado en la CPC, la Ley 30 /1992, pese, a haber sido desarrollado por Fals, como Constituyente defensor de ser sentí-pensante; hechos que sintomático de los planes, programas, proyectos, acciones y actividades objeto, Plan de Desarrollo U de A, Planes de Desarrollo Regional y Plan de Acción CIDEA, y pese a que el Investigador ha probado incoherencias de gobernabilidad en la ES, Jericó y Cartama. Deberían poder conversar diversas posturas denominadas alternativas, tradicionales, según el enfoque del maestro Abadio en sus charlas en Mingas, en auditorios de la U de A, FNSP: Madre Tierra, un macro ser viviente, interpretando a James Lovelock (2006) que fue reducido a un concepto, naturaleza, la Escuela Aristotélica escribía con N, referido a multi-dimensión: humana, eco-social y vital; la Escuela de Pensamiento Occidental, occidentalizada referente a nuestro medio, ha desarrollado una episteme ambiental desde una Dimensión Económica, entre otros ejes cognoscentes, de conceptos utilitaristas como: ambiente (abstracto), recursos naturales, medioambiente, Desarrollo Sostenible, capital natura que históricamente su cultura ha inducido en las diversas culturas de América, Abya Yala. Esto implica la intervención de sus lenguajes, sus prácticas y su estilo de vida, Natural, usando la triada de estrategias político-económicas, en contra de su pluri-cultura, su sabiduría. La castellanización, la evangelización y la militarización vs Madre Tierra Educadora: cuerpo-mente-espíritu fue, sigue siendo leída en términos utilitaristas, país, territorio, suelos, aguas, bosques, flora, fauna, aire, dispuestos un mapa de recursos naturales que trasgrede el lenguaje natural de estos pueblos originarios, *las toponimias*, una figura literaria a través de la cual dan nombre a sus hermanos, hermanas, seres vivos, espíritus, minerales, plantas y animales, entre otros, de acuerdo a un alineamiento cósmico como personas, la Unidad, el Todo, según nos explicaba y ha desarrollado el maestro Abadio en su vida, a través de su obra Significados de Vida (Green, 2010). De otro lado, en las diversas discusiones realizadas en el marco de la CPA de

la UN, el Re-encantamiento del mundo en la vida y obra de Patricia Noguera del GPA, IDEA, coinciden plenamente con este enfoque, estilo de vida, planes de vida, aunque metodológicamente dista un poco, en tanto se rescata el valor del arte de la cultura occidental como: la obra de Gastón Bachellar y las geo poéticas del habitar, en la vida y obra de Heidegger, acogen otros pensadores ambientalistas, Enrique Leff, Eschenhagen de la UPB y educadores del SINA: Fanny Cortes (MADS, 2021).

Conclusiones

De estos diálogos de sentires, de saberes y de haceres, entre lo formal, lo no formal y lo informal, ambientalmente, se concluye, existe una necesidad imperante para las IES, *Sistematizar ambientalmente* la información, las formas de conocimiento y la innovación de manera que sea, natural-social-culturalmente co-creada, con todos sus afiliados, tanto en los ámbitos interno, de sus claustros, como externo, de la sociedad y otras instituciones como SINA y en Antioquia, CIDEA y el Consejo Departamental Ambiental (CODEAM) que al mirar la historicidad de un ser, vida y obra(r) ambiental de sus actores vinculantes, terminan siendo comunidad universitaria, que a nivel de sus misionales, ambientalmente repensadas, han trasegado la construcción de las Dimensiones Teleológicas de la PNEA a nivel Nacional, a un nivel Departamental, la PDEA, a un nivel Municipal con los Planes de Educación Ambiental, PEAM, que habrán de tener que cumplir con una armonización espaciotemporal-bioenergética-mente hacia una Cultura Ambiental (Orden Natural©) en la que se une epistémico-ambientalmente esta, las Dimensiones Ontológica y Axiológica, más que normativamente como establecen la CPC, la Calidad y la Planeación Estratégica.

Según esta visión desarrollada en la Tesis DEA (Amaya, 2021), la Universidad se podría establecer co—o una Autoridad Académico - Ambiental de Educación Planetaria. que de forma trans-disciplinaria co-construya un conocimiento pertinente a las realidades naturales, a unas necesidades sociales y a unas potencialidades culturales de la población, toda vez que sea resituada la ES en el SINA, trans-ministerialmente e internacionalmente, de manera que puedan conversar todos los actores sociales, los actores del Sector Público y del Sector Privado y de las ONG, entre otras, como una Sociedad Ambiental Planetaria, Obviamente, como ya se decía arriba, de acuerdo con el alcance logrado por esta I-A-V, la Comunidad Universitaria es toda la población que en cabeza de sus Aliados, admitidos constitucionalmente, todos los ciudadanos que sean vinculados a sus misionales a través de una

Ad-Misión Ambiental, docentes, no docentes, empleados, estudiantes, egresados, jubilados, aspirantes, entre todos ellos, co-existen, connaturalmente, diversas tramas, entre estos seres, y entre estos, con sus redes de confianza, redes sociales y redes ocupacionales; están ligados a la Universidad, uno u otro ser, grupo u organización, o lo estarían, según su historia, su propia información, su experiencia y conocimientos, no como ha ocurrido, un ser egocéntrico segregado, aislado, de sí mismo, de natura, de la sociedad y de la cultura, no está sistemáticamente siendo un continuum, una trazabilidad, una Trama, *Alma Máter*.

En este sentido, la Investigación ofrece un tejido epistémico ambiental que permite dar continuidad a un camino ya recorrido por el Investigador en varios asuntos, relativos a diversos seres, grupos y órganos, *aliados o no, a la U de A, seres claves para la I-A-V*, que conectan con la Visión de crear *una Escuela de Pensamiento Ambiental en las IES*, como una aplicación posterior; en este tejido, han hecho parte, maestros como Abadio, Zaida y William del Grupo Diverser, Elvia María de la Facultad de Educación, referentes directos por su pr@o Ser, su vida y su Obra(r) Ambiental, quienes han sido conocidos, en el escenario objeto por sus propias interacciones que, gracias a su amistad con RAM, han podido tejer saberes juntos con la Universidad, un referente excepcional, en clave de Orden Natural, Madre Tierra, e incluso Desarrollo Sustentable desde la Naturaleza fuente de una Educación Ambiental, Comunitaria e Intercultural en esta Complejidad Misional.

Referencias bibliográficas

Amaya, R. (2021). *Episteme Ambiental Universitaria de Orden Natural*©. Tesis Doctoral en Educación Ambiental. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. República Bolivariana de Venezuela.

Amaya, R. (2014). Hacia una Episteme Ambiental del Proyecto Educativo Institucional Universitario, Universidad de Antioquia. In E. Polush, T. Flynn, J. Hill, H. Leaman, & J. Martinez (Eds.) *ARNA 2014 Conference Proceedings*. (Eng. Sp.) Retrieved: <https://sites.google.com/site/arnaproceedings/home/2014-proceedings>.

Amaya, R. (2014b). Principles for education, culture and formation of an environmental conscience. Action Research. In E. Polush, T. Flynn, J. Hill, H. Leaman, & J. Martinez (Eds.) *ARNA 2014 Conference Proceedings*. Retrieved from <https://sites.google.com/site/arnaproceedings/home/2014-proceedings>.

Amaya, R. (2014c). Gestión Ambiental de la Sostenibilidad como un Valor Social, en y por las Organizaciones Sin Ánimo de Lucro—de América vía Investigación - Acción. In E. Polush, T. Flynn, J. Hill, H. Leaman, & J. Martinez (Eds.) *ARNA 2014 Conference Proceedings*. <https://sites.google.com/site/arnaproceedings/home/2014-proceedings>.

Amaya, Rubén. (2011). *Inteligencia ecológica, pedagogía de la complejidad y consciencia planetaria. Programa doctoral: Inteligencia y Pedagogía compleja, Multiversidad Mundo Real-Edgar Morín*, Hermosillo-Sonora, México D.F.

Amaya, Rubén. (2010). SIGN – ON Natural Management System of *The Natural Order*©. Conceptual, methodological and systemic envisioning Sustainability. Environmental Consciousness Association. Supported By RAM- EU®. Book edited, by ECA-RAM Foundation® Medellín, Col. All Rights Reserved©. ISBN 978-958-99331-0-7.

Amaya, Rubén (2001). *Principles for education, culture and formation of an environmental conscience, Environmental Sciences Department and Rural Social Development Department*. Wageningen University Wageningen, the Netherlands.

Argyris, Chris- (1970). *Intervention Theory and Method: A Behavioral Science View*, Mass.: Addison-Wesley.

Assadourian, E. (2013). *State of the World 2013: Is Sustainability Still Possible?* Washington DC: World Watch Institute.

Bellamy, J. (2002). *Marx's Ecology: Materialism and Nature*. Editorial el Viejo Topo.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. p. vii.

Boyatzis, R.E., Smith, M., Oosten, E. et al. (2013). Developing Resonant Leaders through Emotional Intelligence, *Vision - Coaching Organizational Dynamics*, (42). pp. 17-24.

Brailovsky, Antonio. (2016). “Historia de los Conflictos Ambientales en América Latina”, en *XII Seminario Investigación en Pensamiento Ambiental*, Grupo Estudio Pensamiento Ambiental, Universidad Nacional, Manizales, octubre 31, noviembre 1, 2, 3 de 2016.

Brunner, Jose and others. (2012). *Higher Education in Regional and City Development Antioquia, Colombia*. Series: Higher Education in Regional and City Development ISSN2218-3140, OECD/World Bank review (forthcoming).

Calvo, Julián. (2011). *Construcción del Sistema eco-salud a partir de emergencias estéticas de relación buleica salud-ambiente-calidad de vida. Caso de Estudio: resguardo indígena San Lorenzo*, Riosucio, Caldas. Tesis de maestría en Medio Ambiente -Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia.

Calvo, Víctor. (2008). *Juegos tradicionales indígenas del pueblo Senú del Bajo Cauca, Antioquia*. Organización Indígena de Antioquia, Medellín; pp. 1-37.

Capra, Frijot. (1998). *La Trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona. Editorial Anagrama, Colección Argumentos.

Carrizosa-Umaña, J. 2014. *Colombia compleja*. Colombia, Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt.

Carta de Belgrado. (1975). *Seminario Internacional de Educación Ambiental*. Internet: [http:// www.jmarcano.com/educa/docs/belgrado.html](http://www.jmarcano.com/educa/docs/belgrado.html) (Consulta: 2013, diciembre 19).

Castells, Manuel. (2021). Charla La crisis global de la democracia liberal, <https://www.facebook.com/universidaddeantioquia/videos/307716033402782>.

Castells, Manuel (2021). Charla “La sociedad red: internet, economía y sociedad” en el teatro Ateneo Porfirio Barba Jacob de la ciudad de Medellín, miércoles 21 de noviembre https://www.lasnoticiasenred.com/2019/01/periodismo-comunitario-el-poder-de-las_20.html, retrieved mayo 23 de 2021, con la charla (, a las 10 a.m.).

Castells, M. (2019). Guerra tecnológica. *La Vanguardia*.

<https://www.lavanguardia.com/opinion/20190525/462440941108/guerra-tecnologica.html>

Colombia. (1974). Congreso de la República, Decreto 2811 de 1974, por el cual se dicta el Código de los Recursos Naturales y Renovables y de Protección del Medioambiente. Bogotá: El Congreso.

Colombia. (1978). Congreso de la República, Decreto 1337 de 1978, por el cual se reglamentan los Arts. 14 y 17 Del Decreto 2811 de 1974. Bogotá: El Congreso.

Colombia. (1991). Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política. Bogotá: La Asamblea.

Colombia. (1993). Congreso de la República, Ley 70 de 1993, el cual reglamenta el Artículo 55 de la Constitución Política Colombiana. Bogotá: El Congreso.

