

LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y A LO LARGO DE LA VIDA EN IBEROAMÉRICA

*Lecturas, desarrollos y desafíos en la
perspectiva de la sociedad planetaria*



Compiladores

Dr. Germán López Noreña
Mtra. Alejandra Mejía Naranjo

La Educación Permanente y a lo Largo de la Vida en Iberoamérica

**Lecturas, desarrollos y desafíos en la perspectiva
de la sociedad planetaria**

Compiladores

Dr. Germán López Noreña

Mtra. Alejandra Mejía Naranjo

La Educación Permanente y a lo Largo de la Vida en Iberoamérica
Lecturas, desarrollos y desafíos en la perspectiva de la sociedad planetaria

Primera edición en formato electrónico, 2025

D. R. © Universidad Olmeca, A. C.
Carretera Villahermosa-Macuspana, km 14
Dos Montes, Centro, C. P. 86280
Villahermosa, Tabasco, México
www.olmeca.edu.mx/

Diseño de portada: Brenda Ivonne Basurto Aguilar

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía, el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares de la misma mediante alquiler o préstamo público.

ISBN edición impresa: 978-97096938-4-3

Impreso en México / *Printed in Mexico*

La Educación Permanente y a lo Largo de la Vida en Iberoamérica

Lecturas, desarrollos y desafíos en la perspectiva
de la sociedad planetaria

Compiladores

Dr. Germán López Noreña

Mtra. Alejandra Mejía Naranjo



Índice

Prólogo	11
1. Educación y formación a lo largo de la vida	21
«Fuentes visuales y audiovisuales en la investigación con formación docente a lo largo de la vida» Maria Helena Menna Barreto Abrahão	23
«La educación a lo largo de la vida frente a la conquista de la longevidad» Norma Liliana Tamer	39
«La formación y educación permanente a lo largo y ancho de la vida del ciudadano universitario para la construcción de la pazgogía» Samuel González-Arizmendi	57
«La Andragogía como Práctica en la Educación Permanente» Jairo J. Simonovis Rojas	71
«Educación permanente y a lo largo de la vida» Adriana Plascencia Díaz	93
2. Salud y bienestar	107
«Promoción de la salud y bienestar en contextos educativos y comunitarios» Eugenia Rodríguez Ugalde	109

3. Ecología y medio ambiente	119
«Estética de los humedales cauces aislados de río en perspectiva de la educación permanente y a lo largo de la vida»	
Luis Antonio González Escobar	121
«El currículum ecológico: Una propuesta de educación permanente a lo largo de la vida»	
William Francisco Hernández Elizondo	133
4. Inclusión y educación en contextos específicos	145
Estrategias psicosociales empleadas como herramientas de conocimiento por monitores privados de la libertad	
Sandra Patricia Mogollón Rodríguez y Luis Alberto Sandoval Cardona	147
«Adaptación del modelo ‘Retos para Gigantes’ en aulas hospitalarias»	
Laura Valentina Falla y Alison Dayana Liévano Urrea	169
5. Filosofía, sociedad y enfoques críticos	183
«Algunas propuestas decostructivas coexistenciales sobre la vejez, el envejecimiento y la longevidad»	
Patricio Alarcón Carvacho	185
«Redes colaborativas universitarias para fortalecer la formación investigativa permanente desde una ontología de la comunicación»	
Mariela Díaz Fernández	199
«La pedagógica de Enrique Dussel y sus supuestos pedagógicos pre-transmodernos»	
Cicerón Erazo Cruz	211

Prólogo

El panorama educativo en Iberoamérica se encuentra en una encrucijada, enfrentando desafíos complejos derivados de la globalización, la rápida evolución tecnológica, las desigualdades socioeconómicas y la necesidad imperante de adaptarse a un mercado laboral en constante transformación. En este contexto dinámico, la noción de aprendizaje ya no puede confinarse a etapas específicas de la vida, sino que debe extenderse de forma continua. Es por ello que nos complace prologar esta obra colectiva, una reflexión profunda y articulada sobre las transformaciones necesarias en nuestros sistemas educativos para responder a los desafíos del siglo XXI.

Agradezco sinceramente al doctor Germán López, presidente de la Fundación Red FREI, a la que la Universidad Olmeca tiene el honor de pertenecer y que ha sido pilar fundamental en la gestación de este proyecto, la invitación a escribir el prólogo de tan importante obra. La visión y el liderazgo de nuestro querido y admirado doctor Germán han sido esenciales para convocar a trece extraordinarios investigadores cuyas contribuciones hacen de este libro un faro para entender la importancia crítica de la educación permanente y a lo largo de la vida.

Esta publicación aborda los desafíos de la educación permanente y a lo largo de la vida en Iberoamérica desde múltiples perspectivas. El objetivo central del libro es reafirmar desde la visión teórico-práctica que el concepto de educación permanente y a lo largo de la vida trasciende la formación tradicional, abarcando todas las actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de la existencia, con el objetivo de mejorar los conocimientos, las aptitudes y las competencias personales, cívicas, sociales y profesionales. En la Iberoamérica actual esto implica afrontar retos como la brecha digital, la equidad en el acceso a la educación de calidad, la pertinencia de los currículos frente a las demandas del futuro y la necesidad de fomentar el pensamiento crítico y la adaptabilidad. Las trece voces académicas que convergen en esta obra exploran diversas áreas temáticas cruciales, desde la innovación pedagógica y el uso de tecnologías emergentes, hasta el desarrollo de políticas públicas inclusivas y el fomento de competencias para la ciudadanía global.

Cada investigador, a través de sus estudios y experiencias, contribuye con análisis rigurosos y propuestas concretas sobre cómo la educación permanente se convierte en una herramienta fundamental para la construcción de sociedades más justas, sanas y sostenibles. El libro se estructura

para ofrecer una visión integral, comenzando por los marcos teóricos que sustentan el aprendizaje continuo, pasando por estudios de caso y buenas prácticas en distintos países de la región, y culminando con proyecciones y recomendaciones para el futuro de la educación iberoamericana.

La Fundación Red FREI, en su compromiso con la excelencia académica y la relevancia social, junto con la Universidad Olmeca, reafirman a través de esta iniciativa su misión de impulsar la investigación y el diálogo en torno a los temas más apremiantes de nuestro tiempo. Esta obra no solo busca diagnosticar la realidad, sino también inspirar acciones y políticas que permitan a nuestros pueblos prosperar en un mundo en constante cambio, haciendo de la educación una verdadera palanca para el desarrollo individual y colectivo.

La andragogía como práctica transformadora

Fundamentos de la andragogía. La educación de adultos requiere enfoques pedagógicos específicos que reconozcan la experiencia vital como punto de partida. La andragogía emerge como una práctica educativa que respeta la autonomía del aprendiz adulto, facilitando procesos de construcción de conocimiento contextualizado y significativo.

En Iberoamérica, esta perspectiva cobra especial relevancia ante las desigualdades estructurales y las necesidades de formación continua que demandan nuestros contextos laborales y sociales en constante transformación.

La autonomía del aprendiz. Reconocimiento de la capacidad de autodirección y toma de decisiones en el proceso formativo.

La experiencia como recurso. Valoración del bagaje vital como fundamento para nuevos aprendizajes.

Aplicabilidad inmediata. Orientación hacia la resolución de problemas concretos del contexto.

Redes colaborativas y formación investigativa

La construcción de conocimiento en la era contemporánea trasciende los límites institucionales y geográficos. Las redes colaborativas representan espacios de diálogo y producción colectiva que potencian la formación investigativa permanente desde una ontología de la comunicación.

Conexión interinstitucional. Vínculos entre universidades y centros de investigación.

Diálogo de saberes. Intercambio horizontal de conocimientos y experiencias.

Producción colectiva. Construcción conjunta de conocimiento situado.

Fortalecimiento continuo. Desarrollo permanente de capacidades investigativas.

Desde una perspectiva ontológica centrada en la comunicación, estas redes no son meras estructuras organizativas sino espacios vivos de interacción donde se coconstruyen identidades académicas y se fortalecen comunidades de práctica.

El investigador se forma en y desde la red, en un proceso dialógico que reconoce la diversidad epistemológica de nuestra región.

Educación permanente y construcción de paz

La formación de ciudadanos universitarios para la construcción de paz constituye uno de los desafíos más apremiantes en contextos iberoamericanos marcados por violencias estructurales y conflictos históricos. La educación permanente ofrece espacios para desarrollar competencias ciudadanas, pensamiento crítico y habilidades para la convivencia.

La pazgogía, como pedagogía orientada hacia la paz, encuentra en la educación a lo largo de la vida un aliado fundamental. No se trata únicamente de transmitir contenidos sobre resolución de conflictos, sino de generar experiencias formativas que transformen las subjetividades y las relaciones sociales.

Formación en valores democráticos. Desarrollo de competencias para la participación ciudadana activa y el respeto por la diversidad.

Memoria histórica y reconciliación. Procesos educativos que permiten elaborar el pasado y construir futuros compartidos.

Transformación de conflictos. Habilidades para abordar diferencias de manera constructiva y no violenta.

Longevidad y reeducación alimentaria

Los tiempos de longevidad que caracterizan al presente demandan una profunda revisión de nuestros hábitos alimentarios. La reeducación alimentaria emerge como una dimensión fundamental de la educación permanente, orientada no solo a la prevención de enfermedades sino a la promoción de una vida plena y saludable en todas las etapas vitales.

Dieta mediterránea. Patrón alimentario rico en aceite de oliva, cereales integrales, frutas y verduras que ha demostrado beneficios cardiovasculares y cognitivos.

Adaptación cultural. Traducción de principios mediterráneos a ingredientes y preparaciones propias de Iberoamérica.

Educación comunitaria. Programas formativos que empoderan a las personas para tomar decisiones alimentarias informadas.

La dieta mediterránea representa una veta incomparable de conocimiento sobre alimentación saludable, pero su implementación en contextos latinoamericanos requiere procesos educativos que respeten tradiciones culinarias locales mientras incorporan principios nutricionales basados en evidencia.

Esta reeducación debe ser permanente, adaptándose a las necesidades cambiantes de cada etapa del ciclo vital.

La pedagogía de Enrique Dussel: fundamentos pretransmodernos

Supuestos pedagógicos dusselianos

- Exterioridad del Otro como punto de partida.
- Crítica a la totalidad pedagógica dominante.
- Liberación como horizonte educativo.
- Praxis pedagógica transformadora.
- Diálogo intercultural y reconocimiento.

Reencontrarnos con el pensamiento de Enrique Dussel resulta imperativo para comprender la educación permanente desde una perspectiva genuinamente latinoamericana. Su filosofía de la liberación ofrece supuestos pedagógicos pretransmodernos que cuestionan las narrativas eurocéntricas sobre la educación y reivindican los saberes y las prácticas subalternizadas.

Dussel propone una pedagogía que reconoce la alteridad radical del educando, su condición de exterioridad respecto al sistema educativo dominante. Esta perspectiva es particular-

mente relevante para pensar la educación de adultos mayores, poblaciones marginadas y sujetos históricamente excluidos de los circuitos formativos formales.

«La pedagogía de la liberación parte del oprimido en cuanto oprimido, en cuanto negado en su dignidad; parte de su exterioridad».

Los supuestos pedagógicos pretransmodernos de Dussel nos invitan a imaginar educaciones otras, que no reproduzcan las lógicas coloniales de imposición cultural sino que generen espacios de diálogo intercultural genuino. Esta perspectiva es fundamental para repensar la educación permanente en clave descolonial.

Deconstruyendo envejecimiento, vejez y longevidad

Las propuestas deconstructivistas sobre el envejecimiento desafían las narrativas hegemónicas que asocian la vejez con pérdida, deterioro y marginalidad. Desde una perspectiva crítica, el envejecimiento se revela como una construcción social atravesada por relaciones de poder, representaciones culturales y estructuras económicas que determinan las experiencias vitales de las personas mayores.

Vejez como estigma. Análisis de cómo la sociedad construye narrativas negativas sobre el envejecimiento que justifican la exclusión y el edadismo.

Longevidad como conquista. Reconceptualización de la extensión de la vida como logro civilizatorio que demanda nuevas estructuras sociales.

Envejecimiento activo. Más allá del discurso productivista, una propuesta de participación social plena y ejercicio de derechos.

La deconstrucción de estos conceptos es tarea educativa fundamental. La educación permanente debe contribuir a dismantelar estereotipos edadistas y generar nuevas subjetividades que reconozcan la vejez como una etapa de plenitud, sabiduría y potencialidad. Esto implica también cuestionar los modelos de productividad capitalista que definen el valor humano por la capacidad de trabajo, reconociendo otras formas de contribución social y realización personal.

Educación permanente y ecología

La relación fundamental entre educación permanente y ecología se inscribe en el reconocimiento de que la crisis ambiental contemporánea demanda transformaciones profundas en nuestras formas de pensar, sentir y habitar el mundo. La educación ambiental a lo largo de la vida constituye una herramienta indispensable para la construcción de sociedades sostenibles.

Ejes de la educación ecosocial

Pensamiento sistémico. Comprensión de interdependencias ecológicas.

Ética del cuidado. Desarrollo de valores de responsabilidad ambiental.

Acción transformadora. Participación en iniciativas de cambio social-ecológico.

En contextos iberoamericanos, marcados por la riqueza de la biodiversidad y al mismo tiempo por procesos intensos de extractivismo y degradación ambiental, la educación permanente ecológica adquiere carácter urgente y estratégico.

Esta educación no puede reducirse a la transmisión de información sobre problemas ambientales. Requiere procesos formativos que transformen sensibilidades, que conecten a las personas con la tierra, que recuperen saberes ancestrales de relación con la naturaleza y que generen

capacidades para la acción política ambiental. La educación permanente ecológica es, fundamentalmente, educación para la vida en un planeta viable.

Promoción de la salud y políticas públicas

La educación permanente orientada a la promoción de la salud trasciende el modelo biomédico centrado en la enfermedad para adoptar una perspectiva integral que reconoce los determinantes sociales de la salud. Esta orientación educativa se convierte en componente esencial para la generación de políticas públicas que garanticen el derecho a la salud de toda la población.

Alfabetización sanitaria. Desarrollo de capacidades para comprender y utilizar información sobre salud.

Participación comunitaria. Empoderamiento de comunidades en la gestión de su salud colectiva. Prevención integral. Estrategias educativas para estilos de vida saludables.

Equidad en salud. Abordaje educativo de inequidades estructurales.

Incidencia política. Formación para la participación en el diseño de políticas.

Las políticas públicas de salud requieren ciudadanía educada capaz de exigir sus derechos, participar en la toma de decisiones y contribuir a la construcción de sistemas de salud equitativos y de calidad. La educación permanente en salud no es responsabilidad exclusiva del sector sanitario sino tarea intersectorial que demanda articulación entre educación, salud, trabajo, vivienda y protección social. Solo así podremos avanzar hacia sociedades más saludables y justas.

El papel estelar de los docentes

Los docentes ocupan un lugar protagónico en la educación permanente y a lo largo de la vida. Su función trasciende la transmisión de contenidos para convertirse en facilitadores de procesos de aprendizaje significativo, mediadores culturales y agentes de transformación social. En el contexto iberoamericano, donde persisten profundas desigualdades educativas, el compromiso y la formación docente resultan determinantes.

La profesionalización docente debe ser un proceso permanente. Los educadores requieren actualización continua no solo en contenidos disciplinares sino en pedagogías innovadoras, uso de tecnologías educativas, comprensión de diversidades y capacidad para trabajar en contextos complejos. La educación de adultos demanda docentes con sensibilidad especial para reconocer saberes previos y facilitar diálogos intergeneracionales.

Formación inicial sólida. Programas universitarios que preparen para la complejidad de la práctica docente.

Desarrollo profesional continuo. Espacios permanentes de actualización y reflexión sobre la práctica.

Condiciones laborales dignas. Reconocimiento social y remuneración justa que valoren la profesión docente.

Autonomía profesional. Capacidad de tomar decisiones pedagógicas fundamentadas en cada contexto.

Semiótica de la imagen en la educación

En la era de la cultura visual, comprender las fuentes educativas a través de la semiótica de la imagen se vuelve una competencia fundamental para los docentes. Las imágenes no son meras ilus-

traciones sino textos complejos que producen significados, transmiten ideologías y configuran subjetividades. La alfabetización visual constituye una dimensión ineludible de la educación permanente contemporánea.

Lectura crítica de imágenes. Desarrollo de capacidades para decodificar mensajes visuales, identificar estrategias retóricas y reconocer intencionalidades comunicativas en fotografías, pinturas, ilustraciones y medios digitales.

Producción de sentido visual. Formación en el uso de imágenes como herramientas pedagógicas que potencien el aprendizaje, respetando principios de accesibilidad y considerando diversidades culturales en la interpretación.

Educación mediática integral. Comprensión de cómo operan los medios de comunicación masiva y las redes sociales en la construcción de realidades, desarrollando pensamiento crítico frente a manipulaciones visuales.

La semiótica de la imagen ofrece herramientas teóricas y metodológicas para que docentes y estudiantes puedan navegar críticamente el océano de estímulos visuales que caracteriza nuestra época. Esto implica reconocer que toda imagen es producto de decisiones técnicas, estéticas y éticas, que porta marcas culturales e históricas y que interpela al espectador desde lugares específicos. Educar la mirada es educar para la autonomía en contextos de saturación informativa.

Conquistando la longevidad: salud y bienestar

Visualizar la educación permanente como herramienta para conquistar la longevidad implica reconocer que la extensión de la vida humana demanda no solo años adicionales sino calidad de vida, autonomía y participación social plena. La educación a lo largo de la vida contribuye decisivamente a este objetivo mediante la promoción de hábitos saludables, el estímulo cognitivo permanente y el fortalecimiento de redes sociales de apoyo.

La actividad física, promovida mediante programas educativos adaptados, representa el mayor impacto. La alimentación saludable, tema de reeducación permanente, ocupa el segundo lugar. La estimulación cognitiva, objetivo central de la educación continua, y los vínculos sociales, fortalecidos en espacios formativos, completan el panorama de factores determinantes.

Años ganados. Esperanza de vida adicional en el último siglo gracias a avances sanitarios y educativos.

Prevención posible. Porcentaje de enfermedades crónicas que pueden prevenirse con educación y hábitos adecuados.

Horizonte demográfico. Año en que 1 de cada 6 personas en el mundo tendrá más de 65 años. Conquistar la longevidad no es solo cuestión médica o biológica sino fundamentalmente educativa y social. Requiere sociedades que valoren e incluyan a las personas mayores, que generen oportunidades de aprendizaje continuo y que garanticen condiciones materiales dignas para todas las edades.

Gigantes en aulas hospitalarias: retos particulares

Las aulas hospitalarias representan espacios educativos singulares donde la educación permanente se encuentra con la vulnerabilidad de la enfermedad. Cuando hablamos de «gigantes» nos referimos a personas adultas mayores que enfrentan procesos de hospitalización y que tienen derecho a continuar sus procesos formativos incluso en condiciones de salud comprometida.

Desafíos específicos

- Adaptación curricular a condiciones de salud fluctuantes y limitaciones físicas temporales o permanentes.
- Coordinación entre equipos médicos y educativos para asegurar coherencia en los cuidados.
- Manejo de aspectos emocionales asociados a la enfermedad, el dolor y la incertidumbre.
- Flexibilidad horaria y metodológica según protocolos médicos y estados de ánimo.
- Acceso a tecnologías educativas adaptadas cuando la movilidad está restringida.

La educación en contextos hospitalarios trasciende la función de mantener la continuidad formativa. Se convierte en herramienta terapéutica que contribuye al bienestar emocional, mantiene la conexión con la identidad más allá del rol de paciente y ofrece esperanza y sentido en momentos difíciles.

Dimensión terapéutica. El aprendizaje como factor de recuperación y mantenimiento de funciones cognitivas.

Preservación identitaria. Reconocimiento de la persona más allá de su condición médica.

Motivación vital. Proyección hacia el futuro y mantenimiento de la esperanza.

Desarrollar pedagogías hospitalarias específicas para adultos mayores constituye un campo emergente que demanda investigación, formación docente especializada y políticas públicas que garanticen el derecho a la educación en todas las circunstancias vitales.

Educación permanente en contextos carcelarios

Los establecimientos carcelarios y penitenciarios con alta y media seguridad plantean retos específicos y cruciales para la educación permanente como política pública. La educación en prisiones no es solo derecho fundamental de las personas privadas de libertad sino también herramienta comprobada de reducción de reincidencia y facilitación de procesos de reinserción social.

Acceso inicial. Alfabetización y educación básica para quienes no completaron la escolaridad formal.

Formación media. Continuidad de estudios secundarios con certificación oficial.

Formación técnica. Desarrollo de competencias laborales y oficios que faciliten la empleabilidad.

Educación superior. Acceso a programas universitarios mediante convenios y modalidades flexibles.

Formación continua. Programas de desarrollo personal, ciudadanía y habilidades socioemocionales.

Obstáculos estructurales. La implementación efectiva de programas educativos en contextos carcelarios enfrenta múltiples barreras: hacinamiento que dificulta espacios de aprendizaje, dinámicas de violencia interna, rotación de internos entre establecimientos, falta de recursos materiales y tecnológicos, insuficiente formación docente especializada y, frecuentemente, ausencia de voluntad política para priorizar la educación frente a enfoques meramente punitivos.

Superar estos obstáculos requiere reconocer la educación como derecho inalienable, asignar presupuestos específicos, formar educadores para estos contextos complejos y generar articulaciones interinstitucionales entre justicia, educación y trabajo:

- Reducción de reincidencia con educación
- Internos con acceso a educación en América Latina

La educación permanente en contextos carcelarios es una apuesta por la posibilidad de transformación humana, por la construcción de segundas oportunidades y por sociedades que eligen la rehabilitación sobre la venganza. Es también el reconocimiento de que las condiciones que llevan a muchas personas a prisión están profundamente enraizadas en desigualdades educativas que la sociedad tiene la obligación de reparar.

Horizontes de la educación permanente en Iberoamérica.

Una visión prospectiva

Esta obra colectiva nos convoca a reimaginar la educación permanente y a lo largo de la vida como proyecto civilizatorio para Iberoamérica. Los desafíos identificados —desde la andragogía hasta las aulas hospitalarias, desde la pedagogía decolonial hasta la educación carcelaria— trazan un mapa complejo de tareas pendientes y oportunidades transformadoras.

Enfoque de derechos. La educación permanente como derecho humano fundamental que debe garantizarse en todas las circunstancias vitales y contextos sociales.

Perspectiva crítica. Cuestionamiento de hegemonías pedagógicas y construcción de alternativas epistemológicas desde el Sur global.

Articulación intersectorial. Políticas públicas que vinculen a la educación con la salud, el trabajo, la justicia, la cultura y el medio ambiente.

Compromiso docente. Profesionalización y valoración del trabajo educativo en contextos diversos y con poblaciones heterogéneas.

El horizonte que se dibuja es el de sociedades donde el aprendizaje acompaña toda la vida, donde ninguna edad ni circunstancia excluye del derecho a la educación, donde los saberes circulan horizontalmente en redes colaborativas, donde se valora tanto el conocimiento científico como los saberes ancestrales y populares. Es el horizonte de una Iberoamérica más justa, más saludable, más sostenible y más pacífica, construida desde y con la educación.

Los trece autores que han contribuido a esta obra nos ofrecen no solo diagnósticos rigurosos sino también propuestas esperanzadoras. La educación permanente emerge como una herramienta para conquistar no solo la longevidad sino también la dignidad, la autonomía y el buen vivir. El desafío está planteado: corresponde ahora a instituciones educativas, gobiernos, docentes y ciudadanía en general asumir este compromiso colectivo con la educación a lo largo de toda la vida.

Reflexión final: La educación permanente no es un lujo sino una necesidad en sociedades complejas, longevas y en constante cambio. Invertir en ella es invertir en el futuro, en justicia social y en las capacidades de nuestros pueblos para enfrentar los desafíos del siglo XXI desde perspectivas propias y emancipadoras.

Dr. Emilio Alberto De Ygartua Monteverde

Rector de la Universidad Olmeca,
miembro de honor de la Fundación Red FREI
y asesor de la línea de investigación sobre
Educación Permanente y a lo Largo de la Vida

Emilio Alberto De Ygartua Monteverde

Originario de la Ciudad de México, es licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en Periodismo por la Escuela Carlos Septién García. Cuenta con una maestría en Economía Política por el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE) y otra en Competencias Educativas por la Universidad del Valle de México (UVM). Además, posee dos doctorados: uno en Ingeniería Constitucional Electoral por la Universidad Carlos III de Madrid, España, y otro en Gobierno y Administración Pública por el Instituto de Administración Pública del Estado de Tabasco, donde obtuvo el reconocimiento de excelencia al mérito educativo.

A lo largo de su trayectoria profesional, ha ocupado diversos cargos en el ámbito político y educativo. Fue jefe de Información en la UNAM y asesor en la reforma política 1977-1978 en la Secretaría de Gobernación. También se desempeñó como secretario técnico de la Comisión de Radiodifusión y director de Información de la Secretaría de Salubridad y Asistencia durante el gobierno del presidente Miguel de la Madrid. En el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), ocupó el cargo de subdirector de Programas y Eventos Especiales. Asimismo, fue delegado estatal del Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (Infonavit) en Tabasco. En el área de la educación, ha sido subsecretario de Desarrollo Educativo y coordinador de asesores en la Secretaría de Educación del Estado, rector de la UVM (2008-2013), subsecretario de Educación Media Superior (2013-2018) en la Secretaría de Educación y director general del Colegio de Bachilleres de Tabasco. Desde octubre de 2018, funge como rector de la Universidad Olmeca.

Ha sido editorialista en los diarios *Excélsior* y *Últimas Noticias* a nivel nacional, así como en *Avance*, *Presente* y *El Sureste*, en Tabasco. En televisión, participó en el programa «Otro perfil» en Televisión Tabasqueña (TVT), produjo «Coordenada 970» para la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y condujo «Visión Empresarial» en la XEVT. Actualmente, es editorialista del diario *Novedades de Tabasco* y de la revista *Firma*, de la misma editorial.

Es autor de los libros *50 años de la Canacintra en Tabasco; Una historia para contar; Los Centros integradores en Tabasco* (2020); *El trayecto histórico del Liberalismo en México* (2021); *Prospectivas 2018-2019* (2021); *2020, el año que estuvimos en peligro y nos cambió la vida* (2021), *Educación permanente y a lo largo de la vida* (2021), *La nueva normalidad. El recuento de los daños y los retos futuros* (2022), *Geopolítica en tiempos de polarización política y social* (2022), *La Geopolítica en los tiempos de la inteligencia artificial* (2023), *La Geopolítica de la esperanza ¿utopía o distopía?* (2024), y *Honor a quien honor merece. David Gustavo Gutiérrez Ruiz* (2024).

Entre sus múltiples reconocimientos, destacan el Premio José Pagés Llergo por su labor periodística; el galardón «Juchimán», otorgado en 1991 por la UJAT y el premio «Lince de Oro» por la UVM. Es miembro de número de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística en

Tabasco, así como del Consejo Directivo del Instituto de Administración Pública del Estado, A.C. En 2019, recibió el doctorado honoris causa por la Federación Mexicana de Colegios de Abogados A. C. (FEMECA). Por su liderazgo en el área de la educación, fue reconocido internacionalmente al ser incluido en el Top 100 Líderes Innovadores en el ámbito educativo, celebrado en Sevilla, España, en 2023, distinción que este año ha recibido nuevamente.

1. Educación y formación a lo largo de la vida

Fuentes visuales y audiovisuales en la investigación con formación docente a lo largo de la vida

Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Dra. em Ciências Humanas – Educação
Pesquisadora Senior do CNPq
Universidade Federal de Pelotas - UFPel, RS, Brasil

Resumen

En este texto pretendemos desarrollar y aunar los conceptos de *palabra dada*, *escucha atenta* y *comprensión escénica* (Marinas, 2007) de *studium* y *punctum* (Barthes, 1984), considerado por nosotros como dimensiones constitutivas en la investigación (auto)biográfica orientada a la interpretación de imágenes y fuentes audiovisuales que, junto a fuentes orales y escritas, utilizamos en estudios que abordan la formación del profesorado a lo largo de su vida. Estas son dimensiones teóricas y metodológicas con la cual operamos en la investigación CNPq/UFPel titulada «El sujeto singular-plural - narrativas de vida, identidad, enseñanza y formación continua docente». Esta investigación aborda dos aspectos del paradigma (auto)biográfico. La Línea I, se centra en las trayectorias de destacados educadores brasileños, se trabaja metodológicamente a través de la construcción de Historias de Vida. La Línea II trabaja con Investigación-Formación, a través de la construcción de Memoriales de Formación. Estos aspectos son considerados como prácticas generadoras de desarrollo humano los cuales originan aportes reflexivos y metacognitivos del docente respecto de su formación inicial y continua, así como una práctica pedagógica reflexiva en el tiempo. En estas dos líneas operamos con un análisis a través de la comprensión escénica y hermenéutica para la interpretación de fuentes orales y escritas, complementadas con la semiótica, hacia preocuparse más por el análisis de la imagen y las fuentes audiovisuales. Esta mirada analítica se operacionaliza, por tanto, mediante la triangulación del material imaginativo añadido a otras fuentes narrativas, acercando las diferentes escenas de la experiencia más cercana por los sujetos en el momento de la narración. A través de la percepción del *studium* y del *punctum* entendemos, desde nuestra perspectiva, la esencia de la imagen según el investigador. Creemos que este texto nos permitirá tener una fructífera discusión con el lector sobre el poder interpretativo de la *comprensión escénica*, el *stu-*

dium y *el punctum* como posibles operadores en la investigación cualitativa, especialmente en la investigación (auto)biográfica al operar con la fuentes orales, escritas y (audio)visuales.

Palabras clave: Formação permanente; formação docente, investigação (auto)biográfica.

Este texto intenta colocar em tensão dialética os conceitos de *studium* e *punctum* (Barthes, 1984), os quais consideramos dimensões conceituais constitutivas em pesquisas (auto)biográficas que se ocupam com narrativas imagéticas que, ao lado de fontes orais e escritas, empregamos em estudos que tratam da formação de professores ao longo da vida. Essas, são dimensões com as quais vimos operando na pesquisa intitulada «O sujeito singular-plural - narrativas de vida, identidade, ensino e formação continuada de professores», no seio do grupo de pesquisa que coordeno, denominado «Grupo Profissionalização Docente e Identidade – narrativas em primeira pessoa (GRUPRODOCI)», ubicado na Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Essa pesquisa opera com duas vertentes. A vertente I tem por objeto trajetórias de vida de destacados educadores brasileiros e sua representatividade na História da Educação do Brasil, em especial no que respeita à formação pessoal/profissional com a inclusiva construção identitária (o ser educador) e à ação docente, metodologicamente trabalhadas mediante construção de Histórias de Vida (Abrahão, 2005, 2010, 2013, 2018). Esse, é um estudo de âmbito nacional, por nós coordenado, que se desenvolve em rede com mais 8 grupos de pesquisa ubicados em diferentes estados brasileiros que estuda e publica Histórias de Vida de educadoras e educadores de destaque em nosso país (Abrahão, 2012a). A vertente II opera com Investigação-Formação para agregar objetivos que visam a estudar construções identitárias de docentes por meio de narrativas autobiográficas utilizadas na construção de Memoriais de Formação (Abrahão, 2008, 2009, 2012b, 2023).

Essas vertentes são consideradas práticas geradoras de formação humana que originam aportes reflexivos e metacognitivos sobre a própria formação, seja inicial, seja continuada, como prática vivencial e docência reflexionada ao longo do tempo para professores, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos em Educação e em História da Educação, bem como em outros cursos de ciências humanas e sociais. A primeira vertente – Histórias de Vida – tem especial aporte teórico metodológico da pesquisa em Marinas (2007, 2014), Bolívar (2001, 2012, 2016), Goodson (1992, 2004) e aporta, especialmente como temática, a formação e vivência docente (Freire, 1996; Nóvoa, 1995; Josso, 2002, 2016; Estrela, 1997). Entendemos que desenvolvermos esse veio da pesquisa (auto)biográfica tem sido essencialmente formativo para esta pesquisadora, colegas e alunos do GRUPRODOCI mediante os estudos realizados para a construção da História de Vida de uma destacada educadora ou um destacado educador, o que entendemos ser também formativo para a pessoa estudada, seus familiares, alunos e amigos, de uma forma ou de outra participantes desse processo. Ademais, entendemos ser formativa para quem ler e reflexivamente apreciar as Histórias de Vida que vimos publicando. A segunda vertente – Pesquisa-Formação – como o próprio nome indica, opera para ser intencionalmente formativa mediante o desenvolvimento de seminários de formação realizados com professores em mestrado, doutorado e pós-doutorado, especialmente desenvolvido com base em JOSO (2002, 2016).

A pesquisa «O sujeito singular-plural - narrativas de vida, identidade, ensino e formação continuada de professores», que é apoiada pelo CNPq, tem caráter longitudinal, vem se desenvolvendo com expressiva produção desde 1988 e opera com emprego de diversificadas fontes, tanto

orais (narrativas de vida e memoriais de formação), como escritas (documentos pessoais e institucionais) e, ainda, visuais e audiovisuais (fotos e material videofilmado). As fontes orais bem como as fontes escritas são interpretadas com base na *compreensão cênica*, de Marinas (2007) complementada com o *círculo hermenêutico* ricoeuriano (Ricoeur, 2005, 2002) e as fontes imagéticas têm sido interpretadas mediante semiologia.

Neste texto, vamos narrar como vimos operando com fontes visuais e audiovisuais, com base em semiótica, especialmente, mas não só, em Barthes (1984), com os conceitos, *studium* e *punctum*.

O *studium* e o *punctum* na narrativa imagética

Temos trabalhado esses conceitos no bojo de elementos a que vimos denominando de dimensões da narratividade fotográfica, videográfica e filmográfica, a saber, *subjetividade/verdade; espaço/tempo* (Abrahão, 2004a, 2004b, 2014). Dimensões que, juntamente com outras, vimos utilizando, igualmente, no que respeita à narrativa oral e à narrativa escrita e que não são opostas, mas complementares, isto porque entendemos, juntamente com Kossoy (2007), que tanto a criação como a interpretação da imagem dão-se mediante a tensão entre representação/fato; memória/documento, visível/oculto, efêmero/perpétuo a ela inerente. Essa tensão mostra-se mais visível ao estabelecer-se uma leitura reflexiva do material visual/audiovisual que não elide, ao contrário, conta com a subjetividade daquele que o interpreta, em nosso caso o pesquisador, assim como já esteve sob a influência daquele que elege e enquadra a imagem, o fotógrafo, e da pessoa fotografada ou filmada que, para tanto, geralmente se prepara, cuidando da indumentária, acessórios e do próprio visual e postura física. Assim, entendemos que a fotografia, o filme e o material vídeogravado também se configuram como narrativas.

Da mesma forma como as narrativas orais ou escritas, a narrativa imagética é construída intersubjetivamente. Sob essa ótica, em nosso entendimento, não seria demasia afirmar que a narrativa imagética nos «dá sua palavra», portanto cabe ao pesquisador que a interpreta devotar-lhe uma «escuta atenta», ou, seja, um olhar atento, um olhar sensível.

Esse chamamento ao subjetivo como chave de leitura de uma imagem lembra-nos a figura da câmera clara – a câmera lúcida, que reproduz a imagem sobre uma folha de papel para que possa ser desenhada por alguém – que Barthes (1984) opõe à câmera escura que objetivamente reproduz a imagem sem necessidade da interferência da pessoa que a admira. Aquela, requer a visão subjetiva, sensível do observador de uma imagem, *transformado*, ele próprio, nessa mediação homem/objeto em câmera clara, que busca surpreender a *essência* dessa imagem segundo o sistema de referentes que lhe informa, diferentemente da *essência da fotografia segundo o fotógrafo*. Nas palavras do autor (*op. cit.*, p. 21), esta tem relação com o estênopo, orifício pelo qual o fotógrafo «olha, limita enquadra e coloca em perspectiva o que ele quer ‘captar’ (surpreender)», o que nos lembra que também da parte do fotógrafo a *verdade* da imagem é o que foi importante (verdadeiro) para que ele a fotografasse.

A busca da verdade, ou seja, pela *essência da fotografia segundo o observador*, em nosso caso o pesquisador, leva Barthes a desenvolver uma fenomenologia do sentimento em virtude de que «eu só me interessava pela Fotografia por ‘sentimento’; eu queria aprofundá-la, não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto, noto, olho e penso (Barthes, 1984, p. 39)». Por este prisma, vista pela *câmera clara*, diga-se, segundo a mediação do observador, «no

fundo, a Fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba, ou mesmo estigmatiza, mas quando *é pensativa* (Barthes, 1984, p. 62, grifo do autor)».

A *pensatividade* de uma fotografia certamente alcança a expressão mais potente no momento em que o autor descreve o que denomina de subjetividade absoluta: «A subjetividade absoluta só é atingida em um estado, um esforço de silêncio (fechar os olhos é fazer a imagem falar no silêncio). A foto me toca se [...] nada dizer, [permitir] fechar os olhos, deixar o detalhe remontar sozinho à consciência afetiva (Barthes, 1984, pp. 84-85)». Certamente, a consciência dessa subjetividade absoluta na interpretação de uma foto pelo observador faz o autor reconhecer que o fotógrafo que fotografara «minha mãe [...] não sabia que o que ele fixava era a verdade – a verdade para mim (Barthes, 1984, p.163)». *Subjetividade/verdade* constructos que, em ciências sociais em geral e em pesquisa (auto)biográfica em particular, podem ser, antes do que antagônicas, entendidas como complementares. Trata-se não da verdade positivista, mas da verdade subjetiva do fotógrafo, do fotografado, do narrador, do pesquisador, enfim, de quem aprecia a imagem segundo os respectivos sistemas de referência.

Martins (2008) depois de registrar a dificuldade (e limitações) de se tomar a imagem fotográfica em termos absolutos ao tratá-la como um documento em pesquisa social, equipara-a às dificuldades de se fazer o mesmo com depoimentos e entrevistas, já que, como sabemos, no momento da entrevista ao pesquisador as pessoas-fonte narram os fatos interpretando-os, de tal forma que o material que o pesquisador analisa e interpreta já é fruto da interpretação que o narrador «faz dos processos interativos que vive, no confronto com as referências estruturais e mesmo históricas que revelam e iluminam o que é propriamente e objetivamente social (2008. p. 13)».

Da mesma forma, tanto o fotógrafo como o fotografado, «contaminam» a fotografia. Aquele, ao escolher a imagem, ao enquadrá-la, ao estudar a incidência da luz, dá sua «interpretação»; este «prepara-se» para foto, ao arrumar-se, fazer pose, etc.¹. A verdade é aquilo que é verdadeiro mediante a experiência² e o referencial compreensivo de cada um. Assim, a verdade do fotógrafo, a da pessoa fotografada e a do pesquisador são relativas aos respectivos sistemas de referentes que informam as percepções que imprimem sentido à imagem. Ainda segundo Martins (2008, p. 28), «a fotografia é muito mais um documento impregnado de fantasia, tanto do fotógrafo, quanto do fotografado, quanto do 'leitor'³ de fotografia, do que de exatidões próprias da verossimilhança⁴».

Nessa linha, além do fotógrafo,

Ao sociólogo da imagem é indispensável ter em conta que o próprio fotografado, em muitas circunstâncias, é um poderoso coadjuvante do ato fotográfico e que, portanto, o real é a forma objetiva de como a ficção subjetiva do fotografado interfere na composição e no dar-se a ver para a concretização do ato fotográfico (Martins, 2008, p. 15).

¹ Martins (2008) chega mesmo a afirmar que, de um lado, significativas revelações sociológicas se expressam pela atenção do pesquisador ao «vestuário usado como disfarce e maquiagem, como instrumento da ficção da identidade e da autoimagem [...]; o desencontro visual entre o traje (e o restante do equipamento de identificação) e o corpo constitui um verdadeiro depoimento sobre classe social e o imaginário de classe (p.15)».

² Experiência entendida como processo de significação do vivido pela vivência reflexionada (Josso, 2002).

³ Grifo do autor.

⁴ Nesse mesmo sentido, Banks (2009), ao historiar o emprego de fotografias em ciências sociais, refere-se: «A fotografia fixa, com sua *aparente verossimilhança*, foi rapidamente aliada a vários projetos sociológicos. (grifo nosso, p. 39).

Ciente da interferência fotógrafo/fotografado na imagem resultante e levando em conta essa condição, o observador (pesquisador) possivelmente terá consciência da própria interferência (a mediação enquanto câmera clara). Nesse processo, ao interpretar não lhe é dado tratar a imagem fotográfica (ou fílmica) tão somente como registro factual; também buscará tratá-la como possibilidade de compreensão de significados, como possibilidade de construção de conhecimento, enfim, já que essa é essencialmente a finalidade da pesquisa, especialmente, quando se trata de pesquisa narrativa. Esse esforço interpretativo certamente será mais potente se tentar compreender a *essência da fotografia segundo o fotógrafo*, bem como a *essência da fotografia segundo o fotografado*, aliadas, possivelmente tramadas, à essência da fotografia segundo o pesquisador.