Colombia. (1994). Congreso de la República, Ley 115 de 1994, por medio de la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: El Congreso.

Congreso Internacional sobre Educación y Formación Ambiental diez Años después de Tbilisi, UNESCO, PNUMA, gobierno de la URSS, 1987, Moscú; Internet: <http://www.jmarcano.com/educa/docs/tbilisi.html> (Consulta: 2013, Diciembre 19).

Constanza, Robert. (2004). Beyond Environmentalism. Envisioning a Sustainable and Desirable Future. Gund Institute of Ecological Economics. Rubenstein School of Environment and Natural Resources University of Vermont. Burlington. VT 05401. <http://www.uvm.edu/giee>.

CORANTIOQUIA. (2007). Plan Gestión Ambiental Regional 2007-2019, Medellín Cumbre Para la Tierra. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992, junio 3-14). (Transcripción). Disponible: http://www.cinu.org.mx/temas/des_sost/conf.html (Consulta: 2013, Diciembre 19)

Declaración de Estocolmo. (Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano) (1972, Junio 5 – 16) (Transcripción en línea). Disponible: <http://www.jmarcano.com/educa/docs/estocolmo.html> (Consulta: 2013, Diciembre 19).

Declaración de Tbilisi. (Conferencia Intergubernamental de Tbilisi sobre Educación Ambiental) (1977, Octubre 14–26) (Transcripción

en línea) Disponible: <http://www.jmarcano.com/educa/docs/Tbilisi.html> (Consulta: 2013, Diciembre 19).

ECA-RAM Foundation. (2021). Plan de Articulación Misional Ambiental basada en el Amor. **Amaya**. Admisión Ambiental Universitaria hacia una Cultura del Orden Natural©.

Foucault, M. (1962). *múltiples física do poder* (en portugués). Ed. Graal. Consultado el 28 de julio de 2016.

Foucault, M. (1977). Historia de la medicalización. *Educación médica y salud 11 (1)*.

Elliott, J. (1998) *The Curriculum Experiment: Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham; Open University Press.

Eschenhagen, M. L. (2008). Retos epistemológicos y múltiples para el curriculum ambiental de múltiple avaliação, Campinas. *Sorocaba, sp, V. 13, N. 1*, pp. 119-130. www.pensamientoambiental.com.

Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la Tierra, nuevas posturas éticas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Universidad Autónoma Latinoamericana. Medellín. CLACSO.

Gadamer Hans-Georg. (1997). *Verdad y Método I y II*. Salamanca: Sí-gueme.

Gardner, H. (2016). Schaler, Jeffrey A., ed. "A Blessing of Influences" in *Howard Gardner Under Fire*. Illinois: Open Court.

Gardner, H (2008). *Inteligencias múltiples. La teoría la práctica*. Paidós. ISBN 978-607-7626-00-8.

Georgescu-Roegen, Nicholas (1993). "The Thermodynamics and We, the Humans" (PDF). In Drăgan, Joseph C.; Demetrescu, Mihai C., eds.; et al. *Entropy and Bioeconomics*. Milan: Nagard Publishers.

Gil, D. (2014). *La Universidad y su Fracaso Histórico*, Colección ASOPRU-DEA No 1. Asociación de Profesores Universidad de Antioquia.

Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago, IL: Aldine Pub. Co.

González A. Elvia. (1999b). *La Estrategia al Preguntar*. Colombia: Facultad de educación. Universidad de Antioquia.

González A, Elvia. (1994). La Hermenéutica: Red-Escribir Metafóricamente la Realidad. En: *Revista Universidad de Medellín*.

González, R. Humberto. (2012). *Retos de las comunidades de práctica ante el VIH como amenaza biológica y social para la humanidad*. Tesis doctoral en Educación Ambiental. Universidad pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Venezuela.

Green, Abadio. (2011). Significados de Vida: Espejo de Nuestra Memoria en Defensa de *la Madre Tierra*. Doctorado en Educación. Grupo Estudios Interculturales *DIVERSER*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Groot. R. (1992). Functions of nature: Evaluation in Environmental Planning, Management, Decision Making, Wolters - Noordhoff - Groningen, *the Netherlands*, pp. 345.

Heidegger, M. (1962). *Being and Time*, Translation by John Macquarrie and Edward Robinson. New York: Harper & Row.

IAPP. (2021). *Orlando Fals 30 años de la Constitución Política de Colombia*. Investigación Acción Planeación.

Kirchner, R. (2015). *Heidegger, Tierra Natal y Pensamiento Ambiental. III Cátedra sobre pensamiento ambiental*. Universidad nacional de Colombia, Campus Palogrande, Auditorio I-304, del 21 al 24 de julio de 2015.

Leff, E. (2021). Conversatorio Desafío de las Ciencias Sociales Frente a La Vida en Épocas de Crisis. Una estrategia de vinculación del doctorado en Ciencias Sociales Universidad Pontificia Bolivariana, UPB. <https://www.youtube.com/watch?v=6JOWCSXpaKM>; Consultado: mayo 23 / 2021.

Leff, E. (2007). Aventuras de la epistemología ambiental. *Polis. Revista académica de la Universidad Bolivariana*; No 16.

Lovelock. (2006). *La Venganza de la Tierra. La Teoría de GALA y el Futuro de la Humanidad. Una obra de James Lovelock*. Editorial Planeta Colombiana S.A.

MADS. (2021a). *II Coloquio Internacional de Educación Ambiental*. Incidencia Política en época de Cambio para la Educación Ambiental en Mesoamérica. Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible, Subdirección de Educación y Participación.

MADS. (2021b). Corbeta, Silvina, Claudia Gotta, Fernando Huanacuni (2021), II Coloquio Internacional de Educación Ambiental, “Incidencia Política en época de Cambio para Educación Ambiental Mesoamérica”. MADS Subdirección Educación Participación, y del Grupo de Educación que viene liderando la licenciada Fanny Cortés Cantor.

Maturana, H. y Varela, F. (1997). *De máquinas y seres vivos*.

Martínez, M. (1999). *Comportamiento Humano. Nuevos métodos de investigación*. Editorial Trillas, México.

Maldonado C. Nelson G. (2010). El Mundo de las Ciencias de la Complejidad. Un Estado del Arte. *Documento de Investigación N 76*. Universidad del Rosario. Bogotá. D.C.

Max Neef, Manfred y otros. (1993). *El Desarrollo a Escala Humana. Conceptos; aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay: Editorial Nordan Comunidad.

MEN MADS (2002) *Política Nacional de Educación Ambiental*. Bogotá. http://www.minambiente.gov.co/documentos/1421_Pol%C3%ADtica_Nacional_de_Educaic%C3%B3n_Ambiental.pdf.

MMATI. (2013). Mesa Multi-Estamentaria de Análisis de la Transformación Universitaria; Boletín No 3, Junio-Noviembre, 2013; Universidad de Antioquia.

Morín, E. y otros. (1999). Siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.

Morín, E. y otros. (1983). *Epistemología de la complejidad*. Encuentro en Lisboa: Editado por Francisco Lyon de Castro, director de Éditions Europa-América.

Morín, E. (1994). *La Complejidad humana*. Editorial Flammarion.

Morín, E. y Brigitte, A. (1984). *Tierra patria*. Barcelona: Editorial del hombre.

Noguera, A. (2001). La pedagogía ambiental en la construcción de una ética para la vida urbana. *Gestión y Ambiente 177X*, vol: IV, pp. 31 – 49; Autores, Universidad Nacional.

Noguera, A y Echeverri, J. (2004). Escollos epistemológicos en la ambientalización de la Educación superior, 1er Seminario internacional sobre Pensamiento ambiental; Encuentro Latinoamericano filosofía-medioambiente; *Revista Ideas ambientales*, 1, pp. 1-20.

Noguera, A. (2009a). Filosofía ambiental y fenomenología: el paso del sujeto - objeto a la trama de vida en clave de la pregunta por el habitar poético contemporáneo. Universidad Nacional, Sede Manizales, Colombia.

Noguera, A. (2009b). *Acta fenomenológica latinoamericana. Volumen III (IV*

Coloquio Latinoamericano de Fenomenología), Circulo Latinoamericano de Fenomenología; Pontificia Universidad Católica del Perú-Lima; Morelia (México), Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 261-277.

Polush, E., Flynn, T., Hill, J., Leaman, H., & Martinez, J. (Eds.). (2014). Proceedings of the 2014. Conference of the Action Research Network of the Americas (ARNA). Bethlehem, USA: ARNA.

Potter, Van Rensselaer. (1998). Bioética puente, bioética global y bioética profunda”. En *Cuadernos del Programa Regional de Bioética. N° 7*.

Prigogine, Ilya, (1995). Ciencia y azar. *Revista Zona erógena No 23, 6 P.*

Sáenz, O. (2007b). Las ciencias ambientales una nueva área del conocimiento, *Red Colombiana de Formación Ambiental*, pp 1-182.

Schwartz, P. (1991). Scenarios planning, communication industry policy, pp. 158-208.

Strauss Anselm y J, Corbin. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundada*. Universidad de Antioquia.

United Nations. (1992). AGENDA 21, United Nations Conference on Environment and Development; Rio de Janeiro, Brazil, June 1992.

UNESCO. (2009). *Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe*. Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014).

UNESCO. (1998). *Declaración mundial de la Educación superior S XXI. Visión -Acción*. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación.

Universidad de Antioquia. (2017). *Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia para período 2017-2027*; Acuerdo Superior 444 del 25 de julio de 2017. [http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/direccionamiento estratégico/plan-desarrollo](http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/direccionamiento%20estrat%C3%A9gico/plan-desarrollo).

Universidad de Antioquia. (2006). *Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia para período 2006-2016*; Acuerdo Superior 332 del 28 de noviembre de 2006.

Vega, L. (2005). *Hacia la sostenibilidad ambiental del desarrollo, Construcción de pensamiento ambiental práctico a través de una política y gestión ambiental sistémica*.

Velásquez, F. (2010). Plan de Educación Ambiental del Municipio de Jericó-Ant. Trabajo de práctica como Administrador en Salud. Universidad de Antioquia.

Wals, Arjen E. J. (1994). Pollution stinks. Young adolescents' perceptions of nature and environmental issues with implications for education in urban settings. First edition published by Academic Book center, de Lier, the Netherlands.

Las relaciones entre ética y estética. Páginas: 00 00

ACE - Anuario Colombiano de Ética

Revista del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

Nº 2

471

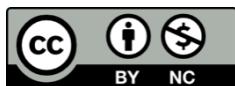
El viaje por el Otro, un viaje sin retorno⁴³

Fredy Arley Rocha Reyes
fredyrocha@ustadistancia.edu.co
ORCID: 0000-0003-0425-8490

Recibido: 21/04/2021
Aprobado: 25/09/2021

Cómo citar:

Rocha Reyes, Fredy Arley. (2021). El viaje por el Otro, un viaje sin retorno. *Anuario Colombiano de Ética* 2 (2). pp.



“Yo amo a aquél cuya alma está llena de tal modo que se olvida de sí mismo y que todas las cosas están en él: todas las cosas se transforman así en su ocaso”.

F. Nietzsche. *Así habló Zaratustra*.
(2003, p. 10)

Resumen

La pregunta y la reflexión emergida de la crisis que se experimenta ante el ser de la humanidad se presenta como principio de reconstrucción del entramado social. La investigación documental se propone como objetivo central una reflexión que promueva una forma de reconstrucción social y ética fundamentada en el reconocimiento de cada individuo como un Otro, prójimo entre prójimos.

Se toma como punto de partida el cuestionamiento personal por el ser y sentido del desarrollo de la existencia original en medio de la realidad colectiva, en confrontación de su criterio, su perspectiva, horizonte de vida, su imagen corporal, su corporeidad y su personalidad, acompañada esta confrontación como eje de análisis de las propuestas y reflexiones de autores como Levinas.