Ao atentarmos para a complexidade dessa análise, convém trazer a descrição que Barthes (1984) faz da própria trajetória na busca da *essência da fotografia segundo ele próprio*⁵. O autor descreve o que chamaríamos de dois movimentos do observador, no caso, o pesquisador, quanto à foto em si: a visão de conjunto, mais perceptível, enquanto obra do fotógrafo, inclusive pela admiração do que de artístico ela contém. É o que ele denomina de *studium*. Somente o *studium*, no entanto, não lhe parece suficiente para chegar à *essência da fotografia segundo o pesquisador*⁶. É necessário que a imagem lhe fale ao sentimento, lhe pareça singular, lhe atraia o olhar para determinados pontos formais, mais indiciários do que explícitos, que o faz refletir, que o *punge*. É o que chama de *punctum*.

*Espaço/tempo*⁷ é uma outra dimensão para o estudo com fotografias, filmes e videofilmes. Nessa direção, Barthes (1984, p. 14) revisita o conceito de *punctum*, antes enunciado como o detalhe de forma que surpreende o observador; agora, não mais de forma (ou para além dela), este *punctum* fala de intensidade; trata-se do tempo, que «é a ênfase dilaceradora do noema ('isso-foi'), sua representação pura», em virtude de que aquilo que a fotografia «reproduz ao infinito só ocorre uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente (idem, p.13)». Exemplificando com a foto, a seguir, de um belo jovem condenado à morte (p. 142), Barthes escreve:

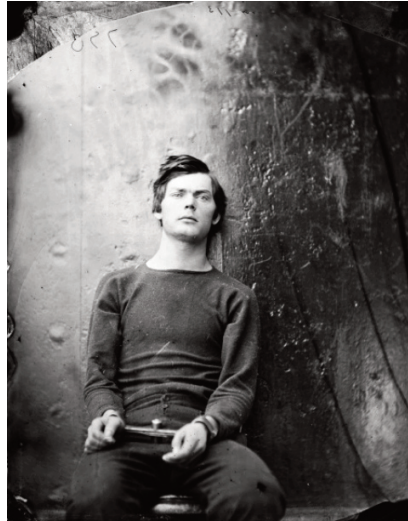
A foto é bela, o jovem também: trata-se do *studium*. Mas o *punctum* é: ele vai morrer. Leio ao mesmo tempo: *isso será e isso foi*; observo com horror um futuro anterior cuja aposta é a morte. Ao me dar o passado absoluto da pose (aoristo), a fotografia me diz a morte no futuro. O que me *punge* é a descoberta dessa equivalência. Diante da foto de minha mãe criança, eu me digo: ela vai morrer: estremeço, tal como o psicótico de Winnicott, *por uma catástrofe que já ocorreu*. Que o sujeito já esteja morto

⁵ Esta é uma licenciosidade nossa. Barthes não utiliza essa expressão em sentido pessoal, mas é o que ele faz, na prática, em toda a extensão do livro. Narra, *pari passu*, a trajetória intelectual da busca que realiza para a compreensão do sentido da fotografia, especialmente a dolorosa busca dessa compreensão em imagens da própria mãe, já falecida. Chega a essa compreensão pela leitura que faz «pondo» *studium* e *punctum* em tensão dialética. A descrição reflexiva desse método é a obra. Esclarece a compreensão desses constructos e os entrelaça na narrativa do próprio esforço de interpretação, em especial, a partir da p. 40.

⁶ Da mesma forma, Barthes utiliza a expressão: *essência da fotografia segundo o observador*.

⁷ Os elementos teórico-práticos a serem abordados dirão respeito mais especialmente à dimensão tempo, no entanto sem esquecermos que «toda a imagem fotográfica pressupõe de maneira automática a eleição de um espaço que se decide mostrar e a eliminação simultânea do espaço que fica mais além do enquadramento» (Zunzunegui, 1992, p. 133). Além disso, muitas vezes, há o espaço geográfico captado na fotografia e, com mais amplitude, no filme, que podem oportunizar indícios valiosos de contexto para o esforço de interpretação cênica. De longa data, vimos trabalhando com a dimensão tempo, às vezes tramando com memória (Ricoeur, 1995, 2019), no entanto sem esquecer que esses constructos não elidem a dimensão espaço, como se pode verificar em Abrahão (2004a, 2008).

ou não, qualquer fotografia é essa catástrofe. Esse punctum, mais ou menos apagado sob a abundância e a disparidade das fotos de atualidade, pode ser lido abertamente na fotografia histórica: nela há sempre um esmagamento do Tempo: isto está morto e isto vai morrer (grifos do autor). Eis a foto, (Barthes, 1984, p. 142):



«Ele está morto e vai morrer»
Alexander Gardner: Retrato de Lewis Payne. 1865

Contra esta *catástrofe* o observador pode rebelar-se como em Benjamin (1994, p. 93):

Mas na fotografia surge algo de estranho e de novo: na vendedora de peixes de New Haven, olhando o chão com um recato tão displicente e tão sedutor, preserva-se algo que não se reduz ao gênio artístico do fotógrafo Hill, algo que não pode ser silenciado, que reclama com insistência o nome daquela que viveu ali, que também na foto é real, e que não quer extinguir-se na «arte» (grifo do autor). A seguir, a foto (Benjamin, 1994, p. 93):



Vendedora de peixes de New Haven
Pintor: David Hill (1843)

Observamos que nesta citação de Benjamin também se pode visualizar o conceito barthesiano de *punctum* não só como algo que nunca poderá repetir-se existencialmente (que por esta razão não deseja extinguir-se na arte do fotógrafo) mas, também, conforme o primeiro significado que já trouxemos neste texto: a imagem que lhe fale ao sentimento, lhe pareça singular, lhe atraia o olhar para determinados pontos formais, mais indiciários do que explícitos (neste caso, o olhar recatado, displicente e sedutor da vendedora de peixes).

Martins (2008), de modo semelhante, refere-se à fotografia como um artefato eivado de morte, bastando, para tanto, o operador disparar o obturador da máquina, o que ocorre como se fora o tiro de uma arma.

O referente (mesmo que ainda vivo) já não é mais como no momento em que foi fotografado, além disso, a foto (o suporte) é imóvel, eternizando um instante que não existe mais. Na pose da foto, o referente resta *parado* como parada, sem movimento como a morte, é a fotografia.

De outra parte, no caso da imagem videogravada e do filme, podemos imaginar que o referente, mesmo que não mais vivo, vivo *continua*, dado que o suporte preserva a imagem com o movimento dos gestos e da fala. Reconhecemos, no entanto, com base no que já citamos, conforme Barthes, que a pessoa viva no filme, também *está morta ou vai morrer*. Não só porque lhe sobrevêm a morte, oportunamente, mas também porque, a partir do instante seguinte ao qual foi fotografada, e com o correr do tempo, a pessoa vai sofrendo mutações nessa direção. Avancini (2006) em texto que analisa os 86 autorretratos pintados por Rembrandt, o faz historicamente, situando-os no tempo/espaço/condições socioeconômicas, mas, também, vai deixando perceber as mudanças físicas pelas quais passa o artista.

Essa ideia de finitude do referente (a pessoa, a coisa, a paisagem fotografadas ou filmadas) pode ser contraposta à infinitude do suporte (a fotografia, a fita videogravada) que podem não só reproduzirem-se infinitamente em quantas cópias quisermos e serem infinitamente observadas⁸. Entendemos, no entanto, principalmente à época em que as fotografias eram efetivadas em estúdios, em que não havia cópias, a vida de uma fotografia deixava de ser infinita, esvaía-se, *sobre-vindo-lhe a morte*, caso não fosse bem cuidada e convenientemente guardada.

Compreendendo imagens em nossa pesquisa

Consideramos o material imagético e imagético sonoro de que dispomos na pesquisa (fotos, vídeos e filmes) como narrativas de vida de igual importância a que atribuíamos às narrativas orais ou escritas, as quais, como já referido, recebem tratamento metodológico via *compreensão cênica* (Marinas, 2007), complementada com o círculo *hermenêutico* ricoeuriano (Ricoeur, 2005, 2002). Desse modo, temos visibilidade das cenas do vivido mediante a discussão do que significam fotos e filmes para o narrador: momento em que o material foi produzido, com qual finalidade, sentimentos no momento da feitura do material, significação atual para o narrador, como se relacionam aos diferentes momentos das trajetórias de vida, etc.

Mas não só a significação dessas cenas para o narrador é importante para o pesquisador. Assim como as narrativas orais e escritas requerem a interpretação fundamentada do pesquisador, também a significação das cenas imagéticas para o pesquisador se dará mediante processo idios-

⁸ Anteriormente, desde que se guardassem convenientemente os negativos; hoje, ainda com maiores possibilidades desde a fotografia em tecnologia digital; quanto às fitas de vídeo, podem ser copiadas em DVD, por exemplo.

sincrático de interpretação, em nosso caso, mediante um olhar baseado em semiótica. É o que Barthes (1984, p. 39) nos ensina ao tratar da *essência da fotografia segundo o observador*, no caso da nossa pesquisa, da imagem fotográfica e também filmográfica, *segundo o pesquisador*.

Acreditamos não cairmos em demasia se repetirmos o que escrevemos em item anterior deste mesmo texto: assim, entendemos que a fotografia, o filme e o material vídeogravado também se configuram como narrativas; da mesma forma como as narrativas orais ou escritas, a narrativa imagética é construída intersubjetivamente. Sob essa ótica, em nosso entendimento, não seria demasiado afirmar que a narrativa imagética nos «dá sua palavra», portanto cabe ao pesquisador que a interpreta dedicar-lhe uma «escuta atenta», ou, se quisermos, um olhar atento, um olhar sensível.

Nas fotografias que temos arquivadas de destacados educadores sul-rio-grandenses, nos chama a atenção a beleza do material. São fotos «posadas» e especificamente escolhidas para integrar os livros que «contêm» a História de Vida desses educadores⁹. São fotos bem enquadradas, cuidadas, apresentando os educadores arrumados em trajes condizentes ou vestindo toga e beca, geralmente postados no escritório de trabalho ou em outras peças da casa, em ambientes bem arranjados. Há um educador que está postado na sala de professores de uma universidade, junto à placa que o homenageia com a utilização de seu nome para ser o patrono dessa sala de convívio do corpo docente. De uma professora que foi a primeira Secretária da Educação do Estado, consta, dentre outras, a fotografia em seu gabinete de trabalho:

Professora Zilah Mattos Totta. Primeira Secretária de Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul em sua mesa de trabalho. Acervo do GRUPRODOCI¹⁰.



É possível perceber que nas fotos dos destacados educadores, invariavelmente, fotógrafo e fotografado são *coadjuvantes* no processo. Pode-se inferir a *essência* dessas fotos segundo o fotógrafo e essa *essência* segundo os fotografados. A *essência* das fotos segundo o pesquisador, que em nosso

⁹ No presente texto, estamos nos referindo ao material relativo a fotos de 24 educadores, constantes em Abrahão (2001, 2002) e em Abrahão (2004b) e filmagens oriundas das pesquisas.

¹⁰ Além dessa e de outras fotografias dessa educadora, temos narrativas de ex-alunos, ex-colegas, gestores da época, amigos, familiares, escritos dela e sobre ela, além de uma entrevista filmada, a ser mencionada, logo a seguir.

caso as interpretamos analiticamente segundo as diferentes cenas que se apresentam, nos provoca, nesse primeiro momento, o que Barthes (1984) denominou de *studium*.

Em seguimento, nossa atenção é fortemente direcionada para o semblante dos educadores. O olhar é firme, focado e inspira confiança, embora a fisionomia possa ser doce. Ao perscrutar-se-lhes o semblante e a postura corporal, aliados às informações das demais fontes, podemos perceber que se trata de educadores identificados com a profissão. Podemos considerar essas características como compreensões fruto da sensibilidade de cada pesquisador que pode interpretá-las diferentemente de acordo com a própria subjetividade, aliada à luz de esquemas referencias do sistema teórico que adota. Em nosso caso, trabalhamos na pesquisa, em especial, com a característica, o pormenor, o indício que aflora aos nossos olhos, que nos atrai, que nos *punge*. Consideremo-lo como *punctum*.

Em vídeogravação temos uma fita VHS, hoje transformada em DVD, que é uma entrevista, datada de 1992, de cerca de uma hora de duração, concedida a um jornalista pela Professora Zilah Mattos Totta, cuja foto pode ser visualizada na página anterior. À época, essa educadora já estava aposentada e foi filmada e entrevistada na própria residência¹¹. O ambiente é a sala de estar, arrumada com móveis de estilo, em cujo sofá estavam instalados, aparentemente de modo confortável, o repórter e a educadora. Nota-se que ela está trajada com esmero, embora estando em casa, e mantém uma postura elegante, não obstante natural. Mantém, também, naturalidade e desenvoltura ao falar. A câmera foca, especialmente, nela, mas em alguns momentos, se desloca para o entrevistador. Em nosso sentir, esses elementos nos provocam o *studium*.

O que nos *punge* nessa entrevista? Qual o *punctum*? Permitimo-nos entender que é o brilho no olhar quando a educadora narra a própria trajetória, ao rememorar fatos que lhe pareceram significativos. Mas não só. Também a tonalidade mais forte da voz, quando quer destacar um ponto. Na publicação, quando reproduzimos trechos dessa entrevista, grafamos em negrito as palavras e as expressões para representar essa alteração na tonalidade da voz da educadora, no intuito de indicar ao leitor o que representam para nós essas palavras em termos de potência narrativa.

Além disso, nos *punge* o olhar quase imperceptível que dirige para o porta-retrato com a foto da mãe, já falecida, quando a ela se refere para narrar que foi a mãe que a alfabetizou em casa. Igualmente, nos *punge* o raciocínio brilhante, a narrativa construída em intriga, mediante uma trama em que o heterogêneo das muitas vivências adquire sentido, conforme nos ensina Ricoeur (1995; 2019), muito embora o entrevistador a tenha interrompido em diversos momentos (Rose, 2002). Esta educadora já é falecida, mas, para mim, viva está no filme!

Entendemos que a narratividade da imagem contém, nela própria, uma *essência intersubjetiva*, tensionada pelas diferentes cenas que se deixam perceber a uma compreensão que se pretende cênica (Marinas, 2007). Igualmente, a tensão entre *studium* e *punctum* nos clarificam a articulação

¹¹ Comunicamos que temos a anuência da família para referir professora Zilah pelo nome. Essa entrevista é uma joia, em virtude de que, quando iniciamos a pesquisa da História de Vida dessa destacada educadora, ela já havia falecido. A fita da entrevista (posteriormente copiada em DVD) integra o acervo constante no GRUPRODOCI, composto de fitas gravadas de narrativas de ex-colegas de estudo e de profissão em diversas funções que a educadora exerceu no Sistema de Ensino do Rio Grande do Sul, desde professora de classe multisseriada no meio rural, passando pela docência em universidades, e exercendo cargos como diretora de escolas. Desse acervo constam ainda narrativas de ex-alunos, de amigos e de familiares, além de matéria em jornal, documentos oficiais, fotos e escritos da própria educadora. Professora Zilah foi a primeira mulher a desempenhar a função de Secretária da Educação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil (década de 60).

dentre as dimensões *subjetividade/verdade* na compreensão de fotos, filmes e videofilmes que integram nossas pesquisas.

Acompanhando Barthes, o que nos pune, para além do que já foi narrado, é o passado/futuro *do que foi/do que não será* subsumido no tempo e no espaço *esmagados* das fotografias dos destacados educadores, bem como na entrevista videofilmada da destacada educadora, aqui referida. As pessoas estavam lá; as pessoas *não estarão* lá. O *punctum*, aqui, é a morte real ou representacional do referente.

Santaella e Nöth (2010) nos auxiliam a compreender dimensões temporais mais objetivas na narrativa (áudio)visual, ao trabalharem dimensões conceituais como *tempo experimentado*, *tempo intrínseco*, *tempo extrínseco*, *tempo objetivo*, *tempo intersticial* e *tempo da percepção* (p. 75 e seguintes).

Em nossa pesquisa, consideramos como *tempo experimentado*, inserido na categoria tempo intrínseco ao material (áudio)visual, nossa própria interpretação das fotografias e da entrevista videofilmada, que possivelmente será diversa daquela de outros observadores, incluindo, o fotógrafo ou o operador da câmera de filmagem e, ainda, o entrevistador que realizou a entrevista com a destacada educadora, no caso anteriormente referido. O *tempo objetivo* do material de que dispomos na pesquisa é, em nosso entender, *extrínseco à imagem*.

As fotos que temos, estão preservadas, sendo que uma de cada educador está publicada, devendo, portanto, esse suporte sofrer menos a ação do tempo; o mesmo acontece com demais fotos que se encontram catalogadas e bem acondicionadas em nosso acervo, embora delas não tenhamos o negativo. Devemos digitaliza-las, portanto. Já a fita videogravada, foi transformada em DVD.

Nessa relação *intrínseco/extrínseco*, o *tempo intersticial*, nos parece o mais relevante, no âmbito das pesquisas que vimos realizando. Este, que Santaella e Nöth consideram como o *tempo da percepção*. Como nos afeta o tempo da percepção? Tal qual Manguel (2011)¹² levamos, em todos os casos, algum tempo para perceber pequenos indícios, explícitos ou não, contidos nas imagens. As nossas leituras das narrativas contidas nas fotos e nos filmes, muitas vezes somente após trianguladas com outras fontes, orais e/ou escritas, é que alertavam nossa *pensatividade* para algo novo, um indício importante para a interpretação que ainda estava latente, mas ainda «não falante» (*punctum* barthesiano).

Em nossas pesquisas, além desses *tempos* temos também os diferentes modos da narrativa que conjuga imagem e texto (Penn, 2002) e que, igualmente, suscitam diferentes modos de interpretação desse conjunto, nesse caso, complementando com a modalidade de compreensão cênica, conforme Marinas (2007) e círculo hermenêutico, segundo Ricoeur (2002; 2005).

É com esses fundamentos que procuramos ampliar a compreensão das fotos e material videogravado que compõem o acervo de que dispomos nas pesquisas que realizamos. Sem negarmos a uma análise mais descritiva possibilitada pela narrativa interna, buscamos compreender o material de que dispomos em nível mais exigente, buscando, no âmbito do *tempo da percepção*, indícios que possibilitem a construção de significações que possam iluminar momentos ao longo da

¹² Em relação a uma pintura de Van GOGH, uma paisagem marinha com barcos, que lhe foi apresentada por uma tia quando Manguel tinha «nove ou dez anos» e da qual nunca esquecera, ao contrário, dela lembrava com frequência, porém, «só vários anos mais tarde fui notar que um dos botes tinha o nome Amitié pintado no casco (Manguel, op. cit., p. 25)».

vida, da formação e da produção dos destacados educadores, bem como de nossos alunos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, mediante Seminário de Investigação-Formação¹³, no âmbito histórico-social dessas vivências.

A narrativa externa de fotos e filmes nos foi possibilitada pela acurada observação que fizemos de modos de trajar, de arrumação de cabelos, de postura, quando se tratava de fotos, acrescentada da entonação da voz, da atitude gestual, da força do olhar, no caso do material videogravado, enfim, de uma série de indícios¹⁴.

Esse olhar analítico operacionalizou-se pelo emprego de análise via triangulação do material imagético de que dispúnhamos com as demais fontes narrativas – orais e escritas – aproximando as *diferentes cenas* que as constituem pela percepção do *studium* e do *punctum* que lhes imprimem sentido sob nossa ótica: *a essência da fotografia segundo o pesquisador*, sem esquecer que essa essência será percebida de modo idiossincrático, conforme diferenciados esquemas analíticos, como já explicitado, segundo o fotógrafo, a pessoa fotografada e pessoas outras que a admirem essas imagens. Em realidade, mesmo o próprio pesquisador, em outros momentos, mediante novas leituras, dependendo da percepção de indícios antes passados despercebidos.

Por isto há de se compreender que a resultante do estudo que vimos empreendendo é o constructo da leitura que fazemos. É a nossa leitura que pode ser diferente da compreensão de outro pesquisador ou de um leitor de nossos textos. Entendemos que em se tratando de pesquisa qualitativa, especialmente de pesquisa (auto)biográfica, o pesquisador não tem a preocupação (nem a necessidade) de explicar o fenômeno objeto de seu interesse e estudo, mas de compreendê-lo. Essa compreensão depende, naturalmente, do filtro teórico adotado pelo pesquisador, que deve, sim, dar a conhecer seu sistema de referentes, o que sempre temos procurado fazer.

Cremos que o presente texto nos possibilitou clarificar o que consideramos a potência interpretativa da *compreensão cênica*, do *studium* e do *punctum* como operadores possíveis em pesquisa (auto)biográfica que trabalha com fontes orais, escritas e (áudio)visuais e, no presente caso, vem tratando de formação continuada de professores ao longo da vida.

Endereçando o texto ao leitor

O presente texto não objetivou discutir a essência da educação permanente ao longo da vida, como temos procurado aportar em outros escritos, mais especificamente relativos à formação docente, continuada ou inicial.

O que desejamos explicitar para o leitor é o reconhecimento de que, ao lado de trabalhos de outra natureza, é pedagógico para o campo investigativo da Educação Permanente ao Longo da Vida adentrar em compreensões do vivido possibilitadas pela pesquisa (auto)biográfica nas

¹³ Tendo em vista a capacidade de espaço em um mesmo capítulo, o veio da Pesquisa-Formação é tratado com detalhes em outras publicações, a mais recente Abrahão (2023), na qual também operamos com imagens, nesse caso, a história em quadrinhos que se consubstancia no Memorial de Formação de uma aluna do Curso de Pedagogia.

¹⁴ Nos valem aqui do Paradigma Indiciário, segundo Ginsburg (1989; 2007), que traz à luz as bases do método que lhe é inerente. Trata-se para atentar e valorizar os indícios denotadores de realidades antes desprezados em virtude de que as análises elegiam as tendências gerais do coletivo social, as análises macroestruturais, por exemplo. Numa outra direção, Ginsburg (1989, 2007) desenvolve um método em que os indícios ou pistas – imperceptíveis para a maioria – funcionam como chaves para a compreensão de realidades socioculturais complexas, possibilitando, ao pesquisador, traduzi-los numa sequência narrativa pela decifração desses indícios, dessas pistas referentes a determinado contexto.

duas das manifestações teórico-metodológicas com as quais vimos operando em nosso trabalho com formação continuada de professores: a pesquisa com Histórias de Vida de destacados educadores brasileiros e a Pesquisa-Formação. Esta, como o próprio nome indica, opera visando ser intencionalmente formativa e desenvolve-se na modalidade de Seminários de Pesquisa-Formação, em nossa experiência vivenciada com professores e alunos da Pedagogia, do Mestrado e do Doutorado em Educação, com a participação de colegas em Pós-Doutorado e tem sido por nós discutida em trabalhos citados anteriormente ao presente texto.

Por entendermos a relevância que têm as metodologias de estudo nesse sentido, no atual texto tentamos explicitar o modo como operamos compreensivamente a outra dessas possibilidades de pesquisa: a metodologia Histórias de Vida, neste caso, destacando o trabalho compreensivo mediante análise de fontes imagéticas, mas lembrando que essas fontes são, em nossos estudos, operadas ao lado de fontes escritas e orais, com outra matriz epistemológica que se alia àquela que aqui explicitamos. Frisamos também, no início deste texto, que embora a teoria que trata dessa metodologia de pesquisa deixe explicitamente de anotar seu caráter voltado à formação de professores, entendemos que a História de Vida é uma teoria-prática também formativa para a pessoa que reflexiva e compreensivamente narra de si, compreensão que originou o título deste texto: «Fontes visuais e audiovisuais em pesquisa com formação de professores ao longo da vida». Parafraseando Nóvoa (2001, p. 7) ao escrever que «ninguém *se diz* impunemente», podemos imaginar que ninguém narra de si sem vivenciar mudanças advindas de novas compreensões do vivido. Essa metanoia também *afeta* familiares, colegas, alunos e amigos que participam com as narrativas que tecem a respeito do educador em estudo, e as compreendem de modo idiossincrático. Portanto, tanto quem narra de si, como quem narra do outro, o fazem segundo compreensões informadas por referenciais que lhes são próprios.

Por essa mesma razão, entendemos ser formativa também para quem ler e reflexivamente apreciar as Histórias de Vida que vimos publicando, bem como esperamos que possa ser, de alguma forma formativa, a narrativa disposta no atual texto de como operamos compreensivamente visando à interpretação de imagens em nossos estudos.

Ficaremos felizes se esse desiderato se efetivar.

Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (Org.). (2001). *História e Histórias de Vida - Destacados Educadores Fazem a História da Educação Rio-grandense*. EDIPUCRS (2ª Edição em 2004).
- _____. (2002). Brazilian Teacher Education Revealed Through the Life Stories of Selected Great Educators. *Journal of Education for Teaching - JET*. London, England, v. 28, n. 1, pp. 07-16, mar/abr.
- _____. (2004a). Pesquisa (Auto)Biográfica: tempo, memória e narrativas. In M. H. M. B. Abrahão (Org.). *A Aventura (Auto)Biográfica - teoria e empiria* (pp. 201-224). EDIPUCRS.
- _____. (Org.). (2004b). *Identidade e Vida de Educadores Rio-Grandenses: narrativas na primeira pessoa (e em muitas outras)*. EDIPUCRS.
- _____. (2005). The life history approach about outstanding educators to understand universal teacher's characteristics. *Biography and Society*, Göttingen, Germany, v. 1, n. 38, pp. 15-21, out.
- _____. (2008). Le récit autobiographique - temps et dimensions de l'invention de soi. In E.

- C. Souza (Org), *Autobiographies, Écrits de Soi et Formation au Brésil* (pp. 125-146). L'Harmattan. Collection Histoire de Vie et Formation - Dirigée par Gaston Pineau.
- _____, (2009). O método autobiográfico como produtor de sentido: a invenção de si. *Atualidades Pedagógicas*, Bogotá, Colômbia, v. 2, n. 54, pp. 13-28, jul./dez.
- _____, (2010). Alguém sabe quem foi Zilah Mattos Totta? In M. Passeggi, & V. Dahlet (Orgs.). *Invenções de Vidas, Compreensão de Itinerários e Alternativas de Formação* (pp. 45-82). Cultura Acadêmica.
- _____, (Org.). (2012a). Pesquisa (auto)biográfica em rede. UFRGN/EIPUCRS/ EDNEB. Coleção: Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais-Tomo 8.
- _____, (2012b). Autobiographical research: Memory, time and narratives in the first person. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Linköping, Sweden, v. 3, n. 1, pp. 29-41.
- _____, (2013). Afinal, o que há de memorável nas histórias de vida de Educadores? In M. H. M. B. Abrahão (Org.). *Memórias memoráveis: educadores sul-rio-grandenses em histórias de vida* (pp. 45-82). EDIPUCRS/IPA.
- _____, (2014). Fuentes visuales y audiovisuales en la investigación (auto)biográfica - notas teóricas y metodológicas. In M. H. M. B. Abrahão & A. Bolívar (Orgs.). *La investigación (auto)biográfica en educación: Brasil y España* (pp.142-173). Editorial Universidad de Granada/EDIPUCRS.
- _____, (Org.). (2018) *Memórias, identidades, experiencias...destacados educadores Brasileiros em Histórias de Vida*. EDIPUCRS.
- _____, (2023). Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. *Linhas Críticas*, 29, e47664. <https://doi.org/10.26512/lc29202347664>.
- Avancini, J. A.** (2006). Rembrandt e a invenção de si: seus auto-retratos são um percurso autobiográfico? In E. C. Souza & M. H. M. B. Abrahão. (Orgs.). *Tempos, Narrativas e ficções: a invenção de si* (pp. 119-132). EDIPUCRS/EDUNEB.
- Banks, M.** (2009). *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Barthes, R.** (1984). *A Câmara Clara*. Nova Fronteira.
- Benjamin, W.** (1994). Pequena história da fotografia. In Benjamin, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (pp. 91-107). Brasiliense. Obras Escolhidas V. 1.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (Orgs.).** (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bolívar, A.** (2012). Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In M. H. M. B Abrahão & C. Passeggi (Orgs.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica* (pp. 27-70). EDUFERN/EDIPUCRS/EDUNEB. Coleção: Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais - Tomo I.
- _____, (2016). Las historias de vida y Construcción de identidades profesionales. In M. H. M. B. Abrahão, L. Frison, & C. Barreiro (Orgs.). *A Nova Aventura (Auto)biográfica* (pp. 251-288). EDIPUCRS.
- Freire, P.** (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Estrela M. T. (org).** (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto Editora.
- Ginzburg, C.** (1989). *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Companhia das Letras.

- _____. (2007). *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. Companhia das Letras.
- Goodson, I.** (1992). *Studying teachers's lives*. Routledge.
- _____. (2004). Developing life and work stories of teachers. In M. H. M. B. Abrahão (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria* (pp. 245-265). EDIPUCRS.
- Josso, M-C.** (2002). *Experiência de Vida e Formação*. Educa.
- _____. (2016). Processo Autobiográfico do Conhecimento da Identidade Evolutiva Singular-Plural e o conhecimento da epistemologia existencial. In M. H. M. B. Abrahão, L. Frison, & C. Barreiro (Orgs.). *A Nova Aventura (Auto)biográfica* (pp. 59-90). EDIPUCRS.
- Kossoy, B.** (2007). *Os Tempos da Fotografia: o efêmero e o perpétuo*. Ateliê Editorial.
- Loizos, P.** (2002). Vídeo, Filme e Fotografias como Documentos de Pesquisa. In Bauer M.W. & Gaskell, G. (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático* (pp. 137-155). Vozes.
- Manguel, A.** (2011). *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. Companhia das Letras.
- Marinas, J. M.** (2007). *La escucha en la historia oral. Palabra dada*. Editorial Síntesis.
- _____. (2014). Lo inconsciente en las historias. In M. H. M. B. Abrahão, I. Bragança, M. Araújo (Orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões* (pp.39-56). CRV. Coleção Modos de viver, narrar e guardar – Tomo I.
- Martins, J. S.** (2008). *Sociologia da fotografia e da imagem*. Contexto.
- Nóvoa, A.** (1995). *Profissão Professor*. Porto Editora.
- _____. (2001). Prefácio. In M. H. M. B. Abrahão (Org). *História e Histórias de Vida - Destacados Educadores Fazem a História da Educação Rio-grandense* (pp. 7-12). EDIPUCRS (2ª Edição em 2004).
- Penn, G.** (2002). Análise semiótica de imagens paradas. In Bauer M.W. & Gaskell, G. (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático* (pp. 319-342). Vozes.
- Ricoeur, P.** (1995). *Tempo e Narrativa*. Tomo II. Papirus.
- _____. (2002). *Del texto a la acción. Ensaio de hermenêutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2005). *Teoria da Interpretação*. Edições 70.
- _____. (2019). *A memória, a história, o esquecimento*. Editora da UNICAMP.
- Rose, D.** (2002). Análise de imagens em movimento. In Bauer M.W. & Gaskell, G. (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático* (pp. 343-364). Vozes.
- Santaella, L., & Nöth, W.** (2010). *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. Iluminuras.
- Zunzunegui, S.** (1992). *Pensar la imagen*. Cátedra.

√

Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Licenciada em Letras Anglo-Germânicas (UFSM); Mestre em Educação: Planejamento Educacional (UFRGS); Doutora em Ciências Humanas: Educação (UFRGS). Pesquisadora Senior do CNPq. Docente Permanente na FAE/PPGEDu, Universidade Federal de Pelotas. Integra o Programa de Pesquisa do Centro de Investigação em Aprendizagem Autorregulada-PEAAR (Univ. de Lisboa). Membro do Comité Académico Asesor Internacional do Programa de Formación Narrativa Y (Auto)Biográfica en Educación - Doctorado, Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Membro Titular da Fundación Red para la Educación en Iberoamérica-FREI, (Universidade Olmeca, México). Desde 1989, é líder do GP «Profissionalidade Docente e Identidade: narrativas singulares/plurais (GRUPRODOCI). Integrou/integra Comissões de Avaliação de Programas de Pós-Graduação, Comissões Editoriais e Conselho Científico de coleções de editoras nacionais e internacionais e de periódicos de universidades e journals, com destaque para Journal of Education for Teaching - JET (England); Coleção da Editora Téraèdre «(Auto)biographie #8734; Education» (França); Colección «Narrativas, Autobiografías y Educación» UBA/CLACSO (Argentina); Coleção «Pesquisa (Auto)biográfica #8734; Educação», PAULUS/EDUFERN; Coleção «Pesquisa Auto)biográfica #8734; Educação, série Clássicos das Histórias de Vida», PAULUS/EDUFERN; Coleção Modos de Viver, narrar e guardar (USP/CRV); Série Artes de Viver, Conhecer e Formar (Cultura Acadêmica). Coordena as Séries: «Destacados Educadores Brasileiros» e «Destacados Educadores Sul-Rio-Grandenses» (EDIPUCRS). Coordenou, com Passeggi e Souza, a coleção Pesquisa (Auto)biográfica - temas transversais (EDUFERN/EDIPUCRS/EDUNEB). Sócia Honorária da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica - BIOGraph, na qual integra o Conselho de Publicação, desde 2008. Participação em eventos, produção bibliográfica e citações, no país e no exterior, individualmente ou em parceria, com colegas brasileiros e europeus que integram o GRUPRODOCI. Tem 41 teses e 36 dissertações orientadas. Co-orientou 13 Teses, 11 no Brasil e 02 na Espanha. Orientou 15 bolsas de IC e supervisionou 18 Pós-Doutorados (1 Bolsa PNPd, outra recém-doutor). Integrou o Comitê Científico de Educação e Psicologia da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (2003 a 2007), do qual foi vice-coordenadora. Na PUCRS, aposentada em 2015, desenvolveu ensino, pesquisa, extensão no PPGedu/FACED e Supervisionou Pós-Doutorado. Dirigiu a FACED (2004 a 2008) e integrou a Comissão Coordenadora do PPGedu, de 1988 a 2008, substituindo regularmente a coordenação. Criou e ministrou o «Seminário Metodológico Instrumental de Pesquisa (Auto)biográfica: Histórias de Vida»; o «Seminário Metodológico Instrumental em Pesquisa-Formação» e a «Prática em Pesquisa (Auto)biográfica». Planejou e ministrou, por mais de 15 anos «Teoria da Ciência e do Conhecimento», obrigatória para o Doutorado e «Educação Brasileira - análise contextual», obrigatória para o Mestrado. Planejou e implantou o Centro Interdisciplinar de Pesquisa em Teoria e Prática da Ação Docente, do qual foi coordenadora (2006 a 2008). Coordenou a Linha de Pesquisa Fundamentos, Políticas e Práticas da Educação Brasileira (1988 a 2008). Organizadora geral do Salão de Iniciação Científica da universidade, implantando o primeiro (2001, 2002, 2003 e 2004). Conselheira do Conselho Editorial da EDIPUCRS (2005 a 2009); conselheira

da Câmara de Graduação (2004 a 2008). Integrante da Comissão do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia (2008 a 2010). Integrante da Comissão de Avaliação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (2009-2011). Em 2004 idealizou, coordenou e presidiu o I Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica - CIPA, iniciando importante movimento voltado à formação de redes de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Participou da Comissão Organizadora e da Comissão Científica dos demais CIPAs, voltando a presidi-lo em 2012.

La Educación a lo largo de la vida frente a la conquista de la Longevidad.

Perspectivas actuales, nuevas oportunidades y desafíos a futuro.

Norma Liliana Tamer¹

*Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal,
donde se funda la educación como un proceso permanente.*

Paulo Freire, 1997

El campo de la educación se nos revela como ese terreno, a la vez amplio y sensible, sobre el que repercuten tensiones, conflictos y cambios que operan en cada época. Las prácticas educativas imperantes en una sociedad y en una cultura determinada son su mejor espejo. En consecuencia, a la educación vigente le toca afrontar inéditas paradojas que la tiñen de incertidumbre y profundas contradicciones. En este sentido, en tiempos de intensas crisis y transformaciones reaparecen ante nosotros algunos de los clásicos interrogantes como también otros propios del nuevo acontecer:

¹ Profesora Extraordinaria Emérita. Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). Argentina. Doctora en Educación (U.C de Córdoba, Argentina). Mg.Sc. en Educación de Adultos (U. de Costa Rica UCR- Costa Rica). Esp. en Gerontagogía. Investigadora Cat. 1 Educación. Fundadora y Directora del Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM). Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). Fundadora y Directora del Instituto Interdisciplinario Regional de Investigación y Estudios en Gerontología (IIRGe) Facultad de Humanidades, Cs.Sociales y de la Salud. Profesora de Posgrados Maestrías y Doctorados en la UNSE e invitada en otras universidades de Argentina e Iberoamérica.

Contacto: (54) (385) 4067049 - normatamer2010@yahoo.com.ar.

¿Cómo definir la educación hoy? ¿Cuál es su función en los tiempos actuales? ¿Cómo hacer posible la necesaria articulación entre universalidad y particularidad en sociedades cada vez más abiertas, complejas y multiculturales que nos permita llegar a acuerdos sobre ciertos valores, en particular, aquellos que sostienen los derechos humanos? ¿Quiénes son responsables de encontrar vías confiables de intervención y desarrollo? Y en el caso que nos ocupa ¿Cuáles son los límites, cuáles las oportunidades y condiciones de la educación a lo largo de la vida en consonancia con la conquista de la longevidad? Las respuestas a dar no son simples ni sencillas. Sin embargo, son las buenas preguntas las que nos pueden abrir camino hacia el abordaje de los muchos interrogantes y retos en torno a nuestras prácticas educativas y sus complejas y multidimensionales consecuencias, para asumir el compromiso de la formación de una ciudadanía crítica y solidaria a lo largo de la vida que sea inclusiva tanto de las personas mayores como de promover los vínculos intergeneracionales. En ese sentido, es importante (re)pensar las funciones y el papel de la Universidad, objeto de numerosos análisis y reflexiones con diferentes enfoques y distintas intenciones. Muchas de esas reflexiones hacen referencia a la necesidad del aprendizaje y de la educación a lo largo de la vida lo cual señala la demanda de actualización continua, de inclusión de la diversidad y de apertura a la sociedad.

Nuestra intención es sostener que la Universidad es un contexto privilegiado por sus potenciales condiciones para la inclusión social y un territorio fecundo para el aprendizaje y el ejercicio del derecho a la educación permanente. Las investigaciones realizadas en ese territorio (UNSE, 1995-2023) contribuyen a la construcción de un marco teórico que sostiene la formación de recursos y redes de fortalecimiento de investigación-acción orientada a la producción de alternativas de inclusión socio-educativa a lo largo de la vida. Asimismo, el seguimiento y evaluación de las prácticas en el marco del Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM) inserto en la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) permiten resignificar a las personas mayores como portadores de la memoria colectiva y traspasar las barreras de estereotipos aún vigentes respecto a los sujetos de diferentes edades y condiciones.

La Educación a lo largo de la Vida desde la perspectiva de la longevidad.

En el escenario de los cambios emergentes socio-culturales apareció, ya en la década de los 80, un hecho inédito a la humanidad: la *longevidad*, lo cual llevó a estudiosos e investigadores sociales a prestar atención a esta nueva perspectiva de la vida que interpela y moviliza a una reconstrucción y resignificación del envejecimiento y de la vejez, longevamente masiva, en cuanto parte del arco vital. Esta presentación se proyecta en ese horizonte que visibiliza a la longevidad como una tendencia ininterrumpida a futuro lo que conlleva a pensar nuevas formas de interacción entre las generaciones.

Ninguna otra generación precedente ha tenido el privilegio de poder imaginarse sujetos tan longevos como sucede hoy. Sin embargo, la desventaja es que prácticamente toda nuestra sociedad aún se gestiona, estructura y piensa con marcos referenciales del siglo pasado como la idea de un curso de vida inflexible o inexorable, la obligada jubilación laboral o el abuelazgo entendido como único rol familiar. El dato «edad» como indicador que nos sujeta a categorías de un rígido esquema social comienza a estar en revisión de la mano de las nuevas cohortes de mayores y la *nueva longevidad*.² (Bernardini, D.2023) Al respecto, al referirse al tema, Diego Bernardini señala: la *longevidad*, siempre fue una vivencia personal e individual, pero por primera vez en la historia comienza a

ser una experiencia colectiva, un fenómeno social; por ello es al mismo tiempo curiosidad, aprendizaje y construcción. Está en nosotros y en nuestras decisiones cómo afrontaremos esa etapa del curso de vida.

Frente al inédito hecho de la longevidad, la tradicionalmente llamada *Educación Permanente* constituye uno de los campos de la ciencia de la educación que emerge con nuevos significados y transformaciones, con urgencia para la revisión crítica y propositiva. La idea misma de Educación Permanente constituye un calidoscopio de diferentes impresiones de tiempo, espacio y cultura. En el transcurrir de los tiempos, ha recibido diversas denominaciones: educación continua, educación recurrente, educación no formal e informal, desarrollo comunitario, educación popular, animación sociocultural, educación post-escolar, educación para el ocio y el tiempo libre, aprendizaje permanente, educación vitalicia, educación a lo largo de la vida.

Entre los investigadores sociales se logró consenso acerca de que la educación ya no se halla circunscrita a un ciclo, momento o circunstancias de la vida. Más bien, se la concibe como un universo en expansión y una necesidad básica que contribuye al desarrollo del sujeto a lo largo de su existencia. Al respecto, en las últimas décadas, la denominación de educación continua o *educación a lo largo de la vida* ha adquirido una relevancia especial por hechos significativos que han contribuido a su arraigo con fuerza en el contexto sociocultural, educativo y en el mundo laboral. Entre ellos, se destaca la paulatina prolongación de la esperanza de vida y el acelerado incremento de la población mayor, tanto a nivel mundial como regional y nacional, uno de los grandes dilemas de la sociedad contemporánea que demanda un urgente planteamiento crítico y estratégico.

Tales temas sociales emergentes han suscitado su propio interés por afrontar los nuevos retos con el fin de encontrar alternativas justas, dignas e inclusivas para todas las personas, sin restricciones por condición económica, edad o situación socio-cultural, dado que se pone en juego la dignidad, la libertad y la igualdad, derechos fundamentales de todas las personas. En ese marco, sostenemos que el *aprendizaje a lo largo de la vida puede y «debe»* satisfacer necesidades diversas de los sujetos y de la sociedad. No obstante, si pretendemos contribuir a la creación de *una cultura de «aprendizaje permanente»*, es necesario comenzar a replantearnos las políticas y estructuras que definen y rigen nuestras prácticas educativas.

Concretar una significativa transformación supone, no solo brindar propuestas educativas flexibles, eficaces y pertinentes a las múltiples y complejas exigencias de la sociedad del conocimiento, sino que contribuyan a crear las bases del desarrollo sostenible de una sociedad que aprenda permanentemente, convirtiéndonos nosotros mismos en una *«comunidad de aprendizaje a lo largo de la vida»*. En ese sentido, es oportuno señalar la validez de los programas orientados a promover el aprendizaje continuo puesto que generan estilos de vida saludables al mantener la mente activa, estimular la autoconfianza y facilitar un envejecimiento cognitivo satisfactorio con activa participación ciudadana. El aprendizaje crítico y sostenido *a lo largo de la vida*, nos impulsa a pensar que requiere también de un sujeto en actitud de *«aprendiente»*. (Tamer, 2018)

Pensar en la actualidad el nuevo sentido de la *Educación a lo largo de la vida* exige incluir la educación de las personas mayores. Para ello, nos enmarcamos en los avances del campo de la gerontología crítica que convergen en afirmar que el envejecimiento, en cuanto proceso histórico-

² Bernardini, Diego (2023). De qué hablamos cuando hablamos de «nueva longevidad»? En: Diálogo Abierto es parte del «Programa para una Sociedad Longeva». bit.ly/DialogoAbierto2022 -CENIE. Centro Internacional sobre el Envejecimiento.

social o individual, es dinámico, extremadamente heterogéneo y particularmente contextualizado, tanto como para afirmar que cada uno envejece como ha vivido, como ha llevado el propio proceso existencial, singular, único, de «*hacerse a sí mismo*». Por ello, si bien advertimos la necesidad de repensar, re-significar la vejez en cuanto tiempo de vida, debemos entenderla en el ciclo vital en su conjunto, en sus significados y construcciones socioculturales. En consecuencia, reflexionar sobre el envejecimiento y la vejez en el horizonte de la longevidad es reflexionar sobre la vida entendida como un continuum³ Así, una vejez saludable y activa de cada quien dependerá de una niñez, adolescencia, juventud y adultez, también saludables, activas y extremadamente singulares (Tamer, 1995) lo que nos lleva a referirnos en su condición más acertada como '*vejeces*'. Se sustenta en teorías tales como la de la visión comprehensiva de la vida humana que nos proporciona la psicología del ciclo vital y que nos advierte acerca de los cambios permanentes de la capacidad para aprender a lo largo de la vida, el derecho de todas las personas a la educación más allá de su edad, condición sociocultural y/o laboral, género, o pertenencia a grupos minoritarios. La perspectiva del ciclo vital representa un intento para superar la dicotomía crecimiento-declinación, reconociendo que en cualquier momento de nuestras vidas hay pérdidas y ganancias (Dulcey-Ruiz y Uribe V., 2002).

Entender la vida como una totalidad nos permite comprender el curso de la vida del nacimiento a la muerte como una dialéctica entre el sujeto y el entorno humano, ampliando la dimensión del contexto a lo histórico y social. A medida de que los sujetos y las poblaciones envejecen, las sociedades también se ven afectadas por las características y ritmos del envejecer ya que cada cultura, cada época, cada tiempo histórico, manifiestan sus propios patrones de envejecimiento y configuran modelos de envejecer y de vejez.

Respecto a la dimensión de análisis que adoptamos, *la educación a lo largo de la vida para todos*, no solo representa una estrategia para ampliar la cobertura y el tiempo de formación, sino una nueva concepción educativa que nos lleva, necesariamente, a repensar las teorías y los saberes que legitiman las prácticas educativas inclusivas y participativas.

En lo que respecta a los avances teóricos en el aprendizaje y la educación de las personas mayores, se va superando, poco a poco, la percepción negativa de la vejez y va emergiendo el consenso de un modelo de educación más pertinente a la calidad de vida y a la participación social. Cada vez con mayor fuerza, se impone la *gerontagogía* en cuanto disciplina educativa interdisciplinar que tiene por objeto de estudio a la persona mayor en situación educativa (Lemieux, 1997)⁴. Es en esta línea en la que en las Universidades surgen los Programas de Mayores. (PUM)

³ Guardini (1997) en su libro *La aceptación de sí mismo. Las edades de la vida*, al tratar sobre el transcurso vital humano, nos dice que el hombre se caracteriza siempre como nuevo (...) en todas las fases es siempre el mismo hombre, quien en ellas vive; es la misma persona, que sabe de sí misma y es responsable de la correspondiente fase vital. Reconoce fases en la vida, aunque advierte que *estas fases forman en conjunto la totalidad de la vida. No de modo que esta totalidad sea mero conjunto; la totalidad está siempre ahí, desde el principio, en el final y en cada punto. Así el final es operativo durante toda la vida (...)* Cada fase es en orden al todo y en orden a cada una de las otras fases. Dañarla es dañar el todo y cada uno de los elementos singulares.

⁴ El término *gerontagogía* fue utilizado por primera vez por Lessa y Bolton (1978) y, años más tarde, por Lemieux para definir la ciencia aplicada que tiene por objeto la intervención educativa en personas mayores y que se sitúa entre la educación y la Gerontología. La Gerontagogía, cuya base teórica es la Gerontología educativa, se fue extendiendo no solo en Estados Unidos y Canadá, sino en el resto del mundo, alcanzando gran interés por parte de los investigadores de la educación de personas mayores. Así, esta disciplina, comienza a desarrollarse creando nuevos modelos de formación de adultos dadas las posibilidades y capacidades actuales de aprendizaje y desarrollo de las nuevas generaciones de personas mayores. (J.L.Vega Vega). En: Fernández Portero, Cristina. (1999) *La Gerontagogía: una nueva disciplina*. Escuela Abierta, 3 Dialnet.

El aprendizaje a lo largo de la vida: implicancias para las personas mayores.

En el marco de referencia antes planteado, la *Educación a lo largo de la vida* tiene un reto de enormes proporciones. Los que trabajamos en educación sabemos que a pesar de los discursos inclusivos y promisorios sobre la Educación de Adultos, su razón de ser ha quedado generalmente confinada a restablecer trayectorias que por diferentes infortunios han sido truncadas en la vida. Es lo que todos conocemos como educación *compensatoria o reparadora*, sin llegar a tener un espacio propio para producir innovaciones significativas y valederas. Ante ese panorama, percibimos que el eje del nuevo debate, necesario y urgente, puede estar centrado en pensar colectivamente nuestro sistema educativo en lo que respecta a la educación de las personas adultas con manifiesta intencionalidad crítica, a través de una negociación de múltiples sentidos que permita desmitificar viejas representaciones con nuevas argumentaciones. Consideramos oportuno recordar el pensamiento de Jerome S. Bruner (1985) sobre la *educación vitalicia*: «La educación no consiste solamente en ir a la escuela cuando somos jóvenes y luego decirle adiós y adentrarnos en el mundo para recorrer nuestras vidas ... *«Hay que apoyar la idea de la educación como un contrato vitalicio». ... Hay que dar a la gente la oportunidad de volver a la escuela. Es como tener un cupón sin caducidad y, así, cuando uno llega a cierta edad, decide volver a la escuela para aprender lo que le puede interesar».*

Hoy existen situaciones y condiciones socio-culturales que han hecho del aprendizaje no una elección sino una obligación. Al respecto, Aspin, Chapman, Hatton y Sawano (2001)⁵, manifiestan: «*estamos viviendo en una nueva era en la que las demandas son tan complejas, tan multivariadas y tan cambiantes que la única manera que seremos capaces de sobrevivir es mediante el compromiso con un proceso de aprendizaje individual, colectivo y global a lo largo de nuestra vida y para todos nosotros*».

Al re-significar el aprendizaje a lo largo de la vida sustentamos que todos podemos aprender, no tiene por qué estar limitado a ningún colectivo en particular ni a ninguna edad. Más aún, confirmamos la irrelevancia de la edad ante el deseo e interés por acceder a nuevas oportunidades de aprendizaje.

La necesidad de aprender a lo largo de toda la vida se ha convertido en un lema cotidiano. Zabalza (2000) habla de que «*hemos convertido la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día, en un inexcusable principio de supervivencia*». No obstante, como lo expresamos anteriormente, aún nuestra sociedad construye y difunde estereotipos negativos que devalúan el proceso natural del envejecimiento y por lo tanto, las posibilidades para seguir aprendiendo en el tiempo vital de la vejez. Ello incide en el comportamiento de las personas mayores quienes, como todos los sujetos, se comportan como se espera de ellos.

Según la experiencia recogida en nuestras investigaciones e intervenciones con adultos mayores, en las edades avanzadas de la vida muchos optan por evadir todo tipo de actividades gratificantes y placenteras, aun cuando estén en condiciones de gozarlas, juzgándolas contrarias a las convenciones sociales. Al respecto, si partimos de la teoría educativa que afirma que el sujeto es educable a lo largo de la vida estamos apostando a favor de la educabilidad básica de las personas independientemente de la edad. Sin embargo, como afirma Merieu, (1998): «*la educabilidad se rompe en el momento en el que decidimos que el otro no puede mejorar y que nosotros no podemos ayudarlo a hacerlo*». Una de las barreras que, asimismo, hay que vencer en este proceso de desarrollo vital inin-

⁵ Aspin, Chapman, Hatton y Sawano (2001). Editores del *Internacional Handbook of Lifelong Learning*

terrumpido está en los propios educadores y corresponde a esa desconfianza, actitud o creencia errónea de que adquirir nuevos conocimientos, habilidades o destrezas corresponde solo a una etapa de la vida. Como afirma Rojas Marcos (2003):⁶ «*hoy tenemos a nuestro alcance abundantes pruebas de que la vitalidad física, mental, y social de las últimas décadas de la existencia no es tanto una cuestión de genes como del estilo de vida que elegimos. Muchas de las fórmulas que nos pueden ayudar a vivir más sanos y contentos se pueden aprender*».

Numerosos estudios demuestran la relación positiva entre la calidad de vida a partir de los 65 años y las posibilidades de desarrollo vital que el entorno presenta a cada sujeto mayor. Asimismo, en nuestros programas con personas mayores, hemos podido comprobar que cuando conservan activa la mente, se esfuerzan en aprender cosas nuevas y se preocupan por mantenerse al día, experimentan una vejez más gratificante.

Una importante contribución que acapara la atención de los investigadores sociales, surge de los últimos avances de las neurociencias. En el campo particular de la plasticidad cerebral y de los procesos mentales como la memoria y el aprendizaje, la educación encuentra un ámbito inmenso para explorar desde una dimensión prometedora, vinculada con los nuevos y diversos sujetos de la *educación a lo largo de la vida*. La neurociencia nos está revelando buenas noticias respecto de aprender a lo largo de la vida. Las investigaciones recientes ponen en evidencia que el ocupar activamente nuestro cerebro en el aprendizaje durante toda la vida tiene un significativo impacto en lo bien o mal que podamos envejecer. Cada vez más nos proporciona información pertinente sobre alternativas y estrategias no solo para preservar la salud mental sino para un desarrollo vital y armónico en la «segunda mitad» de la vida. Desde el día en que nacemos, e incluso antes, el cerebro se prepara para aprender y está listo para apropiarse de las experiencias de nuestras vidas y codificarlas en su red de conexiones nerviosas. El aprender organiza, da forma, fortalece las conexiones del cerebro y nos dispone para todo lo que la vida tiene que ofrecernos.

Asimismo, es válido y pertinente el aporte de Flecha (1997) cuando expresa que «*todas las personas tienen inteligencia cultural: la desigualdad se genera con sus diferentes desarrollos en entornos diversos*». Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario aunque cada una puede expresarlas en ambientes distintos. Quienes mejor pueden demostrarlas en el ámbito doméstico, comercio, mercado, taller o fábrica pueden sentir una inhibición total en un aula o ambiente académico específico. Situaciones similares se da en el caso contrario. A fin de flexibilizar esas conclusiones, surgidas de posiciones reduccionistas, es fundamental que tanto los adultos mayores como quienes interactúan con ellos tengan el convencimiento de que pueden lograr aprendizajes significativos a lo largo de la vida y de que exista la oportunidad de demostrarlo. Si bien es dado afirmar que las relaciones humanas tienden al diálogo, también debemos aceptar que muchas veces suelen generar los muros que lo impiden. Entre los *muros antidiológicos* podemos distinguir, siguiendo a Flecha (1997) tres tipos.

- *Culturales*: descalifican a la mayoría de la población como incapaz de comunicarse con los saberes dominantes. Una minoría selecta construye teorías de los déficits para disuadir al conjunto de la sociedad del intento de tomar en sus manos el protagonismo cultural.

⁶ Rojas Marcos, L. A modo de introducción. Aprender a envejecer. Aula Abierta, volumen 47, nº 1, enero-marzo, 2018, págs. 7-12 U. de Oviedo. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.7-12> <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6292829.pdf>

- *Sociales*: excluyen a muchos grupos de la evaluación y producción de conocimientos valiosos y pertinentes. Clasismo, sexismo, racismo y edaísmo encierran determinadas experiencias educativas dentro de algunos sectores de posición social, género, etnia o edad excluidos del resto.
- *Personales*: apartan a muchas personas del disfrute de la riqueza cultural de su entorno. Las historias de vida de muchas personas y, principalmente, como se relatan a sí mismas en esas historias generan exclusión y autoexclusión de muchas prácticas formativas.

Nuestras investigaciones con historias de vida,⁷ en particular con biografías educativas de personas mayores, nos dan lugar a afirmar que los cada vez más frecuentes cambios, fácilmente observables, de situaciones personales y colectivas pueden favorecer el derrumbe de esos muros. En situaciones estables, no suelen sentirse de forma tan intensa los inconvenientes de esos muros, ya que solemos adaptarnos a un entorno limitado. Sin embargo, a veces esa conformidad esconde un negativo autoconcepto de nuestras posibilidades de mejorar la propia existencia. Una buena comunicación es, también en estos casos, el ambiente ideal para propiciar las deseadas transformaciones. Por consiguiente, sostenemos que el aprendizaje *dialógico, cooperativo, interactivo e intergeneracional* permite quebrar esos muros culturales o barreras culturales, sociales y personales. Asimismo, contribuye a transformar las relaciones entre la gente y su entorno, a comprobar que se está aún «a tiempo» de casi todo y a emprender con entusiasmo algunas de las «nuevas aventuras vitales» que ciertas personas comienzan a los veinte, cincuenta u ochenta años. Para abrir esos caminos se tienen que vencer tanto las discriminaciones y prejuicios edaístas, sexistas, racistas como también superar miedos, inhibiciones o autoexclusiones particulares. Al respecto, cabe mencionar lo que muy bien P. Freire (1995) afirma respecto a que «*las personas no somos seres de adaptación sino de transformación*»

Desde nuestras intervenciones educativas con personas mayores podemos expresar que para transferir las capacidades y experiencias con que cuentan a un nuevo ámbito de acción-transformación, pueden seguir un proceso en el que se distinguen tres pasos fundamentales:

- *Autoconfianza interactiva*: reconocimiento por parte del grupo de las capacidades de cada quien ya demostradas en otros lugares.
- *Transferencia Cultural*: descubrimiento de la posibilidad de demostrar la misma inteligencia cultural en un nuevo contexto social o académico.
- *Creatividad dialógica*: constatación del aprendizaje generado por aportaciones de todas las personas participantes. Las diversas interpretaciones son valiosas contribuciones para generar nuevas miradas sobre el tema. Al abrir camino y dar oportunidad a la creatividad de todas las personas se debilitan y desaparecen otros muros sociales.

La prolongación de la vida, por un lado y el mayor conocimiento acerca de las especificidades del ciclo vital, por otro, exigen replanteos profundos en torno a los adultos en su condición de «aprendientes» vitalicios (Tamer N., 2008). Afrontar la temática de la inclusión educativa en el territorio de la Universidad nos permitió plantearnos cómo abrir nuevas perspectivas, caminos diferentes,

⁷ Proyecto: «Biografía y Aprendizaje en el proceso social del envejecimiento» Estudio Cualitativo sobre procesos de formación a lo largo de la vida en las personas mayores en Santiago del Estero. (UNSE, 2005/2008). Proyecto: «Aprendizaje a lo largo de la Vida. Teorizaciones, prácticas y nuevas proyecciones». (UNSE, 2009-2010).

caminos que no existían y que puedan ser la base de la revisión crítica de las actuales políticas educativas y la reformulación de las mismas. Esto toma mayor dimensión si tenemos en cuenta las nuevas e inéditas demandas, fundamentalmente, aquellas que emergen en el actual escenario de la longevidad avizorado desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida. En el marco de tal planteo, pensamos que la inclusión socioeducativa implica no solo a los que hoy aparecen como excluidos sino a todos los sujetos, percibidos en su multidimensionalidad, diversidad y posibilidades. Nos preguntamos de qué modo el aprendizaje es lo suficientemente válido para abrir otros territorios, no únicamente para insertar a los actuales «aprendientes» en los ya existentes.

Si nos detenemos a considerar las teorías que respaldan a la enseñanza y el aprendizaje respecto a los sujetos adultos es dado observar que fueron evolucionando de la Pedagogía a la Andragogía, y de la Andragogía a la Heutagogía.⁸ La *heutagogía*, es una expansión y reinterpretación de la Andragogía, superándola desde el punto de vista de la autonomía que goza el estudiante (aprendiente) adulto. La *heutagogía* sustenta la forma de aprender de un adulto consciente y dueño de su aprendizaje, de un aprendiz libre y crítico que hace uso efectivo y eficiente de las posibilidades que las tecnologías le ofrecen. Pone especial énfasis en aprender cómo aprender, en el aprendizaje de doble bucle, en la existencia de oportunidades universales de aprendizaje, en que el aprendizaje no es un proceso lineal. Es una verdadera auto-dirección del aprendiz basada en la auto-confianza y hacia la creación de nuevos conocimientos por uno mismo. Incluye, fundamentalmente, el desarrollo de los procesos de (des)aprender y de (re)aprender.

La Universidad y su compromiso con la educación a lo largo de la vida.

En la segunda mitad del pasado milenio se pudo advertir en nuestro país la conformación de un movimiento socio-cultural con eje en la gerontología crítica que fue favoreciendo a la modificación de la representación social de la vejez. Progresivamente fue incidiendo en la transformación del paradigma subyacente a la concepción del grupo etario de los mayores orientándolo hacia un nuevo rumbo en cuanto una importante fuerza social que privilegie «*el acceso a*» y «*la permanencia en*» una cultura que sostenga el ejercicio de la ciudadanía crítica, activa y responsable, con posibilidades concretas de proyección social. Sin embargo, de los múltiples aspectos que rodean al proceso de envejecimiento uno de los menos estudiados es el papel que juega la Educación Superior en el mismo. En nuestro caso, sostenemos que la Universidad no puede estar al margen de lo que ocurre en la sociedad porque vive inserta en ella, por ella y para ella. Tiene el compromiso no solo de acompañar al cambio social, sino ser agente activo y, aún más, anticiparse al mismo.

Si bien el sistema educativo en Argentina cuenta con una larga tradición respecto a la educación de adultos, es relativamente reciente la apertura de las Universidades a los mayores mediante programas de formación cuya principal finalidad no está ligada al logro de una acreditación académica para insertarse en el mercado laboral.

En los últimos 40 años, en las universidades públicas argentinas, poco a poco, se fueron abriendo aulas para poner en evidencia que cualquier edad es propicia para aprender, descubrir nuevos intereses y ampliar experiencias. El inicio de los Programas Universitarios de Mayores

⁸ Steward Hase y Chris Kenyon (2000), acuñaron el concepto de *heutagogía* para referirse al aprendizaje auto-determinado, auto-regulado, auto-gestionado, desde una visión que se incorpora a la Andragogía, en cuanto aprender a aprender

(PUM) se dio con la creación del Programa de la Mediana y Tercera Edad de la Universidad de Entre Ríos (1984), siguiendo las huellas de Pierre Vellas, a quien reconocemos como el visionario francés que inició la experiencia en Toulouse, Francia en 1973 y desde allí se extendió por los países de Europa e Iberoamérica. Posteriormente, de manera progresiva en las diferentes Universidades y, a su tiempo, sucedieron otras «fundaciones» de Programas para Mayores (PUM). Cada uno con su estilo, identidad y tonalidad propia fueron pintando el mapa de las propuestas para Mayores en diferentes regiones de nuestro país. Asimismo, muestran amplias diferencias también por las condiciones y recursos (presupuesto, infraestructura y otros) asignados por cada Universidad. Responde así a una creciente y compleja demanda socio-cultural, en la que concurren una multiplicidad de factores y circunstancias. Entre ellas, la imposibilidad de que para los ciudadanos de varias generaciones, en particular mujeres, accedieran a estudios universitarios. Asimismo, la compleja evolución laboral de las últimas décadas, que ha ido generando la exclusión de personas de cincuenta años o más, con plenas capacidades y destacadas trayectorias de trabajo.

En la actualidad, la mayoría de las Universidades a lo largo y ancho del país cuentan con alternativas educativas y culturales de inclusión de personas mayores. Así, es dado observar que constituyen ya un territorio significativo para el aprendizaje permanente en un ambiente de franco diálogo generacional e intergeneracional.

El PEAM-UNSE: un compromiso con las transformaciones socioculturales y buenas prácticas en educación «con» adultos mayores.

El propósito inicial del Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM) de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) fundado en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria en 1995, fue responder a una creciente, compleja e ignorada demanda socio-cultural, generada por una multiplicidad de factores y circunstancias inéditos como es la extensión de la esperanza de vida y el crecimiento demográfico del grupo etario de personas mayores de 60 y, en particular, de 80 años y más. En ese panorama, quedó en evidencia la exclusión de ciudadanos de varias generaciones, en particular mujeres, que no tuvieron oportunidades de formación y, menos aún, de acceso a la universidad en cuanto ámbito generador de experiencias socio-educativas.

En tal sentido, la perspectiva de la inclusión educativa y la educación intergeneracional, ejes claves de nuestras investigaciones en la UNSE, nos fue aportando conocimiento contextualizado para promover el aprendizaje a lo largo de la vida y el ejercicio del derecho a la educación. En nuestro caso, los avances teóricos se vinculan con las prácticas en educación con personas mayores que participan en PEAM-UNSE (1995-2023). Éste, en veintiocho años de trayectoria, ha resultado ser un territorio universitario de construcción, producción y socialización de conocimiento válido para pensar y promover transformaciones educativas ante los mundos de posibilidades de los que formamos parte.

En forma paralela, a la investigación en marcha, se llevó a cabo un estudio que consistió en analizar las tendencias poblacionales que se generaron al interior de los grupos participantes del PEAM-UNSE desde su fundación hasta la actualidad. Si bien el programa fue creado para atender necesidades e intereses de la población de adultos mayores en edades de 55 y más años, condición solicitada para su inscripción, con el correr de los años, ese requisito de ingreso se desestimó al suponer que podría estar coadyuvando a generar más espacios de autoexclusión de adultos mayores sostenido unilateralmente por el criterio «edad». Fue a partir de estas consideraciones que

con el trascurso del tiempo y, consecuentemente, con el seguimiento y evaluación al interior del programa según las conceptualizaciones logradas en el curso de la investigación, se amplió la convocatoria a otros grupos etarios. Esa decisión posibilitó concretar, de manera natural y paulatina, importantes vínculos intergeneracionales en la Universidad sostenidos por las modificaciones en las percepciones y miradas de los jóvenes a los mayores y viceversa. Así, los jóvenes se dieron cuenta de que es un mito el hecho de pensar que hay cierta edad para aprender con los prejuicios derivados de tal representación. Los adultos mayores, por su parte, cedían la actitud de «creerse dueños de la experiencia» por el solo hecho de tener más edad que los jóvenes. Estos, a su vez, eran testigos de las transformaciones globales que hay en relación con la tecnología, campo del dominio «aparentemente exclusivo» de los jóvenes.

En esta perspectiva, el PEAM-UNSE, como propuesta para una vejez activa, ocupa un lugar primordial pues contribuye a la convivencia como una construcción social. En ese sentido, interesan tanto los procesos como el resultado final de las relaciones e interacciones que se producen no solo entre las personas mayores sino también con los otros grupos de edades lo cual va fortaleciendo las relaciones intergeneracionales.

El PEAM-UNSE, en cuanto espacio de integración y de aprendizaje cooperativo, está resultando ser una excelente alternativa para que las personas mayores tengan oportunidad no solo de desarrollar sus potencialidades sino también de vincularse entre ellas mismas para conformar redes interactivas con importante impacto social. Así, las experiencias de cada uno se transforman en un valioso aporte para la formación del otro, en un intercambio enriquecedor que va más allá de las competencias a adquirir, ya que actúan a favor del ejercicio pleno de los derechos humanos sin importar la edad, el género o la condición socioeconómica y cultural.

En ese marco, continuamente, se están desarrollando Proyectos de extensión socio-cultural y artística, Proyectos comunitarios, de voluntariado social, de salud y participación ciudadana. En todos estos casos, se conciben a las personas mayores como un recurso humano, promotor de transformaciones familiares y comunitarias por lo que los procesos de aprendizaje se generan «con» ellos mismos como sujetos y actores sociales, concientes y comprometidos de su propio cambio inmerso en un contexto y tiempo particular. Estas acciones contribuyen a crear y/o fortalecer redes personales, interinstitucionales e intergeneracionales.

Las diferentes opciones de cursos, talleres y prácticas tecnológicas, socio-culturales y artísticas organizadas desde el PEAM-UNSE se muestran como espacios apropiados para fortalecer la autoestima, la imagen social, el ejercicio de la ciudadanía plena y el derecho a aprender a lo largo de la vida, para consolidar las redes solidarias de apoyo familiar y comunitario. Según dicen los propios mayores, *«volver al aula es el motor que puede hacer resurgir proyectos de vida postergados o ignorados, que revitalizan su propia existencia, y permite generar nuevas motivaciones, expectativas y energías»*. Por otra parte, ellos sienten que están en una posición activa, productiva, creativa lo cual también fortalece el vínculo con las otras generaciones.

El desarrollo personal de talentos singulares y creativos, muchas veces desconocidos o silenciados en las personas mayores, les permite expresarse de manera colectiva, con diferentes estrategias, situaciones de la vida, escenarios y paisajes impregnados de sentimientos, emociones, realismo y criticidad que van más allá de la ocupación del tiempo libre y de la recreación al reflejar con compromiso social problemas comunes de nuestro tiempo en el ámbito local, de la región y del país. Al mismo tiempo, y de manera intencionada a través de vinculaciones interinstitucionales,

buscan proyectar, desde el conocimiento, el arte, la cultura y la sabiduría experiencial, la toma de conciencia hacia problemas vitales para la convivencia humana.

Las actividades se realizan mediante grupos de trabajo integrados por docentes-investigadores y profesionales de distintas disciplinas a fin de permitir un abordaje multi e interdisciplinario necesario para la comprensión integral del objeto de estudio en sus múltiples dimensiones de análisis. Asimismo, lo integran graduados y estudiantes avanzados de diferentes carreras con la intencionalidad de formar recursos en investigación educativa. El PEAM-UNSE registra en su historia a numerosos jóvenes pasantes, estudiantes tanto de la misma universidad como de becarios extranjeros que eligen este espacio para realizar sus prácticas o bien incorporarse a los proyectos de investigación que sustenta el Programa.

En ese contexto, entre las líneas abiertas de investigación y en vías de desarrollo podemos mencionar:

- La Universidad como espacio de inclusión y consolidación de una organización democrática para una ciudadanía activa.
- La práctica educativa «en» y «con» Adultos Mayores.
- Aprendizaje de Adultos Mayores y Nuevas Tecnologías de la Información.
- Programas y Proyectos Educativos generacionales e intergeneracionales.
- Formación de recursos con diversos perfiles profesionales y técnicos ante las nuevas demandas gerontológicas.
- Las investigaciones en el campo de las neurociencias vinculadas a la revisión crítica de la teoría y práctica del aprendizaje a lo largo de la vida.

El impacto de la investigación-acción que realizamos se puede enunciar en los términos siguientes:

- Nuevas perspectivas en la teoría y la práctica educativa de adultos basadas en la resignificación de la educación a lo largo de la vida.
- Constituir un aporte original y crítico con una importante repercusión en los Programas Universitarios de Mayores.
- Promover nuevas alternativas de intervención educativa «en» y «con» AM ya que ellos mismos se constituyen en participantes de la investigación – acción.
- Dar lugar a sistematizar una práctica social orientada a la formación de los AM que puede incorporarse en las propuestas de formación de docentes y animadores que trabajan con personas mayores.
- Propuestas de innovación del currículum de formación de recursos humanos según nuevos perfiles técnico y profesional en correspondencia con las actuales demandas de un campo ocupacional incipiente en las Universidades de la Región del Norte Grande y de nuestro país.
- Vinculación e intercambio con equipos de investigación interdisciplinarios e interinstitucionales del país, de Latinoamérica y de Iberoamérica.

Nuevos y significativos rumbos para la transformación de la práctica en la Educación a lo largo de la Vida según los organismos internacionales.

La Convención Interamericana de protección de los derechos de las personas mayores, adoptada por la Organización de los Estados Americanos (OEA) durante la 45ª Asamblea General (15 de junio

de 2015), consolida la inclusión de la vejez en la agenda prioritaria de derechos humanos. Es el primer instrumento jurídicamente vinculante del mundo que reconoce los derechos de este grupo de población. Representa un salto cualitativo al generar un marco normativo que obliga a los Estados firmantes a desplegar una serie de instrumentos tendientes a cumplir y hacer cumplir esos derechos consagrados.⁹

Argentina fue uno de los primeros países en firmar el documento (mayo 2017) junto con Brasil, Chile, Costa Rica, Uruguay y República Dominicana. Su aprobación implica un cambio de paradigma en la concepción sobre las personas mayores. La Convención reconoce que la persona, a medida que envejece, debe seguir disfrutando de una vida plena, independiente y autónoma, con salud, seguridad, integración y participación activa en las esferas económicas, social, cultural y política de sus sociedades. Destaca la necesidad de abordar los asuntos sobre la vejez desde una perspectiva de derechos humanos que reconozca las contribuciones de la persona mayor a la identidad cultural, al desarrollo humano, social, económico y a la erradicación de la pobreza.¹⁰

- Los Estados Parte garantizarán el ejercicio efectivo del derecho a la educación de la persona mayor y se comprometen a:
- A) Facilitar a la persona mayor el acceso a programas educativos y de formación adecuados que permitan el acceso, entre otros, a los distintos niveles del ciclo educativo, a programas de alfabetización y post-alfabetización, formación técnica y profesional, y a la educación permanente continua, en especial a los grupos en situación de vulnerabilidad.
- B) Promover el desarrollo de programas, materiales y formatos educativos adecuados y accesibles para la persona mayor que atiendan sus necesidades, preferencias, aptitudes, motivaciones e identidad cultural.
- C) Adoptar las medidas necesarias para reducir y, progresivamente, eliminar las barreras y las dificultades de acceso a los bienes y servicios educativos en el medio rural.
- D) Promover la educación y formación de la persona mayor en el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) para minimizar la brecha digital, generacional y geográfica e incrementar la integración social y comunitaria.
- E) Diseñar e implementar políticas activas para erradicar el analfabetismo de la persona mayor y, en especial, de las mujeres y grupos en situación de vulnerabilidad.
- F) Fomentar y facilitar la participación activa de la persona mayor en actividades educativas, tanto formales como no formales.

Asimismo, es dado destacar la importancia de la Concreción del ODS4 de la Agenda 2030. Uno de los grandes problemas a los que se enfrenta el mundo hoy y que se refleja en el llamamiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de «*que nadie se quede excluido*», es el gran y creciente número de personas que en nuestra región se ven privadas de la posibilidad de participar en la economía y en la sociedad. Según la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible tendiente a trans-

⁹ Organización Panamericana de la Salud. La Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores como herramienta para promover la Década del Envejecimiento Saludable. Washington, DC: OPS; 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.37774/9789275326947>.

¹⁰ En el Art. 20 promueve el derecho a la educación en igualdad de condiciones con otros sectores de la población y sin discriminación, en las modalidades definidas por cada uno de los Estados Parte, y a participar en los programas educativos existentes en todos los niveles y a compartir sus conocimientos y experiencias con todas las generaciones.

formar nuestro mundo (A/RES/69-315) que se aprobó en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible realizada en Nueva York (septiembre, 2015), los Estados Nacionales miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU) aprobaron en dicho documento 17 Objetivos y 169 Metas que deberán ser cumplidos de aquí al 2030. Argentina, al suscribir tal documento, puso en marcha el compromiso internacionalmente convenido conformando grupos de trabajo para el proceso de adaptación de las metas de ODS y la selección de indicadores pertinentes y factibles. Se comprometió con su implementación y con el establecimiento de un proceso sistemático de seguimiento y análisis de los progresos hacia el alcance de los ODS. Entre ellos, nos interesa en nuestro caso destacar el objetivo 4 que refiere a «*Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*». En ese sentido, consideramos válido explicitar la necesidad de promover la inclusión de las personas mayores como sujetos de derecho a la educación a lo largo de la vida.

Al respecto, el Cuarto Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos¹¹ muestra que aumentar la participación en el aprendizaje y la educación de adultos (AEA) es fundamental para alcanzar no solo el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) sobre educación, sino también los otros objetivos de la Agenda 2030, que abarcan temas que van desde el cambio climático hasta la reducción de la pobreza. Esto exige que los países revisen las políticas y los progresos del AEA de acuerdo con los datos sobre participación e inviertan en una oferta sostenible que sea accesible a todos los ciudadanos a lo largo de sus vidas y en todos los diferentes contextos en los que los jóvenes, adultos y mayores puedan aprender.

A modo de conclusiones provisionarias con base en nuestras prácticas que dan lugar a nuevas indagaciones.

Inmersa en la complejidad de las sociedades contemporáneas, la educación representa uno de los pilares más sólidos para lograr la inclusión como ciudadanos críticos en condiciones de afrontar un mundo diferente, un mundo en el que día a día aparecen nuevos protagonistas, escenarios y estilos vinculares. Al mismo tiempo, son las viejas prácticas las que desaparecen o, bien, se reconfiguran una y otra vez con la nuevas para resignificarse. Ante ello, es oportuno y pertinente, la intervención del campo de la educación con intencionalidad de contribuir a la formación de sujetos capaces de comprender y organizar la complejidad de la información, de integrar en su cultura los nuevos conocimientos como también el impacto ético, social y ambiental que producen los mismos. Asimismo, es válido advertir que si la educación es uno de los factores centrales para un nuevo estilo de desarrollo, también es dado acordar que para que esto sea posible, se necesitan espacios y recursos humanos competentes a fin de utilizar y generar innovadoras formas de comunicación con potencialidad de asumir responsablemente las nuevas opciones planteadas por la realidad, en el contexto de la diversa pluralidad conceptual

Desde el campo de las Ciencias Sociales, y en particular desde la educación, ya no pasa inadvertido que el aumento de la perspectiva de vida requiere, necesariamente, ir acompañado

¹¹ El cuarto Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos, titulado *Leave no one behind: Participation, equity and inclusion* (No dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión), fue publicado por el Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida en diciembre de 2019. Informe de Políticas del UIL 10 // 4

de propuestas o alternativas de inclusión de las personas mayores en su entorno natural. En tal sentido, existen expectativas tanto desde el lugar de los mayores como desde la sociedad en general. La revisión y resignificación del concepto educación «*permanente*» contribuye a contradecir uno de los prejuicios más arraigados acerca de que con el envejecimiento se pierde la capacidad de aprender. Por el contrario, pone en evidencia que *se aprende a lo largo de la vida, independientemente de la edad*.

La educación a lo largo de la vida para todos no solo significa una estrategia para ampliar la cobertura y el tiempo de formación, sino una concepción educativa que nos lleva, necesariamente, a repensar las teorías y los saberes que legitiman las prácticas educativas inclusivas, participativas.

A partir de nuestra experiencia, sostenemos la necesidad de incrementar las investigaciones y estudios en el campo de la gerontagogía ante un escenario marcado por la vacancia de trabajos sobre la dimensión educativa del envejecimiento.¹² Si bien advertimos una notable laguna, reconocemos que es una buena oportunidad para generar investigación-acción dadas las diversas y complejas necesidades educativas que plantea el amplio y disímil grupo etario de personas mayores. Las razones parecen ser obvias. Constituyen un colectivo social de personas que permanece «invisible» socialmente frente a las inéditas oportunidades vinculadas con los derechos educativos para ellos. Hasta ahora, en las universidades, siguen prevaleciendo las propuestas educativas dirigidas a un determinado rango de edades y para un único fin, la acreditación académica. Ante ello, en el terreno de la Universidad, no solo es oportuno sino urgente evaluar de manera significativa el alcance y compromiso de su función social dada las evidentes mutaciones del mundo actual generadas, entre otras causas, por el alargamiento de la vida y las complejas condiciones demográficas. Tal situación producirá una serie de transformaciones a las que tendrá que hacer frente. En ese sentido, la democratización del acceso a la Educación Superior para todas las edades supondrá el necesario «reemplazo generacional» que compensará la pérdida de alumnado joven, perceptible ya en muchas universidades, con la inclusión de cada vez mayor cantidad de adultos y personas mayores que circulan y/o se «instalan» en los espacios universitarios promovidos por los Programas institucionalizados para incorporarlos en carácter de «aprendices vitalicios».

El aprendizaje durante toda la vida bien puede traducirse en lo que el escritor mexicano Carlos Fuentes (1999) expresa como «*el axioma de la educación para el nuevo milenio: mientras más educada sea una persona, más educación seguirá necesitando a lo largo de su vida... La educación vitalicia diversifica los currículos escolares, los hace accesibles a la comunidad, extiende el concepto de educación a sociedades que aprenden a seguir aprendiendo, a fin de enfrentar nuevos y absolutamente inesperados desafíos...*» (pp. 61-62)

En suma, es necesario que el debate sobre el papel de las Universidades en la sociedad del conocimiento se dote de una nueva visión, teórica y práctica, del concepto de educación a lo largo de la vida desde la perspectiva de la inclusión educativa y la educación intergeneracional.

¹² Las escasas investigaciones en el terreno educativo contrastan con un notable incremento de trabajos e investigaciones realizados en ámbitos como la psicogeriatría, la geriatría o la gerontología (Fernández-Ballesteros, 2009), o de numerosos estudios sociológicos, económicos o demográficos sustantivos sobre aspectos muy variados del envejecimiento.