En este sentido, se ha de reconocer que el mundo ha caído y vive una neutralidad anónima, en la cual los seres humanos se convirtieron en

43 Fredy Arley Rocha Reyes, Licenciado en Filosofía, Ética y Valores, Licenciado en Teología, Magíster en Desarrollo Educativo y Social, profesor en el Colegio El Porvenir IED. *El Viaje por el otro, un viaje sin retorno*, texto de reflexión.

un ‘algo’ intercambiable y efímero en la historia personal de los demás. Ante esta realidad emerge como una tarea ineludible de todo proceso de interacción coherente con su responsabilidad humana y ética, el rescatar la singularidad y dignidad de la vida humana que se constituye a partir de la interacción interpersonal propia del reconocimiento con el Otro; reconociéndose cada uno como agente que, desde la vivencia sana de sus sentimientos y emociones, contribuye a la cohesión de la especie humana y, de esta manera, a la transformación de realidad en la promoción de desarrollo personal, ético y social en una trascendencia al bien común.

Introducción:

Ante la abrazadora, absurda y absoluta soledad que se experimenta en medio del mundo, debido a su fragmentación deshumanizante en múltiples dualismos, el hombre en el descubrimiento de su subjetividad y configuración de su realidad, se ve abalanzado ante una cisura que le con-

fronta en su construcción como sujeto, es decir, a ser lo que en su naturaleza humana se le posibilita en el despliegue de su ser o a adoptar una imagen efímera y restrictiva de su propio ser, con el fin de alcanzar una forma de existir en el mundo en la cual fundamentar el ejercicio constante de la concreción de la identidad y, de la misma manera, que le posibilite la expresión de la subjetividad que se ha provisto para sí en cada una de las relaciones sobre las que se sustenta su mundo de la vida; pudiendo o no cuestionarse por ¿Cuál sería el sentido que le permitiera ser y vivir significativamente como ser humano?, pues:

[Es e]n la búsqueda de otros modos de construcción de subjetividades o por ‘otros modos de ser del hombre’ como lo denomina Téllez (1998: 104) es necesario construir nuestra propia verdad en tanto sujetos, a partir de nuevos juegos de verdad que nos permitan reconocernos de manera diferenciada y plural en diversos marcos de pensamiento y acción. (Curcu, 2008, p. 205).

En esta búsqueda de sentido, cada sujeto en su vivir concreto se confronta ante la experiencia de un mundo dolido y derrumbado por la

Palabras claves:

Alteridad, cultura, experiencia humana, subjetividad.

experiencia de guerra, violencia fratricida, pobreza, hambre e injusticia que han incubado este momento histórico de la humanidad, en el despliegue del siglo XXI tanto del mundo entero como de Colombia, provocando el surgimiento de variadas formas de ser o no ser en el anonimato de la sociedad y, por tanto, emergiendo diferentes grados de deshumanización y de la misma vida del hombre. Desde esta confrontación se puede ubicar el cuestionamiento ontológico por el ser y por el sentido que ha de reconocerse el sujeto para su existencia, como una guía de construcción en la que se articule aquello que le permita afianzar su original y singular forma de presentarse ante la realidad en un proceso de contrastar en la realidad, interactuar en ella con los elementos que la componen en un intento de configurarse a sí mismo y ante el Otro en un proceso de auto-comunicación a través de su criterio, su perspectiva, su horizonte de vida, su imagen corporal, su corporeidad y su personalidad, en la cual la construcción de la subjetividad es vista como “alteridad y pluralidad, es el producto específico de múltiples modos de subjetivación y procesos dialógicos, el ‘espacio’ de construcción de cada sujeto” (Vargas, 1998, p. 76).

En medio de esta búsqueda de sentido y construcción, el reconocimiento del mundo se da en un movimiento pendular que lleva al sujeto desde la vivencia de la neutralidad anónima en la cual el ser humano se presenta desde la ambigüedad como un ‘algo’ intercambiable y efímero en la historia personal, hasta la vinculación mutua en la construcción de relaciones significativas de sentido con el conjunto de seres y significados que lo articulan más allá de la visión material. Diluyéndose en este ir y venir la singularidad de la vida humana y su forma intrínseca de estar en el mundo caracterizada por la afectación y la interacción propia del encuentro solidario con los otros hombres. Situación evidente ante la noticia de la ausencia de alguien, un ‘otro’ prójimo, que al carecer de trascendencia en la conciencia del sujeto más allá de un misterioso y aterrador silencio, se convierte en un fantasma al no tomar ser ni sentido en la misma vida del sujeto, en el cual la reflexión y la afeción afectiva se esconden evitando recordar que los sentimientos y emociones se constituyen con la base y el sustento del desarrollo de la persona; siendo fácilmente remplazado por clichés de la moda y tendencias plásticas en la vida cotidiana actual tanto el Otro como el ideal de *ser* del mismo sujeto. Estas tan solo son algunas de las situaciones límite que debe afrontar una persona en la realidad actual y como lo reconoce Morin (2003), al afirmar que “el sujeto humano está consagrado potencialmente al amor, a la dedicación, a la amistad, a la envidia, a los celos, a la ambición, al odio”. (p. 84).

En ese sentido, se ha de reconocer que la existencia del hombre, del sujeto concreto, del que camina por la calle y que se hace real a través

de las experiencias de la vida cotidiana, no puede ser ajena al dolor y sufrimiento del Otro, de los demás hombres con quienes comparte y se experimenta en cada uno de los contextos y formas de la cotidianidad como un ser abierto y volcado en un acto de auto-comunicación al encuentro con el Otro y lo Otro como fundamento dinamizador de su proceso de construcción, el cual permite asumir que el aprendizaje y el conocimiento de sí mismo se da “a través de la comunicación con los semejantes y de la trasmisión deliberada de pautas, técnicas, valores y recuerdos [...], proceso necesario para llegar a adquirir la plena estatura humana”. (Savater, 1997, p. 37).

La pregunta por el ser y el sentido de la vida se constituye en esta confrontación en otro de los elementos en cuestión de esta búsqueda de configurar el *ser* del ser humano, la cual se ha de dar en y desde la singular historia y horizonte en donde se encuentra inmerso cada sujeto como ejes de despliegue de su propia realidad. Esto con la pretensión de constituir ese referente que permita dar sentido a la existencia que ilumine el sendero que debe recorrer el sujeto en pro de realizarse como persona, en búsqueda de plenitud y felicidad, enmarcada en la conciencia del ser social que le conlleva el reconocerse en medio y con los demás, construyendo en el transitar de ese sendero:

“una personalidad tan comprometida y, por tanto, tan definida que, más allá de los egoístas repliegue sobre sí misma, encuentre la radical definición de su vida de Amor, porque ‘nadie puede hallar su propia plenitud si no es en la entrega sincera de sí mismo a los demás’ (G.S. n. 24)”. (Sedando, 2002, p. 136).

El plantear la configuración del sujeto desde la comprensión de la vida como la concreción de las experiencias significativas obtenidas a partir de los encuentros sinceros e íntimos con los otros, implica el replantear la idea de existir y los lineamientos de desarrollo de la forma de vida. Es decir, cambiar desde sus significados hasta sus prácticas de comunicación e interacción, asumiendo la responsabilidad inherente a la naturaleza humana por el bienestar de los otros con quienes habita el planeta y constituyen su mundo, en plena conciencia de aquella humanidad en la que:

la Humanidad ha dejado de ser una noción solamente ideal y se ha vuelto una comunidad de destino y solo la conciencia de esta comunidad la puede conducir a una comunidad de vida; la Humanidad, de ahora en adelante, es una noción ética: ella

es lo que debe ser realizado por todos y en cada uno. (Morín, 1999, p. 59).

Por tal razón, darle un sentido a nuestra vida ha de significar poder mirar al horizonte, al nuevo mañana que diariamente posibilita nuevas formas de realización, enfrentando los obstáculos de toda experiencia y aprendiendo todo aquello que nos permita desarrollarnos y alcanzar la madurez que nos haga sentirnos reales humanos, humanizados y humanizantes. En otras palabras, tener un motivo por el cual vivir, y vivir en sociedad, en relación con el Otro, pues, “para ser hombre no basta con nacer, sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos, pero solo por medio de la educación y la convivencia social” (Savater, 1997, p. 37).

Pero ¿cuál sería el sentido a dar a nuestra vida? Y más que ello: ¿Cuál sería ese sentido que nos permitiera ser y vivir realmente como seres humanos? Ha de constituirse en la pregunta fundamental, esencial, para cada individuo en el proceso de formarse en su individualidad; pregunta a la que muchos en su tiempo de ocio y reflexión le han encontrado pocas respuestas y más interrogantes. Constituyéndose entonces este cuestionamiento por el sentido humano en una cuestión crucial de la existencia del hombre desde su realidad propia en la cual “desarrollar el dinamismo potencial, cargado de magníficas posibilidades, que el acto de existir pone en el individuo” (García, 1949, p. 146), al cual, desde la propuesta desarrollada por el filósofo judío Emmanuel Levinas se intentará proponer en este ensayo, una serie de lineamientos e ideas, una posible opción de respuesta que despierte en el oyente una serie de reflexiones que lo lleven en su individualidad a encontrar ese sentido por el cual emprender un proceso reflexivo “inseparable de las posiciones y decisiones de la persona y de sus configuraciones subjetivas” (González Rey, 2011, p. 313).

Los siguientes ejes de análisis desde los cuales acercarnos, en la búsqueda planteada, a la reflexión por el ser de la humanidad y desde esta el sentido de la humanidad, bien como comunidad y bien como aquello que nos define y diferencia de los demás animales.

Existir significa ser responsable de los otros

El hombre no vive ni se realiza en su verdadero ser (ser aquello que ha de ser queriendo ser) solo en el mundo. Necesita, comparte y crece junto a los otros, es un ser que ha de vivir, conocerse e interpretarse en la *intersubjetividad*, y desde la cual podrá así comprender mejor la realidad que vive cada día en su cotidianidad. ¿Quiénes son los otros?

¿Esos en sí que aparecen ante mí y junto a quienes constituimos este mundo? Levinas (1998), ante esta inquietud responderá que el Otro es cualquier ser humano. Constituyéndose esta identificación una tarea cada vez más difícil en medio de un ‘mundo anónimo’ en el que vale más el tener y aparentar lo que el otro quiere o propone *ser- sin-ser desde la conciencia de la propia realidad del quien soy*; que el “ser” el propio ser. Por tanto, el único sustento es asumir la *responsabilidad por el Otro*, pero una responsabilidad que solo *Yo* asumo y no el Otro, pues lo que yo hago, nadie más lo hará por mí o por el Otro. Desde esta perspectiva, por el “Otro” se ha de reconocer a aquel otro-prójimo que, como nos dice Jaime Escobar (2008): “Basta que me mire para constituirme en lo que soy; pero ese ser, lo que soy, no es para mí mismo, pues sólo soy en tanto que soy captado en la mirada del otro, y así, soy siempre conciencia para el otro” (p. 102). Además de que, “cuando soy mirado tengo conciencia de ser objeto, pero esto solo se produce por la existencia del otro, así somos responsables de todos y es el nosotros el fundamento de la intersubjetividad”. (p. 103).

Para profundizar sobre el significado del ser de ser ‘ser humano’ y comprender la necesidad del encuentro sincero e íntimo con el Otro como fundamento de la existencia y comprensión del mismo sujeto, Levinas (1998), propone el siguiente cuestionamiento como eje de reflexión y análisis del quehacer humano: “¿No indica el sentido, en tanto que orientación, un impulso, un fuera de sí hacia lo otro que uno mismo, mientras que la filosofía insiste en absorber todo Otro en el mismo y en neutralizar la alteridad?” (p. 39), posibilitando a partir de este una gama de respuestas que en asociación de la propuesta moderna de “liberación” —un yo soy, un yo existo cartesiano— permiten comprender la “atadura a uno mismo” tanto del ser como del mundo concreto que tanto condena al hombre a la vivencia mediática del aquí y el ahora vacío de sentido pero lleno de imágenes borrosas; a la vez que permite reconocer que la ‘liberación’ real se alcanza al identificar ese sentido que le expresa al sujeto la verdad que le libera de sí mismo, de ese egocentrismo que le destruye o le mimetiza en un mundo de apariencias e islas, proyectándolo al encuentro con el Otro en acto de toma de aliento, de respiro, que le permite vivir.