Referencias

- Amadasi, Enrique; Cicciari, Ma. Rosa** (2019). *La capacidad de aprender en las personas mayores*. Boletín 01/2019. Barómetro de la Deuda Social con las Personas Mayores. Edición para la Fundación UCA. EDUCA Fundación Navarro Viola. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. <https://fnv.org.ar/portfolio-item/capacidad-de-aprender-de-las-personas-mayores/>
- Bauman, Z.** (2010). *Los retos de la Educación en la Modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bernardini, Diego.** (2023) *La Segunda Mitad. Los 50+ Vivir la Nueva Longevidad*. Aguilar
- Bruckner, P.** (2021). *Un instante eterno (1st ed.)*. Filosofía de la Longevidad. Siruela. Retrieved from <https://www.perlego.com/book/2333763/un-instante-eterno-filosofa-de-la-longevidad-pdf>.
- Dulcey-Ruiz, E. y Uribe V., C.** (2002). Psicología del Ciclo Vital: hacia una visión comprehensiva de la vida humana. *Revista Latinoamericana de Psicología*. - Vol.34, 1-2 pp. 17-27. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Colombia
- Fernández Ballesteros, R.** (2009). *Envejecimiento activo. Contribuciones de la Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Flecha, Ramón** (2009) Cambio, inclusión y calidad en las Comunidades de Aprendizaje. *Cultura & Educación*, vol. 21, no. 2. p. 157-169.
- Frank, V.** (1979). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Freire, Paulo.** (2004) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Siglo XXI. Paz e Terra. Sao Paulo
- Fuentes, C.** (1999). La educación vitalicia. En: *Fundación Santillana de España y Fundación Santillana para Iberoamérica. Educar, tarea de todos* (pp. 51-64). Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.
- García Minguez, J.** (Coord.) (2002). *La Educación intergeneracional*. Madrid, Dykinson.
- Guardini, R.** (1997) *Las etapas de la vida*. Palabra, Madrid, 155p. Introducción de A. López Quintás
- Lehr, U.** (2002). Procesos de envejecimiento –la necesidad de investigación longitudinal, interdisciplinaria y transcultural. *Revista Latinoamericana de Psicología*. - Vol.34-1-2 pp. 29-39. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Colombia
- Longworth, N.** (2005) *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el Siglo XXI*. Paidós. Madrid.
- López Rosetti, Daniel** (2019). *Equilibrio. Cómo pensamos, cómo sentimos, cómo decidimos*. Planeta. Argentina
- Mora Francisco** (2013). *Neuroeducación*. Alianza. España
- Morin, Edgar** (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión España
- Naciones Unidas** (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev.
- Neugarten, B.L.** (1999). *Los significados de la edad*. Colección Albor-Herder. Barcelona.
- Organización Panamericana de la Salud.** La Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores como herramienta para promover la Década del Envejecimiento Saludable. Washington, DC: OPS; 2023. En: <https://doi.org/10.37774/9789275326947>.
- Orte Socías, Carmen** (coord). (2006). *El aprendizaje a lo largo de la vida. Los Programas Universitarios de Mayores*. Universitat de les Illes Balears. Dykinson. Madrid

- Rodríguez Izquierdo, RM.** (2007) Personas mayores y aprendizaje a lo largo de la vida de las tecnologías de la información y la comunicación. *Bit de píxel. Revista de medios y Educación*, (30), 41-48
- Rojas Marcos, L.** (2018). A modo de introducción... Aprender a envejecer. *Aula Abierta*, (47) 1, 7-12
- Sáez Carreras S, Juan.** (coord) (2002). *Pedagogía Social y programas Intergeneracionales. Educación de personas mayores*. Aljibe. Málaga, España
- Tamer Norma** (1995). *El envejecimiento humano. Sus derivaciones pedagógicas*. Washington. Interamer 51. Serie Educativa OEA
- _____, (2002). La educación de las personas mayores. Condiciones y alternativas para una construcción colectiva. En Petriz G: *Nuevas dimensiones del envejecer. Teorizaciones desde la práctica*. UNLP. FAHCE. Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores. La Plata. Argentina
- _____, (2008) La perspectiva de la longevidad: un tema para re-pensar y actuar. *Revista Argentina de Sociología*. Año7 vol.6, 010. pp 91-110; Buenos Aires - REDALYC-México. <http://redalyc.uaemex.mx>
- _____, (2012). La Educación con Adultos Mayores en la perspectiva de la Educación a lo largo de la vida. La Universidad como un espacio institucional posible. En: *Revista Tiempo. El portal de la Psicogerontología* (29)
- _____, (2015). Longevidad, aprendizaje a lo largo de la vida y Universidad. La perspectiva de la inclusión socioeducativa y la educación intergeneracional en los Programas Universitarios de Mayores. En: *La educación de Mayores en la Universidad. Un espacio de Formación y transformación social*. Universidad Nacional del Noroeste de la Pcia de Bs. As. UNNOBA. Argentina. pp. 95 a 115
- _____, (2018). Los adultos mayores en la Universidad. Perspectivas educativas, dilemas emergentes y prácticas transformativas. En: Müller, G y Fernández J. (coord.). *Los adultos mayores en los contextos de complejidad actual. Aportes para un pensar transformador desde una mirada múltiple y diversa*. UniRio Rio Cuarto, Argentina.
- _____, (2020). Aging, Old Age and Education throughout life. Moving between some certainties and new uncertainties. En: *Population Horizons – Special Issue & Working Papers LARNA – Latin American Research Network of Ageing* .
- Tamer, Norma Liliana & Arias, Claudia Josefina** (2023). *Argentina: Situação atual das políticas públicas*. En: Coletivo Redip (Red Latinoamericana Interdisciplinaria de Psicogerontologia). O envelhecimento populacional é um dos principais desafios da América Latina e do Caribe. Mais60: Estudos sobre Envelhecimento/Edição do Serviço Social do Comércio. São Paulo: Sesc São Paulo, v.34, n. 86, Diciembre, 2023.
- UIL –UNESCO.** Cuarto Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos, *Leave no one behind: Participation, equity and inclusion* (No dejar a nadie atrás: participación, equidad e inclusión).(2019) Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. diciembre de 2019.
- Otras fuentes:** Base de datos y documentación del Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM).Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE). (1995-2023). Informes de Investigaciones del Instituto Interdisciplinario Regional de Investigación y Estudios en Gerontología. IIRGe. Facultad de Humanidades, Cs. Sociales y de la Salud. UNSE (1995-2023)

Norma Lilia Tamer

Profesional destacada en el campo de la educación, es Magister Scientiae en Educación con énfasis en Educación de Adultos (UCR, Costa Rica 1989 y Doctora en Educación (UCCórdoba, Argentina, 1993). Cuenta en su haber con numerosos posgrados realizados en el país y en el extranjero.

En su trayectoria como docente, transitó todos los niveles de la educación desde el inicial, primaria o Básica hasta la universitaria, en Instituciones de Formación Docente de gestión pública y/o privada en espacios curriculares del área pedagógica y en educación de adultos.

Actualmente es Docente de Posgrado en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) y en otras Universidades del País.

Su perfil de investigadora reflexiva-crítica y propositiva le permitió ir más allá de las fronteras convencionales y abrir caminos hacia innovaciones y proyectos que llevados adelante desde la UNSE, en la Región y en el país.

En sus estudios de posgrado inició y promovió una nueva línea de investigación educativa teórica y aplicada sobre las derivaciones del envejecimiento personal y social y sus proyecciones sobre posibilidades y condiciones de aprendizaje de las personas adultas, tema de su tesis doctoral que le valió como relevante antecedente para que la Organización de los Estados Americanos (OEA) publicara en 1995 su libro *El envejecimiento Humano: sus derivaciones pedagógicas* con significativa repercusión en la educación de adultos y de personas mayores en latinoamérica.

En 1995 fundó en la UNSE el Programa Educativo de Adultos Mayores (PEAM-UNSE), en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria. Fue designada Directora, cargo que desempeña en la actualidad. Dicho programa constituye un genuino aporte a la educación a lo largo de la vida.

En investigación es Categoría «1»- Especialidad: Educación. Miembro del Comité de Expertos de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

En el 2000, creó el IIRGe, Instituto Interdisciplinario y Regional de Estudios e Investigaciones en Gerontología dependiente de la Facultad de Humanidades, Cs. Sociales y de la Salud- UNSE en el cual se desempeña como Directora. Responsable de generar y desarrollar diversos Proyectos de Investigación y de impulsar la formación en gerontología social, educativa y comunitaria. Cuenta con numerosas publicaciones en el país y en el exterior sobre ese campo. Sus producciones son difundidas en revistas especializadas, congresos y reuniones científicas y técnicas nacionales e internacionales.

Miembro del Comité Académico del Doctorado en Educación en la Escuela de Innovación Educativa (EIE-UNSE). Es Docente Responsable de la Línea de Formación temática: Educación a lo largo de la vida: nuevos sentidos, prácticas y sujetos desde la perspectiva de la Educación Social. Profesora Invitada de Universidades Latinoamericanas: Costa Rica, Ecuador, Brasil, Chile, Cuba, Puerto Rico y México. También en Universidades de España (Sevilla, Barcelona y Granada), en

donde da conferencias, cursos y seminarios en Educación, Educación de Adultos, Personas Mayores y Educación para la Salud.

Actualmente mantiene relaciones académicas de vinculación y extensión con Universidades e instituciones del país y del exterior sobre temática del envejecimiento saludable y las personas mayores.

Integrante a nivel local del Consejo Provincial de Adultos Mayores de Santiago del Estero dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, Promoción Humana y Relaciones Institucionales con la Comunidad que reúne a todos los sectores comprometidos con la problemática de los Adultos Mayores.

Es Miembro: de ENPROPEMA. Red de Programas Universitarios de Mayores (Argentina); de REDIP, Red Iberoamericana de Psicogerontología y del Comité Internacional de Expertos del Gabinete de Calidad de Vida y Envejecimiento. Universidad de Granada (España).

Por Reconocimiento a los aportes en el campo investigativo de la Educación Permanente y a lo Largo de la Vida invitada como: - Integrante de la Cartera de Árbitros de la Revista Interamericana de Educación de Adultos (-CREFAL- Pátzcuaro, Michoacán). - Socia del LARNA Latin American Research Network on Ageing y vinculación con el Oxford Institute of Population Ageing (Universidad de Oxford) por actividades de investigación, publicaciones e intercambios académicos. - Miembro Titular de FREI Fundación Red para la Educación en Iberoamérica.

Contó con Becas de estudio e investigación en el país y en el exterior otorgadas por Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), OEA, el Banco Interamericano de Desarrollo – BID, U. de Würzburg, Alemania. (Doctorado en Educación. UCC. 1990-1993. Embajada de Israel, entre otras.

Recibió importantes y diversas distinciones por su trayectoria y aportes a la educación.

La formación y educación permanente a lo largo y ancho de la vida del ciudadano universitario para la construcción de la pazgogía

Samuel González Arizmendi

Un hombre sin ética es una bestia salvaje suelta en este mundo

Albert Camus

Síntesis

La ética en la universidad se ha convertido en un discurso genérico que sólo lo cumple el ciudadano universitario que entiende la universidad como el espacio donde confluyen las diversas vertientes del pensamiento, y en donde la razón no siempre prima sobre la sinrazón, pues ésta, también se ha constituido en verdad, como sucedió con la pandemia 2021, donde la razón que era la presencialidad, tuvo que cederle el espacio a la sinrazón, que era la virtualidad. Así las cosas, la ética, al parecer, sólo la pueden violar los que conocen de ética, porque como lo dice Freire (1991), «él jamás ha visto tigres asiáticos tirándole bombas a tigres africanos».

1. El sentido de la ética en el ciudadano universitario: acciones para llegar a la construcción de la pazgogía.

La ética en la universidad es por antonomasia una acción militante, no es una componente curricular exclusiva regentada por unos docentes expertos quienes desarrollan una asignatura especial. De aquí que los imperativos axiológicos en la contemporaneidad, tienen un gran radio de acción en el campo de los pedagogos; medianamente preocupados, debido a que desde la subjetividad se generan acciones que deben recrear la condición de seres dignos en los condiscípulos, dignifi-

cación que parte desde los saberes hacia las acciones prácticas, de comportamientos dirigidos en aportar solidez a las competencias ciudadanas de mucho auge en el presente.

En el campo de las transversalidades en la educación y específicamente, en materia curricular, la mayor transversalización es justamente la que se produce entre la ética y el currículo, por lo tanto, se requiere que desde las prácticas pedagógicas se tenga muy presente siempre una actitud ética independientemente de los saberes disciplinares específicos.

Desde la apreciación anterior, se puede aseverar que entre pedagogía y ética se expresa tácitamente una interdependencia. En este sentido, existe un desarrollo simultáneo del todo pedagógico, de elementos educativos entre sí, será una puja que persiga el equilibrio entre todos los factores que inciden en los procesos de la docencia vital, en la que la genialidad en pedagogía se fragiliza, en tanto que observamos, que hay un predominio de la pereza mental, de la mediocridad, por lo tanto, sería conveniente impulsar a toda costa procesos de reajustes, de resistencia, de acciones y reacciones, es decir, procesos de transformación en consideración de lo ético en el campo de la educación. Estas pesquisas que propone la suvidagogía, como pedagogía crítica inclusiva, están concretamente en el campo de lo axiológico, en tanto que propone abordajes en valores como la triangulación ARL, acrónimo de autoridad-respeto-lealtad.

En la educación en general, y en la universitaria, con mucho más énfasis, existe una imbricación entre educación y democracia, en donde la universidad desde sus imperativos históricos, por su esencia como gestora de conocimiento de reflexión, de crítica constructiva y bastión de ética, presupone unos patrones propios de democracia, los cuales se sustentan en un basamento ético. La democracia en y desde la universidad estará signada por acciones y prácticas de transparencia, consensos, disensos, descentralizaciones e inclusión en todos y cada uno de los actos de la vida universitaria.

El desarrollo de lo ético desde el currículo suvidagógico, permite superar el principio de «sálvese quien pueda» que se ha convertido en una burda norma de sobrevivencia basada en principios propios de la descomposición social salvaje que nos agobia. Ésta mirada permite visionar que el periplo vital del hombre y la mujer, en términos genéricos, está circunscrito al aprendizaje, a la experimentación, a la creación, y, por tanto, a la búsqueda de la esencia de la vida como ser útil o ciudadano funcional. En este particular, es la ÉTICA, un bastión preponderante para la formación del **ciudadano universitario** para la templanza del carácter en términos de adquirir solidez en sus principios, en su formación académica, en su acervo criterial, con el objetivo de construir una solidez en la formación como profesional y como persona.

La labor de la docencia vital es por excelencia un acto de amor y éste es un elemento ontológico, de aquí que la clase sea un acto de amor. Desde la teoría suvidagógica, nada puede tener vigencia sin que el amor sea un mediador en las faenas vitales de la docencia vital. Por ello Sabater (1996), expresó: «educar es un acto de coraje», lo que significa, que el acto de enseñar por su esencia humana debe ser amoroso; en el sentido en que no se puede imaginar un docente sin amor por el conocimiento, por su saber pedagógico y, así emergerá un sentimiento amoroso por sus congéneres, por sus discípulos, lo que lo conduce a ser filantrópico, amistoso, alegrémico, vidafílico, nos-otredado, y por supuesto, suvidagógico.

Desde esta perspectiva, se van configurando nuevas objetividades en la labor profesoral, mediante posturas amorosas en la práctica docente, ejerciendo una real militancia ética en su práctica pedagógica, lo que inmiscuye el desarrollo de la alteridad desde la postura suvidagógica, asu-

mida como ejercicio alexionador y como un derecho del otro, de sus súbditos; de tal manera, que permite el desarrollo de la libertad como sumo valor ético.

En consecuencia, no existe un espacio más propio para el ejercicio de la democracia que el aula de clase; en la cual ésta misma es un acto de democracia, en donde el sujeto en su formación permanente y a lo largo de la vida, se está formando como ciudadano hombre y/o mujer de bien; claro está, si se permite o se posibilita el ejercicio de la verdadera democracia en el aula; de tal manera, que se pueda contribuir a formar seres participativos, cuestionadores y críticos, es decir, ciudadanos universitarios.

Lo contrario sería contribuir a la configuración de mujeres y hombres fáciles de adoctrinar, de sojuzgar y de manipular, no contribuiríamos a formar personas en el buen sentido histórico de la acepción del término. Es justamente la ética, el elemento conceptual y práctico que permite al docente desarrollar y aplicar en su práctica profesional docente, todas estas visiones moralmente constructoras.

Ello hace, que desde la universidad se aporte a la construcción de mujeres y hombres trascendentes, no violentos, sin causa justa, sin ideología, mucho menos con un pensamiento sólido, donde se utilicen los escenarios para disentir o consensuar, y no las calles para emproblemar al otro, lo cual consiste en desconocer la participación de ser otro en la sociedad, como forma de liberarnos y de ser plenos en la manera de concebir y asumir la vida, vernos a partir de sí mismos, con los propios legados, y conocimientos reveladores soportados en principios éticos infundidos por los docentes; así los estudiantes (ciudadanos universitarios versus ciudadanos urbano-rurales), podrán construir formas libertarias a pesar de los embates del mundo de tensiones, propiciador de la sociedad de consumo y de la insulsa cultura «ligh» ofertada por los medios de comunicación que tanto le compiten a la educación.

2. La pazgogía del ciudadano universitario como objeto fundamental de la educación.

La declaración universal de los Derechos Humanos establece que: «la educación favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones (...), y promoverá, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a los derechos y libertades y asegurar su reconocimiento y aplicación universal».

Con ésta premisa, la educación debe hallar y definir las orientaciones que permitan conservar el direccionamiento en proyectos de desarrollo individual y colectivo. De aquí que Delors (1994), en su informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre educación para el siglo XXI, proponga para todo tipo y nivel de educación en el mundo los cuatro pilares que la deben estructurar como son: «aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser».

Por su parte, la constitución política en su artículo 67, declara la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, la paz, y la democracia.

Estos mismos principios se retoman en la ley general de educación, la cual postula en sus fines y objetivos la formación de la personalidad del estudiante para que asuma, por convicción, responsabilidad y autonomía, sus derechos y deberes. De igual manera se promueve, que sea respetuoso de los Derechos Humanos, aprenda y practique los valores personales y sociales de la participación y organización ciudadana. Además, establece en el artículo 14, la obligatoriedad de la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos.

Desde la perspectiva de la suvidagogía, se concibe a la educación en general, como el eje fundamental del desarrollo para la vida y la paz, con lo cual se da la pazgogía, que es la manera como se construye paz a través de la triangulación de la justicia, integrada por justicia curricular, justicia social, y justicia ambiental, con lo cual se obtiene la justicia desarrollista de la equidad, pues con esto se contribuye al propósito nacional de formar un nuevo ciudadano, participativo y tolerante, capaz de interpretar los códigos de la postmodernidad.

En consecuencia, la esencia y el sentido de la educación bajo sus funciones de ser universal, científica y humana, funciona al margen de lo que acontece en la vida real, de tal manera, que refleja con bastante fidelidad las contradicciones, consensos, y valores del medio social al que pertenece.

De aquí emerge, que la educación tiene una posición privilegiada en la formación del ciudadano universitario, especialmente, para la construcción de convivencia social y de un nuevo orden democrático, y más, en aquellas universidades que tienen una Facultad de Educación, caso Universidad de Córdoba-Colombia, con gran historicidad en el departamento, la región Caribe y el país.

La anterior aseveración, permite darle mayor relevancia a ese tipo de instituciones en relación con los valores para la convivencia y la paz en la educación, y que como tarea fundamental remite a preguntarse por el tipo de hombre, mujer y sociedad que se intenta construir. En éste componente, existe la importancia del desarrollo de las facultades superior de la persona, en la que la formación de valores para la convivencia se convierte en un reto apremiante que debe asumir la universidad como forma de fortalecer lo que trae el estudiante de la básica y media académica.

La formación que debe adquirir el ciudadano universitario en valores para la convivencia como condición para la construcción de una «cultura de la pazgogía» en las instituciones educativas de todos los niveles, exige la reflexión en torno a un grupo específico de valores que desde la acción pedagógica permitan la construcción y consolidación de verdaderos procesos de humanización.

Desde ésta perspectiva suvidagógica, se puede inferir, que la convivencia en la universidad y las demás instituciones educativas como construcción social en la búsqueda y creación de ambientes y relaciones para la convivencia, como condición para alcanzar la pazgogía, en la que se entienda la convivencia, como una condición para vivir con el otro y de vivir con la diferencia bajo criterios como los siguientes:

1. La vida es un hecho, erigido en un derecho, hoy proclamada como valor.
2. La paz como emergencia humana, es una necesidad que nos toca a todos.
3. La paz como posibilidad para el desarrollo humano debe estar en relación con los cambios sociales en el mundo.
4. La paz como objeto de aprendizaje puede lograrse a través de procesos y estrategias pedagógicas sociales.
5. La paz se concretiza con hechos concretos y cotidianos.

En consecuencia, con lo anterior, desde la universidad se puede plantear, que la convivencia y la pazgogía se pueden dimensionar en tres componentes:

- a. Una dimensión pedagógica, que une la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento.
- b. Una dimensión cultural, que estrecha lazos con los valores y su persistencia en el mantenimiento de los mismos.
- c. Una dimensión social, que lo une a la búsqueda individual y colectiva de las personas.

Estas tres dimensiones coadyuvan a la triangulación que sustenta la justicia, integrada por la justicia curricular, justicia social, y justicia ambiental, con lo cual se debe transversalizar los planes de estudio en Colombia, en busca de un currículo biofílico suvidagógico, en la que la enseñanza del saber sea para formar el ser para la vida, y no sólo sea estructurado para el hacer, como se viene haciendo.

3. Política, educación y democracia: triangulación pazgógica en la construcción del ciudadano universitario.

Construir un ciudadano universitario depende de múltiples procesos formativos y educativos, su-peditados a unas políticas, las cuales se encuentran relacionadas con la calidad de docentes y de un currículo suvidagógico, sustentado en la biofilia, amistosofia, alegremia, nos-otredad, y coexistencialidad. Unos docentes y un currículo que no se asemeje a dictadores de clase bruta, transportadores de un saber exquisito de aula, con corte semejante a los profes de la Escuela Sérvuro Luis¹.

Este tipo de políticas y currículo suvidagógico, son los que conducen a generar la pazgogía en el ser humano, en este caso, en la universidad, pero que también se puede generar en básica y media académica, y en otros campos y sectores, que al igual que en todos los niveles educativos, también exista esa pazgogía, producto del equilibrio del desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo² del sujeto en el contexto donde se desarrolla.

De aquí que se entienda la pazgogía, como la manera de construir paz biológica, psicológica, social, antropológica y educativa, a través del equilibrio en donde se realiza el desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo, proceso que es propuesto por el currículo suvidagógico, lo que se denomina justicia curricular, y cuyo desenlace, está en la construcción de un ciudadano universitario, biofílico, amistosofico, alegrémico, nos-otredado, coexistencial, y científico, amante de la justicia desarrollista de la equidad.

La pazgogía se constituye en la vía expedita para generar las condiciones que permiten el direccionamiento de cómo construir acciones en cualquier campo de la vida. Para el caso de la educación, se constituye en la mejor vía para generar desarrollo humano integral e integrativo desde todos los frentes por donde se haga lectura de cualquier modelo político y económico. La gran heredera de estos procesos, es la emergencia de la democracia.

Preguntémosle a los tigres asiáticos qué hicieron hace 45 años con su Producto Interno Bruto-PIB, cuando lo comparaban con el de los japoneses, dándose cuenta, que el truco del desarrollo estaba representado en la cantidad que se invertía de este en educación. Aplicaron lo de los japoneses, y hoy son potencias mundiales, donde se pueden dar el lujo de cambiarnos tecnologías

¹ La escuela de Sérvuro Luís (2002), es un libro de corte socio pedagógico que de manera anecdótica hace referencia a la educación que se impartía en la década del 60 al 90, inclusive, este tipo de educación todavía se orienta en la zona rural de Colombia, pues es poco lo que ha cambiado.

² Entendido como el desarrollo progresivo y simultaneo en sus diferentes dimensiones que conducen a formar interdisciplinariamente al sujeto, con el objetivo que le permita perceptar, aceptar, apropiarse y actuar en la escuela, la universidad, la familia y la sociedad con un pensamiento racional y sustentable del recurso natural renovable, en pro de salvar la vida en el planeta, alternativa socio pedagógica que es pensada desde ésta perspectiva por la suvidagogía, para desarrollar desde el currículo suvidagógico, un sujeto amante de la vida en todas sus formas, y equilibrio en sociedad. Por otro lado, la adición de lo antropológico y lo educativo a lo biopsicosocial, es con la finalidad de hacer énfasis en éstas dimensiones.

de punta, celulares, tablas, computadoras, carros, y cuanto cachivache, por carbohidratos: ñame, yuca, plátano, papa, arroz.

Desde esta perspectiva, los procesos políticos determinan la pazgogía y el desarrollo social, entendiendo a este, no con la intencionalidad progresista que utilizan los burgomaestres de confundir desarrollo con pavimento o asfalto. Inclusive, se podría pensar en una posibilidad de consecuencia del desarrollo si se empezara primero a montar la infraestructura de alcantarillado, y no a lo contrario, echar toneladas de concreto de mala calidad, para luego volverlo a romper, o en el peor de los casos, lo programan a cinco años para que se deteriore, muy similar a lo que hace la tecnología con su instrumental programación de colocarle un número de horas determinado para que se dañe lo más rápidamente posible.

En consecuencia, con lo anterior, si los políticos provincianos y algunos de grandes ciudades conocieran realmente la significancia del concepto de lo que es y significa la política como desarrollo social para los pueblos, seguramente las condiciones socio-económicas de las poblaciones marginales y de estratos uno, dos y tres estuvieran con un ingreso per cápita tres veces por encima de cómo han vivido históricamente.

La esencia política no está supeditada al voto dadiva, lo que significa que el sufragio tiene una característica de brindar la posibilidad de ser libre. Una libertad que permita escoger alternativas de subsistir dignamente, sin que sea el politiquero de turno quien determine cómo se desarrolla de forma humana la familia, cuando ésta es una connotación de libertad, que debe darse sin pretensiones de ninguna índole en un país que predica a ultranza y a cuatro vientos el rotulo de democrático, y que lo ha poseído por ser la «democracia» más antigua de América.

No es justo que los pueblos sigan sometidos al designio clientelista que propugnan algunos sujetos que creen ser políticos porque miserablemente se dirigen a las comunidades marginales a ofrecerles prebendas que resuelven el problema del día, sin que se les ofrezca proyectos resolutivos como modelos de vida. Esta alternativa ha hecho carrera como consecuencia de los bajos niveles formativos y educativos, ya que tanto para los politiqueros, así como para las mismas comunidades, no representan una significancia esencial en el desarrollo humano, debido a que, para estos, el desarrollo tampoco lo ven ligado a la educación.

Es triste ver como los llamados politiqueros asumen compromisos de toda índole para obtener los votos que necesitan para la curul. Votar es hermoso, y es un deber de todo ciudadano de hacer parte de su Estado social de derecho. El problema que históricamente ha presentado en esta actividad está relacionado con las metodologías y procedimientos para llegar a las comunidades iletradas ofreciendo lo que siempre han ofrecido: desarrollo social para las comunidades a costa de enunciados como: «*Y ahora si ha llegado el verdadero momento para enfrentar una nueva vida*». Entonces la pregunta sería ¿Las promesas de elecciones anteriores no eran ciertos?

La política debe tener como acción social la capacidad resolutiva de entender los problemas comunitarios, sin que estos sean generados por la ineficiencia de las mismas acciones politiqueras. Esto llevaría a pensar que las consecuencias en la inasistencia de los proyectos de desarrollo se asemejarían a lo que es un síndrome social, en el que se reunirían una serie de patologías sociales que tendrían una connotación sistémica, en las que las partes no pueden actuar sin el todo, pero el todo no puede funcionar sin las partes.

hecho de apersonarse y conocer la verdadera problemática no es llegar un rato en la tarde, o de asistir un sábado en la mañana, o de hacer el recorrido en carros suntuosos, que para muchos

es la forma de actualizarse sobre este tipo de vehículos, en la cual se puede decantar, que estas no son vías para conocer la esencia de ese síndrome social, entonces ¿sí comprenden verdaderamente las condiciones deprimentes y resilientes en que viven las comunidades? ¿Sí logran hacer la visión de esencia del entorno del barrio, la ciudad, la vereda, del corregimiento, del municipio, aclarando las múltiples propuestas y proyectos anunciados para conseguir la rentable curul, y poder sacar la inversión? ¿Será que esto lo hacen es por sentido social? ¿Por qué no hacer control sobre el cumplimiento de los Programas de Gobierno?

Pidamos un programa de los que presentan en épocas electorales y revisemos muy detenidamente para mirar que cumplen. Algunos ni siquiera los elaboran, los mandan a expertos, sin que los candidatos participen en la elaboración de los mismos, haciendo discursos que no están relacionados con las propuestas elaboradas. El argumento que utilizan para esto, es que no les queda tiempo para estar leyendo en campaña, para eso nombran un equipo que esté pendiente de lo que sale en la prensa y recoja los comentarios positivos y negativos.

Si en Colombia siquiera se cumpliera el 50 % de los Programas de Gobierno en cada Municipio, no cabe duda que fuera un país diferente. Ahora, la alternativa que tienen los alcaldes y gobernadores con los jurídicos es decirle al contratista, demande, con el objetivo de que el proceso se vaya a una conciliación donde el 20 % es para el dueño del contrato, el 40 % para el Alcalde y el 30 % para el jurídico, así se resuelven los negocios en las entidades territoriales.

Dios a todos nos dio funciones y la vida misma también, aunque el hombre y la mujer han dado muestras de que no existe un campo en la tierra donde no hayan hecho presencia. Sin embargo, sería bueno que replantearan sus funciones como personas, porque hasta donde se tiene conocimiento, el hombre y la mujer nacen pulcros, dignos, afables, serios, honestos, y transparentes, Rousseau lo decía, «el hombre nace bueno, la sociedad lo corrompe». De aquí que el mundo de tensiones y los submundos que lo integran son tan conflictivos, y en donde si uno se descuida, termina pasándole lo mismo como cuando en una caja de manzanas buenas existe una mala.

4. El ciudadano universitario como promotor de la justicia curricular, la verdad, la libertad, y la pazgogía.

Cada vez que el alma me invita a inmiscuirme en asuntos relacionados con lo que Barthes (2015), denomina el placer del texto, me produce liberación mental, un tipo de escape que sólo se deleita con las Santas Escrituras, haciendo imposible que cualquier tipo de documento hecho desde las entrañas de mi vida y que ve la luz como el que estás leyendo en estos momentos, se vuelve imposible y se convierte en algo que no me deja descansar, hasta no ver ciudadanos universitarios, con la misión de verlos y seguir construyéndolos, incluso, descubro, que dándole gracias al Dios altísimo como fuente de sabiduría y maduración, podré encontrar al ciudadano universitario, y con él, la justicia curricular, la verdad y la libertad, que me conducirá a la pazgogía. Tal, como lo dice Jn 8:32 «Y conoceréis la verdad y la verdad os hará libre».

En relación con lo anterior, si no se construye un ciudadano universitario que proponga, promueva y aplique un currículo suvidagógico, que promueva la justicia biológica, psicológica, social, antropológica y educativa, y convierta al ciudadano universitario en suvidagogo, biofilico, amistoso, alegrémico, nos-otredado, y coexistencial, se estarían formando profesionales en el saber hacer bajo currículos antropocéntricos, reproduccionistas, atomizados, memorísticos, egresados que piensan más en hacer lo que sea y como sea, por encima del saber-ser. Estas son algunas

de las razones por la cual muchos profesionales aceptan trabajos ilegales, pues su formación no fue influenciada por currículos suvidagógicos y/o biofilicos, así como por docentes vitales, que hayan alcanzado la connotación de ciudadanos universitarios.

En relación con la verdad, se puede considerar como el recurso inexorable que tiene el ciudadano universitario para enfrentar las recursividades de los que siempre están pensando en los caminos pantanosos y oscuros que tiene el mundo, y que los han tomado como modelos de vida. Sin embargo, esa verdad, reparación y conciliación que hoy reclama el país en diferentes escenarios e instituciones del Estado, caso Universidad de Córdoba, o el mismo proceso de paz que se gestó en Cuba, al igual que el que se está realizando con el ELN³ en Venezuela, no están ajenos a la verdad utilizada por los escolásticos, por el mismo Kant y por la mayoría de los filósofos del siglo XIX, pero que también fue drásticamente criticada y enlodada por los epistemólogos modernos, porque para éstos una verdad como coincidencia del conocimiento con su objeto resultaba indemostrable.

En consecuencia, la verdad tiene muchas particularidades, pero quizás una de las más importantes está relacionada con la paz, no con la pazgogía, cuya diferencia es grande, pues mientras la paz es necesaria conseguirla porque se ha generado ruptura del desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo, o nunca se ha dado como debe ser, lo cual termina canjeándose por dadivas, la pazgogía exige el derecho por correspondencia constitucional desde el nacimiento, además, que su recorrido de vida comienza con el desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo, proceso que no está en los acuerdos de paz con ningún grupo en Colombia, ya que tales acuerdos son paños de agua tibia, llenos de muerte, de hambre, y de suplir necesidades a medias por fuera del desarrollo en comento.

Es de esperar, que la verdad genere paz, pero a medias, porque esta paz es producto de crisis. Por el contrario, la pazgogía genera paz, porque, primero, debe ser lo ideal de tener lo básico desde que se llega al mundo. Ahora bien, en caso que sea obtenida después de haberse dado fractura social, se implementaría el desarrollo completo del cual se ha venido hablando, pues la pazgogía es imposible sin la complementariedad de las diferentes dimensiones que constituyen el desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo, porque cuando no se trabaja con la verdad, lo que se dice entra a hacer parte de lo que podría llamarse falsedad. Si esto se implementa bien, debe prosperar.

La Universidad, en su esencia, sentido y deber ser, entendida como el espacio donde confluyen las diversas vertientes del pensamiento, no podría estar exenta de debates, debido a que por su naturaleza y organización está conformada por ciudadanos universitarios pensantes que presentan expectativas y aspiraciones diversas y en ocasiones contradictorias. Frente a éste planteamiento, se conmina a promover la búsqueda del consenso y de mecanismos para la solución pacífica de los conflictos que puedan generarse por la condición de ser sujetos crítico-reflexivos con múltiples perspectivas y posturas frente a cualquier modelo de Universidad que se quiera implementar, con lo cual entraría en acción dialógica la posibilidad de conseguir la pazgogía académica.

Desde la perspectiva que se viene desarrollando, y en comunión con lo que plantea Cajiao (1996), al respecto: «El conflicto se constituye en fuente de poder, entendimiento y transformación, cuando su resolución aporta a los individuos y al proceso institucional». Ante lo planteado en

³ Grupo guerrillero denominado Ejército de Liberación Nacional con acrónimo de ELN, surgido en la década del 70.

América latina por Cajiao, se convirtió en una de las banderas libertarias que utilizaron los tigres asiáticos para darse cuenta que las crisis generan soluciones.

Sin embargo, esto no significa, que, para conseguir la paz, primero debe pasarse por la guerra, o que para poder amar hay que primero odiar. Aquí es donde entra la pazgogía como posibilidad de obtenerla desde el vientre. Es posible encontrar en el bello mundo de la tierra situaciones antitéticas como el hecho de que para que existan ciertas armonías deben existir desarmonías, constituyéndose en fuentes de equilibrio dinámico de la vida.

Uno de los grandes retos para la Universidad es la búsqueda y creación de nuevos ambientes y relaciones para la convivencia, como condición para alcanzar la pazgogía, entendiéndose la convivencia pazgógica, como la condición de vivir con el Otro y la Otra con la diferencia y el acuerdo de la autoridad, el respeto, y la lealtad, bajo las dimensiones del desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo. En consecuencia, con esto, se trae a colación lo que plantea Uribe (2023)⁴, sobre convivencia, donde la cosmovisiona: «como una práctica social y política, una manera de ser y de estar en el mundo, una forma de relacionarnos y de interactuar en una cotidianidad compleja y cambiante y una estrategia para construir un orden democrático». De aquí, que se pueda inferir, que la convivencia, es un valor ético, una virtud social, un deber-ser, es una pazgogía.

Si la convivencia pazgógica se logra establecer, indudablemente aflora la libertad. Ésta, que desde sus inicios se define como el estado de la personalidad que no es esclava, por lo tanto, tiene la facultad de realizar algo desde su mismidad. Tal práctica y función se encuentra implícita en el fenómeno de la docencia vital universitaria; lo que significa, que de ninguna manera puede estar aislada de la enseñabilidad. El docente vital no sólo puede estar ligado a la tramitología de conducir los mensajes a las aulas de clase, sino que debe interesarse por lo que sucede en su entorno laboral, a lo que Michael Foucault, le salía al paso diciendo: «el papel del intelectual ya no consiste en colocarse un poco adelante o al lado, para decir la verdad muda de todos; más bien consiste en luchar contra las formas del poder, allí donde es a la vez, objeto e instrumento; en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia del discurso».

En consecuencia, Aristóteles (384 a. C- 322 a. C), pensaba que había tres clases de felicidad. La primera es una vida de placeres. La segunda, vivir como un ciudadano libre y responsable, y la tercera, una vida en la que uno es filósofo e investigador. Según este pensador, las acciones libres, son las acciones voluntarias, debido a que no son producto de la coacción ni de la ignorancia.

En consecuencia, la axiología como teoría de los valores ha construido una fundamentación desde la perspectiva ética y estética para la formación integral del hombre y de la mujer, lo que significa que educar en valores, es educar en autonomía, así como en formación y educación en todas las instituciones que han sido y son actualmente avasalladas por la ilegalidad, la injuria, la calumnia, la mentira, la zancadilla, la antidemocracia, la violación de su autonomía y los derechos humanos, lo que ratifica, que es tener como punto de partida la mejor posibilidad para la recuperación de la cuadrangulación valorativa relacionada con la autoridad, el respeto, la lealtad y la legalidad-ARLE⁵, con lo cual también se fortalece la pazgogía.

⁴ Nació el 9 de febrero de 1940-Medellín, y fallece el 1 de enero de 2019. Fue una socióloga y docente colombiana, que se desempeñó como profesora titular de la Universidad de Antioquia desde 1973. Su obra ha sido un gran aporte para analizar la violencia y el conflicto colombiano.

⁵ Acrónimo con que se representa la cuadrangulación valorativa axiológica para la consecución de la pazgogía.

Para invocar la pazgogía, y que le sirva de ejemplo al ciudadano universitario, se trae a colación una historia de humildad y perdón, relacionada con las palabras que San Francisco (1181-1226), manifestó al burro que lo transportaba en sus recorridos fraternales y de reconciliación con la otredad. Cuando sus discípulos, durante la agonía de su muerte lo escuchaban, se encontraban aturridos, y no entendían a quien le hablaba, y suspirando manifestó:

«Hermano, yo tengo una deuda inmensa contigo, pues tú me has cargado de un lugar a otro sin quejarte, sin gruñir. Ante de dejar éste mundo, lo único que quiero es que me perdones, pues no he sido humano contigo» y murió.

5. Los vacíos éticos-morales del ciudadano universitario: su relación directa con la pérdida valorativa en los currículos de la universidad.

La presencia de un docente y estudiante en la universidad tiene grandes funciones, que bien podrían ser canalizadas hacia fines eminentemente transformadores de principios, acciones y deberes. Desde la perspectiva suvidagógica y pazgógica, se podría mirar a la universidad tal como también se mira la escuela en términos humanitarios, como el espacio holístico donde el saber-ser, tener, hacer y estar deben acoplarse para generar un verdadero desarrollo humano integral. Si ambas instituciones se miran con ésta funcionalidad, entonces, se tornaría imposible que tales instituciones educativas no fuesen direccionantes de las problemáticas formativa y educativas para un barrio, ciudad, zona, región, vereda, corregimiento, municipio, departamento y nación.

En consecuencia, es la universidad la que realmente viabiliza los primeros procesos de enseñabilidad del saber disciplinar, y es la que empieza a valorar la importancia de tener un currículo para el desempeño posterior en la sociedad, a diferencia de la familia, que fortalece los procesos de socialización y apoya la decisión de la escuela de formar y educar para ser alguien en la vida, sin que se confunda que la primera escuela no institucionalizada es la casa, con aportes axiológicos muy fuertes, pero dependiendo, precisamente de los niveles formativos y educativos que se hayan logrado construir como modelo para orientar y continuar la labor obtenida socialmente antes de que se conformara como familia, ya que ésta es producto de la dualidad y encuentro cultural de dos nuevas familias y habría que mirar cuál de ellas prevalece sobre la otra, o en su defecto, emerge otra cultura en la nueva familia.

La universidad como miembro de una sociedad, también hace parte del Estado y, por ser estatal, integra el aparato socioeconómico del cual emergen políticas, estrategias, programas y proyectos que la han orientado desde que apareció, realizando esfuerzos pertinentes y relacionados con el hombre, la mujer, la ciencia y la sociedad, en la que su esencia, sentido y deber-ser, desde su origen, tuvo cuatro grandes características: ser corporativa, universal, científica y autónoma.

En consecuencia con lo anterior, por la naturaleza que transversaliza a la universidad, sean públicas o privadas, habría que decir, que dentro de lo que cobija lo sistémico formativo con relación al ser, la estructura valorativa relacionada con el componente ético y socio-humanístico lo han ido exterminando de manera sistemática, incluso, algunos los han fraccionado volviéndolos discontinuos en el currículo sin serlo, con lo que se pierde la lógica de su enseñabilidad, produciéndose rupturas y/o quiebres en el que recibe la enseñanza y el aprendizaje, situación que repercute en la formación del ciudadano universitario.

Una universidad con estas características, de ser violadora de la esencia, y el sentido del componente ético-moral y socio humanístico, no puede hablar de una universidad sistémica, sino

asistémica, cuyas características la presentan como una deslealtad social frente a la propia realidad que se vive en ella, pero que ésta es más real, que la posibilidad que tiene la universidad de formar a un ser-sociedad, pues su currículo antropocida, elimina la formación biofilica, naturafilica, amistósica, alegrémica, nos-otredada, coexistencial, suvidagógica, y por supuesto, pazgógica.

Los estudiantes necesitan de que se les hable del ser, de cómo este, a partir de la estructuración de la condición humana puede contribuir a construirse como ser-sociedad, ese ser que convive con la diversidad en sus múltiples facetas, con el objetivo de establecer la humanización frente a cualquier hecho de existencia, un dialogo de intersubjetividad, no sólo con el núcleo familiar, sino con la sociedad, máxime, cuando ésta, de igual manera, tampoco aparece por la universidad como apoyo para conocer, vigilar, verificar, apoyar, fomentar y hacer cumplir su función social y poder identificar con la comunidad educativa aspectos que contribuirían a solucionar problemáticas.

6 Despertar en el aula y fuera de ella la reflexión ética crítica del ciudadano universitario para la construcción de la pazgogía.

La autoridad es una condición que es sine qua non al ser humano, pero, debido a múltiples circunstancias de la vida, la deja perder, debido a que las acciones que comete no son direcciones para hacer crecer al otro, sino son decisiones represalicas que no constituyen crecimiento para la construcción del ser-sociedad, que es el sujeto en el que se vislumbra la educación como sombrilla social que produce diferencias comportamentales y muy diferenciables, hoy día, con quien no se constituye como ser-sociedad.

Ante lo planteado, la reflexión crítica del ciudadano universitario, en el aula y fuera de ella, se necesita para poder comprender la esencia, el sentido y el deber-ser de lo que significa las dinámicas de sostenimiento institucional, pues, es imposible llegar a ser, ser-sociedad, sin que primero se pase por ser, ciudadano universitario, y luego, alcanzar la estatura de ser, ser pazgógico, con lo cual se alcanza la meta de convertirse en ser-sociedad.

Ante lo que se ha planteado, se puede manifestar, que durante el desarrollo histórico de directrices universitarias y de la docencia no vital universitaria, se ha logrado hablar sobre el abuso de la autoridad, hecho que, en vez de mejorar, lo que ha conseguido es el efecto contrario, pues, esto le da origen a sujetos que le confunden el camino para constituirse como seres reflexivos, críticos, ciudadanos universitarios, seres pazgógico, y por supuesto, el ser-sociedad. Por ejemplo, el no ser puntual, está relacionado con una cultura, lo que indica que algo está fallando en el proceso dialógico que se mantiene en una población diversa y de contrastes. Para esta situación que se está dando, debe asumirse un modelo dialógico de acercamiento entre los que dirigen y los que deben acatar el mandato, pero sin que se excluya el debate, la reflexión, la opinión, el disenso, el cuestionamiento, y también, el derecho a expresar el no estar de acuerdo, y que esto no sea tomado como represalia para vetarlo, ocultarlo, invisibilizarlo. Para el caso de los docentes de contrato, como también para trabajadores, la solución es echarlos. Este es el primer acto de abuso de la autoridad, lo cual tarde o temprano tendrá sus consecuencias negativas para el dictador.

Para esta propuesta que se está presentando, se requiere disciplina y compromiso, no entusiasmos momentáneos, como tampoco se quiere demostrar al otro que se puede ser mejor. Aquí no se trata de responder a los caprichos de las normas, acá es una situación de conciencia y de reconocer su posición del deber-ser del ciudadano universitario, que, con su saber, debe mirar la realidad ob-

jetiva de las cosas, no con lo que le indiquen los agentes pedagógicos del Estado, que, en esta situación, debe emerger su propio posicionamiento, situación que debe estar acorde con la realidad observada y vivida, lo que genera de una persona gran respeto.

Ahora bien, los directivos universitarios, que también tendrían que haber pasado por el filtro del ser-sociedad⁶, integrado, primero, por alcanzar el ser-ciudadano pazgógico⁷, luego de conseguir este, se avanza hacia la consecución de estatus de ser ciudadano académico, con lo cual se continua en la formación para llegar a constituirse como ser ciudadano universitario. Esta triangulación, es la que permite tomar las sugerencias con altura, debido a que con el filtro del ser-sociedad, que también es un filtro suvidagógico, se suma el deber-ser de todos y todas, o mejor, de la comunidad donde se pertenece, ya que este deber-ser, está en el mismo nivel de cuando se habla de la subjetividad de alguien, que ya no sería la de él, sino la sumatoria de todas las subjetividades, pues ese sujeto no se ha formado sólo desde la mismidad, sino desde de la multiversidad.

Despertar en el aula y fuera de ella la reflexión ética crítica del ciudadano universitario para la construcción de la pazgología, necesita de una construcción que tiene que ver con los procesos misionales de la universidad. Si no hay disposición de enfrentar los procesos misionales en el aula y fuera de ella para fomentar y sentar las bases de la estructura valorativa, se torna imposible llevar el conocimiento científico al servicio del ser del hombre y la mujer, con lo cual se imposibilita comprender la realidad que se vive, sin que se pueda dialogar con ella.

Bibliografía

- Aristóteles.** (1980). Libro I de la metafísica. México: Editorial Porrúa.
- Assis, F.** (1181-1226). Fundador de la Orden de los Franciscanos. Roma.
- Barthes, R.** (2015). El placer del texto. México: Editorial. Siglo XXI.
- Berger, P. y Luckman, T.** (1979). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Biblia de estudio inductivo.** (1995). Reina Valera. Mateo 8:32. Tennessee E.U.A: Editorial vida.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.** (1991). La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: LAIA.
- Cajiao, F.** (1996). La piel del alma. Bogotá: Magisterio.
- Deleuze, G. y Guattari, F.** (1986). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. España: Editorial pretexto.
- Delors, J.** (1994). La educación encierra un tesoro. Comisión internacional sobre educación para el siglo XXI. UNESCO. Madrid: Editorial Santillana.
- Derrida, J.** (2006). La Hospitalidad. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Decroly, O.** (1975). La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos. Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Dewey, J.** (1975). Educación y democracia...una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: ediciones Morata.

⁶ Es el proceso mediante el cual, el sujeto para poder pertenecer a una categoría conceptual, a un constructo, a una comunidad académica, científica, y/o en cualquier campo del saber, de la ciencia, y de la vida, necesita de ser probado en sus diferentes acciones personales, académicas, intelectuales, éticas y morales.

⁷ El hecho de estar vinculado como directivo, docente, trabajador, estudiante, o incluso, comerciante en una universidad, no necesariamente logra alcanzar la condición de ser ciudadano universitario.

- Dilthey, W.** (1949). Introducción a las ciencias de la educación. México: F.C.E.
- Durkheim, E.** (1996). Sociología y educación. Santa fe de Bogotá: ediciones.
- Foucault, M.** (1984). La hermenéutica del sujeto. Madrid: Ediciones la piqueta.
- Freire, P.** (1991). Pedagogía de la autonomía. Undécima reimpresión en español. Barcelona: siglo XXI.
- Fullan, M.** (2007). El nuevo significado del cambio educativo. Canadá: Teachers College Press.
- González-Arizmendi, S.** (2002). La Escuela de Sérvuro Luís. Montería: Ediciones paloma.
- González-Arizmendi, S.** (2014). Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro. Una forma de llegar a ser suvidagogo. Fondo Editorial Universidad de Córdoba-Fridepsu.
- _____, (2022). La pedagogía suvidagógica... Su tesis teórica, metodológica y práctica. Fondo Editorial Universidad de Córdoba-Fridepsu.
- _____, (2022). El saber ignorado... Configuración y desafíos propuestos por el enfoque de la suvidagogía para humanizar al currículo. Fondo Editorial Universidad de Córdoba-Fridepsu.
- _____, (2022). Prácticas, praxis y transformación docente desde la pedagogía suvidagógica. Fondo Editorial Universidad de Córdoba-Fridepsu.
- González-Arizmendi, S; Alarcón, G.** (2021). Esencia, sentido y deber-ser de la Universidad desde el enfoque crítico de la suvidagogía. Montera: Fondo Editorial Universidad de Córdoba-Fridepsu.
- Gonzalez-Arizmendi, S; y Castro, S.** (2023). Voces académicas que promueven la pedagogía suvidagógica. Fondo Editorial de la Universidad de Córdoba. Fondo Editorial Universidad de Córdoba-Fridepsu.
- Habermas, J.** (1987). Conocimiento e interés. Madrid: Tauros.
- Kant, I.** (1996). Critica de la razón pura. Tomo I. Bogotá: Ediciones Universales.
- Lévinas, E.** (1994). Entre nosotros: ensayos para pensar en otro. Barcelona: Editorial Pre-Textos.
- Uribe, M.** (2023). Nación, ciudadano, y soberano. Medellín: Fundación Universidad de Antioquia-FCSH.

Samuel González Arizmendi

Nació en el corregimiento de Arache, perteneciente al municipio de Chimá Córdoba (Colombia). Doctor en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA Universidad del Atlántico. Miembro activo de las siguientes redes: RED Iberoamericana de Pedagogía-Redipe, RED de Docentes de América Latina y el Caribe-RedDolac, director de investigación de la Fundación RED para la Educación en Iberoamérica-FREI. Creador de la RED Internacional de Pedagogía Suvidagógica-Ridepsu. Fue Presidente Adjunto en Colombia del Centro Latinoamericanos de Estudios en Epistemología Pedagógica- CESPE. Miembro del grupo de investigación Sociedad-Imaginario-Investigación, categoría A1 en MinCiencias, de igual manera, investigador Sénior de MinCiencias. Par Nacional de Conaces para maestrías y doctorados, y reconocimiento en 2017 al Mérito Pedagógico e Investigativo Iberoamericano REDIPE-Capítulo España recibido en la Universidad Complutense de Madrid por fundar la pedagogía suvidagógica como nueva alternativa educativa para formar, educar y transformar al sujeto en la consecución del ser-sociedad. También obtuvo el Pluma universitaria en 2020, otorgado por CESPE, por su obra el Saber Ignorado. Docente de la Universidad de Córdoba-Colombia, con categoría titular adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, al Departamento de Psicopedagogía y al Programa de Educación Infantil.

La Andragogía como Práctica en la Educación Permanente

Jairo J. Simonovis Rojas
Presidente Fundador de la RIEAC
Gerente de Relaciones Internacionales de FREI
jjsimonovis@gmail.com. Cel. +584166358074

Resumen

El presente ensayo es un análisis documental fundamentado en obras y escritos, los cuales sirvieron de reflexión sobre la andragogía como sustento de la Educación Permanente, teniendo en cuenta que en los últimos años se ha percibido un cambio de paradigma en los currículums, en la enseñanza del aprendizaje en todos los niveles y modalidades educativas, particularmente en la educación universitaria. Ocasionado a que no basta con que el individuo acumule un conjunto de conocimientos pensando que le serán de utilidad durante toda su vida, con los cuales le permitirán afrontar situaciones de diversa índole, tanto en su actividad profesional, social, como personal; sino que además obliga, particularmente a los profesionales, a tener un aprendizaje continuo y sistemático que les permitan actualizar sus competencias de manera constante.

Descriptores: Andragogía, enseñanza, aprendizaje, Educación Permanente.

Introducción

En los últimos años se ha percibido un cambio de paradigma en la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles educativos, particularmente en educación universitaria, ya que no basta que el individuo acumule un conjunto adecuado y suficiente de conocimientos pensando que le serán de utilidad durante toda su vida y le permitirán afrontar situaciones de diversa índole en su actividad profesional y social, por el contrario, obliga particularmente a los profesionales a aprender continua y sistemáticamente, de manera que sus competencias se actualicen permanentemente. Bajo este contexto, la planeación de las funciones sustantivas, así como las estructuras curriculares de las universidades, buscan favorecer el aprendizaje y el desarrollo de competencias en sus estudiantes.

En este sentido, ya la UNESCO en su Conferencia de Montreal, celebrada del 22 al 31 de agosto de 1960, había retomado el concepto de Andragogía en sustitución de la expresión de «Pe-

dagogía para adultos», en el proceso de la formación de la educación permanente de hombres y mujeres adultas, de manera de diferenciar la formación del niño y el adolescente y como un neologismo para designar la ciencia de la formación de los hombres, en sustitución del vocablo clásico Pedagogía, de manera que no se haga referencia a la formación del niño, sino a la educación del adulto; el término andragogía puede ser supuestamente equivalente al término pedagogía, andragogía en griego significa conducción de hombres en comparación con pedagogía, que en griego significa conducción de niños UNESCO (1960). Sin embargo, cabe señalar que el término pedagogía se ha utilizado desde la época de la Antigua Grecia, mientras que Alexander Kapp, un educador alemán, lo utilizó por primera vez el término andragogía en 1833, al describir la práctica educativa que Platón utilizaba al instruir a sus discípulos que eran jóvenes y adultos; por otra parte a principios del siglo pasado, en 1920, Eugen Rosenback retoma el concepto para referirse al conjunto de elementos curriculares propios de la educación de adultos, filosofía, profesores, metodologías y didáctica a utilizar, entre otros Castillo, F. (2018).

A partir de ahí ha sido definido por diferentes investigadores como disciplina, ciencia o arte, surgiendo múltiples controversias, pero no cabe duda que la andragogía persigue lograr un cambio sustancial en las formas de enseñanza clásica hacia nuevos enfoques y métodos en la enseñanza de adultos, teniendo en cuenta todos los componentes humanos: psicológico, biológico, social y cultural, entre los investigadores es importante destacar por sus aportes a Lindeman, E.; Knowles, M.; Kenneth D. Benne; Malcolm Knowles; Félix Adam; Manuel Castro Pereira; Elena Adam de Guevara; Adolfo Alcalá; Flavio de Jesús Castillo; Silvio Llano de la Hoz, entre otros, es relevante destacar que este grupo de autores, a través de sus escritos e investigaciones, han formulado sus ideas, conceptos, propuestas y planteamientos relacionados tanto con la teoría, como con la praxis dentro del proceso educativo andragógico.

¿Qué es la Andragogía?

La andragogía es la disciplina que contiene el conjunto de técnicas didácticas dirigidas a la educación de personas adultas desde el punto de vista académico, psicológico, sociológico y biológico; esta disciplina se fundamenta en que los adultos realizan el proceso de aprendizaje de una forma diferente al de los niños, por esta razón, exige un enfoque y propuestas diferentes para la comprensión e incentivación del adulto con respecto al proceso de aprendizaje, es decir, se deben propiciar los procedimientos educativos pertinentes para los mayores Adam, F. (1987).

A través de la andragogía se busca, consolidar, mantener y enriquecer esos intereses para abrirle nuevas perspectivas de vida profesional, cultural y social; además de orientar y actualizar al adulto con respecto a la renovación de sus conocimientos y de esta manera pueda continuar aprendiendo, investigando y renovando sus conceptos para el enriquecimiento de su vida cultural, científica y tecnológica en consonancia con la evolución de la sociedad a la cual pertenece.

La andragogía posee un especial vínculo con la pedagogía, debido a que ambas son ciencias de la educación; sin embargo, la pedagogía se encuentra focalizada sobre todo en la educación de niños y jóvenes quienes presentan características y maneras diferentes de aprender a la de los adultos. Por esta razón, encontramos que la andragogía requiere reformularse en sus conceptos para reconocer las particularidades de los seres humanos en edad adulta y la especificidad de sus procesos educativos; para ello requiere diseñar los lineamientos de una metodología didáctica adecuada para establecer los métodos apropiados del proceso enseñanza-aprendizaje para quienes se

encuentran en edad adulta, los cuales abarcan un amplio espectro en el campo educativo, tanto en las actividades educativas formales, como en la no formales, presenciales, virtuales y, entre otras Adam, F. (1987):

- Alfabetización de adultos.
- Formación de docentes facilitadores de aprendizaje.
- Educación formal universitaria tanto presencial como virtual.
- Formación tecnológica.
- Especializaciones en programas de cuarto nivel y programas de educación permanente.
- Educación no formal del talento humano en programas de desarrollo personal y laboral.
- Encuentros de actualización profesional y científica.
- Programas de desarrollo social y comunitario.

Adam, F (1987), plantea que ya no se trata de una educación a imagen y semejanza de una sociedad, sino por el contrario de una educación que responda a los intereses, las necesidades y las experiencias propias vividas por el educando, es decir, de una educación del ser humano en función de su racionalidad como tal. En consecuencia, es el adulto, como sujeto de la educación, quien acepta o rechaza, decide basado en su propia experiencia, intereses y necesidades la educación a recibir, con todos los altibajos que implica el transcurrir cambiante y complejo de la vida del ser humano; así le atribuye Adam, F. a la andragogía la obligación de estudiar la realidad del adulto y determinar las normas adecuadas para dirigir su proceso de aprendizaje Adam, F. (1987).

En este orden de ideas, Knowles, M. (1984) considerado como el Padre de la Educación de Adultos, destaca que la andragogía ofrece los principios fundamentales que permiten el diseño y conducción de procesos docentes más eficaces y aplicables a diversos contextos de enseñanza para adultos y afirma que los adultos están motivados a aprender, cuando experimentan necesidades e intereses de aprendizaje que satisfacer porque:

- La orientación de los adultos hacia el aprendizaje se centra en la vida.
- La experiencia es la fuente más rica para el aprendizaje del adulto.
- Los adultos tienen una profunda necesidad de autodirección.
- Las diferencias individuales entre las personas tienden a aumentar con la edad.

Retomando a Adam, F. (1987), la adultez, puede entenderse como etapa de integración biológica, psicológica, social y ergológica, es el momento en que se alcanza la plenitud vital, puesto que en ella se tiene la capacidad de procrear, de participar en el trabajo productivo y de asumir responsabilidades inherentes a la vida social que conlleva a la actuación independiente y a tomar decisiones con entera libertad. Entendemos por Ergología el estudio de los efectos psicológicos del trabajo, de sus patrones e impacto en el estrés de los trabajadores y las funciones de su desempeño.

Por su parte, Castro, M. (1990), considera la andragogía como una de las ciencias de la educación que tiene por finalidad facilitar los procesos de aprendizaje en el adulto a lo largo de toda su vida, mientras su discípulo Alcalá, A. (1999) expresa que la andragogía es la ciencia y el arte que, siendo parte de la antropología y estando inmersa en la educación permanente, se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de Participación y Horizontalidad; cuyo proceso, al

ser orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización Castro, Pereira M. (1990).

Brandt, J. (1998) en su intento de realizar una nueva conceptualización del término, señala que la andragogía se encarga de la educación entre, para y por los adultos, la asume como su objeto de estudio y realización, vista o concebida ésta, como autoeducación, es decir, interpreta el hecho educativo como un hecho andragógico, donde la educación se realiza como autoeducación. Entendiéndose por autoeducación el proceso, mediante el cual, el ser humano consciente de sus posibilidades de realización, libremente selecciona, exige, asume el compromiso, con responsabilidad, lealtad, sinceridad, de su propia formación y realización personal Alcalá, A. (1999).

Para Marrero, T. (2004), la andragogía es un proceso de desarrollo integral del ser humano para acceder a la autorrealización, a la transformación propia y del contexto en el cual el individuo se desenvuelve. Sostiene, además, que la andragogía busca movilizar y potenciar en cada uno de nosotros conocimientos, valores, aptitudes de compromiso solidario, social y que la producción de conocimientos en el espacio universitario sea de creación, no de repetición. Para este autor, la andragogía no se limita a la adquisición de conocimientos y mejora de habilidades y destrezas, sino que consiste en un proceso de desarrollo integral, donde el individuo crece como persona, como profesional, como padre de familia, como ente social que forma parte de una comunidad en la cual es capaz de desenvolverse de la manera más adecuada posible Brandt, J. (1998).

Como se puede observar, en ese escenario, la andragogía va más allá de la formación inicial para el desempeño profesional; abarca mucha de esa oferta de formación permanente, que debe pensarse para los alumnos que trabajan, que tienen familia, ellos son adultos, que aspiran recibir una formación que los ayude a seguir incorporados en la sociedad donde se desenvuelven, además de tener presente que, al entrar en el ámbito laboral, todo es más interdisciplinar, se le presta más atención al tema y al problema que al contenido en sí. Entonces se requieren «nuevas formas de acceso flexible a la educación...» (Castañeda, L. 2004), y la andragogía como modelo educativo representa una alternativa.

Desde las diversas ópticas reseñadas, se puede notar que cada definición enriquece el concepto de andragogía, considerándola como una disciplina educativa que tiene en cuenta diferentes componentes del individuo como ente biológico, psicológico, y social; una concepción nueva del ser humano como sujeto que elabora su propia historia, cargado de experiencias dentro de un contexto socio cultural; en este caso los destinatarios y participantes en el proceso de formación van a estar caracterizados por su adultez.

Por otra parte, Kenneth, B.(1995), educador norteamericano, presidente de Adult Education Association y cofundador de National Training Laboratory (NTL), realizó grandes aportes a la educación del adulto; entre sus contribuciones planteó que la *Antropagogía* es una estrategia que sirve para la supervivencia del ser humano y señaló que los miembros de una sociedad que aprende, deben poseer la información y el conocimiento existente, pero esto no es suficiente para lograr la distensión creativa; debido a que los procesos de solución de conflictos deben aspirar no a la victoria nominal, sino a convertir los intereses en conflicto en nuevos patrones de conducta con los cuales los participantes se pueden identificar; al respecto comentó: *Antropagogía* es el término poco eufónico que le doy a la facilitación del aprendizaje y la reeducación de personas de todas las eda-

des que buscan consolidar una base adecuada para la supervivencia humana en un mundo cada vez menos propicio para lograr ese objetivo.

Como visión de conjunto sobre lo expresado, podríamos concluir diciendo que la andragogía es una disciplina que estudia las formas, procedimientos, técnicas, situaciones y estrategias de enseñanza de aprendizaje con el fin de lograr que el mismo sea significativo en los participantes adultos, la que a su vez promueve el desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas, la adquisición y transferencia de conocimientos en el contexto donde el adulto se desenvuelve. Es decir, la andragogía se centra en el estudio de los métodos, estrategias, técnicas y procedimientos eficaces para el aprendizaje del adulto y, en la ayuda y orientación eficaz que éste debe recibir de parte del facilitador para el logro de un aprendizaje significativo y satisfactorio, en función de los planes y estrategias utilizadas en la programación conjunta del curso, por el facilitador y el participante, que le permite lograr lo programado.

El Proceso de enseñanza y función del docente en la Andragogía

La enseñanza es el proceso a través del cual el sujeto se forma gracias al conjunto de acciones, significados, actuaciones sociales que son deliberadamente organizadas de tal manera que, la enseñanza nos remite a la acción del docente, donde él planifica y promueve situaciones en las que el alumno organice sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos y exprese sus pensamientos.

En la andragogía el docente es considerado como un facilitador de los aprendizajes, quien se encarga de orientar, ayudar y cooperar con el participante-adulto en el logro de sus metas de aprendizaje. Promueve, además, la reflexión, imaginación, creatividad y mantiene con los participantes una relación horizontal, entendida como una relación entre iguales, donde existe una actitud proactiva, recíproca, compartida, de responsabilidades, de negociación y de compromiso hacia logros y resultados exitosos Adam, F. (1977).

En función de esta premisa, la metodología de la enseñanza centra su interés en el participante adulto, como ente responsable, autogestor de su proceso de aprendizaje, comprometido consigo mismo. El facilitador, por su parte, se encarga de perfeccionar las estrategias de enseñanza-aprendizaje con el fin de promover en los participantes la adquisición, y la retención de los conocimientos que consideren relevantes y significativos.

Asimismo, podemos afirmar que el docente debe ayudar, orientar, apoyar y facilitar el proceso de construcción del conocimiento por parte de los participantes; es decir, el facilitador se convierte en un diseñador y conductor de situaciones de aprendizaje, las cuales deberán estar centradas en el participante, a fin de que éste sea capaz de adquirir conocimiento con el apoyo del facilitador. Visto así, el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento, Díaz Barriga y Hernández, G. (2002).

Como hemos visto la labor del facilitador es fundamental en el proceso andragógico, por ser un proceso de aprendizaje entre adultos, donde uno de ellos orienta y guía el proceso, y el otro con sus experiencias, inquietudes, deseos de aprender y conocer realiza el camino del proceso de aprendizaje.

El Hecho Andragógico

El adulto es un ser biológico desarrollado en lo físico, en lo psicológico, en lo ecológico y en lo social, capaz de actuar con autonomía en un grupo social y en último término decidir su propio des-

tino.¹⁰ En el hecho andragógico intervienen factores antropológicos, biológicos, psicológicos, sociales e históricos, los cuales analizaremos brevemente a continuación:

1. Desde el punto de vista biopsicológico el adulto como sujeto de educación, actúa en un ambiente físico y social determinado, sometido a la acción de factores ecológicos diversos. Su organismo ha alcanzado el desarrollo antropométrico, el crecimiento anatómico y fisiológico con una morfología determinada, con fuerza física, con rasgos y caracteres psicosomáticos transmisibles, los cuales en conjunto conforman su personalidad.
2. Desde el punto de vista histórico antropológico ha seguido un proceso continuo en el tiempo, en donde esta enraizado en la propia historia de la educación del individuo, como especie y ser humano; entendiendo la educación como un acontecimiento humano, social e histórico, porque cada hombre es educado dentro de su entorno social, cultural, económico, político en un momento histórico determinado afectando su educación, el desarrollo de su existencia y su propia historia particular.
3. Desde el punto de vista social, el individuo y la sociedad son unidades indivisibles, que se interrelacionan. Encontrando que la sociedad actualmente está compuesta por diversidad, de elementos, rasgos, realidades, circunstancias que de una u otra forman influyen en cada uno de los grupos humanos que la conforman, bien sea por sus características sociales de: raza, etnia, religión, lengua, política, profesión, cultura, sexo, entre otras clasificaciones que se pueda hacer de los grupos humanos, teniendo en cuenta sus diferencias o semejanzas.
4. Desde el punto de vista de la capacidad productiva del hombre, el proceso educativo según Maturana, H. (2008), se compagina con el concepto de «nicho ecológico» para denominar el contexto natural y social que nos permite vivir y buscar nuestro bienestar junto a otras personas: nos hacemos humanos, viviendo con otros seres humanos; es decir, nuestro nicho ecológico, esto implica un modo de vivir como ciudadano en colaboración, y es un acto de elección, que sólo podemos hacer los humanos. Toda educación conlleva diversos fines pero entendida la educación en su más amplio sentido, se dinamiza en el hecho andragógico y condiciona la capacidad del trabajo como actividad dinámica que modifica la propia estructura de la sociedad.

Cabe considerar, que el hecho andragógico es real, objetivo y concreto, porque el adulto ha construido su realidad biopsicosocial y ergológica que le permite educarse durante toda su vida, por eso el hecho andragógico adquiere dimensión práctica en la acción de la formación del adulto, concebido como un proceso de orientación individual, social, participativo, con carácter horizontal y ergológico, cuyo propósito es el de mejorar y perfeccionar las competencias necesarias para optimizar sus condiciones de vida, mediante su capacidad y autodeterminación.

Características de la Andragogía

Es una perspectiva de estudio relativamente nueva en comparación a otras disciplinas que se caracteriza por ser parte de las ciencias de la educación, focalizando los intereses y motivaciones de los adultos y promoviendo el razonamiento, el debate constructivo y la confrontación de conocimientos individuales con conocimientos grupales bajo la guía de un facilitador.

Para Knowles, M. (1984) hay cinco factores que diferencian el aprendizaje de los adultos, al de los niños, que se manifiestan con las siguientes características:

Un autoconcepto del adulto: En contraste a la dependencia de los niños, los adultos tienen una necesidad psicológica profunda de autodirigirse. Su autoconcepto los lleva a ser guiados por su propia voluntad; por tanto, son renuentes a las situaciones en que el facilitador y el diseño de los programas los limiten a un papel dependiente.

Sus experiencias: Independientemente de su edad el adulto ha acumulado gran riqueza de experiencias que se convierten en importantes recursos de aprendizaje y en plataforma para desarrollar nuevos aprendizajes para sí mismo; así como, para la comunidad de aprendizaje en la cual el individuo se encuentra inmerso.

Su proceso de aprender: El adulto está dispuesto a aprender cosas que necesita saber o saber hacer, para así cumplir con sus papeles en lo laboral, como profesional, como líder, trabajador, esposo(a), padre o madre. La rapidez con que aprender se fundamenta en la necesidad que siente de desempeñar con éxito sus labores y tareas en sus compromisos y responsabilidades tanto sociales, como familiares.

Por otra parte, según Adam, F. (1987) la diferencia entre el aprendizaje del niño y del adulto, se encuentra en que los niños pueden orientar su aprendizaje en diferentes direcciones o materias, los adultos por el contrario tienen una tendencia a mantener su atención centrada en una situación problema donde concentran todo su esfuerzo (Sinergia) como elemento central del proceso de organización de su aprendizaje, y la orientación de cada actividad hacia ese objetivo único. Visto así, los adultos buscan los conocimientos para desarrollar las habilidades que necesitan aplicar a situaciones o problemas a los que confrontan en la vida real en sus actividades y labores cotidianas; por otra parte, con el tiempo las perspectivas en los adultos cambian, ellos buscan conocimientos para una aplicación inmediata, de manera que vayan de la mano con los objetivos de sus actividades o que puedan aplicarse en las empresas para las cuales trabajan, en aras de mejorar sus competencias.

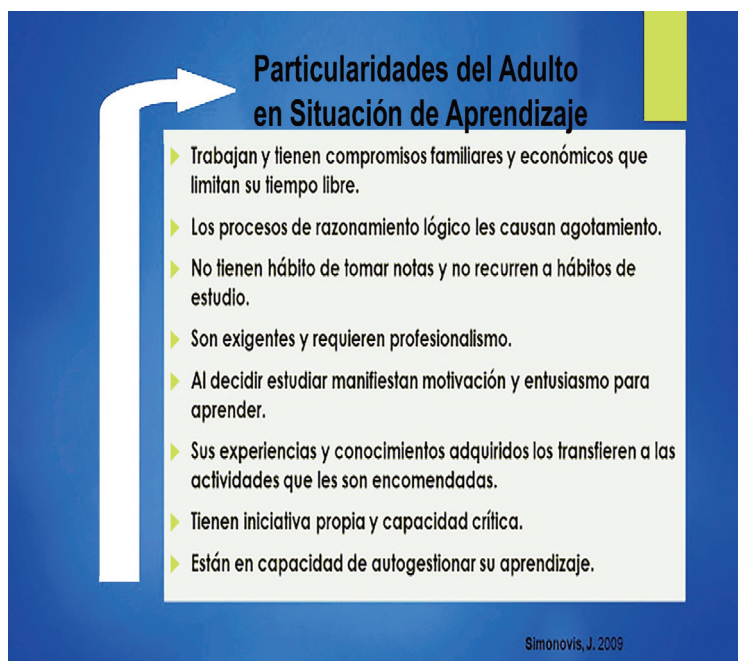
Con atención a la teoría de Abraham H. Maslow (1973) en su Jerarquía de Necesidades, los adultos están más motivados para aprender según sus factores internos tales como: desarrollo de su autoestima, necesidades personales y recompensas como el aumento de sueldo, ascensos u otras. Por el contrario, eventualmente podremos encontrar personas, que buscarán evitar participar en los procesos de aprendizaje por varios factores: el temor a hablar en público, falta de seguridad, timidez, temor a ser descalificado o ridiculizado, entre otros.

El ser humano suele hacer más por evitar sus mayores miedos, que lo que hace por alcanzar sus anhelos, pero es parte de una realidad. Además, se debe de tener en cuenta que una necesidad satisfecha, nos llena satisface, nos motiva a continuar adelante y trazarnos nuevas metas.

En este orden de ideas, es importante recordar que, la Psicología Humanista es una corriente de pensamiento que se enfoca en la importancia del individuo y su experiencia subjetiva, esta corriente psicológica considera que los seres humanos tienen necesidades innatas y que éstas deben ser satisfechas para lograr el bienestar y la autorrealización, de ahí que el bienestar de las personas son aspectos necesarios para la sociedad actual, dominada por el stress, las exigencias sociales, los cambios constantes y acelerados que nos presenta este siglo XXI, tanto en lo tecnológicos, como políticos, económico, social y cultural en este mundo globalizado y postmoderno.

En el siguiente cuadro encontraremos algunas de esas particularidades del adulto en situación de aprendizaje, que hemos comentado anteriormente, teniendo en cuenta sus inquietudes, características y necesidades.

Cuadro No 1. Particularidades del Adulto en situación de Aprendizaje



Fuente: Simonovis, J. 2009

EL MODELO ANDRAGÓGICO

El modelo andragógico del aprendizaje está dirigido a la formación de personas adultas, orientado a continuar el desarrollo de sus capacidades, la actualización o profundización de sus conocimientos haciendo parte de un proceso educativo de carácter permanente, guiado principalmente por la autogestión en la apropiación del conocimiento por parte del participante, sujeto que asume responsablemente la mayor cuota de compromiso en el proceso de aprendizaje. Por tanto, la educación andragógica tiene un sustrato muy grande en las propias exigencias y responsabilidades del participante adulto, el cual decide estudiar según su necesidad de aprender (Castillo, F. (2018).

En este sentido, la autonomía en el aprendizaje, la experiencia, el intercambio de conocimientos y la aplicación inmediata del saber constituyen aspectos que definen este modelo educativo andragógico; razón por la cual, su característica fundamental estriba en la posibilidad de que el participante pueda organizar y desarrollar sus propias metodologías de aprendizaje y seleccionar los medios o estrategias más acordes para alcanzar sus metas o requerimientos planteados.

Visto así, Stiepovich, J. (2004) encuentra que algunas de las características de la sociedad actual se resumen en: la economía mundial basada en el conocimiento, la velocidad creciente de su recambio, la vinculación efectiva entre productores y consumidores de ese conocimiento, así como la articulación entre innovación, ciencia y tecnología.

Por ser la educación un factor clave para el desarrollo de toda sociedad y la sociedad del conocimiento un medio cultural caracterizado por la gestión y el manejo permanente de un gran cúmulo de información a través de la tecnología, de la evolución de las diversas redes sociales, las instituciones educativas están llamadas a impulsar la investigación y a estimular la creatividad y la innovación del sujeto en formación de manera que le permitan afianzar sus competencias me-

dianente el manejo efectivo de los recursos disponibles para dar solución a los problemas de la cotidianidad Simonovis, J. y Contreras de Simonovis, L. (2023).

Dentro de este orden de ideas, encontramos que la Sociedad del Conocimiento y de la Información están desafiando los paradigmas de cómo aprenden los adultos, debido a la longevidad de vida del hombre en estos tiempos, y a los constantes cambios que se dan en este mundo globalizado y postmoderno, donde se busca cómo aplican lo aprendido en el mundo laboral. La andragogía, hoy es la protagonista en muchas Casas de Estudios de Educación Superior del siglo XXI, donde se tiene en cuenta que los distintos programas formativos, ya sean éstos presenciales, e-learning, online, en formato sincrónico o asincrónico, donde se abordan con base a la perspectiva, inquietudes y características propias de un adulto que aprende, donde se da una relación entre adultos teniendo en cuenta cuál es su experiencia, su visión del mundo, cuál es su desarrollo fisiológico, cognitivo, su relación social con otros seres humanos y su intención de vida, entre otros aspectos. En resumidas cuentas, lo que se pretende es lograr el más alto aprendizaje significativo de este grupo de individuos Cadamuro, I. (2021).

Por lo anterior, en el modelo andragógico se tiene en cuenta los procesos mentales y cognitivos que ocurren en el proceso de aprendizaje del adulto, donde la actividad psíquica tiene una respuesta independiente del nivel de desarrollo cognitivo, esta característica le permite asimilar los conocimientos de una manera razonada y analizar lo que aprende en función de su realidad concreta para concluir de manera creativa con la elaboración de una síntesis del conocimiento adquirido.

Por otra parte, el participante adulto puede diseñar una escala de valores aplicable a sus situaciones de aprendizaje, de manera tal que le permita establecer la trascendencia e importancia de ciertos conocimientos, su nivel de significación y su relevancia, los cuales en conjunto pueden incidir en el cambio de su comportamiento dentro del ambiente donde interacciona; esto puede ocurrir cuando los contenidos programáticos son elaborados en función de los objetivos propuestos por el participante y no preestablecidos por el facilitador sin su participación. En el modelo andragógico los contenidos programáticos y objetivos deben ser formulados conjuntamente por el facilitador y el participante, debido a que el adulto no aprende aquellos conocimientos que no le son significativos Adam de Guevara, E. (2017).

Cabe resaltar que, el estudiante adulto busca constantemente aplicar lo aprendido en sus actividades cotidianas y de trabajo, la manera cómo el nuevo conocimiento adquirido incide en su vida presente y cómo las experiencias recién adquiridas afectarán su conducta posterior, dado que su carácter pragmático lo impulsa a encontrar la utilidad de lo que está aprendiendo día a día, debido a que el tiempo que está invirtiendo en su aprendizaje, si no le es de utilidad, será abandonado.

Elementos del Modelo Andragógico de Aprendizaje.

La educación se define como un proceso de socialización por medio del cual las sociedades transmiten formalmente a sus nuevos miembros, a través de las instituciones educativas, una serie de conocimientos, valores, lineamientos, procedimientos y directrices como normas e instrumentos de desempeño en los diferentes ámbitos de la vida de un individuo. Por lo tanto, el educar transmite patrones de comportamiento, previamente establecidos por grupos de mayor experiencia y que deben ser asimilados y puestos en práctica por los estudiantes de generación en generación, a través de la educación, formal, no-formal y la informal.

La educación formal se genera en los ámbitos de las escuelas, institutos, academias, tecnológicos, politécnicos y universidades; por su parte, la educación no-formal se genera con los cursos, seminarios, talleres, mientras que la educación informal es aquella que se adquiere a lo largo de la vida, en las relaciones sociales personales, también por las redes sociales y por las experiencias cotidianas. Con respecto al *Modelo Andragógico* se deben considerar los siguientes elementos Adam de Guevara, E. (2017):

El participante adulto. Dentro del modelo andragógico es el principal recurso en el proceso de aprendizaje, es el centro del proceso, es un socio del aprendizaje quien se apoya en sus propios conocimientos y experiencias adquiridas; él debe de continuar con la explotación y descubrimiento de su potencial, talento y capacidades. Por ello, todo aprendizaje, sólo puede efectuarse si existe continuidad y total congruencia, en el nivel del Ser como del Hacer. Durante el proceso de aprendizaje andragógico los adultos, son fuente de recursos, debido a su cúmulo de experiencias previas y su voluntad para aprender, de ahí que cada uno de los miembros del grupo se convierte en un agente del aprendizaje.

Los participantes adultos se desarrollan mucho mejor en ambientes donde las relaciones de colaboración con sus educadores se ven fortalecidas teniéndolo en cuenta, este ambiente estimula su aprendizaje y hace que se vuelvan más productivos porque perciben que sus facilitadores los consideran como sus pares.

En este sentido, Knowles, M. (1984) formuló cinco (5) características que poseen los estudiantes adultos en situación de aprendizaje, estas características del adulto son:

Concepto de sí mismo: En función de sus conocimientos y experiencia acumulada con el paso de los años, el autoconcepto que tiene el individuo adulto, pasa de ser de una personalidad dependiente a ser un ser humano autodirigido.

Experiencia: El cúmulo y reserva creciente de experiencia acumulada con el paso de los años, se convierten para el adulto en un recurso cada vez mayor y valioso para su aprendizaje.

Disposición para aprender: El adulto tiene una disposición y actitud para aprender, que se orienta cada vez más hacia las tareas del desarrollo de sus roles sociales y de sus necesidades.

Orientación al aprendizaje: Su perspectiva temporal cambia de una aplicación postergada del conocimiento a una aplicación inmediata, busca solucionar los problemas, del aquí y ahora. Como resultado, su orientación hacia el aprendizaje cambia de una centrada en el sujeto a una centrada en el problema.

Motivación para aprender: En el adulto la motivación para aprender es interna, nace de sus necesidades reales y sentidas, sabe cuáles son sus carencias y aquellas que desea superar.

Igualmente, Knowles, M. (1984) sugirió cuatro (4) principios de la andragogía, aplicables al adulto en situación de aprendizaje:

- Los adultos deben participar en la planificación y evaluación de su instrucción.
- Las experiencias -incluidos los errores-, proporcionan la base para las actividades del aprendizaje.
- Los adultos están más interesados en aprender contenidos, temas, oficios y actividades que tengan una relevancia e impacto inmediato y que les permita optimizar su trabajo y vida personal, en el presente aquí y ahora.

- El aprendizaje de adultos se centra más en la solución de sus problemas, e inquietudes que tiene, que en los contenidos.

En el siguiente cuadro identificado con el No 2 se encuentran otras de las exigencias que realizan los estudiantes adultos que desean continuar con su formación o actualizar sus conocimientos y que deben ser tenidas en cuenta por los diseñadores curriculares a la hora de realizar los diseños o malla curricular, o la programación de cualquiera de las actividades académicas a desarrollar ya sea en actividades universitarias de pregrado, postgrados o en otras actividades de estudio sea esta de carácter formal o informal que ofrezcan cualquiera de las instituciones que se dedican a la educación de adultos.

Cuadro No 2. Exigencias de la Educación de Adultos en los diseños curriculares.

Exigencias de la Educación de Adultos en los diseños curriculares

Todo diseño curricular organizado y desarrollado para dar una respuesta apropiada a las necesidades de los adultos debe tener en cuenta:

- * El reconocimiento de que el adulto está capacitado para recibir, transformar y generar cultura, y en consecuencia, puede ser simultáneamente participante y facilitador en el proceso educativo.
- * El adulto además compararte su proceso de aprendizaje con otras responsabilidades familiares, laborales y personales.
- * Al adulto en situación de aprendizaje se le debe ofrecer una diversidad de experiencias que llamen su interés y lo mantengan motivado a estudiar e investigar voluntariamente.
- * El adulto debe sentirse involucrado en un constante proceso de renovación de la educación y adaptado a su realidad social.
- * Al adulto se le debe ofrecer medios y herramientas que le proporcionen un mejor manejo y adquisición de los conocimientos futuros y el aprovechamiento eficaz y eficiente de aquellos ya adquiridos.

Simonovis, J. 2009

Fuente: Simonovis, J. 2009

El facilitador. Andragógicamente, es sólo un estrategia de aprendizaje, con competencia en el proceso de transferencia de conocimientos y de experiencias que le puede aportar al participante. En tal sentido, el andragogo dejó de ser el instructor en una relación vertical para compartir sus enseñanzas, pues debe facilitar las interacciones interpersonales y desempeñar varios roles tales como: facilitador, tutor-coach o mentor, transmisor de informaciones, agente de sensibilización y cambio.

El andragogo, es un docente que orienta el aprendizaje desde un liderazgo democrático y participativo, motivando la autorrealización del estudiante en concordancia con sus necesidades, en este sentido, no se muestra como el dueño del conocimiento y aquel que posee las soluciones a todos los problemas; al contrario, propicia el desarrollo de competencias cognitivas (saber), procedimentales (saber hacer) y actitudinales (saber ser y convivir) mediante distintas estrategias didácticas y canales de comunicación entre él y los educandos adultos. El objetivo final que persigue el facilitador, es lograr que alcancen independencia en la apropiación de sus aprendizajes, obte-

niendo un alto nivel de meta cogniciones y procesos cognitivos superiores como el pensamiento lógico, tomar decisiones, resolver problemas, entre otras destrezas (Castillo, F. 2018).