La libertad humana se fundamenta del encuentro con el Otro, en la apertura a él, en el cual el Otro no ha de ser visto como un ser o elemento hostil. En ese sentido, la búsqueda del ser humano ha de ser, por tanto, salir de sí mismo al Otro, en esa apelación moral a sí mismo, que en últimas lo libera de su egocentrismo asfixiante, de ese capullo social que le aleja de los demás y del encuentro consigo mismo al convocarme a experimentar un vaciamiento que permita colmarme de sentido. Al respecto opina Levinas que: “La relación con el Otro me

cuestiona, me vacía de mí mismo y no cesa de vaciarme al descubrir en mis recursos siempre nuevos. No me sabía tan rico, pero ya no tengo derecho a guardarme nada” (Levinas, 1998, p. 44), asomando en este proceso de la actitud ética de la responsabilidad y compromiso por el Otro. Es la compra del tiquete para el viaje sin regreso por los Otros, en el cual nos descubrimos realmente como los seres que somos en el miedo a explorar con el otro nuestra realidad.

El diálogo con el Otro

Vivimos actualmente en una sociedad que tiene infinitas formas de comunicación, virtual, satelital, textual, simbólica, entre otras. El mundo quiere mostrar a todos sus habitantes la infinidad de productos y elementos tecnológicos que puede comprar, vender y disfrutar llevando consigo casi siempre un mensaje más de consumo superfluo que de aprovechamiento real en el mejoramiento del nivel de vida. Hoy nos podemos comunicar con personas que se encuentran a miles de kilómetros de nosotros a través de un computador y/o celular; hoy si bien hemos reducido el tiempo y la distancia para comunicarnos inversamente hemos descuidado y olvidado que el Otro es alguien a quien le hablo en presencia y quien me habla; desplazando a un segundo o tercer plano la necesidad humana del contacto físico, de la interacción real que trascienda las simples palabras, al acompañar y llenarlas de sentido con los gestos inherentes al uso del cuerpo como medio e instrumento de comunicación y encuentro con el Otro.

El Otro en este mundo en que calificamos, juzgamos e incluso odiamos, cada vez más se ve reducido a un sentido sin contexto, es adjetivado; su presencia empieza a hacerse innecesaria para desarrollar la vida cotidiana y el desarrollo del hombre. Cuando clama y grita al mundo para ser escuchado todos queremos tapar nuestros oídos para no oírlo, impersonalizarlo y convertirlo en un objeto irreal y prescindible. Sin embargo, precisamente esa llamada de ese Otro que es nada, que no cuenta, es una responsabilidad y obligación para mí, al simplemente afectar mi estabilidad desde la que el Yo personal toma conciencia por sí mismo de esa necesidad de responder. Por tanto, aunque no queramos es la presencia del Otro, la presencia que me interroga y motiva a manifestarme (Levinas, 1998, p. 48), al irrumpir en mi vida tomando él la palabra, aunque no desee, aunque me niegue, a reconocerlo expresándose por sí mismo y desde sí mismo, dejándome la magnífica enseñanza de que escuchar es principio fundamental para establecer relaciones humanas.

El Otro me habla, en su rostro humano y humanizante, muestra el deseo porque yo responda, me invita a dialogar rompiendo la relación

objetivante y deshumanizante en la cual lo percibo como algo extraño y para proceder a reconocerlo como parte de esa relación humana en la cual él es un Yo igual a mí. Luego el diálogo se nos presenta como el vehículo que me lleva, —o nos lleva en una mutua promoción—, a la apertura total por el Otro en quien *comienzo a descubrir la experiencia de lo que yo no soy, de los que están del otro lado*. El diálogo evita la exclusión de aquellos afectados que no cuentan, pues en este cada uno está presente, respondiendo a la presencia expresiva del Otro, dejándose tocar, afectar y sentir de una manera concreta. Hablarle al Otro en un proceso de comunicación y encuentro íntimo posibilita mi autoafirmación de manera que, yo no puedo ser Yo más que con la ayuda de los Otros: ser lo que quiero ser en el proceso de ser lo que debo ser para ser realmente *feliz* y pleno.

Dialogar, hablar con el otro en una relación humanizante es dar una respuesta radical a cualquier forma de violencia que viva el hombre; yo hablo al Otro no para mostrar mi superioridad, mi dominio de la palabra, o mi poder de persuasión, sino para escuchar y comprender su clamor. Y cuando me habla y le escucho e intento comprenderle, le trato no como un adversario sino como un interlocutor totalmente válido de quien voy a aprender y descubrir la riqueza que se esconde en su interior, a la par que de manera recíproca descubrir el ser de los dos. De manera tal que este diálogo asumiendo su ser de vehículo comunicativo ha de caracterizarse especialmente por la mutua donación de cada uno, desde su libertad consciente, en pro de una libertad común y constituyente de seres reales en todas sus dimensiones —conscientes de su propio ser; constituyendo esta acción humana y humanizadora en el mejor instrumento de co-reconocimiento del Otro como prójimo, como un sujeto libre y subsistente en sí mismo, ajeno a mi voluntad, pero presente en ella como un compañero de travesía, de viaje y aventura por el descubrimiento de cada uno desde la propia naturaleza y el sí mismo coherente a la fraternidad implícita en nuestro origen creacional, como seres humanos plenos.

¿Quién es el Otro en la realidad colombiana?

El entender el sentido y ser del encuentro con y por el Otro y la responsabilidad que esto conlleva, como una expresión del ejercicio consciente de la concepción sartreana de la libertad, implica reconocer que es inevitable e ineludible en la concreción de nuestro ser y demás elementos de nuestra forma de estar en el mundo o si no nos expondríamos a renunciar con ello a nuestra misma esencia y humanidad. En este sentido, es necesario realizar dicha concienciación desde la realidad concreta y vital de cada uno,

desde la cual surgimos, nos entendemos y, sobre todo, somos lo que somos como seres reales, de carne y hueso, de cuerpo y alma, como no lo indican Ortega y Gazet al afirmar que el hombre es un “*yo soy yo y mis circunstancias*” en un intento de poder establecer el sentido del todo que somos y este en marcado en un microcosmos desde el cual entendernos inevitablemente, no como seres externos sino partes de una serie de relaciones dinámicas desde las cuales poder afianzar su instalación tanto en el mundo como en la realidad asumiendo en la responsabilidad solidaria, el compromiso de hacer y volcarse por el bienestar del Otro como la expresión de la vivencia del espíritu humano en el cual “todo hombre se ordena a toda la comunidad de la cual es parte como a un fin (S. Th. IIa-IIae, q. 65, a. 1)” (Cárdenas, 2002, p. 53). Nuestra existencia en el mundo como ya hemos enunciado es responsabilidad; ser próximos o hacernos próximos a los Otros y en ello asumir esa responsabilidad, evitando con ello el antónimo de esa proximidad: el distanciamiento social, nuestro alejamiento y, por ende, la deshumanización; desde la cual como separación, ha hecho posible que miles de personas practiquen el matoneo, el asesinato social y que millones observen sin protestar, sin sentirse afectado realmente; como observando una película de ficción, acomodándose a su trama como frente a un televisor el cual *puede* apagar a voluntad.

Colombia vive hoy, en muchos de sus contextos, una guerra sin sentido ni causa justa y menos sin un propósito concreto; un conflicto violento y deshumanizante en el que no se conoce qué grupo de los que están enfrentados puede ser más tolerable y favorable a nuestro desarrollo. Cada día en nuestro entorno son abusados física, sexual y psicológicamente, así como también coaccionados, destruidos en su ser, asesinados o privados violentamente de su ‘libertad’, de ser lo que quieren ser niños, jóvenes, adultos y ancianos, desarraigándolos de su humanidad, incluso en su propia familia; desafortunadamente ante situaciones de dolor y tristeza como estas, nosotros conservamos una actitud pasiva, hacemos un gran silencio, damos vuelta a la página y continuamos en nuestra acomodada existencia con una indiferencia total; nadie escucha y nadie habla al respecto, y quien habla de ello lo hace desde el morbo de quien con placer disfruta del dolor del Otro.

Dichas situaciones se presentan y son experimentadas de manera inevitable en la calle, tanto en su ser de tránsito como en su consideración de ser el contexto de socialización al cual se han desplazado el ejercicio de los demás contextos; al convertirse en el hábitat propio del desarrollo de los individuos y en la cual es común que ante situaciones como la anterior se niegue rotundamente nuestra responsabilidad y opción por el Otro, esto quizá por miedo no solo de las consecuencias de dicho acto de asumir al otro, sino por el pánico, al angustia, de sentir,

de haberse solidario y, por tanto, afectado por ese dolor, y desde el cual cuestionarse en su ser y sentido estabilizándose en la comodidad de su vida, de su *status quo*, en otras palabras de vivir verdaderamente su ser ‘ser humano’, de dejarse humanizar. Según Levinas (1998), diremos que lo humano del hombre es desvivirse por el otro hombre, ese Otro que en la experiencia de la vida a través del estar inmerso en el mismo momento histórico se presenta como ese prójimo, ese Yo mismo, en el cual me siento reconocido y convocado a cooperar con él en pro de alcanzar el bienestar mutuo, asumiendo en este reconocimiento y vinculación intrínseca desde nuestro caminar existencial que de él nada me separa excepto su libertad, como la fuente de su propio acto de comunicación al encuentro íntimo conmigo, y con él en su forma propia —pero común— de ser en el mundo, desde la cual nos enriquecemos en el desarrollo de nuestro perfeccionamiento ya que al interior de cada uno se halla en esencia su humanidad y “el-hombre-tal-como-debería-ser-si-realizara-su-naturaleza-esencial” (Camps, 1992, p. 25), y en este, lo que somos y seremos; y “al sentirme alcanzado por el otro en mi existencia de hecho me hago responsable de mi ser-ahí-para-otro” (Escobar, 2008, p. 103). sin embargo, esto no tendría lugar si, como pasa en la realidad de muchos de nosotros, sucede que nuestro Yo imperiosamente quiere ser primero a la vez que el Otro se convierte en simple *ruido* en el deseo de sobresalir a costa de los demás y haciendo realidad aquello que hace más de quinientos años afirmó Tomás Hobbes al decir que el “hombre es el lobo del mismo Hombre”, olvidando con ello que en el proceso de humanización el Otro es primero —“*usted primero!*”— y simultáneamente intentando superar el eterno letargo de la indiferencia social, el Otro muere a nuestro lado y nosotros tan solo nos movemos un poco para que su cuerpo repose sin obstrucción.

¡Hay que despertar ya! Como colombianos hemos de comprender aquella gran sentencia que invita a vivir nuestra vida con un sentido y un horizonte definido: hemos de apostarle a que existir significa vivir en total responsabilidad por los Otros, especialmente por aquellos que en carne y hueso experimentan el dolor, la crueldad y el odio de esta injusta guerra. Hemos de vivir por el sueño de aquella mañana en la cual “el hermoso consuelo de encontrar el mundo en un alma, de abrazar a mi especie en una criatura amiga” (Escobar, 2008, p. 103), se convierta en la más certera realidad. Cuando cada sujeto se haga responsable del dolor del Otro, pues implícitamente participará en el desarrollo de valores tales como, la responsabilidad, el libre albedrío, la solidaridad y el altruismo, desde donde el compromiso le dará un sentido que nos colocará por encima de la fatalidad de la Historia de Colombiana.

Del otro lado, en el Otro hay un mundo de libertad por descubrir: el Otro me interpela, él hace que mi Yo se descubra y respete a la vez.