Así mismo, el andragogo o facilitador promueve la participación activa fundamentada en actitudes positivas de los participantes adultos, para ello la metodología del aprendizaje experiencial será ideal. Igualmente, el andragogo o facilitador planifica y organiza la actividad educativa desde la horizontalidad, donde junto con los participantes se interrelaciona en iguales condiciones y con una visión panorámica del aprendizaje (Simonovis, J. Contreras de Simonovis, L. 2022).

El entorno. Es importante durante el desarrollo andragógico, tener en cuenta el entorno de los participantes, el cual debe ser provisto de un ambiente socioemotivo adecuado tanto en la presencialidad como en la virtualidad del proceso de aprendizaje. Visto de esta forma, en la presencialidad los espacios físicos deberán tener en cuenta la ambientación, la iluminación, la climatización del ambiente, la comodidad del mobiliario, la tranquilidad, los colores, los olores, los servicios de alimentación y los recursos tecnológicos Brandt, J. (1998).

En cuanto a la virtualidad serán aspectos fundamentales: el entorno que no debe ser descuidado, el escenario, la utilización de fondos virtuales para la creación de la ambientación, la iluminación, la resolución de la cámara, el uso de buenos micrófonos para garantizar llegar con buen audio, la utilización de APPs para la interacción de los participantes de manera que el entorno virtual ofrezca alta eficiencia y efectividad del aprendizaje Castañeda, L. (2004).

En este orden, se puede observar, como desde la aparición del Covid-19 y la declaración por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) de la Pandemia el 11 de marzo 2020, motivó la suspensión de todas las actividades educativas, comerciales y hasta la libre circulación de ciudadanos, entre otras medidas tomadas por los diferentes gobiernos del mundo, situación que obligó a impulsar el uso de la virtualidad en todas las relaciones personales, comerciales, educativas, etc., motivo por el cual surgieron nuevas formas de comunicación que agilizaron la evolución de las ya existentes y, presentó nuevas oportunidades para lograr un mayor alcance en los procesos educativos de una manera global, mediante la virtualidad OMS (11/03/2020).

Con respecto al proceso educativo sigue siendo el mismo, pues somos los mismos seres humanos involucrados en la educación, el cambio se dio en el entorno de aprendizaje el cual exigió a los involucrados, adquirir y perfeccionar nuevas competencias digitales y la oportunidad de consolidar las innovadoras herramientas digitales producto del avance de la ciencia y la tecnología.

Los estilos de aprendizaje. Por otra parte, se debe considerar que desde la perspectiva andragógica se puede dar una mezcla de diferentes generaciones de adultos compartiendo en la misma sala o ambiente de aprendizaje: Centenials, Milenials, Generación X, Baby-Boomers; esta circunstancia exige entender sus estilos de aprendizaje y para ello, resulta oportuno revisar la teoría de Kolb, D. (1984, p.24) una representación desde la programación neurolingüística (PNL), que plantea que los estilos de aprendizaje pasan cada uno por un ciclo de cuatro etapas a saber: Experiencia Concreta (EC), Observación Reflexiva (OR), Conceptualización Abstracta (CA) y Experimentación Activa (EA) las cuales dan como resultado cuatro estilos de aprendizaje como son:

Aprendizaje Convergente: Las personas con este estilo de aprendizaje tienden a destacar en la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Son excelentes para resolver problemas y tomar decisiones basadas en la lógica y el razonamiento. Prefieren abordar situaciones concretas desde una perspectiva más teórica.

Aprendizaje Divergente: Los individuos con este estilo tienen fortalezas en la experiencia concreta y la observación reflexiva. Son creativos, imaginativos y tienen una habilidad natural para generar ideas innovadoras; prefieren explorar situaciones desde diferentes perspectivas antes de tomar decisiones.

Aprendizaje Asimilador: los aprendices con este estilo sobresalen en la observación reflexiva y la conceptualización abstracta. Son pensadores analíticos y excelentes para organizar información en teorías coherentes; prefieren la lectura, la investigación y la reflexión antes de la acción directa.

Aprendizaje Acomodador: Las personas con esta cualidad destacan en la experiencia concreta y la experimentación activa. Son prácticos, orientados a la acción y aprenden mejor al enfrentarse a desafíos y problemas directamente; son ágiles en la toma de decisiones y pueden adaptarse rápidamente a nuevas situaciones.

Por las razones expuestas anteriormente, en el proceso de aprendizaje andragógico encontramos diversos retos, estos deberán ser superados por el facilitador, teniendo en cuenta las diferencias individuales en cuanto a intereses e inquietudes y los diversos entornos biopsicosocial y cultural de los participantes.

Principios de la praxis andragógica

Los principios que rigen la praxis andragógica para Adam, F. (1977) son:

Horizontalidad: Relación entre iguales, que se convierte en una relación compartida de actitudes, de responsabilidades y de compromisos hacia logros y resultados exitosos, puede ser de tipo cualitativa y cuantitativa. La primera es porque tanto el facilitador como el participante son adultos y tienen sus experiencias; la segunda tiene que ver con los niveles de cuantificación de las conductas que son observables, como: la agudeza visual y auditiva, la salud en general, la capacidad memorística o lectora, entre otros.

Participación: Entendiéndola como la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otros en la ejecución de una tarea determinada. Es el acto de compartir algo, es dar y recibir e involucrarse en un proyecto en común con otros, basado en este principio, ningún facilitador que esté utilizando la andragogía podría decidir por sí solo, incluso en cosas relativamente insignificantes como el horario de descanso, todo lo que pueda afectar al grupo es conveniente que entre todos - grupo y facilitador- decidan de común acuerdo.

Flexibilidad: Se fundamenta en entender que los adultos, dentro de la comunidad de aprendizaje que comparten, poseen diferentes bases de educación y formación, poseen experiencias previas personales, paradigmas diversos para valorar los acontecimientos de acuerdo a sus experiencias. Así como responsabilidades laborales, familiares y situaciones económicas diferentes, lo cual nos sugiere la flexibilidad en los horarios teniendo en cuenta las diversas responsabilidades que tienen los adultos. La flexibilidad se aplica en entender igualmente que al ser diferentes, los adultos necesitan tiempos diferentes para los procesos de asimilación y acomodación de sus aprendizajes relacionados con sus aptitudes, capacidades y destrezas.

Por otra parte, afirma Adam, F. (1977) que el facilitador debe tener presente los siguientes intereses de los participantes adultos para involucrarlos en trabajos educativos:

Económicos: Un gran porcentaje de adultos que se inscriben para participar en los procesos formativos tienen como objetivo prepararse más para ganar más, por lo que espera en su proceso formativo encontrar contenidos que le permitan ampliar sus funciones en el ámbito laboral.

Profesionales: El participante requerirá actualizar sus conocimientos y aprender nuevas técnicas. Los deseos de superación puede incentivarlos a completar sus estudios de educación básica -primaria, secundaria, bachillerato-, inscribirse a una licenciatura, o aspirar a un posgrado -maestría o doctorado-; esto lo mantendrá en el plano competitivo y productivo, lo cual lo lleva a un mejor desempeño profesional y personal.

De sociabilidad y relaciones humanas: Entre otras motivaciones están la de mantener comunicación y contacto a través de los diferentes grupos de las redes sociales, además de solicitar préstamos, leer la prensa o libros, salir a pasear por la ciudad, dirigirse a otros ciudadanos, a los funcionarios públicos y realizar otras tantas actividades, que estimulan en el adulto el interés de aprender.

LA TEORÍA SINÉRGICA Y EL APRENDIZAJE DEL ADULTO

¿Qué es la Sinergia?

Esta expresión de origen griego que significa cooperación, actividad coordinada de varios sentidos de un individuo para desempeñar una función y sobre la cual se sustenta la Teoría Sinérgica para interpretar la conducta psicológica, social y cultural del adulto frente a una situación de aprendizaje, nos describe empíricamente el proceso psicológico y cognitivo del adulto que se manifiesta en el acto de realizar un aprendizaje, o de intentar adquirir y fijar un conocimiento nuevo en la memoria para su posterior aplicación. Esta teoría explica el proceso sinérgico de la actividad psíquica coordinada y centrada en una reacción percepto-atentiva de manera unidireccional hacia un objetivo de aprendizaje seleccionado. Es decir, el esfuerzo concentrado que exige la integración asociada con las reacciones mentales para alcanzar el aprendizaje deseado como resultado final Adam, F. (1984).

La aceptación de la teoría sinérgica y su aplicabilidad en el aprendizaje del adulto significaría la adopción de nuevos criterios en los procedimientos metodológicos del aprendizaje y en la organización de los conocimientos. El proceso sinérgico se fundamenta en el principio holístico de que «el todo es superior a la suma de las partes que lo integran», es decir, un principio holístico integrativo de la energía mental que puede direccionarse de manera individual o colectivamente. Individualmente la integración energética mental direccionada a un objetivo de aprendizaje, resulta más beneficiosa y exitosa que cuando el esfuerzo es distribuido simultáneamente a varias situaciones de aprendizaje; mientras que, cuando se aplica a un esfuerzo colectivo, el proceso sinérgico permite acrecentar el aprendizaje por la confrontación de experiencias y el análisis crítico dialógico que se da por la interacción del grupo de aprendizaje.

Para Félix Adam,(2021) la sinergia es un concepto que proviene del griego *synergo*, lo que quiere decir literalmente *trabajar en conjunto*, su significado se refiere al fenómeno en que el efecto de la influencia o trabajo de dos o más agentes, actuando en conjunto sobre una determinada tarea compleja, es mayor al resultado esperado, comparativamente con el resultado obtenido si se trabaja de forma individual, si se tiene en cuenta que, al trabajar colectivamente, los efectos de la sumatoria de dicha acción es mayor y por ende más efectiva.

Por otra parte, cuando hablamos de la teoría sinérgica aplicada al aprendizaje ella exige la integración de las reacciones mentales para obtener como resultado el aprendizaje requerido; de

tal manera que, el aprendizaje del adulto demanda una acomodación fisicomental donde las reacciones psíquicas, afectivas y motoras, se integran a la conducta percepto-atentiva del adulto, la cual es necesaria en su proceso de aprendizaje Adam, F. (2021).

Es importante destacar que en la reacción percepto-atentiva, el percibir y el atender como formas conductuales se diferencian entre sí, pero se integran y asocian en una situación de aprendizaje del adulto originando mecanismos sinérgicos que jerarquizan la estimulación exterior, requerida en este proceso. Esta reacción percepto-atentiva se da en diversas actividades humanas de relación, pero al tratarse del aprendizaje del adulto encadenan el proceso sinérgico; el percibir (reacciones perceptivas), o el atender (reacciones atentas), las cuales regulan el desenvolvimiento cotidiano de la vida; acción que permanentemente estamos realizando al percibir y al responder a las estimulaciones cotidianas que constantemente nos asechan en nuestro quehacer diario Adam, F. (1984).

Estas estimulaciones son captadas forzosamente por nuestros receptores, sin que tengan la significación para ser procesadas y fijadas en la memoria; solamente las estimulaciones significativas, previamente seleccionadas son procesadas y almacenadas (fijación) en la estructura psíquica. Cabe señalar que, las reacciones perceptivas son generalmente la relación entre un organismo y su ambiente en la acción de percibir una información de naturaleza visual, auditiva, táctil, olfativa o gustativa. Cuando las reacciones perceptivas se hacen complejas permiten establecer inferencias para derivar generalizaciones o aplicarlas operacionalmente y el proceso perceptivo adquiere especial significación como es el de aprender. Se trata de percibir intencional y voluntariamente una estimulación para adquirirla y fijarla con el propósito de una ulterior utilización Adam de Guevara, E. (2021).

Así, encontramos que las reacciones atentas significantes, afectan las reacciones volitivas, pero fundamentalmente a la conducta atenta caracterizada por una concentración mental sobre un estímulo proveniente del mundo exterior o interior. La característica esencial de las reacciones atentas es la capacidad de seleccionar una estimulación entre muchas y procesarla si es significativa.²⁶ Este proceso selector de la atención permite que el esfuerzo mental se dirija o concentre en lo que más interesa o afecta el comportamiento del individuo. Necesariamente frente a varios estímulos la atención selectiva establece prioridades jerárquicas en los procesos mentales. Es decir, frente a múltiples estímulos la atención selecciona y ordena el pensamiento de acuerdo a factores motivacionales de interés.

Funciones del proceso sinérgico

El proceso sinérgico tanto a nivel individual como grupal presenta dos funciones fundamentales:²⁷

- a) *Integración*, referida a la fusión o asociación psicofísica para la ejecución de una actividad cualquiera, entre ellas: el aprendizaje. Este proceso sinérgico integrativo o asociativo, si se concentra hacia el logro de un objetivo determinado aumenta en intensidad, pero si se distribuye, se origina el efecto entrópico, o sea, el debilitamiento o pérdida energética psicofísica por el efecto distributivo.
- b) *Intensidad*, referida a la concentración energética, fuerza concentrada, potencialidad expresada en términos físicos o mentales y manifiesta en toda actividad humana. En el aprendizaje del adulto, significa direccionada hacia un objetivo determinado para la adquisición de un conocimiento, habilidad o destreza. La *intensidad* del proceso sinérgico se origina al

haber dos efectos primarios relacionados con el aprendizaje que son: la amplitud y profundidad en la adquisición de un conocimiento, habilidad o destreza y que podrían describirse de la manera siguiente:²⁶

La amplitud significa abarcar mayor dimensión mental o espacial, es decir, abarcar un área del conocimiento en toda su extensión, lo cual equivale a realizar un aprendizaje sin interferencias de otras estimulaciones, limitada sólo por circunstancias personales y áreas relacionadas con ese aprendizaje específico.

La profundidad lleva implícita indagar a través del análisis las connotaciones que presenta una realidad determinada en sus diferentes significaciones filosóficas, sociales y humanas. La profundidad de un conocimiento implica ir más allá de la simplicidad, es indagar o examinar la realidad en todos los ángulos y dimensiones, en sus relaciones espacio-temporales e implicaciones desde una perspectiva particular, para consolidar o generar nuevos conocimientos.²⁶

Cabe señalar que los aprendizajes que realizan los adultos obedecen a diversos intereses, tales como: deseos de superación, autoestima, actualización, o entre otros, por distracción y así satisfacer diferentes necesidades estimuladoras de sus reacciones volitivas.

Principios de la Teoría Sinérgica

Teniendo en cuenta sus experiencias y observaciones realizadas durante el desarrollo de los cursos de Maestría en Andragogía en diferentes ciudades de Venezuela, Adam, F. (1986), descubre que el esfuerzo psíquico se concentra intensivamente, evita distribuirse y dispersar la sinergia mental; por tanto, señala tres principios básicos en la aplicación de la Teoría Sinérgica en el aprendizaje del adulto, a saber: Escalonamiento, Progresión y Transferencia Adam, F. (1986).

Principio del Escalonamiento: en la práctica significa, la distribución en el tiempo de las estructuras cognoscitivas o contenidos de aprendizaje en forma ordenada o interrelacionada de tal manera que se refuercen mutuamente siguiendo una progresión ascendente y continua.

Principio de la Progresión: referido a la integración lógica de los contenidos de aprendizaje, que estimulan y refuerzan el interés del participante asegurando aprendizajes exitosos, enriquecedores de las experiencias existentes o anteriormente adquiridas. La organización progresiva de los aprendizajes fortalece las bases de la transferibilidad del conocimiento.

Principio de la Transferencia: alusivo a la ordenación escalonada y progresiva de los contenidos de aprendizaje que establece una secuencia funcional o progresión y facilita la transferencia de las nuevas experiencias a la estructura cognoscitiva o experiencias ya adquiridas, incrementando la disposición del adulto para aprender Adam de Guevara, E. (2021).

El Aprendizaje del Adulto sustentado en el Modelo Andragógico Sinérgico

Cuando hablamos de aprendizaje, debemos entenderlo como el proceso por el cual los seres humanos adquirimos conocimientos y desarrollamos habilidades, destrezas y valores en forma de conducta, la cual cambia o modifica en diversas direcciones, una estructura previa en nuestra naturaleza y, a la vez, condiciona distintas reacciones, transformando nuestra repuesta o nuestra actuación ante el entorno. Estas reacciones están subordinadas al proceso del aprendizaje en sí y están influenciadas por factores culturales y sociales que determinan una axiología de la vida social Simonovis, J. (2013).

En el aprendizaje de los adultos, no se busca modelar la conducta o forma de pensar o de adquirir valores, este aprendizaje se caracteriza básicamente por una transferencia del conocimiento a situaciones nuevas; es el efecto de aprender una tarea sobre la adquisición cognitiva ya adquirida a través de nuevas experiencias de aprendizaje Knowles, M. (1984). De ahí que cuando nos referimos al proceso educativo del adulto y de sus aprendizajes, hablamos de orientación-aprendizaje, y no de enseñanza-aprendizaje. Estos términos conllevan a toda una conceptualización metodológica de la educación; pero a la vez están íntimamente relacionados con la operatividad de la Teoría Sinérgica.

Si analizamos los planteamientos teóricos de Piaget, J. (1982) sobre el desarrollo cognoscitivo, podríamos comprender con mejor exactitud la relación existente, entre la enseñanza y el aprendizaje. Además, nos permitiría distinguir con mayor claridad la operatividad entre el modelo pedagógico y el modelo andragógico en el proceso educativo. Piaget sostiene que el desarrollo cognoscitivo puede ser identificado en cuatro etapas que evolucionan paulatinamente, conectadas a la maduración biopsíquica del ser humano. Esas etapas son las siguientes: sensomotora, semiótica o simbólica, operaciones concretas y operaciones formales. Precisamente en esta última etapa, encontramos la capacidad de razonar hipotéticamente, de establecer relaciones lógicas frente a la realidad, la cual caracteriza permanentemente la vida del adulto.

La capacidad de decidir por sí mismo y asumir las responsabilidades que entrañan las decisiones entre las diferentes actividades que conforman la adultez, determina todo un comportamiento independiente de lo que fue su anterior proceso educativo. El aprendizaje adulto es, por su naturaleza una expresión incontrovertible del concepto voluntario del aprendizaje, ya que el acto de adquirir conocimientos, habilidades y destrezas para alcanzar objetivos previamente planificados, está exento de cualquier carácter compulsivo y obligatorio Simonovis, J. y Contreras de Simonovis, L. (2023).

Si bien Piaget sustentó su teoría sobre el desarrollo del pensamiento en el ser humano en cuatro etapas, otras investigaciones en el campo del desarrollo cognoscitivo amplían la teoría de Piaget al señalar una etapa posterior, como la teoría desarrollada por Koplowitz, H. (1978) al considerar que el desarrollo cognoscitivo del ser humano va más allá de las operaciones formales, para llegar a las operaciones unitarias, caracterizadas por una conceptualización de la realidad de un sistema sinérgico, gestaltista y holístico. Este proceso de formación, educación y evolución, es y será permanente, debido a que el progreso cultural, social, del desarrollo científico, tecnológico y humano es el resultado de la lógica dialéctica y no de la lógica formal, propia del proceso cognitivo.

En efecto el desarrollo cognoscitivo del ser humano va más allá de la operatividad formal, porque en la adultez plena existe una experiencia de vida la cual es limitada o no, por el entorno, o por razones físicas, psicológicas, fisiológicas, o cognitivas, entre otras, las que influyen en la construcción de una infraestructura que limita o no, el alcance de nuevos aprendizajes. Podemos así entender, que la vida en sí es un proceso dialéctico, no sólo en la forma en que actúan las estructuras fisiológicas de los organismos, sino en su comportamiento psicológico y social, el cual incide en el encuentro ideológico generado por el proceso educativo, el cual es natural del hombre, un ser en evolución sobre el cual la educación se convierte en vía para su desarrollo y plenitud total Brower, G. y Hilgard, E. (1989).

Estas consideraciones son necesarias para entender cómo funciona el proceso educativo del adulto, que se encuentra en la plenitud de pensar, de reflexionar; si bien puede ser condicio-

nado en su aprendizaje, él también puede liberarse. Visto así, la educación de adultos requiere, entre muchas otras cosas, de una teoría que explique los procesos mentales que se producen en todo acto o situación de aprendizaje, de manera que permita organizar estructuralmente los mecanismos adquisitivos del conocimiento y los aprendizajes enriquezcan la experiencia individual, a la vez que promuevan el crecimiento espiritual del individuo Adam, F. (1986).

En este sentido, encontramos, que muchos educadores trabajan actualmente en la cognición humana y su relación con los procesos mentales involucrados en la adquisición del conocimiento durante la niñez y la adolescencia, pero pocos se han detenido, a profundizar sobre la ciencia andragógica como una vía que ayuda al adulto en su proceso de aprender.

Referencias Bibliográficas

- Adam de Guevara, E.** (2021). Dr. Félix Adam. Historiografía EDU ÉBDOR. <https://www.scribd.com/document/494784177/Historiografia-Felix-Adam>
- _____, (2017). El pensamiento andragógico de Félix Adam: su trascendencia en la educación universitaria de América Latina y El Caribe. Libro digital editado por la Universidad Simón Rodríguez (UNESR). Caracas-Venezuela
- Adam, F.** (1987). Andragogía y docencia universitaria. Federación Internacional de Educación de Adultos (FIDEA). Caracas-Venezuela.
- _____, (1986). Esbozo de la Teoría Sinérgica y el Aprendizaje Adulto. Instituto Internacional de Andragogía (INSTIA). Caracas, Venezuela.
- _____, (1984). Teoría Sinérgica y el Aprendizaje en el Adulto. Revista de Andragogía N° 1. Instituto Internacional de Andragogía (INSTIA). Caracas, Venezuela.
- _____, (1977). Andragogía. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Caracas-Venezuela
- Alcalá, A.** (1999). Andragogía. Libro Guía de Estudio. Postgrado Universidad Nacional Abierta (UNA). Caracas-Venezuela.
- Brandt, J.** (1998). Andragogía: Propuesta de autoeducación. Editorial Tercer Milenium. Los Teques-Venezuela.
- Brower, G. y Hilgard, E.** (1989). Teorías de Aprendizaje. Capítulo 6. Editorial Trilla. México.
- Cadamuro, I.** (2021). La Andragogía, el arte de educar adultos. Universidad Arturo Prast del Estado de Chile. Chile. https://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20210709/pags/20210709231717.html
- Castañeda, L.** (2004). Educación superior y nuevas tecnologías: nuevos horizontes nuevas exigencias. II Congreso Online. Observatorio para la Cibersociedad. <http://www.cibersociedad.net/congres2004>
- Castillo, F.** (2018). Andragogía, andragogos y sus aportaciones. Voces de la Educación, 3(6), 64-76. <file:///D:/Descargas/DialnetAndragogiaAndragogosYSusAportaciones652196...>
- Castro, Pereira M.** (1990). La Conformación de un Modelo de Desarrollo Curricular con Base en los Principios de la Ciencia Andragógica. Ponencia. Universidad Nacional Abierta. Caracas-Venezuela.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G.** (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. McGraw-Hill México.
- Kenneth D. Benne** (1995). De la Pedagogía a la Antropogogía: Un reto para los profesionales de

- la educación. *Informática Educativa Proyecto SIIE*, Colombia Vol. 8, No. 3, 1995 pp. 183-210. <http://andragogiaoantropogogia.blogspot.com/p/de-la-pedagogia-la-antropoggia.htm>
- Kolb, D.** (1984). *Aprendizaje Experiencial: la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo* (Vol. 1). Prentice-Hall Englewood Cliffs, Nueva Jersey-Estados Unidos.
- Knowles, M.** (1984). *El aprendiz adulto: una especie desatendida*. (3.^a ed.). Publicación del Golfo. Houston, TX. Estados Unidos.
- Koplowitz, H.** (1978). *Unitary Operations: A projection Beyond Piaget's Formal Operations*. Universidad de Massachusetts. Estados Unidos.
- Marrero, T.** (2004). *Hacia una educación para la emancipación*. Núcleo Abierta UNESR. Caracas-Venezuela.
- Maslow, A.** (1973). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del Ser*. Kairos, Barcelona-España.
- Maturana, H.R. y Dávila, X.P.** (2008). *Habitar Humano: En Seis ensayos de biología-cultural*. Ed. Juan Carlos Sáez. Chile. <https://cepa.info/paper.cgi?id=717&action=add>
- OMS** (11/03/2020). *Caracterizan al COVID-19 como una pandemia*. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pande..>
- Piaget, J.** (1982). *Psicología del Niño*. Ediciones Morata. Madrid España.
- Simonovis, J. y Contreras de Simonovis, L.** (2023). *Trascendencia del Curriculum en tiempos de Globalización y Postmodernidad. Una perspectiva para su Transformación*.
- Grim.** Alemania. www.grim.com
- Simonovis, J y Contreras de Simonovis, L.** (2022). *Caminos de la Globalización. Evolución e Implicaciones Políticas, Económicas, y Educativas en América Latina hasta la Pandemia del Siglo XXI*. Grim. Alemania. www.grim.com
- Simonovis, J.** (2013). *Modelo Empleado en los Postdoctorados de la RIEAC*. RIEAC Revista de Investigación año 3 Nro 1 junio 2013. ISSN 2244-7288. Venezuela.
- _____, (16/05/2009). *Currículum y Andragogía, bases de la Educación Permanente*. Revista de Investigación y Postgrado del Vicerrectorado de Postgrado de la Universidad Bicentennial de Aragua (UBA). Año 5, No 1, pp.89-105. Maracay, Venezuela. ISSN:1690-3064 <http://uba.edu.ve>.
- Stiepovich, J.** (2004). *Sociedad y Conocimiento. Ciencia y Enfermería*. Vol 10, N° 2. Scielo. Chile. www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532004000200001
- UNESCO** (1960). *Conferencia de Montreal, celebrada del 22 al 31 de agosto Canadá*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133863>
- Velázquez, G.** (2016). *Teoría y Sinergia del conocimiento*. Alfaomega. México ISBN: 9789587-780796. <https://alfaomega.com.mx>

Jairo Jesús Simonovis Rojas

Profesor jubilado con la categoría de Profesor Titular del Colegio Universitario de Los Teques «Cecilio Acosta» CULTCA, hoy Universidad Territorial de Los Altos Mirandinos Cecilio Acosta. Licenciado en Educación de la Universidad de Pamplona (UP) en Colombia. Estudios en Especialización y de Maestría en Psicología de la Universidad Simón Bolívar (USB)-Venezuela. Magíster en Currículo de la Universidad Bicentennial de Aragua (UBA)-Venezuela en donde obtuvo los siguientes reconocimientos: Primer lugar de la Mención, Primer lugar de la Promoción y Tesis mención publicación. Es Doctor de la Universidad de Educación a Distancia de Panamá (UNIEPA)-Panamá, donde obtuvo el reconocimiento de Tesis con mención Publicación. Es Postdoctoral en Educación Latinoamericana de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)-Venezuela, en Convenio con la Red de Investigadores en Educación de América y el Caribe (RIEAC). Postdoctorado en Investigación y Gerencia de Proyectos de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC), en Convenio con la Red de Investigadores en Educación de América y el Caribe (RIEAC) y Postdoctorado en Filosofía y Paradigmas de Investigación de la ULAC en convenio con la RIEAC. Algunos cargos desempeñados: Representante del Consejo Nacional de Universidades (CNU) en el Estado Trujillo, Miembro de la Comisión de la Dirección Sectorial de Educación Superior del Ministerio de Educación, Miembro del Consejo Académico, Coordinador de la Subcomisión de Currículo, Coordinador de Investigación, Coordinador de Pasantías Profesionales del Colegio Universitario de Los Teques «Cecilio Acosta», Miembro de la Comisión de Currículo Regional, Coordinador de Planificación Curricular y Proyectos Académicos, Miembro del Comité Académico Doctoral de la Universidad Bicentennial de Aragua, y Representante ante la Asamblea Nacional de Educación por la Universidad Santa María (USM). Presidente Fundador de la Red de Investigadores en Educación de América y El Caribe (RIEAC), Director General de Relaciones Internacionales de la Fundación Red Iberoamericana para la Educación (FREI). Profesor de postgrado de diferentes universidades públicas y privadas venezolanas. Asesor y Jurado de Trabajo de Grado y Tesis a nivel de pregrado y postgrado. Conferencista invitado en diversos Países de América Latina y El Caribe. Es el Director Editor de la Revista de Investigación de la Red de Investigadores en Educación de América y El Caribe (RIEAC). Miembro del Comité Científico de la Revista Pesquisa de la Pontificia Universidad Católica Madre Maestra de República Dominicana (PUCMA). Autor de diversos artículos publicados en revistas y Libros especializados. Reconocimientos recibidos: Condecoración 27 de junio en su Tercera Clase. Botón de la Facultad de Humanidades de la Universidad Central de Venezuela (UCV), Botón de la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y Botón al Mérito otorgado por el Vicerrectorado de Extensión de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela (UPEL), Botón de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Santo Domingo República Dominicana (UASD). Botón Honorario del Colegio Nacional de Investigación Educativa A.C. México. Botón del Consejo Municipio Los Salías, Estado Miranda Venezuela. Reconocimiento como Visitante Ilustre del Mu-

nicipio Los Salías del Estado Miranda Venezuela. Botón Honorario del Colegio Nacional de Investigación Educativa A.C. México. Reconocimiento por de la Universidad Santa María de Venezuela (USM). Reconocimiento de la Universidad Bicentenario de Venezuela (UBA). Reconocimiento de la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN). Botón por 25 años de servicio otorgado por Colegio Universitario de Los Teques «Cecilio Acosta», actualmente Universidad Territorial de Los Altos Mirandinos «Cecilio Acosta» Venezuela.

Educación permanente y a lo largo de la vida.

Adriana Plasencia Díaz.
<https://orcid.org/0000-0002-6909-4602>

Resumen:

La educación permanente y a lo largo de la vida es una formación que está en el centro de la discusión para el diseño e implementación de políticas públicas; ¿Qué es la educación permanente y a lo largo de la vida? ¿quién lo debe fondear? Para ello, se relaciona el conocimiento como un valor, definiendo también una sociedad del conocimiento, así como conocer la oferta general que se da en el mundo y en México para el aprendizaje y la educación de los adultos bajo un esquema más integral.

Palabras clave: conocimiento, educación permanente y a lo largo de la vida.

Abstract.

Continuing and lifelong learning is at the heart of the discussion for the design and implementation of public policies. What is continuing and lifelong learning? Who should fund it? To this end, we consider knowledge as a value, defining a knowledge society, and understanding the overall offerings available worldwide and in Mexico for adult learning and education under a more comprehensive framework.

Key words: knowledge, lifelong learning education.

Resumo

A aprendizagem ao longo da vida é uma forma de formação que está no centro da discussão para a concepção e implementação de políticas públicas; O que é educação continuada e ao longo da vida?

Quem deve financiá-lo? Para tanto, o conhecimento é vinculado como um valor, definindo também uma sociedade do conhecimento, bem como compreendendo as ofertas gerais disponíveis no mundo todo e no México para a aprendizagem e educação de adultos sob uma estrutura mais abrangente.

Palavras-chave: conhecimento, aprendizagem ao longo da vida.

Introducción La educación es un proceso centrado en dotar de información a las personas para modificar sus conductas, de tal suerte que se produzca un «aprendizaje». La mayoría de los gobiernos alrededor del mundo en el siglo XX orientaron sus esfuerzos a impulsar la educación de la niñez y juventud con el propósito de impulsar modelos de desarrollo económico que permitiera a sus sociedades contar con trabajadores capaces y dotados de herramientas para no solo incorporarse al mercado de trabajo, sino para impulsar los cambios requeridos en un contexto de estabilidad económica, alejado de los vaivenes de las economías de guerra.

Durante las primeras décadas del siglo XX, la intención de los países era alfabetizar de manera rápida y contundente a una población mayoritariamente rural, que requería de mayores conocimientos para insertarse en los incipientes procesos de industrialización y urbanización.

La educación creció de forma constante en los dos primeros cuartos del siglo XX, particularmente la educación primaria, tomando en cuenta que se trataba también de una población mayoritaria, aunque también se invierte en otros niveles educativos como la media y la educación superior. En México la década de 1950 vio nacer al Instituto Politécnico Nacional (IPN) así como la Ciudad Universitaria para albergar a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El siglo XX cumplió con el objetivo de invertir en educación, en ampliar la oferta educativa, algunos dicen que a costa de la calidad pero lo cierto es que en nuestro país se ha cumplido con la obligación del Estado de ofrecer servicios educativos a la mayoría de la población.

Estrategias de compensación: la creación del INEA.

En esta secuencia, sin lugar a dudas, algunos grupos quedaron fuera del proceso, por ejemplo, sectores de la población como grupos indígenas o adultos que por diversos motivos estuvieron marginados de acceder al derecho a la educación, principalmente mujeres. Para 1970, a nivel mundial, se llama la atención para reconocer este fenómeno y se inicia la promoción de la educación a lo largo de la vida, dejando atrás los esquemas formales que establecen una edad típica para el aprendizaje. En 1981, México crea el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA, 1981), para atender a la población mayor de 15 años sin haber cursado la educación básica o con estudios de primaria y secundaria truncos. Así el estado mexicano atendía el derecho a la educación de forma inclusiva, centrándose en la alfabetización y completar los ciclos de educación básica, además de brindar programas de capacitación para el trabajo. Sin embargo, estos procesos se concebían como fines en sí mismos; las tendencias educativas y formativas posteriores, revelaron la necesidad de fomentar la educación permanente y a lo largo de la vida, con lo que se reubica a la enseñanza y se prioriza el «aprender a aprender», como un proceso permanente (UNESCO, 1990).

A inicios de este año, 2025, el INEA junto con la Secretaría de Educación Pública (DOF, 1976), instancia federal del gobierno mexicano encargada de garantizar el derecho a la educación pública (DOF, 1917) ha establecido dos estrategias para alcanzar una tasa superior de alfabetización, la cual actualmente es de 99.2% a nivel nacional. Estas estrategias se centran en alfabetizar 500 mil

personas en el estado de Chiapas, cuya tasa de alfabetización es la más baja del país, alcanzando el 96.2%. La segunda estrategia es reclutar a nivel nacional a 30 mil voluntarios para sumarse al Programa de Educación para Adultos; serán 11 mil voluntarios menos que el 2024 (DOF, 2025).

Aunque los estudiosos de la educación permanente y a lo largo de la vida se centran en esta idea de la prevalencia del aprendizaje formal para población sin primaria o secundaria terminadas, es importante reconocer que la idea del «conocimiento», encerrado o circunscrito primero en las grandes enciclopedias, y durante siglos en las aulas, para 1990 estaba siendo destrozada, principalmente por la irrupción de la red de redes y la posibilidad de acceder a datos e información, si bien, inconexa, de forma rápida, casi inmediata.

El conocimiento, o por lo menos, la información reflejaba una democratización, una socialización; quienes tenían acceso a un ordenador, pueden vincularse a diferentes fuentes de información y por lo tanto, la escuela tradicional en sus niveles diversos, se transformaba y se amplía la concepción de la «formación educativa» o «la educación formal». Se empieza a hablar de las «economías del conocimiento» (Cabrero, 2021).

El concepto de educación permanente y a lo largo de la vida significa la posibilidad de permanecer en procesos de enseñanza-aprendizaje independientemente de la edad tradicional en la que se deben cursar ciertos grados académicos en el esquema formal de los sistemas educativos. A diferencia de lo que se considera la educación para adultos de acuerdo con la andragogía, o la ciencia que trata estos temas, la cual también forma parte de este proceso permanente, aunque tiene un objetivo específico: el de la compensación; es decir aquellas personas que por diversos motivos estuvieron excluidos del ejercicio de su derecho a educarse durante las edades típicas que señala el sistema educativo formal.

La educación permanente y a lo largo de la vida irrumpe en el escenario en la década de 1970 con el Reporte Faure en 1972, *Learning to be* (Faure, 1971), *Aprender a ser*, reconociendo a la educación como un derecho humano que debe ser ejercido por todos, sin importar edad, clase social, raza o condición física. Junto con el conocido Reporte Delors en 1996, *Learning: The treasure within* (Delors, *et al*, 1996), *Aprender: un tesoro en sí mismo*, se retoma la importancia del aprendizaje a través de la vida de los seres humanos, descansando en los cuatro pilares conocidos, también y retomados desde entonces por The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, por sus siglas en inglés; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia, Cultura y Comunicación). Estos pilares de la educación son: Aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos; mismos que están siendo reorientados, con mayor intensidad a partir de la pandemia, bajo la estrategia del «Movimiento de los comunes» (Bollier, 2020), que impulsa David Bollier con la mutualidad, la cooperación y la acción colectiva, orientándose hacia el bien común y retomando los planteamientos del biólogo Garret Hardin con su fábula de la «Tragedia de los (Bienes) Comunes» (Hardin, 1968) y el trabajo de la primera mujer en obtener el Premio Nobel de Economía, Elinor Ostrom: *El Gobierno de los (Bienes) Comunes* (Ostrom, 1990). Los paréntesis son míos para resaltar que se habla de los bienes comunes, cuya existencia depende de las habilidades y capacidades humanas para crearlos, protegerlos y potenciarlos. En este sentido, el conocimiento, la formación educativa es indispensable para reformularla en función de lo colectivo y no simplemente de lo individual.

Mientras el Reporte Delors hacía hincapié en esta visión del aprendizaje y la creación de conocimiento a partir del individuo o de la persona, mientras que el «Movimiento de los (Bienes)

Comunes» le da ese toque, esa visión social, colectiva; sin duda la persona es importante, fundamental su independencia, capacidad de actuar, responsabilidad para sí misma, desarrollando un pensamiento crítico, libre para la realización de sus propósitos y objetivos. Este desarrollo integral de una persona debe acompañarse al reconocer que es capaz de hacer todo ello de manera simultánea identificando como afectamos nuestro entorno, al resto de los individuos, a la comunidad en la que se inserta para lograr una vinculación permanente entre persona y comunidad, entre individuos y colectividad. Por eso, es que los bienes comunes deben construir un nuevo paradigma para la educación en general y para la educación permanente y a lo largo de la vida, considerando a los bienes comunes desde la visión de Hardin como un recurso inmanejable y como una institución social, de acuerdo a Ostrom. Entre estos bienes comunes, sin duda, está el conocimiento, que como bien común, agrega valor a lo social, agrega valor individual y se constituye, o debería constituirse en un sistema social de agentes creativos.

La posibilidad de vincular a las personas a través del conocimiento permitirá la crear redes y comunidades de aprendizaje, con enfoques constructivistas. En este sentido, los conocimientos adquiridos trascenderán el aula, trascenderán la oficina, la fábrica, el campo, el ámbito laboral y se podrá vincular con un ecosistema social, intercultural que nos recuerde que la vida de los seres humanos está intensamente ligada a la de otros, se vive para otros, con otros y de otros.

¿Para qué se habla de educación a lo largo de la vida?, la respuesta es porque el conocimiento es un bien, es un valor, al que, al menos en México, no se le ha dado... importancia. En un entorno globalizado, altamente complejo y cambiante, la educación o la formación permanente requiere de modelos y gestión del conocimiento para que adquiera ese valor en lo individual, en lo organizacional y en lo social, para llegar a una sociedad del conocimiento.

¿Qué es una sociedad del conocimiento?

Este concepto adquiere importancia a partir de la creación de valor y producción de riqueza a través del conocimiento (Drucker, 1992). En su definición más simple, el conocimiento es la acción y efecto de conocer (RAE, 2025), además de un sinónimo de inteligencia, entendimiento, noción, sapiencia, conciencia. Está altamente vinculado a la innovación, la creatividad, la tecnología, a transformar la conducta de los seres humanos, creando aprendizajes efectivos.

Ante el constante cambio, en un mundo en pleno auge de la inteligencia artificial, la actualización, capacitación y desarrollo permanentes parecerían indispensables para las personas, independientemente de su instrucción inicial o de la inexistencia o limitación de una preparación académica formal. El conocimiento, su creación y difusión, es un factor de desarrollo, clave en la producción y en la economía, es un recurso, un capital, un valor que se considera una ventaja competitiva, dentro de una sociedad, así como entre los países. Las naciones ahora se diferencian por la creación de conocimiento, al considerarse un nuevo paradigma, que trasciende al capital o a la mano de obra, aunque el conocimiento está implícito en estos dos factores de la producción, el conocimiento ahora mismo se considera, un valor por sí mismo, cuya transacción implica una ganancia, tanto intelectual como monetaria, utilitaria.

¿Quién está a cargo de la creación del conocimiento?

Sin duda, se trata de un esfuerzo individual, sin dejar de lado las colaboraciones colectivas, sean sociales o científicas, en el marco de las actividades empresariales o gubernamentales; crear

conocimiento es una actividad inherente al ser humano, desde que existe, al contar con dos elementos fundamentales: necesidades y datos, que pueden transformarse en información, a partir de los cuáles se han venido desarrollando las sociedades en su conjunto y los individuos, en lo particular, pasando de discutir para que sirve el fuego a la posibilidad de establecer espacios para vivir en otros planetas, curar enfermedades como el cáncer y limitar las injusticias y la desigualdad, aunque en esto último nos rebasa la estupidez humana, siguiendo a Bonhoeffer (Punzano, 2025) , por la falta de pensamiento crítico, así como por que se tratan de problemas irresolubles, de los cuales abundan en el mundo: corrupción, pobreza, migración, deuda pública, suicidio, racismo, discriminación, debilitamiento de la democracia, surgimiento de populismo. Sin duda se trata de problemas irresolubles pero por lo menos, la ética, la racionalidad, el sentido común nos dicen que debemos, al menos, intentar, limitarlos, reducirlos a su máxima expresión. Son problemas para los cuáles se diseñan estrategias desde lo gubernamental, al afectar a una colectividad cada vez más amplia, en contextos de alta volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad, contextos VUCA, por sus siglas en inglés, (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) o VICA

El conocimiento se basa en los datos, los cuales al ser procesados, vinculados, combinados, a partir de la reflexión, la experiencia, entonces, la conducta de los individuos y de las sociedades cambia; el conocimiento crea más conocimiento. Este conocimiento puede ser tácito o explícito; el primero suele ser lo que sabemos a través de la transmisión oral o práctica, mientras el segundo es la documentación y estructuración de la combinación de datos, ya codificados, convertidos y tratados para lograr cierta información.