Todos estamos llamados a vivir esta experiencia, es necesario aventurarnos y asumir el riesgo de comprar el tiquete a un viaje del que seguramente nunca más regresaremos, pero que al final nos dará una profunda satisfacción y felicidad, como el “alcanzar aquel bien que es la felicidad del hombre... aquel bien que la ética le descubre como su último fin” (García, 1949, p. 29), por haber creído y luchado por los Otros; y poder decir “Creo en los cafés, en el diálogo, creo en la dignidad de la persona, en la libertad, siento nostalgia, casi ansiedad de un Infinito, pero humano, a nuestra medida”. (Escobar, 2008, p. 103).

Conclusión

En esta búsqueda no solamente de replantearse los horizontes de relación que domina los procesos de interacción, de reconocimiento del Otro y su reconocimiento como prójimo, sino de la adquisición de sentido que al sujeto le permita reconocer en su existencia los horizontes de realización desde los cuales proyectarse en su auto-comprensión y auto-comunicación como un ser llamado a trascender su materialidad y efímera construcción, realizada para participar en los procesos de aprobación de una sociedad deshumanizada, a la apropiación responsable del ser agente de transformación desde el ideal humanizado de hombre y ciudadano, que le ilumine el desarrollo de la vida, entendida esta desde las vivencias y experiencias que le confronte con la necesidad desde el encuentro consigo mismo en el auto-reconocimiento desde la conciencia de la intimidad, al encuentro con el otro y este en medio del mundo que se constituye en el espacio vital de humanización.

Buscando con ello impactar la realidad y el momento histórico que condiciona su desarrollo y los procesos de reconocimiento del Otro— en la búsqueda de la transformación de la sociedad— al otorgar a las diferentes relaciones que le constituyen los elementos claves que promueven el encuentro sincero y responsable con el otro desde una escucha atenta e interacción consecuente desde la respuesta apropiada en un proceso de comunicación real; *dándose paso a entretrejos humanos en los cuales el reconocimiento del otro como el interlocutor y compañero en el viaje que es, implique implícitamente el reconocimiento de su dignidad de ser prójimo y partícipe en la construcción mancomunada de la comunidad, en un proceso de generación de diferentes subjetividades y formas de ser que permitan el desarrollo y la plenitud de cada sujeto desde su propia naturaleza en un constante diálogo e interacción.*

Referencias bibliográficas

- Araguren, L. (2000). *El reto de ser persona*. Madrid: BAC, 2000.
- Bojacá, J. (2004). *Investigación Pedagógica, Estado del Arte, Semilleros*. Bogotá: Logos Edit.
- Camps, V. (1992). *Concepciones de la Ética*. Valladolid España: Editorial Trotta, S. A.
- Cardenas, A. (2002). *Persona: Solitario Social en Tomás de Aquino*. Bucaramanga: Universidad Santo Tomás.
- Curcu, A. (2008). Sujeto, subjetividad y formación en educación para pensar en otra visión pedagógica de la evaluación. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13, pp. 195-216. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65216719010.pdf>
- Escobar, J. (2008). Dimensiones ontológicas del cuerpo: Una visión filosófica del cuerpo y su relación con el ejercicio de la medicina. Bogotá, Bosque.
- García, A. (1949). *Ensayos sobre Pedagogía, según la mente de Santo Tomás de Aquino*. Buenos Aires: Desclée, de Brouwer.
- González Rey, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Rivista di psichiatria*, 46 (5), 310-314. http://www.rivistadipsichiatria.it/articoli.php?archivio=yes&vol_id=1009&id=10978.
- Levinas, E. (1998). *Humanismo del otro Hombre*. Madrid: Caparrós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. (2003). *El método, la humanidad de la humanidad, la identidad humana*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Nietzsche, F. (2003). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza Editores.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Bogotá: Ariel.
- Sedano, J. (2002). *Pedagogía de la Respuesta*. Bucaramanga: Testimonium Veritatis, N.º 7, pp. 352.
- Vargas, L. (1998). “¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?” En: Isabel Jáidar et al., *Tras las huellas de la subjetividad*, México: UAM. pp. 61-78. Obtenido de: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/capitulos/45-1585kec.pdf.

Ser siempre niños, entre la victimidad y la resistencia desde el amor^{44*}

Armando Cadena Fierro^{45**}

armandocadena@ustadistancia.edu.co

ORCID: 0000-0001-9239-4868

Recibido: 23/03/2021

Aprobado: 15/09/2021

Cómo citar:

Cadena Fierro, Armando. (2021). Ser siempre niños, entre la victimidad y la resistencia desde el amor. *Anuario Colombiano de Ética* 2 (2). pp.



“¿Por qué Cupido es siempre niño? ¿Acaso no es porque es un bromista que hace y piensa todo al revés?” Erasmo de Rotterdam, Elogio a la locura.

Resumen

La percepción común parece constatar una realidad donde el cambio no es la excepción sino la constante, quizás se hace necesario volver a aprender desaprendiendo cuanto se había dado por aprendido, de tales circunstancias emerge de nuevo la curiosidad por retornar a lo a la persona.

Los(as) niños(as) son personas en todo el sentido de la palabra, susceptibles de formación en su pluridimensionalidad, ávidos de aprendizaje, con un nivel de asombro que los(as) lleva a preguntarse por todo en el ejercicio de la lógica asimétrica. No obstante, ya desde el vientre materno cientos de miles de vidas están supeditadas a los vaivenes de la

44* Capítulo para el libro “Filosofía para SER niños” del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo a partir de la investigación “Las periferias existenciales, lugar de encuentro entre luteranos y católicos” que constituyó el proyecto de grado, sustentado en la modalidad examen de madurez, para optar por el título de licenciado en teología.

45** Estudiante de Licenciatura en Teología, USTA-DUAD. República de Colombia. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. ORCID 0000-0001-9239-4868.

condición socioeconómica de sus progenitores, esta y otras condiciones de victimidad crecen desproporcionadamente, tanto que las personas pobres se han movilizad o permitiendo avizorar cercano el fin de un *modus operandi* en el que la falta absoluta de solidaridad y el irrespeto a la humanidad imperaban y emerge la esperanza no solo de un mejor futuro, sino de un mejor presente cuando se aprende a amar desde pequeños(as), se opta por el desvalido y se dan pasos inequívocos hacia el desarrollo humano integral. Los(as) niños(as) constituyen la promesa permanente de reconquista de la interioridad.

La presente ponencia derivada de la investigación “Las periferias existenciales, lugar de encuentro entre luteranos y católicos” ha sido desarrollada desde la perspectiva de un paradigma cualitativo, considerado como la alternativa de producción de conocimiento científico en las ciencias humanas, en contraste con cuanto se ha constatado como privilegio otorgado al método experimental.

Introducción

La percepción común parece constatar una realidad donde el cambio no es la excepción sino la constante, quizás se hace necesario volver a aprender desaprendiendo cuanto se había dado por aprendido, a cuestionar cuanto se ha impuesto como ideología dominante por la fuerza

de las élites locales y transnacionales, aún en detrimento de inmensas mayorías, y a redescubrir claves de interpretación que tengan de suyo la misión de enderezar la pretendida rectificación emprendida por el existencialismo, máxime cuando la irrupción de una sensación de optimismo por los avances tecnológicos en cada ámbito de la cotidianidad ha devenido en componente vital de la concepción de humanidad; de tales circunstancias emerge de nuevo la curiosidad por retornar a lo fundamentalmente humano, a la persona (Cadena-Fierro, 2018).

¿Cuándo se llega a ser persona? Algunos plantean que desde el momento en que el óvulo es fecundado por el espermatozoide, implícitamente en el cigoto estaría presente, en potencia, todo cuanto progresivamente habría de manifestarse en acto. Subyace, al parecer, a este tópico antropológico, la comprensión clásica de la ontología de la materia prima y la relación causal existente entre esta y la forma

Palabras clave:

Persona, niños, lógica asimétrica, pobres, victimidad y hombre interior. Alteridad, cultura, experiencia humana, subjetividad.

sustancial en las entrañas de la sustancia generable y corruptible. De este crucial asunto, como ya advertía Tomás de Aquino (Dewan, 2008), respecto de la ontología hilemórfica de Aristóteles, depende bien sea para sostenerse o para caerse el mismo hilemorfismo, la lógica, la física y la metafísica. A una con Aristóteles, como lo expresara al comienzo de su Metafísica, aún hoy consideramos que “todos los hombres se empeñan por naturaleza en conocer”, desde la más temprana infancia ya se evidencia el innato interés de los(as) niños(as) por aprender a través quizás de la que llamaríamos mayéutica infantil, aunque desprovista de la ironía socrática, siempre tiene como punto de partida su honesta declaración de no saberlo todo. No en vano, suele afirmarse la fuerte inspiración del trabajo de parto en la formulación del célebre método de Sócrates, la praxis ginecobstetra de su progenitora, el ayudar a traer los(as) niños(as) al mundo se asemeja al acto de dar a luz las ideas. Paradójicamente para algunos, tanto en uno como en otro caso, el parto es doloroso, pero una vez se contempla “lo salido a la luz” no parece haber otro camino más lúcido en cuanto razonable que amarlos.

Metodología

La presente comunicación hará parte de un capítulo para el libro Filosofía para SER niños del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, surgió a partir de la investigación “Las periferias existenciales, lugar de encuentro entre luteranos y católicos” que constituyó el proyecto de grado, sustentado en la modalidad examen de madurez, para optar por el título de licenciado en teología.

La mencionada investigación estuvo centrada en el núcleo problemático ¿Cuál es el aporte de la pastoral luterana y católica en las periferias existenciales de las personas más vulnerables residentes en Bogotá, D.C., para propender por una acción conjunta cuya opción fundamental sea el pobre? ha sido desarrollada desde la perspectiva de un paradigma cualitativo, considerado como la alternativa de producción de conocimiento científico en las ciencias humanas, en contraste con cuanto se ha constatado como un privilegio otorgado al método experimental. De acuerdo con Jiménez Domínguez (citado por Salgado Lévano, 2007):

[l]os métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investiga-

ción cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta. (p.71).

No obstante, se identifican limitaciones en lo concerniente a ciertas dimensiones de la compleja realidad de la persona humana, tales como la libertad, la moralidad o la cotidianidad y su significación (Quintana Peña y Montgomery, 2007, p.71). Este enfoque, al rechazar la unidad del método científico, posibilita la pluralidad metodológica permitiendo la comprensión racional de la realidad en clave de especificidad y singularidad. He ahí la interacción entre el investigador y el objeto de la investigación, deviniendo el conocimiento en interrelación entre sujeto y objeto (Castillo Sánchez, 2004, p.17). En síntesis, de acuerdo con Creswell (citado por Vasilachis, 2006):

La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. (p.24).

En línea con lo afirmado por Miles y Huberman (citado por Pérez, 2001a): “De ahí que tenga sentido buscar y difundir métodos de investigación alternativos que permitan captar esas características específicas de la realidad humana, es decir, tiene sentido estimar la vigencia científica de las alternativas de investigación cualitativa” máxime cuando se pretende indagar acerca de las periferias existenciales, lugar de encuentro para luteranos y católicos, para todos los cristianos entre sí, pero también para los creyentes de otras tradiciones religiosas y para los agnósticos, en definitiva, un encuentro entre seres humanos conscientes de la dignidad integral de la persona humana, máxime cuando ha sido invisibilizada, postergada, excluida, quien clama y es despreciada, quien reivindica y es reprimida, quien en derecho comunica no ser susceptible de cosificación y en respuesta desdeñosa se le intenta

someter bajo incesante bombardeo de un discurso unificado, plagado de sofismas de distracción, en connivencia con los medios de comunicación.

La presente investigación se desarrolló desde una perspectiva epistemológica hermenéutica; esto es, que se ha relacionado “en términos generales con la teoría y práctica del entendimiento y en términos particulares con la interpretación del significado de textos y acciones. Metodológicamente implica un intento de encontrar reglas y líneas guías en la interpretación de textos” (Mella, 1998, p. 63). La hermenéutica dialógica posibilita un círculo hermenéutico en el cual “el intérprete proyecta un significado en el texto y, a su vez, el texto lo confirma o lo rechaza. El texto puede representar un horizonte cultural e histórico, que se resiste a los presupuestos del intérprete”. (Álvarez Goyau, 2003, p. 82).

El tipo de investigación es documental y, por ende, la técnica empleada ha sido el análisis de textos, considerada la más pertinente, cuyos instrumentos empleados son la matriz de comprensión lectora y los resúmenes analíticos de los escritos (RAE). De acuerdo con Mella (1998), el texto es un discurso en forma escrita, pero también en su forma oral muestra el carácter de distanciamiento; es un acontecimiento porque se realiza temporalmente, siempre trata sobre algo, se refiere a un mundo descrito, expresado o representado, así el mundo ocurre en el lenguaje con su ayuda. En consecuencia, la aproximación a los textos que abordan las periferias existenciales, la pastoral en periferias existenciales y los pobres comprendidos como lugar teológico y pedagógico, cobran vital importancia al igual que los instrumentos, las estrategias y los mecanismos de comunicación empleados para el encuentro entre luteranos y católicos.

En esta compleja realidad colombiana, en general, y bogotana, en particular, emerge como horizonte pedagógico el Aprendizaje Cooperativo con sus estructuras colaborativas que implican el reconocimiento del liderazgo compartido, del activismo en torno a una serie de valores que se sostienen en principios irrenunciables cuyo basamento es la dignidad de la persona humana y la construcción de redes de autogestión social desde las bases, permeando todos los componentes del tejido comunitario, haciendo de la solidaridad no un gesto extraordinario, sino un signo vivo, permanente, que precisamente viene a comprenderse como fruto de la acción evangelizadora en la educación.

La lógica ‘asimétrica’ de los(as) niños(as).

Como muy probablemente le sucedía a Sócrates, también los(as) niños(as) entre sus interlocutores suelen hallar muy pocos adultos que soporten más de unas cuantas rondas de preguntas, dado que, para

responderlas con algo de acierto sin pretender agotar las respuestas, los mayores habrían de descentrarse de sí mismos, en cierto modo tomar distancia de los estereotipos que se les ha impuesto y ya no tienen la osadía de replanteárselos o por considerar que sus juegos de adultos, llamados ahora negocios, como afirmara Agustín de Hipona, en sus célebres Confesiones (397), son más importantes que las pueriles disquisiciones.

Ciertamente, sin distinción de género, estratificación socioeconómica, opción política, convicciones morales y religiosas, pirámide axiológica personal, consideraciones éticas y demás, toda persona como afirmara Miguel de Unamuno acerca del ser hombre, “es algo concreto, unitario y sustantivo, es ser cosa, res” (Unamuno, 2000).

Considerar la persona no en abstracto, sino también desde su componente genético, sus anhelos e ilusiones, sus alegrías y tristezas, su sudor, sus lágrimas, sus risas, sus inquietudes y búsquedas incesantes implica también resituar la comprensión que de los(as) niños(as) se tiene: podrán ser pequeños de estatura y con escasos años viviendo fuera del vientre materno, pero son personas en todo el sentido de la palabra, susceptibles de formación en su pluridimensionalidad, ávidos de aprendizaje, con un nivel de asombro que le lleva a preguntarse por todo, inclusive por aquello que ni las mentes adultas más brillantes serían afortunadas de inquirir, dado que han renunciado a cultivar el ejercicio de la lógica asimétrica con la que prácticamente nacieron, tuvieron su esplendor y asistieron a su inhumación prematura.

Los(as) niños(as) pobres de Latinoamérica.

Si de prevenir la prematura muerte de la lógica asimétrica, propia de los(as) niños(as), se trata, no se ha de perder de vista las sociedades consideradas como “pobres”, categoría en la que aún se encontraría América Latina, dado que sigue estando azotada por el flagelo de la exclusión de una inmensa mayoría del disfrute de los derechos y el bienestar en general, la concentración de capital y los medios de producción en una exigua minoría que perpetra injusticias flagrantes, provoca la invisibilización de comunidades en el proceso de masificación, la alienación de la opinión pública a través de la manipulación de la versión oficial vertida por los medios de comunicación de propiedad de quienes manejan los hilos del poder y eligen a satisfacción quiénes han de gobernar para perpetuar el dinamismo circular que trae consigo la restricción a las libertades de la persona y de los colectivos, eliminando la iniciativa de autogestión al tiempo que sustrae los recursos que por derecho corresponden a los más frágiles; siendo esta la forma institucionalizada de pobreza más perversa tanto en cuanto gubernamentalizada.

Frente a la cultura de la llamada globalización de la indiferencia, que hace suyo todo cuanto se fundamente en el egoísmo, en la persecución del sálvese quien pueda, en la lógica del aprovechamiento de los bienes universales por parte de unos cuantos que se tienen por más avisados y han logrado crear una sinergia con otros avezados en generar una circularidad exclusiva y excluyente de beneficios, emerge la propuesta de la cultura de la solidaridad en la que ha de ser educado el ser y el quehacer de los seres humanos contemporáneos, toda vez que preparando la apertura del corazón no solo a lo trascendente, el semejante halle abiertas las puertas de par en par, la disposición para salir de sí mismo(a) se convierta en constante y el peregrinar de cada uno(a) no rehuya el paso por las periferias existenciales humanas. (Cadena-Fierro, 2021)

Niños(as) en condición de victimidad.

Hacer filosofía, desde la realidad histórica, constituye el giro interpretativo que implica identificar la victimidad como lugar teológico y antropológico, según Santamaría-Rodríguez (2017), quien citando a Ignacio Ellacuría, presenta la realidad histórica como “una realidad estructural y abierta hacia la realización última”; de modo que la llamada realidad histórica reúne en sí los componentes de la realidad material, biológica, somática, personal, social y, agregaríamos, de la realidad humana inmaterial; en donde emerge la comprensión de victimidad “como signo que integra la realidad histórica que representa el conflicto armado en Colombia” cuyos oscuros orígenes suelen rastrearse hasta los albores mismos de la independencia y sus efectos más destructivos siguen flagelando las vidas de generaciones enteras de colombianos desde su infancia sometidas a la condición de víctimas.

Evidencia incontrovertible de la condición de victimidad se halla actualmente en la masiva movilización pacífica que se ha gestado en toda América Latina, en general, y particularmente, en Colombia, permitiendo considerar hasta al más bisoño intérprete de los signos de los tiempos que los eventos del presente se hallan relacionados a modo de continuación inevitable de las manifestaciones multitudinarias, fruto del descontento popular de finales del 2019 y comienzos del 2020, máxime si se tienen en cuenta las restricciones a las libertades impuestas en Colombia so pretexto de prevención de contagios en el marco de la nueva tipificación de pandemia adoptada por la OMS para la Covid-19. El innegable impacto no solo de la sobreviniente pandemia, sino y, sobre todo, de las medidas de mitigación de esta en la economía global, en general, y nacional, en particular, ha sido ostensible, según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia (DANE), constató la contracción del Producto Interno Bruto (PIB) en casi 7 puntos porcentuales y se evidenció el aumento del número

de personas en pobreza monetaria en poco menos de cuatro millones de ciudadanos⁴⁶. Comparativamente esto significa como si aproximadamente una proporción de dos veces la población de la ciudad de Santiago de Cali descendiera de la muy cuestionada línea de pobreza, lo cual casi equivale a señalar una proporción aproximada a toda la población del Departamento del Valle del Cauca en situación de precariedad económica. Estas cifras, cuidadosamente presentadas por la entidad a la que se le encomiendan tareas de planeación, levantamiento, procesamiento, análisis y difusión de las estadísticas oficiales de Colombia han sido señaladas por algunos sectores oficialistas como el indicador del retroceso en las llamadas conquistas socioeconómicas de la última década, las cuales no obstante, parecieron siempre haber sido ensoñación inducida en las cifras del DANE, dadas las exóticas cifras de referencia escogidas no siempre ajustándose a los requerimientos reales de las necesidades de la población menos favorecida del país. También, la victimidad parece emerger en las cifras oficiales, que pretenden dar cuenta de los habitantes del mismo país con censos evidentemente erróneos que suprimen en sus cifras millones de colombianos, a cuyos entes territoriales jamás llegarán las partidas presupuestales requeridas porque se los ha invisibilizado en las estadísticas; también, en cuanto se refiere a la contratación con el Estado, como ocurriera en el Plan de Alimentación Escolar (PAE), que en algunas regiones incluía carne de burros y caballos, en otras, pechugas de pollo con un valor cuatro veces superior al del mercado corriente o los tamales que en los informes contables habrían costado diez veces más que lo normal o contrataciones con empresas de grúas para suministrar alimentos para niños y adolescentes o el registro fotográfico oficial del succulento plato de alimentos que rotaban entre los niños, por supuesto sin ser consumido, mientras se tomaban las fotografías como si cada uno poseyera uno igual. La condición de víctima en Colombia parece adquirirse por nacimiento (Forbes, 2020): desde el vientre materno cientos de miles de vidas ya están amenazadas, su supervivencia está supeditada a los vaivenes de la condición socio-económica de sus progenitores, si llegara a nacer en el país con mayor biodiversidad por kilómetro cuadrado,

cualquiera pensaría que se trataría de la más grande bendición, sería como nacer en el paraíso; no obstante, en Colombia, como en numerosos lugares de la gran patria latinoamericana a los niños se les niega (Monterroso, 2017) el derecho de ser niños, como recordara en su artículo Rubén Luengas, en el *Chicago Tribune* (2015) citando a Eduardo Galeano, como homenaje a cuatro días de su fallecimiento:

46 Así, la línea de pobreza a nivel nacional fue de \$331.688, lo que significó un crecimiento de 1,2% respecto a la línea de 2019, que fue de \$327.674. Mientras que la línea de pobreza extrema es de \$145.004, cuando en 2019 era de \$137.350. (I.R, 29-04-2021). La República 29-04-2021.

[d]ía tras día se niega a los niños el derecho de ser niños. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, el mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, y a los del medio, a los que no son ni pobres ni ricos, el mundo los tiene bien atados a la pata del televisor para que desde muy temprano acepten como destino la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños. (CT, 17-04-2015)

Los anteriores casos, probablemente presenten a las víctimas solo como sujetos sobre los que recae la acción directa o indirecta de las iniciativas de quienes gestionan el Estado y sus socios, a sabiendas del padecimiento que ocasionan con sus presuntas irregularidades que tipifican en la mayoría de los casos al menos dos delitos: celebración indebida de contratos y peculado por apropiación a favor de terceros. No obstante, puede no haber consciencia plena en las mismas víctimas de cuanto están sufriendo. La victimidad, desde la perspectiva de Santamaría-Rodríguez (2017), ha de considerarse “como condición de las personas afectadas por los hechos de violencia que de allí se desprenden”; así mismo, se impone a la consideración contemporánea como auténtico “lugar político de resistencia y transformación” que ha de pasar por el proceso de concienciación que posibilite a la víctima autorreconocerse como tal y gestionar con otros que padecen similares desventuras una acción conjunta que le lleve a resistir persistentemente las condiciones opresoras toda vez que pueda alcanzar la emancipación en clave de liberación y desarrollo humano integral.

Los(as) niños(as), promesa permanente de la reconquista de la interioridad.

En el análisis crítico de la lúcida mente del casi centenario filósofo chileno, Gastón Soublette, “las injusticias perpetradas por las élites políticas y económicas, la falta de solidaridad y el respeto por la humanidad, y las consecuencias del avance de la tecnología en la mente humana” (BBC News Mundo, 9-05-2021), constituyen, entre otras cosas, las consecuencias del llamado crecimiento ilimitado en el mundo que ha conducido a encumbrar en los privilegios más impensables, solo a unos pocos poderosos; en tanto que las masas aguardan al término de la pandemia para reaccionar violentamente.