La creación de conocimiento es un proceso discontinuo y la humanidad ha vivido etapas de gran oscurantismo y etapas de grandes creaciones; actualmente hay una combinación extraña en la que conviven la lucidez y la estupidez intensamente, mientras se logran grandes avances científicos y tecnológicos, prevalecen las cosmovisiones centradas en la magia y la fantasía.

Países de renta media, como México, cuyos gobiernos deben priorizar el equilibrio de las finanzas públicas y orientar los siempre escasos recursos a las necesidades más apremiantes. Bajo esta perspectiva, destinar recursos a la formación de niños, jóvenes adolescentes y adultos jóvenes, indefectiblemente tiene un sentido social, económico y hasta político. ¿Porqué o para qué invertir en adultos durante el resto de sus vidas? o como se conoce más frecuentemente ¿Para que destinar recursos gubernamentales en personas mayores, adultos y adultos mayores que están ya en los circuitos económicos laborales, sean formales o informales, o bien, en pleno proceso de retiro o jubilación?

Para algunos, la educación permanente y a lo largo de la vida significaría una forma de entretener, mantener ocupados a un grupo poblacional que se apartó de la educación formal a los 25 o 26 años, dedicándose durante los siguientes 30 años a trabajar y, de pronto, se encuentra a los 65 años sin más que hacer, buscando algo en qué invertir y dedicar su vida a entender que hacer con ella.

Para otros, la educación permanente y a lo largo de la vida es una formación, sea académica o informal, en la que personas que accedieron o no a los grados escolares típicos a los que se llega alrededor de la mitad de la década de los 30, se inserta en el mercado laboral y empieza a reconocer la necesidad de continuar estudiando, aprendiendo todo aquello que en lo individual o como parte de una organización, se identifica que se requiere aprender.

La educación permanente y a lo largo de la vida parecería que está destinada a atender a esta población añosa que, gracias a la efectividad de las políticas públicas de salud, vivirán mucho tiempo más que las generaciones pasadas. La esperanza de vida en México ha crecido a los 75.7 años, 72.6 para hombres y 79 para mujeres; cuando hace menos de 4 años, en el 2021, la esperanza de vida para hombres alcanzaba los 63.4 años y 73.1 para mujeres, en promedio de 68.8 años. En 1950, los mexicanos vivían hasta los 49.5 años (INEGI, 2025). Es decir, la esperanza de vida irá creciendo consistentemente y las pirámides poblacionales están siendo invertidas, en las que el nacimiento de niñas y niños está disminuyendo también considerablemente.

Según el gobierno de México, en 2025, nacerán en México 2 millones 19 mil 907 personas y fallecerán 836 mil 585. Seguiremos con una tasa lenta de crecimiento poblacional, de ser 133.4 millones de habitantes seremos cerca de 138 millones en 2030 (0.7 por ciento anual de crecimiento). En 2052, llegaremos al tope con 147 millones de habitantes y comenzará a descender el volumen de nuestra población, volumen que hubiésemos alcanzado en 2000, de no haber descendido la fecundidad (CONAPO, 2025).

En este contexto de alta volatilidad, las empresas y algunos gobiernos han creado programas para sus empleados de educación permanente y a lo largo de la vida. Debemos identificar que este tipo de educación cubre todo tipo de educación o formación en un sistema tradicional, desde la educación para adultos, la educación continua, desarrollo o capacitación permanente, como parte de un ámbito laboral, así como una variedad de contextos diferentes en los que una persona puede aprender y desarrollar sus conocimientos habilidades, capacidades y competencias.

El Aprendizaje y Educación de Adultos (AEA) es un derecho humano a la educación (REI, 2023), incluido también en la Agenda 2030, en su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, al señalar la relevancia de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2024). El AEA es un derecho a la educación que, de forma compensatoria, impulsa la participación de grupos desfavorecidos o vulnerables, como las personas con discapacidad o privados de su libertad, así como población rural, migrantes, adultos mayores y estudiantes indígenas. En 159 países encuestados para el 5° Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (GRALE 5), (UNESCO, 2022), solo 22 países comprometen el 4% de su gasto educativo gubernamental en la educación permanente y a lo largo de la vida, mientras que 19 países solo gastan el 0.4%. La mayoría de los países se enfocan en la alfabetización como un ejercicio de ciudadanía y del derecho humano a la educación, incluyendo también las dimensiones del desarrollo de habilidades, capacidades, comportamientos y conocimiento. Además, trazan estas acciones hacia un propósito mayor, el de construir esquemas de participación ciudadana, tanto a nivel nacional como internacional, como ciudadanos globales, comprometidos con problemáticas supranacionales.

En el caso de México se han venido diseñando e implementando desde hace más de 40 años estrategias para la alfabetización, en aquellos adultos que, como mencionamos, por diversos motivos no tuvieron acceso a la educación básica, o bien, que la abandonaron, para adquirir habilidades básicas de lecto-escritura y aritmética simple. También se han dirigido acciones gubernamentales para la formación y el conocimiento en el trabajo, ya sea para actualizarse y para adecuarse a nuevas necesidades de la oferta laboral. Una opción adicional es la que muchos adultos jóvenes, adultos y adultos mayores llevan a cabo como parte de su propio interés personal, por el disfrute de aprender y conocer.

El gobierno federal actual 2024-2030 cuenta entre este abanico de alternativas, los programas del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), con el propósito de alfabetizar principalmente, Prepa en Línea, en el marco del Servicio nacional de Bachillerato en Línea, para estudiar la educación media superior a distancia. La Prepa Abierta es un servicio educativo para mayores de 15 años, a nivel nacional para atender a quienes desean iniciar, continuar o concluir sus estudios de media superior, sin importar la edad.

Los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y los Institutos de Capacitación para el Trabajo (ICAT), ofrecen cursos de las más diversas materias, modalidades y especialidades en 31 campos de formación profesional, 55 especialidades y 207 cursos (Gobierno de México, 2025). También se cuenta con un Programa de Capacitación a Distancia para Trabajadores (PROCADIST), que ofrecen 31 cursos diseñados para el aprendizaje autodidacta, pueden acceder a ellos la micro, pequeña y mediana industria, así como de manera individual por parte de un trabajador. El propósito es incrementar la productividad del personal, a través de cursos como competencias socio-emocionales, estándares de competencia, formación adicional, formación empresarial y reforma laboral.

El Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, creado en 2005 para promover, desarrollar y difundir un sistema nacional de competencias, para preparar a las personas, de acuerdo con estándares de calidad, certificando con que cuentan con los conocimientos y habilidades para llevar a cabo una actividad en la que las personas tienen experiencia pero ningún documento que lo avale.

Existen programas que segmentan por tipo de población a atender como el Programa para Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (PROMAJOVEN), ofreciéndoles oportunidades a este grupo poblacional para terminar su educación básica y continuar con sus estudios.

El programa de Pilares (Puntos de innovación, libertad, arte, educación y saberes) es un programa que se desarrolla en la Ciudad de México (Meneses, 2021) en centros comunitarios destinados a ofrecer actividades culturales, deportivas, educativas a población abierta. Ahí las personas reciben desde cursos de video, cine, ajedrez, lengua de señas mexicanas, muralismo, artesanías textiles, música, cartonería, computación, diversos deportes, asesoría académica, en formatos de cursos y talleres, sin validez oficial. Estos centros atienden población como mujeres jefas de familia, personas jóvenes entre 15 y 29 años, policías y habitantes de las zonas con mayores índices de marginación.

A estas opciones se suman otras como las que ofrecen los gobiernos locales en las diferentes entidades de la República Mexicana, así como de subsistemas educativos como el Colegio de Bachilleres (COBACH), entre muchas otras alternativas.

Debemos considerar que la educación permanente y a lo largo de la vida va más allá de un sistema compensatorio para acceder al derecho humano de la educación y se debe centrar en la posibilidad de que cada persona se responsabilice de su formación, actualización y desarrollo permanente, accediendo a programas gubernamentales, a programas que se ofrecen a través de plataformas digitales como edX, Google, cursos en línea, masivos y abiertos, en muchos casos gratuitos, ofrecidos por instituciones de gran prestigio como la Universidad de Harvard, MIT o Yale.

Estos programas de microcredencialización dan la oportunidad a muchos de acceder a conocimientos de interés personal que les pueden sumar en su formación individual, o bien, a su carrera profesional, o simplemente por el gusto de aprender para la vida, para vivir diferente, quizá mejor.

Adicionalmente, está la oferta de universidades públicas y privadas para realizar, especializaciones, diplomados, maestrías, posgrados, cuyos costos pueden limitar el acceso; sin embargo, muchos empleadores invierten en el capital humano para especializarlos en las áreas que contribuyan a mejorar los procesos de la empresa. Algunos de estos programas formales de educación superior están orientados hacia el mercado laboral, contribuyendo también a la hipercredencialización y a la sobre oferta de estos programas, algunos de dudosa calidad académica. El Informe de Labores de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública de 2014-2015, se señala que la existen más de 11, 147 programas de posgrado, de los cuáles, se encuentran activos 8,504 y de estos, solo el 25.3 por ciento, es decir, 2,155 son parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del entonces, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); de esos programas solo hay un 11 por ciento corresponden a maestrías en ciencias sociales y humanidades (El mundo de la educación, 2015). La cifra es alarmante y refleja con claridad la proliferación de la oferta de manera cuantitativa, olvidando la calidad y particularmente, la responsabilidad de cada institución de educación superior y de la autoridad gubernamental como la SECIHTI para dar seguimiento, supervisión y acompañamiento a las instituciones que ofrecen estos programas. Según datos de la SECIHTI, actualmente existen 2,394 posgrados de calidad (SECIHTI, 2025); es de resaltar que se requiere una mayor transparencia por parte de la dependencia de reciente creación para acceder a datos e información para corroborar lo que se enuncia en sus páginas electrónicas.

Se trata entonces de una combinación entre cultivar la pasión por aprender permanentemente y explorar formas innovadoras de pensar, hacer y saber para reconocernos como seres que seguirán aprendiendo a lo largo de su vida, aprendiendo de manera estructurada, ya sea formal o informalmente, presencial o en línea, a través de micro programas o programas de gran envergadura y trascendencia como los posgrados de calidad, impartidos por instituciones de educación superior reconocidas con los permisos de validez oficial otorgados por la autoridad educativa federal. En las últimas tres décadas el mercado de posgrados específicamente ha caído en una vorágine de cantidad contra calidad, en la que los solicitantes lo que desean es obtener un título de posgrado, al menor costo y en el menor tiempo posible, de ahí la existencia de posgrados «profesionalizantes», dándoles todas las facilidades a los participantes que, por lo general, suelen ser servidores públicos, diputados o senadores, cuyo compromiso académico es nulo pero requieren el título de Maestro o Doctor, en el caso mexicano para ostentarse en sus carreras profesionales y, especialmente, en sus carreras políticas.

Debemos incluir en la educación permanente y a lo largo de la vida, el trabajo que se realiza con @prende.mx, , Dirección General @prende.mx, perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, anteriormente Dirección General de Televisión Educativa, cuyo origen se remonta a 1968, produciendo y difundiendo programas y materiales educativos a través de la Red Edusat. Actualmente, @prende.mx cuenta con la plataforma MéxicoX, junto con la Red de televisión educativa Edusat, para ofrecer cursos gratuitos, materiales didácticos y recursos que apoyan a estudiantes, docentes y la comunidad educativa en general. Entre su oferta de cursos aparece en cursos.aprende.gob.mx/courses, mismos que están diseñados por diversas instituciones de educación superior como el Colegio de México, la Universidad Autónoma de Morelos, o bien, instancias gubernamentales como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), la Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios (COFEPRIS).

La plataforma MéxicoX se creó en 2015 para difundir cursos gratuitos en línea (MOOC) y ha alcanzado una comunidad de 2.6 millones de usuarios; también cuentan con el diseño de cursos por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Politécnico Nacional y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público con su programa insignia, el Diplomado en Presupuesto Basado en Resultados.

Conclusiones:

Los adultos aprenden de forma distinta a los niños y jóvenes; de ahí, la importancia de contar con docentes, instructores, talleristas formados en el arte de enseñar a adultos y diseñar programas que permitan la transferencia de conocimiento en el acto educativo. Aquí, algunas propuestas para considerar el diseño de cursos, talleres, programas para adultos que quieren aprender, o no, es decir, aquéllos que requieren participar en algún programa por que su empresa o centro laboral así se lo demanda:

Los adultos aprenden de forma diferente, porque son personas que llevan años realizando actividades y de manera práctica o teórica adquieren conocimiento cotidianamente y también aplican ese conocimiento. No, no son adultos volviendo a ser niños en una aula, son adultos con paradigmas, experiencias y conocimiento tácito de lo que hacen y cómo lo hacen. La primera aproximación para el aprendizaje permanente y a lo largo de la vida es considerar a los adultos como tal, adultos.

1. Participación: al involucrarse en los contenidos, propósitos y hasta en la evaluación.
2. Horizontalidad: debido a la experiencia acumulada, los participantes y el instructor deben establecer una relación menos jerárquica que en un proceso de enseñanza-aprendizaje entre un adulto y jóvenes o niñas y niños.
3. Distinguir cuándo y dónde estudiar para aprender: es una decisión del adulto.
4. Equilibrar el tiempo: los adultos asumen responsabilidades diversas, por lo que integrarse a un proceso de formación debe darse a partir de reconocer la inversión de tiempo que se requiere.
5. Recuperación de la experiencia: requieren capacitación o actualización y se debe reconocer lo que han hecho y como lo han hecho y convencerles, demostrarles, que hay formas diferentes de hacer las cosas.
6. Disposición para aprender: algunos adultos piensan que a partir de su experiencia y conocimientos previos, es innecesario involucrarse en un proceso de aprendizaje, por lo que debemos llegar con humildad como participantes para abrirnos al proceso.
7. Necesidad de saber: aunque tengamos experiencias y formaciones sólidas, los contextos económicos cambian y por tanto, se requiere adquirir nuevos y diferentes conocimientos.
8. Motivación para aprender: aunque podríamos confundirla con los puntos 6 y 7, en realidad es una combinación de ambos para resolver las problemáticas de un contexto social, laboral o individual, al tener algún incentivo como un ascenso laboral o una certificación académica.
9. Desaprendizaje: se trata de acumular conocimientos que nos permitan identificar la obsolescencia de lo que conocíamos y de cómo lo hacíamos para descubrir nuevos datos, información que deconstruya lo que se sabe para construir
10. Aplicación práctica: llevar la teoría a la práctica le da pertinencia a los contenidos; es un reto para que los participantes vinculen lo aprendido a lo que hacen y sabían.

El reto de la educación permanente y para toda la vida se da en este proceso de envejecimiento poblacional a nivel mundial, en el que los contextos son de «cambio rápido» y el creciente grupo demográfico requerirá esquemas flexibles para la educación permanente y a lo largo de la vida, reconociendo que la inteligencia artificial generativa les podrá dar mayores alternativas y facilidades para estar inmersos en la innovación, ciudadanización, civilidad, derechos humanos, en la comprensión del otro, desarrollo de capacidades adecuados a nuestros contextos, pensamiento crítico, interacción intercultural e integración social. Para ello, se requerirá una infraestructura tecnológica sólida, tutores o facilitadores para formar adultos y dar acceso a la conectividad.

Hoy por hoy, la educación permanente está fuera de las aulas, es más democrática y accesible para aquellos que tienen conectividad y acceso a tecnologías de la información, ya que el libro, las bibliotecas y las propias escuelas se están transformando en la actualidad, fomentando aprendizajes significativos, promoviendo además, la socialización de la hipertecnologización de los mercados laborales y de la propia educación en cualquier nivel o modalidad.

El valor está en el conocimiento y el conocimiento se redefine, se reconceptúa constante y permanentemente, por ello, la educación permanente y a lo largo de la vida es responsabilidad de los gobiernos, de las empresas y de los individuos, su financiamiento no puede ser exclusivamente gubernamental, también debe partir, principalmente de las personas, así como de los empleadores. Mientras en otros países existe una política de estado para la educación, en México seguimos debatiéndonos para articular los escasos recursos que se destinan al sector educativo, en todos sus niveles y modalidades. Combinar los esfuerzos de estos y otros actores permitirá construir el futuro, hoy, a través de estrategias consensuadas en un país donde prevalece la desigualdad, la pobreza, la inseguridad y la violencia y la educación, la cultura y el conocimiento no parecerían ser la prioridad para los tomadores de decisiones.

Referencias Bibliográficas

- Diario Oficial de la Federación.** (1981). Decreto de creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. 31-Ago-1981. Secretaría de Gobernación. Consultado el 15 de enero, 2025 en https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4683234&fecha=31/08/1981#gsc.tab=0
- UNESCO.** (1990) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. ONU. París. Consultado el 14 de enero, 2025 en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625_spa
- Diario Oficial de la Federación** (1976). Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, artículo 38. Última reforma publicada. DOF 28-11-2024. Consultada el 18 de enero, 2025 en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LOAPF.pdf>
- Diario Oficial de la Federación** (1917). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículo 3º. Última reforma publicada. DOF 17-01-2025. Consultada el 18 de enero, 2025 en <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Diario Oficial de la Federación** (2025). Reglas de Operación para el Programa de Educación para Adultos. Consultado el 14 de marzo, 2025 en www.dof.gob.mx
- Cabrero Mendoza, Enrique; Carreón Rodríguez, Víctor y Guajardo Mendoza, Miguel.** (2021), México frente a la sociedad del conocimiento: la difícil transición". Siglo XXI/CIDE.
- Faure, E. et al.** (1972) Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris. UNESCO. Consultado el 20 de marzo, 2025 en <http://unesdoc.unesco.org/im>

- ages/0022/002232/223222e.pdf
- Delors, J. et al.** (1996), *Kearbug: The Treasure Within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris. UNESCO. Consultado el 21 de marzo, 2025 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>
- Bollier, David.** (2020). *The Next System Project*. Consultado el 21 de marzo, 2025 en thenextsystem.org/node/187
- Hardin, Garrett** (1968). The tragedy of the commons. *Science*, New series, Vol. 162, No. 3859 (Dec. 13, 1968), pp. 1243-1248. American Association for the Advancement of Science. Consultado el 15 de marzo en <https://www.jstor.org/stable/1724745>
- Ostrom, Elinor** (1990). *The Evolution of Institutions for Collective Action (Political Economy of Institutions and Decisions)*. First Edition. Cambridge University Press
- Drucker, Peter** (1992). *The age of discontinuity: guidelines to our changing society*. Routledge.
- Real Academia Española.** (2025). Conocimiento. *Diccionario de la Lengua Española*. Consultado el 20 de marzo, 2025, en <https://dle.rae.es/conocimiento>
- Punzano, Gregorio** (2025). *Teoría de la estupidez de Dietrich Bonhoeffer*. Consultado el 20 de marzo, 2025 en <https://gregoriopunzano.substack.com/p/la-teoria-de-la-estupidez-de-bonhoeffer>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía** (2025). *Esperanza de vida al nacimiento por entidad federativa según sexo, serie anual de 2010 a 2025*. INEGI. Consultado el 14 de enero, 2025 en https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Mortalidad_Mortalidad_09_b87a4bf1-9b47-442a-a5fc-ee5c65e37648
- Consejo Nacional de Población.** (2025). *Disminuye la población infantil*. Consultado el 15 de marzo, 2025 en https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrNYkw8c1BoAAIA0AtXNyoA;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1751312444/RO=10/RU=https%3a%2f%2fwww.gob.mx%2fconapo%2farticulos%2fdisminuye-la-poblacion-infantil/RK=2/RS=xcyK8ijf3qbbSvnVcVbGQlaqcDI-
- Right to Education Initiative** (2023). *Adult education and learning. El aprendizaje y la educación de adultos*. Consultado el 16 de marzo, 2025, en right-to-education.org/issue-page/th-mes/adult-education-and-learning
- UNESCO.** (2024). *Lo que hay que saber sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida. ¿Por qué es importante el aprendizaje a lo largo de toda la vida?* Consultado el 16 de marzo, 2025 en unesco.org/es/lifelong-learning/need-know#
- UNESCO** (2022). *5th Global Report on Adult Learning and Education. Citizenship education: Empowering adults for change. Education 2030*. Consultado el 17 de marzo, 2025 en unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381669
- Gobierno de México** (2025). *Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT)*. DGAIR. Consultado el 15 de marzo, 2025 en dgair.sep.gob.mx/dgcft
- Meneses Reyes, Marcela** (2021) *Educación y trabajo: pilares de la ciudad*. *Revista Ciencia*. Volúmen 72. Número 1. Consultado el 18 de marzo, 2025 en revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/72_1/PDF/11_72_1_1340_EducacionTrabajo-L.pdf
- Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación** (2025) *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. Consultado el 18 de marzo, 2025 en www.secihti.mx.pnpc

El mundo de la educación (2015) Proliferan posgrados de mala calidad en humanidades y ciencias sociales. Consultado el 20 de marzo, 2025 en <https://elmundodelaeducacion.mx/revista/reportajes/proliferan-posgrados-de-mala-calidad-en-humanidades-y-ciencias-sociales/>

Secretaría de Ciencias, Innovación, Humanidades y Tecnología (2025). Primeros cambios. Grandes Mejoras. Consultado el 21 de marzo, 2025 en <https://secihti.mx/conacyt-avanza/>

Adriana Plasencia Díaz

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con mención honorífica por la Universidad Nacional Autónoma de México, en dónde también cursó sus estudios de licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública. Ha sido distinguida por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología para realizar sus estudios de posgrado y por la Comisión Binacional México-Estados Unidos Fullbright-García Robles para realizar estudios de Maestría en la Universidad de Georgetown.

Ha combinado su formación académica y docente con el ejercicio de la función pública en dependencias orientadas al desarrollo social y educativo como en la Secretaría de Desarrollo Social y en la Secretaría de Educación Pública, en dónde ha sido Directora General de Educación Tecnológica, Industrial y de Servicios y Directora General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar. También ha prestado sus servicios en el Poder Legislativo Federal, en gobiernos estatales y locales. Ha colaborado en consultorías internacionales como Arthur D'little y en empresas del sector hidrocarburos como Auditora Interna de PMI Comercio Internacional, en dónde participó en los Consejos de Administración de mas de 9 empresas como PMI Trading DAC, PMI Trading DAC, PMI Trading México, Holdings Holanda Services. PMI ServicesNorth America. La Dra. Plasencia también ejerce la consultoría para el gobierno federal y el poder legislativo en materia educativa, de transparencia y rendición de cuentas, así como en procesos de auditoría interna y diseño e implementación de políticas públicas.

Ha sido docente de diversas instituciones de educación superior como la UNAM, la Universidad Autónoma de Campeche, la Universidad Autónoma de Colima, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y el Instituto Nacional de Administración Pública. Así mismo, es asesora de diversas tesis de maestría y doctorado y actualmente es docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y profesora invitada en la Universidad Autónoma Metropolitana, Campus Xochimilco, en donde concluyó su posdoctorado sobre temas de transparencia el año pasado. Cuenta con otro posdoctorado en la University of Colorado sobre Regímenes Políticos.

Es autora de diversos artículos y de dos libros, Gerencia Pública, bases teórico conceptuales y La Federalización del servicio de educación básica en el Distrito Federal. Una tarea pendiente. Además de ser Presidenta del Consejo de Administración del Club Alemán.

2. Salud y bienestar

Promoción de la salud y Bienestar en contextos educativos y comunitarios

Eugenia Rodríguez Ugalde
Universidad Castro Carazo, Costa Rica
<https://orcid.org/0000-0003-1420-5165>

Resumen

La promoción de la salud y el bienestar es fundamental para la prevención primaria y el desarrollo de una calidad de vida óptima en las poblaciones. Según la OMS, la salud se define como un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solo la ausencia de enfermedades. Este enfoque social resalta la importancia de la colaboración entre individuos y comunidades para mejorar la salud. La promoción de la salud se centra en la educación y la creación de entornos saludables, lo que permite a las personas desarrollar habilidades y actitudes que fomenten su bienestar. Las instituciones educativas y organizaciones comunitarias juegan un papel crucial al ser espacios donde se pueden adquirir conocimientos y comportamientos saludables. Además, la educación para la salud es una herramienta clave para generar conciencia sobre estilos de vida saludables y prevenir enfermedades. La promoción de la salud debe ser un eje central en las políticas públicas, integrando la participación ciudadana y el empoderamiento comunitario para abordar las desigualdades y mejorar la calidad de vida de todos. En resumen, la promoción de la salud y el bienestar es esencial para el desarrollo humano y social, y debe ser priorizada en todos los contextos.

Palabras clave: Promoción de la salud, educación de la salud, bienestar, prevención, comunidad.

Introducción

La promoción de la salud y el bienestar se constituyen en elementos esenciales de la prevención primaria para alcanzar un estado óptimo de salud en las poblaciones. A la vez, las personas desean

tener calidad de vida, experimentar la felicidad y plenitud y autorrealizarse, pero muchas veces no tienen las herramientas que requieren para alcanzarlo y allí es cuando la promoción la salud y el bienestar cobran relevancia.

De acuerdo con la definición brindada por la Organización Mundial para la Salud, se entiende como salud al «estado de bienestar físico, mental y social completo, que va mucho más allá de la ausencia de enfermedades» (OMS, 2023, pág. 1).

También se observa a la salud como una construcción social que se manifiesta a través del bienestar y la convergencia de esfuerzos personales y colectivos para conservar los recursos ambientales y el fomento de lo económico, social y político. Se refiere a la interacción establecida entre las personas y los grupos para los procesos productivos y de reproducción social (Salas, 2005). Esta perspectiva social del concepto de salud permite comprender por qué los grupos, comunidades y sociedades deben darle un gran espacio a la promoción de la salud para alcanzar el bienestar.

Las enfermedades tienen un efecto físico, emocional, social y económico en las personas y en las comunidades, por lo que se convierte en una necesidad imperante realizar todas las acciones posibles relacionadas con la promoción de la salud y el bienestar en los distintos grupos etarios y en las diversas poblaciones. De hecho, existe un amplio consenso con respecto a la relación existente entre la promoción de la salud y el desarrollo humano y económico (De La Guardia & Ruvalcaba, 2020). De ahí la importancia de ver la promoción de la salud y el bienestar como una gran inversión social y económica que les permitirá a las personas alcanzar una mayor calidad de vida. Una forma eficaz de promocionar la salud y el bienestar es a través de procesos educativos y comunitarios relacionados con la prevención primaria, por medio de los cuales se establecen como temas transversales la educación para la salud y el bienestar.

¿Por qué invertir en los centros educativos y organizaciones comunitarias para que sean promotores de la salud y del bienestar? Las instituciones educativas se convierten en lugares seguros en los que se pueden adquirir y desarrollar habilidades, actitudes, comportamientos, competencias, experiencias y conocimientos para formar personas ciudadanas responsables, saludables, instruidas y comprometidas con su bienestar. De esta forma, los centros educativos pueden abordar los factores físicos, sociales, emocionales y ambientales de la salud que les permitan a las personas alcanzar su máximo potencial (OPS, Hacer que todas las escuelas sean promotoras de la salud. Pautas e indicadores mundiales., 2022).

De igual manera ocurre con las organizaciones comunitarias que se constituyen en lugares en los que la población desarrolla un sentido de pertenencia y un espacio seguro. Así, invertir en espacios comunitarios para desarrollar proyectos dirigidos a la promoción de la salud y el bienestar llega a constituirse en una excelente estrategia para el desarrollo de las personas y las comunidades.

En este capítulo se reflexiona sobre la importancia de la promoción de la salud y el bienestar para potenciar el desarrollo de las personas en los contextos educativos y comunitarios.

Promoción de la salud

El concepto de promoción de la salud surgió en los años 70, como una reacción crítica al modelo biomédico, que se centraba en un abordaje biologicista de la enfermedad, cuya respuesta estaba muy limitada. Aquí es cuando se plantea que la prevención de la salud se convierte en un eje esencial de la salud pública, porque se requiere mejorar los niveles de salud y equidad en todas las poblaciones.

A partir de esta nueva visión se plantea que la promoción de la salud consiste en «articular conocimientos técnicos y populares con la movilización de recursos institucionales y comunitarios, públicos y privados, para los desafíos que presentan las transformaciones de las condiciones y calidad de vida de las poblaciones a nivel global» (Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2024, pág. 3). Así es como el hecho de poder generar salud se convierte en un elemento clave para el desarrollo personal, social, económico y ambiental.

La promoción de la salud está relacionada con el impulso y generación de cambios para el mejoramiento de la salud, a través de estrategias o acciones que mejoren la calidad de vida de las personas y comunidades. Muy recientemente, la promoción de la salud ha enfatizado en la importancia de tener ambientes y entornos saludables y la igualdad de los derechos humanos de todas las personas (Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2024).

Es sumamente importante mencionar el papel de la prevención en la promoción de la salud. Se entiende como prevención al conjunto de «acciones orientadas a la erradicación, eliminación y minimización del impacto de la enfermedad y la discapacidad; incluye medidas sociales, políticas, económicas y terapéutica» (Quintero, Fe de la Mella, & Gómez, 2017, pág. 106). Desde este punto de vista, la promoción de la salud contempla la prevención vista como las acciones encaminadas a la erradicación de la enfermedad, pero también promueve acciones enfocadas al bienestar.

La promoción de la salud y el bienestar no se refiere únicamente al tratamiento de las enfermedades. Más bien, la promoción de la salud y el bienestar va más dirigida a la prevención primaria que se refiere a las acciones dirigidas a disminuir la enfermedad y el riesgo de nuevos casos (Jenkins, citado por Quintero, Fe de la Mella, & Gómez, 2017).

La promoción de la salud se convierte en un tema central para el desarrollo humano, porque permite desarrollar conocimientos y actitudes saludables dirigidas a toda la población para que alcance su bienestar. De esta forma, todos los sistemas de salud deberían darle un gran énfasis a la Promoción de la salud, tal y como lo indica la Organización Panamericana de la Salud (s.f), que afirma lo siguiente: «La mayor parte de los sistemas de salud siguen centrándose principalmente en el tratamiento de las enfermedades y desaprovechan los beneficios que podrían obtenerse al ampliar su labor para incluir la promoción y el mantenimiento de la salud y el bienestar» (pág. 7).

Educación para la salud

Se hace necesario aclarar la diferencia en el alcance que tiene la promoción de la salud y la educación para la salud. La promoción de la salud es un concepto más amplio, que engloba el nivel individual, comunitario, los sectores públicos y privados y los gobiernos. La educación para la salud va dirigida a la participación comunitaria a través de la industria, las instituciones sociales y educativas y las organizaciones voluntarias (Turabián, citado por Quintero, Fe de la Mella, & Gómez, 2017).

La educación para la salud es una herramienta para el cambio, para lograr promover la salud. Es más que una estrategia. Busca que la población tome conciencia de las conductas saludables y de riesgo. Es parte de la Promoción de la salud.

La educación para la salud se define como la «disciplina encargada de orientar y organizar procesos educativos con el propósito de influir positivamente en conocimientos, prácticas y costumbres de individuos y comunidades en relación con su salud» (OMS, citado por Hernández y otros, 2020, pág. 491). La educación para la salud forma parte de la promoción de la salud y se remite a las acciones educativas dirigidas a la promoción de estilos de vida saludables.

La educación para la salud contribuye al mejoramiento de la salud pública y por ende, engloba a toda la población. La salud no es solamente un tema médico, sino también social. Las sociedades más avanzadas serán aquellas que comprendan que la salud no solo se refiere a la curación, sino también a la preservación del bienestar (Quintero, Fe de la Mella, & Gómez, 2017). ¿Y qué mejor forma de promover la salud y el bienestar que a través de procesos sistemáticos de aprendizaje con las poblaciones estudiantiles?

La educación para la salud como estrategia

La educación para la salud no es un fin, es un medio a través del cual las personas y sociedades pueden acceder a mejores condiciones de vida. Sin educación para la salud, las personas y comunidades no pueden alcanzar su máximo desarrollo, ni tener acceso a los derechos universales (Hernández y otros, 2020).

La Organización Mundial para la Salud (OMS) entendió desde décadas atrás la necesidad de establecer un fuerte vínculo entre las instituciones educativas y la salud, así como el papel esencial de las instituciones educativas para salvaguardar la salud y el bienestar de la población estudiantil. Así, desde 1995 puso en marcha la Iniciativa Mundial de Salud Escolar.

La OMS ha manifestado en reiteradas ocasiones que hay muchas enfermedades que se pueden tratar o prevenir si se detectan a tiempo. Pero trasciende la visión relacionada con la prevención de las distintas patologías y se enfoca en la promoción de la salud y el bienestar del estudiantado a través de programas de educación para la salud implementados en todos los niveles del sistema educativo (OPS, OMS, & UNESCO, 2022).

La promoción del cambio que se requiere para alcanzar una mayor calidad de vida se consigue por medio de la educación para la salud, que se centra en el desarrollo de estilos de vida saludables para toda la población.

Estilos de vida saludables

Cada país debe promover un estilo de vida saludable para la toda la población, a lo largo de toda su vida. Esto impactará directamente en el bienestar personal y colectivo y en la estabilidad social de la población (OMS, 2023).

Los estilos de vida saludables constan de prácticas de alimentación equilibrada, hábitos de higiene, prácticas de autocuidado, autorregulación, relaciones interpersonales y convivencia armoniosa, actividad física, ocio y recreación y cualquier otra práctica que tenga como objetivo una vida más saludable en la población (UNICEF, 2018).

Las temáticas relacionadas con los estilos de vida saludable son la base de los ejes transversales relacionados con la promoción de la salud y el bienestar dirigidos a todas las poblaciones de todas las edades. Esta transversalidad es muy importante de desarrollar en las acciones educativas de los contextos comunitarios y educativos.

Bienestar

El bienestar hace alusión al conocimiento, las actitudes y el comportamiento de las personas para el mejoramiento de la calidad de vida, para llegar a un estado de salud óptimo. Se refiere a las acciones responsables y conscientes que permiten desarrollar un nivel adecuado de salud general.

El bienestar se alcanza a través de hábitos o estados de vida saludable (mismos que se buscan alcanzar desde la promoción de la salud) que se obtienen al integrar las dimensiones física, mental, social, espiritual y emocional a cualquier nivel de salud o enfermedad (Blesa, 2020, pág. 206). Lo anterior implica que se puede tener bienestar, aunque la persona se encuentre en un estado saludable o de enfermedad.

Recientemente, la Organización Mundial de la Salud ha venido promocionando las «sociedades del bienestar» que consisten en un llamado a la toma de conciencia de que todas las generaciones actuales y futuras deben realizar todos los esfuerzos para mantener un planeta saludable, que es tarea de todas las personas que habitan en él.

Desde esta perspectiva planetaria, todas las dimensiones de la vida a lo largo de la vida cobran relevancia, ya sean individuales o colectivas. Así, las sociedades del bienestar aplican «políticas de vida transformadoras», que se basan en los siguientes elementos:

- La visión de la salud integra el bienestar físico, mental, psicológico, emocional, espiritual y social.
- Valores que promueven los derechos humanos, tales como la justicia social y ambiental, la solidaridad, la equidad de género e intergeneracional y la paz.
- Nuevos indicadores de éxito, más allá del producto interno bruto, que consideren el bienestar individual y social
- El nuevo enfoque de la promoción de la salud basado en el empoderamiento, la inclusión, la equidad y la participación democrática significativa (OMS, 2023).

Esta nueva visión del bienestar toma en consideración múltiples dimensiones del ser humano: física, mental, psicológica, emocional, espiritual y social. Además, concibe a la persona en constante interacción consigo misma, con los demás y con el planeta, por lo que propone acciones que tomen en consideración todas las dimensiones antes mencionadas.

Desde la perspectiva anterior, cualquier esfuerzo que se realice para promocionar la salud y el bienestar a través de estrategias de educación para la salud debe tomar en consideración que se deben proponer acciones que les permitan a las personas ahondar en el autoconocimiento y tomar responsabilidad de sus acciones para el desarrollo propio, de las personas que le rodean y del planeta.

Promoción de la salud y bienestar

La salud y el bienestar están asociados al desarrollo de las personas, grupos y comunidades. Ambos se relacionan con la estabilidad, la paz, la seguridad, la productividad y el crecimiento económico. La salud se produce, por lo que requiere de acciones e inversión sostenibles, para que llegue a impactar en el bienestar y la calidad de vida de la población (OMS, 2023). Por eso requiere de intención, estrategia y esfuerzo por parte de las entidades internacionales, gubernamentales, comunitarias y locales. Tanto mayor conciencia se tenga de la necesidad de promocionar la salud para alcanzar el bienestar, tantas más acciones se llegarán a implementar para lograrlo.

A nivel país, se requiere de políticas públicas de muy alto impacto, que se enfoquen en la promoción de la salud y el bienestar para mejorar la calidad de vida de todas las personas y de la sociedad. Esto implica el fortalecimiento de los sistemas de salud y la educación para la salud como tema transversal en el sistema educativo.

Promoción la salud y bienestar en contextos educativos

Cada vez se observa una mayor vinculación entre la salud, el bienestar y los resultados educativos. Tanto las diferentes entidades internacionales, como los gobiernos y comunidades educativas, entienden que el bienestar y la salud son esenciales para potenciar el aprendizaje en las personas y que a su vez influyen en todos los aspectos de la vida educativa (OPS, 2022). De ahí que se vea a la educación para la salud y al bienestar como temas transversales y esenciales en todo acto educativo (Arce & Claramunt, 2009).

Definitivamente, los beneficios de incluir a la educación para la salud (englobándola dentro de la Promoción de la salud) y el bienestar como temas transversales en los diferentes contextos educativos implican mejores comportamientos asociados a la salud (mejores hábitos, recreación, alimentación balanceada, actividad física y otros), el desarrollo de habilidades socioemocionales, mayor compromiso con el proceso de aprendizaje, mejor desempeño académico, entre otros (OPS, 2022).

Recientemente, la OPS, la OMS y la UNESCO se refieren a la implementación de diferentes estrategias para que los centros educativos se conviertan en promotores de la salud. Una de las estrategias implementadas se relaciona con la educación sexual integral y la prevención del VIH a escala mundial. A su vez, dentro de los programas que se implementan en los centros educativos se aborda la prevención de la violencia y el acoso escolar, así como la promoción de hábitos de vida saludable (UNESCO, 2017).

Al ser conscientes de que a través de la educación se puede transformar la vida de las personas, todos los esfuerzos que se realicen para evolucionarla y hacer que sea cada vez más inclusiva valen la pena.

Es claro que se deben realizar múltiples esfuerzos para reducir la violencia de género y cualquier otro tipo de violencia, la desigualdad entre hombres y mujeres, las enfermedades de transmisión sexual y el VIH, los embarazos no deseados, la discriminación y muchos otros factores que se han llegado a convertir en problemas de salud pública y que se pueden revertir a través de procesos educativos. Para ello, la UNESCO propone diferentes ámbitos de acción, los cuales se deben ajustar a cada realidad. Estos son: Liderazgo y promoción de la educación, orientación técnica y programática a las instancias educativas nacionales y regionales, desarrollo de capacidades para el desarrollo, la planificación e implementación de políticas educativas, así como la creación y difusión de nuevos conocimientos y el seguimiento y evaluación de los avances. Estos ámbitos de acción estarán dirigidos a la educación para la salud y el bienestar de toda la población (UNESCO, 2024).

La OMS, en 75° Asamblea Mundial de la Salud, insta a todos los Estados a que fortalezcan la promoción de la salud y el bienestar a través de políticas públicas de alto impacto y a lo largo de toda la vida, el fortalecimiento del estado de salud y la cobertura de toda la población, el empoderamiento del personal de salud, la conformación de comunidades sanas, seguras y resilientes, el énfasis en la realización de esfuerzos encaminadas a alcanzar una vida sana y un contexto de bienestar, así como la inclusión de los conocimientos básicos de salud en todos los planes de estudio (OMS, 2022)

Promoción de la salud y Bienestar en contextos comunitarios

La promoción de la salud debe tener una perspectiva biopsicosocial, de manera que se puedan

sumar esfuerzos para mejorar la calidad de vida de las personas con una visión que trasciende el enfoque médico (Vecina, 2013). Como se vio anteriormente, hay un fuerte componente social que debe ser atendido desde la promoción de la salud. También se reflexionó sobre el impacto de la promoción de la salud en la estabilidad emocional y la salud mental de la población, de manera que realizar acciones a favor de la promoción de la salud trae múltiples beneficios.

Recientemente, los Ministros de Salud de los países centroamericanos y República Dominicana reflexionaron sobre el abordaje de la promoción de la salud que debía realizarse en los diversos países y en la región y llegaron a las siguientes conclusiones:

1. La promoción de la salud debe ir dirigida a enfrentar los retos relacionados con la desigualdad e inequidad de las diferentes poblaciones.
2. La promoción de la salud se debe trabajar con todos los sectores y se dirige a las personas y comunidades, implementando acciones que deben tomar en consideración las particularidades del contexto (Miranda, 2019)

Lo anterior concuerda con la visión comunitaria que debe tener la promoción de la salud, la cual debe ser extensiva a todas las poblaciones, de manera que se desarrolle según las necesidades de cada contexto.