Soublette señala la muerte del hombre interior, en la mayor parte de la humanidad, como la causa del desajuste actual de las relaciones entre las personas, entre estas y la casa común, y se puede afirmar que, entre las personas y el Trascendente, pasando por la tentativa de hacer fracasar su proyecto para la humanidad. Sin duda, sus palabras parecen

remitirnos a Agustín de Hipona quien en su audaz epistemología no sigue la tradición clásica greco-romana de hallar la verdad con métodos que la pretendan fuera del ser humano, precisamente donde ninguno antes lo había sugerido, en la larga tradición filosófica de Occidente, el pensador norteafricano centra su atención en la interioridad de la persona humana, posibilitando a su vez el que podría llamarse el giro antropológico-gnoseológico agustiniano: la verdad reside en el interior del hombre, este es capaz de entrar en relación con esta realidad que aunque le es inmanente, pronto advertirá que también le trasciende y le exige conocerse a sí mismo y aceptarse para luego auto trascenderse.

En cuanto al hombre interior, desde la perspectiva del pensador chileno, es el núcleo de la consciencia; es decir, es la parte más elevada del ser consciente; en consecuencia, a cada uno se le impone el deber moral de trabajar sobre sí mismo(a) para conseguir lo que da en denominar vida psíquica, esto es desde lo más profundo de la propia alma. También como lo advirtiera el Agustín, si el hombre se desparra en lo creado dejándose arrastrar por las corrientes que le vierten hacia el exterior, el hombre interior, su centro rector, se va subordinando a los impulsos y progresivamente se iría desvaneciendo. No es de extrañar el grado sorprendente de alienación en el que se halla el ser humano contemporáneo dado que:

la civilización en que vivimos, que solo pide rendimiento de nosotros, es el paradigma alienante de la psique humana; hoy solo queda el hombre que proyecta su mente hacia el exterior para actuar sobre las cosas y las personas. Por esa alineación de nuestro espíritu carecemos de un referente trascendente, con lo cual perdemos la noción del sentido. (Soubllette, 2021).

Este estado de alienación masiva de sujetos vacíos de interioridad, abocados a la objetivación tanto en cuanto se acelera el proceso de despersonalización que se agudiza por la indiferencia frente a las víctimas, los invisibilizados, los marginados, los excluidos, los descartados, los que sobran, los que parecen haber sido desheredados de todo bien que la vida desea prodigarles por quienes se arrogan tal poder y se dirigen al, como el arrogante hijo de la parábola que no habla ya con ternura filial de sus hermanos, sino que los destierra aislándose él en la tenebrosa región donde reina la crueldad y la misericordia es concebida como debilidad. No obstante, al parecer las manifestaciones populares actuales permiten avizorar cercano el fin de un *modus operandi* en el que la falta absoluta de solidaridad y el irrespeto a la humanidad imperaban, ese

modelo de sociedad que globalizaba la repartición desigual de beneficios ha caducado; puede emerger un paradigma cultural completamente nuevo que sea propulsado por el “fruto del trabajo sostenido de minorías disidentes que asocian a personas que tienen virtud y sabiduría para conducirse en la vida” (Soubllette, 2021), capaces de reconstruir con otros el humano sentido innato de comunidad, auténtico crisol de la mujer y el hombre que asumen la aventura de vivir con autenticidad sus existencias retornando a la llamada Ley áurica, y no solo a su letra en exclusiva, sino y, sobre todo, a la fuerza del espíritu de esta que posibilitaría lo que Soubllette llama calidad humana la cual:

se prueba en el sentido de “comunidad” y supone lo que tradicionalmente llamamos “virtud”. La virtud consiste en amar y respetar a nuestro prójimo como a nosotros mismos. La calidad humana se prueba también en el desarrollo de las facultades superiores de la persona. Pero sea lo uno o lo otro, resulta una moral subordinada a la armónica convivencia social. (Soubllette, 2021).

Consideración final

Cuando se aprende a amar desde pequeños se opta por el desvalido.

Para decepción de sus detractores, la teología y la filosofía de la liberación, identificadas con claridad a partir de la década de los años sesenta del siglo XX, lejos de constituirse en una ramificación del pensamiento marxista con aplicación en el contexto latinoamericano, en palabras de Pérez Vargas (2017), “surge como respuesta a las condiciones y urgencias propias de los contextos y dirige su mirada al marginado, al pobre, al oprimido”; una década después, Paulo Freire abordaría la pedagogía del oprimido, asumiendo la acción educativa de forma crítica con el objeto del autorreconocimiento del oprimido como tal, a través de la concienciación de la realidad que se vive, la búsqueda y hallazgo de senderos emancipatorios de las estructuras opresivas, configurando una acción política concreta que le posibilita alcanzar la liberación y el desarrollo humano integral.

En el sur profundo de la ciudad de Bogotá, una joven maestra pregunta a sus pequeños estudiantes de Transición sobre las razones por las cuales ellos pensaban que las personas marchaban en el marco de las movilizaciones pacíficas acaecidas en los últimos meses en Colombia. La respuesta de una niña fue contundente: “marchan porque tienen amor en su corazón”; para esta pequeña al parecer el amor es el catalizador del dinamismo que propende por la paz, la justicia y la amistad

social. Sin duda, el influjo de la maestra es innegable y la esperanza de una sociedad renovada puede estar reanimada.

Referencias bibliográficas

Agustín, S. (1971). *Confesiones*. [Trad. Riber, L.]. Madrid: Aguilar.

Álvarez, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Recuperado de: https://issuu.com/felix2401/docs/como_hacer_investigacion_cualitativ_aca08ca2f7d8d9.

Cadena, A. (2018). *Aportes del Personalismo Comunitario al Área de Filosofía*. (Tesis de pregrado). Bogotá: Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/20949/2019armando-cadena.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Cadena, A. (2021). *Las periferias existenciales lugar de encuentro entre luteranos y católicos*. (Tesis de pregrado). Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado de: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/35290>.

Castillo, M. (2004). *Guía formulación de proyectos*. Bogotá: Centro Interactivo de Ciencia y Tecnología (MALOKA). Recuperado de: <https://es.calameo.com/books/0001093894d275daaeafb>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2019). *Resultados Censo Nacional de población y vivienda 2018*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>.

Dewan, L. (2008). Santo Tomás y la ontología hilemórfica. En *Civilizar* Vol. 9. N°. 16. Bogotá, enero-junio 2009.

Forbes Staff. (2020). Colombia es el país más desigual de toda América Latina. *Forbes Colombia*. En: <https://forbes.co/2020/10/30/economia-y-finanzas/colombia-es-el-pais-mas-desigual-de-toda-america-latina/>.

Luengas, R. (2015). Eduardo Galeano y el derecho de los niños a ser niños. *Chicago tribute*. En: <https://www.chicagotribune.com/hoyla-lib-eduardo-galeano-y-el-derecho-de-los-nios-a-ser-ser-nios-20150417-column.html>.

Mella, O. (1998). *Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa*. Recuperado de: <https://marcoquiroz.files.wordpress.com>.

Monterrosa Blanco, H. (2017). Según el Banco Mundial, Colombia es el país más desigual de América Latina. *La República*. <https://www.larepublica.co/economia/segun-el-banco-mundial-colombia-es-el-segundo-pais-mas-desigual-de-america-latina-2570469#:~:text=Hacienda-,Seg%C3%BAn%20el%20Banco%20Mundial%2C%20Colombia%20es%20el%20segundo,m%C3%A1s%20>

desigual%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina&text=En%20el%20pa%C3%ADs%20de%2010%25%20de,40%25%20de%20los%20m%C3%A1s%20pobres.&text=De%20acuerdo%20con%20el%20Banco,s%C3%A9ptimo%20en%20todo%20el%20mundo.

Observatorio Desarrollo Económico (ODEB). (2020). *Análisis de la vulnerabilidad de los sectores económicos en el marco del COVID-19. Recuperado de:* <http://www.inventariobogota.gov.co/estudios/an%C3%A1lisis-de-la-vulnerabilidad-de-los-sectores-econ%C3%B3micos-de-bogot%C3%A1-en-el-marco-del-covid-19>.

Pérez, J., González, Y. y Rodríguez, A. (2017). La Teología de la Liberación y la Pedagogía del Oprimido, un camino hacia la emancipación. *Guillermo de Ockham. 15 (1)*. pp. 103-107. doi: <https://doi.org/10.21500/22563202.29852724>.

Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En: *Psicología tópicos de actualidad*, pp. 65-73. Lima: UNMSM. Recuperado de: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/2724>.

Rotterdam, E. (2010). *Elogio a la locura*. Bogotá D.C: Libros Hidalgo.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. En: *Scielo Perú. 13(13)*. 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272007000100009&script=sci_abstract.

Salazar, C. (2021). Más de 21 millones de personas viven en la pobreza y 7,4 millones en pobreza extrema. *La República*. <https://www.larepublica.co/economia/mas-de-21-millones-de-personas-viven-en-la-pobreza-y-74-millones-en-pobreza-extrema-3161813>.

Santamaría, J. La victimidad como “lugar teológico”: Apropiación teológica desde Ignacio Ellacuría. En: *Theologica Xaveriana*, 67 <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx67-184.vltati>.

[Paul, F. \(09 de mayo del 2021\). Gastón Soubllette, filósofo chileno: “Los estallidos sociales muestran que la falta de solidaridad está llegando a su fin”. BBC. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-56847853>.](#)

Unamuno, M. (2000). *Del sentimiento trágico de la vida*. Buenos Aires: Errepar.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa Editorial. En: <http://jbpsgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>.

Anuario Colombiano De Ética —ACE—

Presentación

El *Anuario Colombiano de Ética* es un órgano de expresión de la actividad científica-académica del Instituto Nacional de Investigación e Innovación social-INIS. Es una publicación electrónica anual alojada en el Open Journal Systems de INIS y redes sociales. El *Anuario Colombiano de Ética* tiene como misión aportar a la apropiación social del conocimiento ético a través de la divulgación de artículos sobre teorías éticas, dilemas morales y éticas aplicadas. En el 2023, será reconocido como el escenario para la divulgación de los debates e investigaciones contemporáneas en el campo de la ética en América Latina y el Caribe y contará con indexación nacional e internacional.

El *Anuario Colombiano de Ética* publica artículos de investigación, revisión y reflexión académica, así como reseñas, crónicas, entrevistas y traducciones. Acepta textos en español, portugués e inglés.

Enfoques

Los ejes temáticos del anuario son:

- Debates epistemológicos: racionalidad práctica y filosofía moral.
- Teorías éticas clásicas, modernas y contemporáneas.
- Problemas morales contemporáneos
- Moralidades emergentes.
- Investigación y didáctica de la ética.
- Innovación y gestión ética
- Éticas aplicadas.

Tipología de los documentos

a) Científicos.

Artículo de investigación científica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos de investigación terminados. La estructura contiene cuatro partes importantes: introducción, perspectiva teórica y diseño metodológico, resultados y conclusiones. Debe tener referencias detalladas de la procedencia de la investigación o investigaciones mencionadas en el estudio, así mismo como las traducciones de investigaciones culminadas.

Artículo de revisión. Documento resultado de una revisión bibliográfica en un rango de 30 y 40 referencias y construcción de estados de arte donde se integran de forma sistemática resultados de investigaciones publicadas sobre el campo de la ética con el fin de presentar enfoques, avances y tendencias en desarrollo.

b) Académicos.

Artículo de reflexión. Documento que presenta reflexiones académicas desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales u otros resultados de investigaciones terminadas.

Artículo de sistematización de experiencias. Documento que desarrolla una sistematización de una o varias experiencias, mediante un ordenamiento y reconstrucción de los distintos aspectos y factores de ésta. Es importante que la sistematización esté acompañada de elementos conceptuales y análisis de los aportes de las experiencias.

Crónicas. Documentos que desarrollan narraciones de experiencias pedagógicas y de intervención social: proyectos escolares, historias de vida, entre otros.

Entrevistas. Documentos que registran entrevistas realizadas a una o más personas en torno a una temática del campo de la ética, generalmente en el marco de eventos académicos.

Reseñas. Refieren libros que hagan aportes pertinentes al campo de la ética y hayan sido publicados en los cinco últimos años. Estas pueden ser de tres clases: descriptiva, en las cuales se presenta el contenido de un libro y algunas de sus características; analítica, en las cuales se estudian los contenidos del libro para señalar sus alcances y sus deli-

mitaciones; crítica, en las que se lleva a cabo una confrontación con el libro, resaltando sus logros, discutiendo sus tesis y, eventualmente, proponiendo tesis alternativas.

Estructura de los documentos

1. Título

2. **Autor(es)**, afiliación institución/correo electrónico, Código Orcid

3. **Epígrafe** (Opcional) (Autor, año, página)

4. **Resumen** (español, inglés y portugués, máximo 250 palabras)

5. Palabras clave

6. Introducción

7. **Debate** (Conceptualización, teorías, metodología, análisis de resultado, discusión y demás elementos del trabajo)

8. Conclusión

9. **Referencias bibliografía** y otros materiales

Sobre la evaluación

Todos los documentos seguirán un proceso de evaluación en el que, en primera instancia, en un plazo de tres meses, serán revisados por el equipo editorial del Anuario para verificar el cumplimiento de los requisitos básicos exigidos, así como la pertinencia temática en el campo de la ética.

El *Anuario Colombiano de Ética* está comprometido con una evaluación académica en la metodología de dobles ciegos, teniendo en cuenta cualquier conflicto de intereses entre la editorial y pares evaluadores.

El proceso de evaluación considera los siguientes criterios:

- Independencia.
- Confidencialidad.
- Evitar conflictos de interés.
- Imparcialidad
- Idoneidad

Para garantizar el sentido y orientación del Anuario, quienes escriben, dan fe de que son manuscritos originales, no publicados y que no están siendo evaluados por otra publicación seriada y a la vez que señalan lo siguiente:

- El documento que presenta al Anuario es original e inédito, no ha sido publicado en ningún otro medio físico o digital.
- Todos los materiales incluidos en el documento están identificados con su respectivo crédito e insertados en las citas, referencias bibliográficas y anexos.
- Autoriza la publicación del documento, su reproducción, edición, distribución y divulgación a nivel nacional e internacional en formato impreso, digital e Internet por medio del *Anuario Colombiano de Ética*, si la evaluación es favorable del documento completo.
- La información que se presenta en el documento ha sido recolectada siguiendo protocolos, lineamientos y estándares éticos propios de la investigación científica.

Deberes de quienes evalúan los documentos

Cumplimiento y suplantación. Quienes evalúan tienen la responsabilidad, una vez aceptada la invitación de la editorial, de evaluar con ca-

lidad y en los plazos acordados. En este sentido, no pueden transferir, sin previa autorización del anuario, sus responsabilidades de arbitraje a terceros pues incurrirían en suplantación.

Confidencialidad. Por otro lado, en ninguna circunstancia, quienes evalúan pueden divulgar sin autorización del Anuario, datos y contenidos de los documentos evaluados, o servirse de estos para investigaciones propias o de terceros.

Idoneidad y conflictos de interés. La persona seleccionada para evaluar un documento deberá indicar si tiene la idoneidad y competencia científica para emitir un concepto responsable sobre el contenido de este. No se podrá evaluar documentos sobre los que tengan conflictos de intereses, o que presenten resultados de investigaciones rivales con autores o instituciones. En el caso que integrantes del Comité Académico nacional o internacional presente algún documento deberá evitar participar en las reuniones donde se tramite la evaluación académica.

Estándares de rigurosidad y control de sesgos y subjetividad. Las evaluaciones deberán realizarse con criterios de rigurosidad y control de posibles sesgos subjetivos. La crítica personal es inapropiada. La evaluación académica deberá expresar claramente y con argumentos el concepto sobre los documentos sometidos a ella.

Deberes de quienes escriben

Veracidad. Se debe garantizar que los resultados y los datos del documento son veraces y han sido recolectados teniendo en cuentas estándares de validación. Las referencias y la organización de los datos deben ser claras y completas.

Originalidad. Los documentos deben ser originales. Toda la información utilizada debe ser referenciada siguiendo el sistema de referenciación propuesto por el Anuario en cada convocatoria.

Evitar el autoplagio. No se debe presentar un documento propio publicado previamente como si fuera reciente e inédito.

Autoría del documento. La autoría de los documentos deberá limitarse a aquellos que hayan hecho una contribución significativa a la concepción, diseño, ejecución o interpretación de la investigación que se reporta.

Retractación: Una vez publicado un documento y si autores o la editorial del Anuario identifican que hubo un error o inconsistencia se deberá informar al Instituto Nacional de Investigación e Innovación

Social-INIS y se realizará la respectiva anotación en la plataforma donde esté alojada la publicación.

Consulta de información: Durante los procesos de evaluación y edición, quienes escriben podrán ser consultados por la editorial para resolver inquietudes surgidas.

Declaración ética

Coherente con su naturaleza el Anuario está comprometido con la mejora continua de sus prácticas, para lo cual acoge las políticas del Código de Conducta para publicaciones del Committee on Publications Ethics (COPE), disponible en: <https://publicationethics.org/>

Causales de rechazo

Envío simultáneo. Quienes escriben deben dar fe que los documentos que propone al Anuario son originales e inéditos. Por esta razón no deben tener compromisos editoriales con ninguna otra publicación y no deben estar simultáneamente en proceso de evaluación en otras publicaciones seriadas o no seriadas.

Fraude en la investigación. Quienes escriben deben respetar los criterios de autenticidad y veracidad de los datos presentados en los documentos propuestos.

Plagio y publicación duplicada. Si bien el equipo editorial de la revista aprueba los documentos con base en criterios de calidad y rigurosidad investigativa, quienes escriben son responsables de las ideas allí expresadas, así como de la idoneidad ética del documento. En consecuencia, el documento debe ser de plena autoría de quien(es) lo presentan y deben respetar los derechos de propiedad intelectual de terceros, considerándose inaceptable la reproducción parcial o total de documentos de otros autores sin indicar con claridad su procedencia, así la incorporación parcial o total de documentos propios que ya hayan sido publicados sin indicar claramente su lugar original de publicación, así sean aparentemente distintos pero con los mismos contenidos y resultados de investigación. Así mismo, en caso de utilizar material (cuadros, gráficas, mapas, diagramas, fotografías, etc.) que no sea de su propiedad, los autores deben asegurarse de tener las autorizaciones para el uso, reproducción y publicación de los mismos.

Publicaciones fragmentadas. No publicar avances parciales de las investigaciones.

Conflicto de intereses. Es necesario que quienes escriben no que presenten conflictos de intereses de cualquier índole a la hora de postular sus

contribuciones.

Detección de plagio. Se utilizará el software de detención de plagio Turnitin.

Acceso abierto. Todos los documentos publicados en el Anuario se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Orientaciones para autores

—La postulación del documento no significa la publicación de este.

—El Comité Editorial es autónomo para tomar decisiones de documentos que hayan sido aprobados.

—Los trabajos publicados serán aquellos inéditos, actualizados, y que signifiquen un aporte teórico o empírico de relevancia en el campo de la ética.

—En ninguna circunstancia se publicarán documentos del mismo autor en un mismo número del Anuario.

—Solo se admitirán documentos con un máximo de cuatro (4) autores.

—No se permitirá ningún cambio en la autoría posteriormente. Si esto sucede, se retirará el documento del proceso.

—Las palabras clave, en inglés, deberán estar registradas en el thesaurus ERIC y deberán ser traducidas al español.

—Las gráficas y tablas, si las hubiere, deben estar integradas en el mismo archivo y en la posición en que deben aparecer en el documento.

—En el cuerpo del documento no deben emplearse subrayados ni negritas; en caso de que sea necesario enfatizar una palabra, deben emplearse las itálicas.

—Los nombres y direcciones de correos electrónicos en el Anuario se utilizan exclusivamente para los fines previamente establecidos y no estarán disponibles para distribución, ni para ningún otro fin.

—En el caso de trabajos investigativos que involucran personas, especialmente menores de edad, es indispensable adjuntar como anexo el modelo de consentimiento informado utilizado en la investigación.

—Para someter su documento a proceso de evaluación, se debe remitir, además, la carta de autoría.

Orientaciones para el envío de los documentos

- No deben superar las 15.000 palabras incluido el resumen, las notas de pie de página y las referencias
- Deben ser presentados en un archivo Word, tamaño carta, letra Times New Roman tamaño 12, interlineado de 1.15, márgenes iguales de 3 cm y paginado en la parte inferior derecha.
- El resumen de 250 palabras debe dar cuenta de los objetivos, temáticas y tesis presentes en los resultados. Además, las palabras clave serán en español, inglés y portugués (mínimo 3 y máximo 5).
- Las notas irán a pie de página, en letra Times New Roman tamaño 10 y a espacio sencillo.
- El documento debe cumplir con las reglas de citación establecidas en las Normas APA vigentes.
- Las tablas y figuras deben presentarse en archivo separado y en un formato o programa que facilite su diagramación.
- Los datos de la autoría deben estar como una nota a pie de página: nombres completos, dirección, ciudad, teléfono, dirección electrónica (preferiblemente la institucional), títulos académicos, afiliación institucional, cargos actuales, estudios en curso y publicaciones.
- Las traducciones deben enviarse con el permiso legal respectivo: de la autoría del documento original y/o, de la entidad editora, donde se autorice explícitamente la traducción y la publicación de la misma. Adicionalmente, las traducciones deberán presentarse con una nota en la que se indique con claridad las fuentes y la pro-

cedencia del documento, así como las aclaraciones y notas que se consideren necesarias.

- Los manuscritos deberán enviarse al correo electrónico editorial@inis.com.co

Fuentes de financiación

El *Anuario Colombiano de Ética* es financiado por el Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social —INIS. Es una publicación *Open Access* por lo que se publican documentos académicos y científicos de manera gratuita y universal.

Correo electrónico_

anuariodetica@inis.com.co

Las relaciones entre ética y estética. Páginas: 00 00

ACE - Anuario Colombiano de Ética

Revista del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

Nº 2

507

Carta de consentimiento informado y de responsabilidad ética

Señores

Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

Anuario Colombiano de Ética

Bogotá (Colombia)

A continuación señaló que el texto titulado: _____

_____ se ajusta (SI o NO) a los siguientes criterios de la práctica académica e investigativa.

Criterio	SI	NO	Desea realizar una observación
El texto que se presenta al Anuario es de mi autoría			
El texto que presenta al Anuario ha sido publicado en revista, libro o en internet ⁴⁷			
El texto que presenta al Anuario es original e inédito			
Todos los materiales incluidos en el texto están identificados con su respectivo crédito e insertados en las citas, referencias bibliográficas y anexos			
Autoriza la publicación del texto, su reproducción, edición, distribución y divulgación a nivel nacional e internacional en formato impreso, digital e Internet por medio del <i>Anuario Colombiano de Ética</i> , si la evaluación es favorable del texto completo.			
La información y datos que se presentan en el texto han sido recolectada siguiendo protocolos, lineamientos y estándares éticos propios de investigación científica.			

⁴⁷ Si marca SI, por favor hacer la observación. Pues entendemos que solo desea realizar la presentación de su ponencia, taller o conferencia en el congreso.

Como constancia de lo anterior, se firma a los _____ días del mes de _____ del año _____ en la ciudad de _____.

Agradecemos la atención prestada

Atentamente,

Nombre (primer autor) Firma

Afiliación institucional

Número de documento de identidad.

Programa académico

Dirección de correspondencia

Teléfono

Correo electrónico

Las relaciones entre ética y estética. Páginas: 00 00

ACE - Anuario Colombiano de Ética

Revista del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social

Nº 2

509