Algunos países han transformado su visión de la promoción de la salud pasando de un enfoque individual y preventivo de la enfermedad, a un enfoque más participativo y democrático a través del cual se empodere a las comunidades a actuar en beneficio de todas las poblaciones. Un ejemplo de esta nueva visión es Canadá (Farfán, 2007). Esto se lograría a través de los programas de salud pública con una nueva visión participativa.

Conclusiones

Luego de una profunda reflexión sobre la necesidad imperante de reforzar la promoción de la salud y el bienestar en contextos educativos y comunitarios, se mencionan las siguientes conclusiones:

1. La salud no es solamente un tema médico, sino que también tiene un componente social relacionado con el bienestar que impacta directamente en la estabilidad, la paz y la armonía social de la población.
2. La promoción de la salud va a atender la curación (prevención secundaria), cuando se logre fortalecer los sistemas de salud, pero también la educación para la salud dirigida a la prevención primaria, que permitirá que cada persona tome conciencia de su bienestar y las acciones que debe realizar para alcanzarlo.
3. Las entidades internacionales y los sistemas gubernamentales deben tomar conciencia de la necesidad imperante de promocionar la salud y el bienestar para toda la población. La promoción de la salud y el bienestar se debe convertir en un pilar fundamental de las políticas de salud pública en todos los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales.
4. La salud y el bienestar deben ser temas transversales en todos los programas que se desarrollen dentro del sistema educativo.
5. La promoción de la salud y el bienestar debe contar con una participación de la ciudadanía y las comunidades, por lo que se hace necesario motivar y empoderar a las personas para que se comprometan a participar activamente en los proyectos que se planteen.

Referencias

- Arce, A. P., & Claramunt, M.** (2009). Educación para la Salud como tema transversal en el sistema educativo costarricense. Guía para docentes y personal de salud. Obtenido de <https://www.bvs.sa.cr/saludmental/mep.pdf>
- Blesa, M. D.** (2020). Salud, bienestar y estilo de vida desde un enfoque de género. *Avances en Psicología*, 28(2), 205-212. Obtenido de <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/download/2249/2326/6973>
- De La Guardia, M., & Ruvalcaba, J.** (2020). La salud y sus determinantes, promoción de la salud y educación sanitaria. *Journal of Negative & No Positive Results*, 81-90. Obtenido de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2529-850X2020000100081
- Farfán, A.** (2007). Promoción de la salud en la práctica comunitaria. *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 50(4), 165-168. Obtenido de <https://www.medigraphic.com/pdfs/fac-med/un-2007/un074e.pdf>
- Hernández, J., Jaramillo, L., Villegas, J.D., Alvarez, L. F., Roldán, M. D., Ruiz, C., Martínez, L.M.** (2020). La Educación en Salud como una importante estrategia promoción y prevención. *Archivos de Medicina*, 20(2), 490-504. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/2738/273863770021/html/>
- Miranda, J.** (2019). Algunas consideraciones para el trabajo de Promoción de la Salud en la Región SICA. *Promoción de la salud*, 10-19. Obtenido de <https://www.binasss.sa.cr/opac-ms/media/digitales/Promoci%C3%B3n%20de%20la%20salud.pdf>
- OMS.** (2022). Promoción del bienestar y la salud. Obtenido de <https://www.who.int/es/about/governance/world-health-assembly/seventy-fifth-world-health-assembly>
- _____. (29 de marzo de 2023). Lograr el bienestar. Un marco mundial para integrar el bienestar en la salud pública utilizando un enfoque de promoción de la salud. Obtenido de World Health Organization: <https://www.who.int/es/publications/m/item/wha-76---achieving-well-being--a-global-framework-for-integrating-well-being-into-public-health-utilizing-a-health-promotion-approach>
- _____. (2023). Promoción del bienestar y la salud. Obtenido de World Health Organization: https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA75/A75_R19-sp.pdf
- OPS.** (2022). Hacer que todas las escuelas sean promotoras de la salud. Pautas e indicadores mundiales. Obtenido de <https://iris.paho.org/handle/10665.2/55814>
- _____. (s.f.). Estrategia y plan de acción sobre la promoción de la salud en el contexto de los objetivos de desarrollo sostenible 2019-2030. Obtenido de Pan American Health Organization: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55950/OPSFPLIM220006_spa.pdf
- OPS, OMS, & UNESCO.** (2022). Directrices de la OMS sobre salud escolar. Obtenido de Pan American Health Organization: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/56726/9789275325865_spa.pdf
- Quintero, E. J., Fe de la Mella, S., & Gómez, L.** (2017). La promoción de la salud y su vínculo con la prevención primaria. *Medicentro Electrónica*, 21(2), 101-111. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30432017000200003&lng=es&tlng=es
- Salas, L.** (2005). Hacia el cambio de paradigma en medicina: un reto en salud. *Revista de Trabajo Social*, 30(68), 13-20. Obtenido de <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v30n682005/art2.pdf>

- UNESCO. (2017). Estrategia de la UNESCO sobre la Educación para la Salud y el Bienestar. Obtenido de unesco Biblioteca Digital: https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000246453_spa
- _____. (2024). Estrategia de la UNESCO sobre la educación para la salud y el bienestar. Obtenido de https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000246453_spa
- UNICEF. (2018). UNICEF para cada infancia. Obtenido de Guía para facilitadores y facilitadoras del programa de promoción de hábitos saludables: <https://www.unicef.org/bolivia/media/251/file/bol-unicef-sesamo-listos-a-jugar-2018.pdf>
- Universidad Nacional Arturo Jauretche. (2024). Cuadernillos didácticos de Salud Pública. Obtenido de Instituto de Ciencias de la Salud Pública: <https://biblioarchivo.unaj.edu.ar/uploads/fcc9c96e5e3b39c1281bd493a17abed5619f8ba1.pdf>
- Vecina, C. (2013). Estrategias comunitarias para la promoción de la salud. *Comunidad*, 15(1), 14-17. Obtenido de <https://pacap.net/wp-content/uploads/2014/01/volumen15-n%C3%BAm-1-Opini%C3%B3n.pdf>

María Eugenia Rodríguez Ugalde

Profesional con formación académica en el campo de la Psicología (Logoterapia, Psicología de la Salud, Neuropsicología, Gestión de Recursos Humanos) Psicopedagogía y Educación (Administración Educativa, Educación Infantil, Educación en entornos virtuales y Currículum).

Con más de 30 años de experiencia en docencia, investigación y extensión universitaria.

Ha desempeñado diversos cargos relacionados con la gestión educativa como Directora de centros educativos bilingües, como Directora de carrera (Psicología y Educación), tanto a nivel de Grados como Postgrados. También ha ejercido puestos de liderazgo en instituciones de Educación Superior, en cargos tales como: Decanatura de la Facultad de Ciencias Sociales, Decanatura de Educación, Directora de Postgrados en Educación, Jefe del Departamento de Calidad Académica y Jefe de Diseño Curricular en varias instituciones de educación superior.

Coordinadora de las Líneas de Investigación en Educación Ambiental y Educación y Resiliencia de la Fundación Red para la Investigación en Iberoamérica-FRE; y Miembro Titular de la de Educación Permanente y a lo Largo de la Vida.

Se ha desempeñado como consultora a nivel nacional e internacional, tanto en el área de la Psicología (Laboral, Educativa y de la Salud) como de la Educación, en diversas organizaciones (empresas, universidades, instituciones estatales y otras).

3. Ecología y medio ambiente

Estética de los humedales cauces aislados de río en perspectiva de la educación permanente y a lo largo de la vida

Luis Antonio González Escobar

Doctor en ciencias ambientales Universidad del Valle-Colombia.

Catedrático e Investigador de la Universidad del Valle-Colombia

Director de la Línea de Investigación en Educación Ambiental de la
Fundación Red Iberoamericana para la Educación en Iberoamérica (FREI)

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3000-7708>.

Contacto: luis.antonio.gonzalez@correounivalle.edu.co

Resumen

Los humedales cauces aislados de río, llamados madre viejas, resacas, galachos, brazo muerto, oxbow like, lagos de cauce, entre otros, enfrentan un proceso acelerado de degradación, lo que constituye un desafío ambiental que demanda enfoques integrales y multidisciplinarios. El presente escrito analiza las causas, consecuencias y estrategias de mitigación de la colmatación de estos ecosistemas, integrando perspectivas ecológicas, socioeconómicas, culturales, políticas y edu-

cativas, con un énfasis particular en el papel de los elementos estéticos en la educación ambiental. Se examina cómo la dimensión estética puede fortalecer la comprensión de la problemática y fomentar la conservación de los humedales.

Desde un enfoque sistémico, se incorporan las ciencias ambientales y el análisis teórico y práctico, las entrevistas a estudiantes de la licenciatura en ciencias naturales y educación ambiental, así como la evaluación de informes elaborados por los participantes del seminario en educación ambiental en la universidad del valle-Colombia. Los hallazgos evidencian la relevancia de una aproximación integral que potencia la participación de los educables y favorece el desarrollo de un vínculo emocional con la naturaleza. Asimismo, se proponen estrategias educativas orientadas a la sensibilización y el compromiso activo de la comunidad en la preservación de estos ecosistemas estratégicos.

Palabras clave: Educación. Estética. Ciencias ambientales. Aprendizaje vital. (Tesauros). Humedales tipo cauce aislados de río. (Autor)

Introducción

Los humedales constituyen ecosistemas esenciales tanto para la biodiversidad global como para la memoria cultural de las comunidades. Sin embargo, la colmatación de estos ecosistemas representa una problemática ambiental crítica que amenaza la estabilidad ecológica y el bienestar humano. (González, 2019). La degradación de los humedales conlleva la pérdida de hábitats esenciales para aves migratorias, anfibios, peces y una amplia variedad de especies vegetales (Ramsar Convention on Wetlands, 2022). Además, estos ecosistemas desempeñan un papel fundamental en la regulación del ciclo hidrológico, el almacenamiento de carbono y la provisión de servicios ecosistémicos estratégicos (Ministerio de Ambiente de Colombia, 2021). La conversión de humedales en tierras agrícolas o urbanizadas, junto con los efectos del cambio climático, ha reducido significativamente su capacidad de mitigación de emisiones de carbono, intensificando los impactos ambientales y socioeconómicos (IPCC, 2023).

Este estudio surge del seminario de educación ambiental impartido a estudiantes de licenciatura en Ciencias Naturales de la Universidad del Valle, y propone un enfoque multidisciplinario que incorpora las áreas ecológicas, filosóficas, económicas y educativas, para analizar la problemática de los humedales cauce aislado de río. Se examina el potencial transformador de los elementos estéticos en la educación ambiental como una estrategia para fortalecer el compromiso comunitario y la conservación de estos ecosistemas. De esta manera la educación ambiental se fortalece de un enfoque que integra la percepción estética como medio para fomentar una conexión emocional y cognitiva más profunda con la naturaleza y las ciencias ambientales. En este sentido, la biosensibilidad, entendida como el reconocimiento emocional y estético de los humedales como sistemas vivos, se considera un aspecto clave para su preservación y comprensión en el contexto bioterritorial.

A través de recursos visuales, relatos y experiencias inmersivas, se explora los elementos estéticos y sus influencias en la percepción y sensibilización de los estudiantes hacia la fragilidad de estos ecosistemas. Asimismo, la ecosofía, definida como la intersección entre el pensamiento ecológico, filosófico y espiritual, contribuye a una comprensión integral de la relación entre el ser humano y la naturaleza. Finalmente, la economía política permite contextualizar las dinámicas

económicas y políticas que impulsan la colmatación de los humedales y sus consecuencias en comunidades vulnerables. De esta manera este tipo de enfoque educativo reconoce que el aprendizaje no se limita a la educación formal, sino que se extiende durante toda la vida atendiendo sus procesos vitales al conservar y cuidar sus humedales.

En el ámbito de la educación ambiental, la perspectiva de la educación permanente y a lo largo de la vida es clave porque:

- Permite que las personas adquieran y renueven constantemente conocimientos sobre sostenibilidad.
- Favorece procesos de sensibilización y transformación cultural frente a problemas ambientales.
- Facilita la inclusión de comunidades diversas en acciones de educación y gestión ambiental.

En el ámbito de la educación ambiental, la perspectiva de la educación permanente y a lo largo de la vida es importante porque fortalece los procesos de biosensibilización y de transformación cultural frente a la necesidad de comprender la problemática relacionada con la colmatación de los humedales cauces aislado de río y la inclusión de las comunidades en acciones de educación y gestión ambiental.

Planteamiento del problema

La dimensión estética en la educación ha sido históricamente subestimada en comparación con otros enfoques pedagógicos, a pesar de su influencia en la motivación, creatividad y construcción del conocimiento. En el ámbito de la educación ambiental, los elementos estéticos desempeñan un papel crucial en la manera en que los estudiantes perciben y comprenden las problemáticas ecológicas. La forma en que se presentan los contenidos, los recursos visuales y la experiencia sensorial en los ambientes educativos pueden incidir significativamente en la apropiación del conocimiento y en el desarrollo de una conciencia ambiental crítica.

En el contexto del seminario de educación ambiental impartido a estudiantes de licenciatura en Ciencias Naturales en la Universidad del Valle (2022-2024), se plantea la necesidad de analizar cómo los elementos estéticos en los espacios educativos y en las prácticas pedagógicas inciden en la experiencia de aprendizaje y en la percepción del conocimiento ambiental. A partir de esta premisa, surge el siguiente cuestionamiento de investigación reflexiva:

¿De qué manera los elementos estéticos pueden influir en la percepción y experiencia educativa de los estudiantes en relación con la problemática de los humedales de cauces aislados de río?

La colmatación de los humedales ha sido ampliamente documentada como una problemática ambiental de alcance global. Estudios recientes advierten que, de mantenerse las tendencias actuales, humedales de alto valor ecológico, como Cauquita, Playa Amarilla y La Negra Orejona, podrían desaparecer en la próxima década. (González, *et al.* 2024). Esta pérdida no solo afectaría la biodiversidad, sino también a las comunidades locales que dependen de los servicios ecosistémicos que estos ambientes proveen. En este sentido, el presente estudio busca contribuir a la formulación de estrategias educativas que integren la dimensión estética en la enseñanza ambiental como un mecanismo para fortalecer la sensibilización y el compromiso de los estudiantes en la conservación de los humedales. Por eso el seminario plantea los siguientes objetivos: Explorar la

incorporación de elementos estéticos en los ambientes de aprendizaje y en la presentación de contenidos, para el fortalecimiento de la percepción y la experiencia educativa de los estudiantes de la licenciatura. Esto conlleva a:

- Identificar los elementos estéticos presentes en los entornos educativos y su relación con la biosensibilización de los estudiantes.
- Evaluar el impacto de los recursos didácticos diseñados con criterios estéticos en la comprensión y retención de la información.
- Analizar la percepción de los estudiantes respecto al papel de la estética en el aprendizaje vital y en la creación de ambientes provocadores.

La incorporación de elementos estéticos en la educación universitaria se fundamenta y se justifica en su capacidad para mejorar la calidad del ambiente de aprendizaje, facilitar la participación y favorecer el bienestar emocional de los estudiantes. La revisión sistemática de las referencias de este artículo, sugiere que los ambientes enriquecidos estéticamente pueden potenciar el aprendizaje vital en los estudiantes, contribuyendo al diseño de estrategias pedagógicas más efectivas que podrían servir como referencia para futuras investigaciones sobre el impacto de la estética en la educación superior.

Marcos de referencia teóricos.

El aprendizaje transformador requiere una conexión entre sensibilidad, estética y conocimiento, promoviendo acciones responsables hacia la conservación de los ecosistemas, como los humedales cauce aislados de río. Según, Dewey (1934) destacó la importancia de la experiencia estética en la educación, mientras que Freire (1970) resaltó su papel en el despertar de una conciencia ética. Desde el constructivismo, Piaget (1936) y Vygotsky (1978) subrayaron que los ambientes enriquecidos favorecen el aprendizaje activo y social. Actualmente la neurociencia y la educación, ha demostrado que los estímulos estéticos que activan áreas cerebrales vinculadas a la memoria y las emociones, facilitando la retención del conocimiento. (Immordino-Yang, *et.al.*, 2007). Según Capra (1996) y Orr (1992), destacan la biosensibilidad y la ecoalfabetización como estrategias clave para fortalecer la relación entre los estudiantes y su entorno. La Escuela de Frankfurt, a través de Adorno (1970) y Marcuse (1964), plantea que la estética puede servir como herramienta crítica para cuestionar la relación de la humanidad con la naturaleza.

Para los humedales cauce aislados de río que representan escenarios idóneos para la interacción entre biosensibilidad, estética y conocimiento, promoviendo un aprendizaje integral, Biesta (2010) y Malone (2018) abogan por pedagogías que integren ciencia, arte y cultura, que junto al aporte de Morin (1999) subraya la necesidad de enfoques transdisciplinarios para abordar problemáticas complejas como la pérdida de humedales.

Desde la perspectiva de la educación permanente y a lo largo de la vida, ambos enfoques coinciden en que el aprendizaje permanente es esencial para la equidad, el bienestar y el desarrollo sostenible, promoviendo políticas educativas inclusivas y adaptadas a las necesidades de cada sociedad. La idea de que el aprendizaje es un proceso continuo que abarca todas las etapas de la vida, mejorando cada vez más sus relaciones en su ambiente, dejando una trayectoria que responde a los cambios culturales, sociales, políticos, tecnológicos y económicos. (Consejo de la Unión Europea, 2018 y UNESCO, 2023 a 2023, b)

Desde estas miradas la conservación de los humedales cauces aislados de río, exige una perspectiva integral que articule enfoques ecológicos, socioeconómicos, culturales y políticos fundamentados en las ciencias ambientales. La relación entre naturaleza y sociedad es interdependiente, lo que requiere una gestión que reconozca los humedales como parte de la estabilidad ambiental y social. En el ámbito socioeconómico, es necesario reconfigurar las dinámicas de consumo hacia modelos sostenibles que valoren los servicios ecosistémicos. Desde la epistemología cultural, los humedales son espacios de convergencia entre saberes tradicionales y prácticas de conservación.

En el plano político, se requieren estructuras de gobernanza inclusivas que promuevan la equidad y la participación comunitaria. La educación ambiental crítica desempeña un papel fundamental en la concienciación y acción colectiva en torno a la protección de estos ecosistemas. La integración de conocimientos científicos, valores culturales y estímulos estéticos facilita una comprensión holística y emocional de los humedales, fomentando un compromiso ético con su preservación. Así, la protección de los humedales demanda un enfoque multidimensional que vincule naturaleza, cultura y sociedad en la búsqueda de la sostenibilidad planetaria.

Metodología

Para esta investigación reflexiva, se adoptó un enfoque sistémico de relaciones, con un diseño exploratorio-descriptivo y fenomenológico, para comprender las percepciones y valorar la experiencia educativa de los educables. El tema está centrado en explorar la percepción subjetiva, lo cual implica una interpretación de sus experiencias, opiniones y emociones relacionadas con los elementos estéticos que perciben y cómo estos influyen en su comprensión y actitud hacia los humedales. A través de las entrevistas, observación participativa y sus informes de las visitas a los humedales, se identificaron en los participantes los aspectos estéticos del tema y cómo estos contribuyen a su aprendizaje. Se emplearon estudios de casos en tres humedales objeto de estudio, apropiados para entender cómo los elementos estéticos influyen en un grupo específico de educandos durante un seminario. Este diseño permitió reflexionar y analizar las interacciones entre los educandos, los materiales educativos y el tema de los humedales de cauces aislados. Todos estuvieron involucrados en el proceso de aprendizaje y transformación, que corresponde a una investigación, acción educativa, permitiendo que los educandos participaran activamente en el diseño y ejecución del seminario, especialmente en la exploración de los elementos estéticos relacionados con los humedales.

Resultados

La combinación de diversas epistemologías, como las ciencias naturales, las humanidades y las artes, facilita una comprensión más integral de la colmatación de los humedales. Los proyectos que integraron enfoques ecológicos y culturales lograron un mayor éxito en involucrar a las comunidades, conectando su identidad cultural con la conservación de estos ecosistemas, de esta manera los estudiantes aprobaron la necesidad de realizar en los procesos de aprendizaje la integración epistemológica.

El uso de elementos estéticos en programas educativos sobre los humedales ha demostrado ser un factor clave en la sensibilización y el compromiso de los estudiantes con las comunidades locales las cuales pueden ser a través de los talleres realizados que integraron arte, sonidos de la

naturaleza y representaciones simbólicas aumentaron el sentido de pertenencia mostrando la efectividad de estas metodologías en la concientización sobre la conservación.

Los estudiantes reconocieron y valoraron los componentes ecológicos y antropológicos como elementos relacionados con los saberes locales y naturales que contribuyen a fortalecer las estrategias de conservación, promoviendo cambios sostenibles, como la reducción de prácticas agrícolas contaminantes y la implementación de nuevas formas de gestión ambiental adaptadas a las realidades culturales de cada comunidad.

Los seminarios y visitas a humedales promovieron la visibilidad de las investigaciones y facilitaron el intercambio de hallazgos, lo que permitió una mayor apropiación de la ciencia y la tecnología. No obstante, se identificaron vacíos en la interacción entre los factores sociales y la gestión ambiental, especialmente en aspectos administrativos y jurídicos que requieren más atención para una gestión integral.

Las entrevistas revelaron un cambio significativo en las percepciones de los estudiantes. Estos pasaron de una visión instrumental y funcional a una más relacional y emocional, reconociendo la importancia de la conexión afectiva con los ecosistemas. Las observaciones y encuestas mostraron que los elementos estéticos y participativos mejoraron la motivación de los estudiantes por profundizar en los temas tratados y promover la conservación.

Discusión

La colmatación de los humedales debe ser entendida como un síntoma de la desconexión entre los seres humanos y la naturaleza. La educación ambiental, al integrar ciencias naturales, humanidades y artes, se presenta como una herramienta clave para restaurar esta conexión, promoviendo un entendimiento más profundo y emocional del entorno. Esta integración trasciende las barreras disciplinarias, fortaleciendo tanto la comprensión científica como el vínculo afectivo con los ecosistemas.

En este sentido, la dimensión estética juega un papel crucial. Como lo argumentan autores como Throsby (2001), la inclusión de elementos estéticos en los programas educativos permite movilizar emociones, fortaleciendo los valores de sostenibilidad y promoviendo la conservación. La estética facilita un vínculo más fuerte con los ecosistemas, generando un compromiso efectivo con su preservación.

La crítica a la racionalidad instrumental, desarrollada por Adorno y Horkheimer (1944), señala cómo el modelo económico dominante ha contribuido a la explotación insostenible de los recursos naturales. En este contexto, la racionalidad técnica, que ha sido central en la gestión ambiental, debe ser cuestionada para adoptar una visión más holística, que vea los ecosistemas no como recursos explotables, sino como entidades interdependientes, cuya salud es fundamental para el equilibrio ecológico.

Enfoques filosóficos contemporáneos, como los de Bruno Latour (2004), Enrique Leff (2007), y Elinor Ostrom (1990), subrayan la importancia de una gestión ambiental participativa y sostenible, que valore los límites planetarios y los servicios ecosistémicos. Esta transformación implica un replanteamiento de las políticas ambientales, con un enfoque en la justicia social y la sostenibilidad.

Asimismo, las propuestas fenomenológicas de Edmund Husserl (1936) y la imaginación radical de Cornelius Castoriadis (1987) ofrecen marcos para fomentar una conciencia ecológica

más profunda. La fenomenología, al enfocarse en la experiencia vivida, y la imaginación radical, al promover la creación de nuevas estructuras sociales, son enfoques complementarios para un cambio de paradigma en la relación con la naturaleza.

Una base esencial para comprender cómo estos ecosistemas y las comunidades asociadas pueden adaptarse a perturbaciones, como el cambio climático y la presión antrópica, es tener en cuenta la teoría de la resiliencia socioecológica (Berkes *et al.*, 2005; Folke, 2003; Calvente, 2007). Esta teoría permite analizar los aportes teórico metodológico de la resiliencia en las actividades productivas y diseñar un marco analítico, integral y flexible, con el propósito de estimar la resiliencia de manera cualitativa en las comunidades locales frente a sus problemas ambientales. Con base en la teoría de la Gobernanza Ambiental (Ostrom, 1990), se valora la importancia de una gestión participativa e inclusiva, en la que las comunidades locales jueguen un papel central en la toma de decisiones. Según González (2019), es relevante reconocer el valor de los humedales no solo por su biodiversidad y los beneficios que brindan a la sociedad, sino también por la necesidad de que organizaciones internacionales, autoridades ambientales y universidades realicen investigaciones e inventarios de los humedales cauce aislados de río.

Basado en las ideas de Martínez (2020) y Brañes (2000), es vital considerar los aspectos y perspectivas de la justicia ambiental para asegurar que las intervenciones sean equitativas y respeten los derechos de las comunidades vulnerables. Según Putnam (1993), en su teoría del capital social, la efectividad de las iniciativas de conservación se genera a partir del fomento de la cooperación en redes comunitarias para la acción colectiva, fundamentada en sus derechos. Por lo tanto, las teorías del derecho ambiental y los marcos normativos (Drnas de Clément, 2020) permiten fortalecer el desarrollo de políticas ambientales efectivas y su impacto en la gestión de los humedales. Estos marcos teóricos proporcionan una comprensión que nos aproxima a análisis complejos sobre la problemática de los humedales aislados de río, especialmente cuando las autoridades ambientales no acompañan los procesos ni garantizan el cumplimiento normativo, abordando los aspectos ecológicos, socioeconómicos y legales que aseguren la justicia ambiental para las comunidades vulnerables. Al integrar estos enfoques de manera práctica, se desarrollarán estrategias de manejo y conservación que sean efectivas, equitativas y sostenibles a largo plazo.

La esencia de la educación permanente y a lo largo de la vida en la conservación de los humedales radica en la continuidad, la integración y la transformación del aprendizaje en la vida de las personas y comunidades. Su propósito no es solo transmitir conocimiento, sino cultivar un compromiso profundo y duradero con el ambiente, asegurando que cada generación contribuya activamente a su protección y restauración. Desde la perspectiva, de una educación a lo largo de la vida para la conservación de humedales no solo se busca transmitir información, sino fomentar una conciencia y una ética ecológica en todos los momentos de la vida, asegurando la sostenibilidad del ecosistema a través de las generaciones.

Conclusiones

La crisis ambiental, reflejada en la colmatación de los humedales, requiere un cambio cultural profundo. Este debe incluir tanto un rediseño de las estructuras sociales y económicas como una transformación ética en la relación con el ambiente. La educación ambiental debe ser el eje central de este proceso, involucrando a las comunidades locales y a las instituciones educativas en la restauración de una relación armoniosa y sostenible con los ecosistemas.

El enfoque multidisciplinario y estético en la educación ambiental permite abordar la colmatación de los humedales integrando diversas epistemologías y valorando la estética como herramienta educativa. Este enfoque no solo enriquece la comprensión del problema, sino que también facilita la participación activa de los estudiantes y las comunidades en la conservación. La integración de elementos estéticos puede sensibilizar de manera más efectiva que la información técnica, activando una conexión emocional y cognitiva profunda con los ecosistemas y su preservación.

Para implementar estrategias efectivas de conservación, es fundamental fortalecer las alianzas entre comunidades locales, expertos y autoridades. Las metodologías participativas, que incluyen experiencias vivenciales y enfoques interdisciplinarios como la ecosofía, la biosensibilidad y la economía política, permiten una mejor apropiación del conocimiento sobre los humedales. Estas estrategias también deben adaptarse a los contextos culturales y sociológicos de los educandos para maximizar su impacto.

La educación ambiental debe incluir un enfoque integral que considere los aspectos ecológicos, sociales, jurídicos y administrativos. Las visitas a los humedales y actividades educativas que incorporen elementos estéticos deben ser parte de los currículos, especialmente en programas donde se busca sensibilizar sobre la protección de ecosistemas vulnerables. Este enfoque transformador no solo fomenta una mayor comprensión, sino que también promueve un compromiso activo y reflexivo con la conservación y restauración de los humedales.

Epílogo

La estética del educar es un enfoque que conecta la dimensión sensible y comprensiva, para la provocación creativa y apreciativa del proceso educativo. Enseñar y aprender no son solo actividades funcionales o técnicas, sino experiencias que tienen un valor estético, y que pueden conectar con las emociones, los sentidos y girar hacia la relevancia ética y política de los educables.

Involucra crear un ambiente y práctica educativa que estimulen la curiosidad, la creatividad y la sensibilidad, facilitando una conexión auténtica entre el conocimiento y el mundo de la vida. Desde esta perspectiva, el proceso educativo se convierte en una obra en sí misma, donde el educador y el educable son cocreadores de experiencias que pueden provocar cambios internos y desarrollar una relación respetuosa y responsable hacia el ambiente del territorio.

Este enfoque valora la belleza en la diversidad de ideas, culturas y formas de vida, encontrando significado en el aprendizaje como una experiencia integral, que transforma nuestro lenguaje, para que nuestras palabras dejen de ser herramientas de transmisión de información y se conviertan en puentes para despertar e inspirar a los demás y transformar la forma en que comprendemos el mundo de manera más autoconsciente.

En el Seminario de educación ambiental. Universidad del Valle, 2023, el objeto de estudio práctico han sido los humedales como algo vivo y valioso, que merece ser cuidado y respetado. La estética del educar nos permite, en este caso, que las personas experimenten los humedales de forma emocional y sensorial, creando una conexión que impulse a la acción.

«Los humedales son el corazón palpitante de nuestro paisaje. Como un corazón, filtran, regulan y nutren, ofreciendo vida a cada ser que habita a su alrededor. Cuando un humedal se ve amenazado, es como si una arteria se obstruyera; la vida de todo el ecosistema comienza a debilitarse y apagarse». Esta metáfora permite ver el humedal como un órgano vital, ayudando a la audiencia a comprender su importancia esencial en la «salud» de la naturaleza.

Desarrollar puntos vinculados a la problemática de la colmatación de los humedales significa generar un marco integral para la educación ambiental, la reflexión ecosófica y la acción práctica comunitaria

Desarrollar estrategias específicas para abordar la problemática de la la colmatación de los humedales implica partir de un análisis integral que considere factores ecológicos, sociales y educativos. Las estrategias se pueden enfocar en acciones prácticas, educación comunitaria y políticas de restauración.

La estética educativa, promueve la idea de que los espacios de aprendizaje deben no solo transmitir conocimientos, sino también involucrar a los estudiantes emocionalmente, desarrollar su sensibilidad, y fomentar su creatividad. La estética en la educación, desde esta perspectiva, es vista como un camino hacia una educación más humana e integral.

Referencias

- Adorno, T. W.** (1970). *Aesthetic Theory*. Routledge. Frankfurt: Suhrkamp.
- Adorno, T., & Horkheimer, M.** (1944). *Dialéctica de la ilustración: Filosofía crítica de la sociedad*. Editorial Trotta.
- Berkes, F., & Seixas, C.** (2005). Building resilience in Lagoon Social-ecological systems: A local-level perspective. *Ecosystems*, 8, 967-074.
- Biesta, G.** (2010). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(1), 33-46.
- Brañes, R.** (2000). *El acceso a la justicia ambiental en América Latina*. México, D.F.: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, Oficina regional para América Latina y el Caribe.
- Calvente, A.** (2007). *Resiliencia: un concepto clave para la sustentabilidad*, Reporte, Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.
- Capra, F.** (1996). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. Anchor Books.
- Castoriadis, C.** (1987). *La institución imaginaria de la sociedad*. Siglo XXI Editores.
- Consejo de la Unión Europea** (2018). Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Disponible en: <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/key-competences>.
- Dewey, J.** (1934). *Art as Experience*. G.P. Putnam's Sons.
- Drnas, Zlata.** (2020). *Los paradigmas ideológicos y la concepción del derecho internacional*. Advocatus, Córdoba.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Folke, C.** (2003). Social-ecological resilience and behavioural responses. In A. Biel, B. Hansson, & M. Mårtensson (Eds.), *Individual and Structural Determinants of Environmental Practice* (pp. 226-287). London: Ashgate Publishers.
- González, L.** (2019). *Experiencia educativa aplicando las ciencias ambientales a la comprensión de la problemática de cuatro madre viejas en el Valle del Cauca, Colombia (2012-2017)*. Tesis de Doctorado en Ciencias Ambientales, Universidad del Valle.
- González, L., Marmolejo, L., González, A., Cornejo, M., & López, A.** (2018). *La Ruta del Garzón*

- Azul y observaciones en el Complejo Ramsar Sonso-Chircal y Humedales Tipo HTCAR Valle del Cauca. Edit. Poemia su Casa Editorial. ISBN: 978-958-8913-24-7.
- González, L., & Marmolejo, L.** (2024). Formación, diversidad y sustentabilidad. Humedales tipo Cauce aislado de río. Madre viejas, resacas, galachos, brazo muerto, oxbow like, lagos de cauce. En el año de realización de la CBD-cop16 Cali 2024. Fundación Red Iberoamericana de Educación, FREI. Edición e Impresión POEMIA, su casa editorial. ISBN: 978-628-01-2820-7.
- Henao, S., Carabalí, D., González, L., & Marmolejo, L.** (2018). Estudio comparado de los servicios ecosistémicos de los humedales Guarinó y Cauquita, en el Valle del Cauca (Colombia). *Ambiente y Desarrollo*, 22(43). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ayd22-43.ecse>
- Husserl, E.** (1936). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Ediciones Sígueme.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A.** (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Educational Psychology Review*, 19(3), 1–26.
- IPCC** (2023). Reporte sobre el cambio climático y los ecosistemas acuáticos.
- Latour, B.** (2004). *Política de la naturaleza: ¿Cómo hacer entrar las ciencias en democracia?*. Ediciones Morata.
- Leff, E.** (2007). *La intervención ambiental: Relectura de las ciencias sociales y ecológicas*. Editorial Siglo XXI.
- Malone, K.** (2018). The Role of Art and Aesthetics in Education for Sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 19(6), 1257–1270.
- Marcuse, H.** (1964). *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Beacon Press.
- Martínez Alier, J.** (2020). Un movimiento global por la justicia ambiental: Mapeo de los conflictos de distribución ecológica. *Disjuntiva. Crítica De Les Ciències Socials*, 1(2), 83-128.
- Ministerio de Ambiente de Colombia** (2021). *Política nacional para humedales interiores de Colombia*.
- Morin, E.** (1999). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. UNESCO.
- Orr, D. W.** (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. State University of New York Press.
- Ostrom, E.** (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge University Press.
- Piaget, J.** (1936). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- Putnam, R.** (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton University Press, Princeton, N. J.
- Ramsar Convention on Wetlands** (2022).
- Throsby, D.** (2001). *Economics and culture*. Cambridge University Press.
- UNESCO** (2023a). Aprendizaje a lo largo de la vida. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL). Disponible en: <https://www UIL. UNESCO. org/ es/ UNESCO- instituto/ mandato/ aprendizaje- largo- de- vida>.
- _____, (2023b). Educación a lo largo de la vida. Disponible en: <https://www UNESCO. org/ es/ lifelong- learning>.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Luis Antonio González Escobar

Nació en Cali el 25 de noviembre de 1958. Tecnólogo en Recursos Naturales, USTA. Licenciado en Biología y Química, Especialista en Educación Ambiental y Magíster de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible de la USC. Magíster en Conservación, Gestión y Desarrollo Sostenible de la Uniara. Diploma de estudios avanzados de tercer ciclo sobre Análisis Experimental en Biología, U. Pablo de Olavide y en Educación Ambiental de la UNAM. Doctorando en Ciencias Ambientales de la Universidad del Valle. Profesor Universitario desde 1982 a 2023, en las Universidades: USC, Univalle, Unicesar y Unicepes.

Desarrolla una forma de educación de presente, construyendo concepciones de complejidad con base en métodos transdisciplinarios para comprender las situaciones ambientales. Luis Antonio es reconocido por sus egresados como el primer catedrático de Educación Ambiental Universitaria en Colombia, por educar y elaborar los primeros programas universitarios en especialización y maestría en Educación Ambiental de Centro y Suramérica, 1989.

Se le otorgó la orden al Mérito Vallecaucano, Ecológico y Agrario, 2014, por el desarrollo de proyectos como la creación del Observatorio Ambiental para la Visibilización de las Comunidades del Pacífico, 2010 y el Observatorio Ambiental del municipio de Jamundí, 2013. Elaboró los proyectos agrarios para el manejo sustentable de las laderas (Gobernación 2011). Proyecto sobre la Elaboración de los Sistemas de Gestión Ambiental del municipio de Jamundí, 2014 y la política de Educación Ambiental del municipio de Yumbo.

Investigador sobre la Sustentabilidad de los Humedales tipo Cauce de Río Aislado (HTCAR) en el Valle del Cauca, 2014. Director de la Línea de Investigación en Educación Ambiental de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica-FREI. Medalla Honra al Mérito en Estudios Ambientales otorgada por la Sociedad Cívica Brasileira, Curitiba, 1995. Entrega del Escudo de Oro por la Defensa Civil Colombiana Regional Chocó, 1997. Premio Nacional de Ecología Vegetal. XV Congreso Nacional de Ciencias Biológicas, Medellín, 1980. Reconocimiento al Mérito Educativo y Pedagógico en el marco del Simposio y Seminario Internacional de Pedagogía, REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía. Cali, Colombia el 19 y 20 de abril de 2012. Condecorado por la Gobernación del Valle del Cauca, Decreto No. 1533, 2015 con la Orden al Mérito Vallecaucano, en la categoría al Mérito Ecológico y Agrario y en el grado Cruz de Caballero.

El Currículum Ecológico

«Una propuesta de educación permanente a lo largo de la vida»

William Francisco Hernández Elizondo
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8814-0256>

Resumen

El currículum ecológico ofrece un enfoque pedagógico centrado en la estimulación de la capacidad humana de hacer preguntas y cuestionar su entorno; fomenta la curiosidad y el pensamiento crítico. Las características autopoieticas humanas del razonamiento, la filosofía y las conexiones neuronales, aunado a la pedagogía de pregunta en un currículum que integre la Teoría del Caos, la Hipótesis Gaia, así como las tecnologías de información y comunicación, ofrecen una perspectiva innovadora para la educación permanente a lo largo de la vida.

Palabras clave

currículum ecológico, método científico, inteligencia artificial, autopoiesis, educación permanente, aprendizaje a lo largo de la vida

Summary

The ecological curriculum offers a pedagogical approach focused on stimulating the human capacity to ask questions and question their environment; encourages curiosity and critical thinking. The human autopoietic characteristics of reasoning, philosophy and neural connections, combined with question pedagogy in a curriculum that integrates Chaos Theory, the Gaia Hypothesis, as well as information and communication technologies, offer an innovative perspective for lifelong learning.

Keywords

ecological curriculum, scientific method, artificial intelligence, autopoiesis, lifelong education, lifelong learning

Resumo

O currículo ecológico oferece uma abordagem pedagógica focada em estimular a capacidade humana de fazer perguntas e questionar o seu ambiente; estimula a curiosidade e o pensamento crítico. As características autopoieticas humanas de raciocínio, filosofia e conexões neurais, combinadas com a pedagogia das questões num currículo que integra a Teoria do Caos, a Hipótese de Gaia, bem como as tecnologias de informação e comunicação, oferecem uma perspectiva inovadora para a educação permanente ao longo da vida.

Palavras chave

currículo ecológico, método científico, inteligência artificial, autopoiese, educação ao longo da vida, aprendizagem ao longo da vida

Introducción

El origen de la vida es el gran misterio que la ciencia aún no ha podido responder, inclusive se ha analizado la posibilidad de que la vida sea un producto de la misma Teoría del Caos para agilizar la entropía del universo. Para los griegos la Diosa Gaia fue creada por el caos mismo y existió antes que todos los demás dioses; esposa de Urano y la madre de Cronos, fue considerada por James Lovelock (1969) para su Hipótesis Gaia, la cual establece que toda la vida del planeta depende una de otra y que Gaia funciona como un sistema cerrado que autorregula sus condiciones esenciales, tales como la temperatura y composición química de la biósfera. «Según la teoría Gaia es la vida la que crea las condiciones aptas para su propia existencia». (Capra, 1995, p. 75)

La autorregulación es la base de la autopoiesis de los chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela (1972), quienes establecieron que la independencia de su autorregulación es la clave para la vida. En palabras sencillas, todo organismo toma y desecha de su entorno lo que necesita. German Doin (2012) en su documental «La educación prohibida», deja muy claro que la educación debe respetar esta autorregulación curricular, por lo que saturar el acto educativo con contenidos, repercute en una desmotivación del estudiante, esto desde el punto de vista biológico no es más que un irrespeto a la autopoiesis humana.

Humberto Maturana tenía muy clara la relación entre biología y filosofía, pues eran sus principales áreas de estudio, su libro *El árbol del conocimiento* de 1984 es una obra maestra de los aportes en ambas áreas, sin embargo, la mayoría de los currículos latinoamericanos lamentablemente omiten esta relación. El ser humano no puede desprenderse de su biología, de su autopoiesis y de la entropía de su entorno, así como tampoco puede desprenderse de las características racionales que le diferencian de otras especies.

El pensamiento o raciocinio característico de la especie humana radica en su habilidad de cuestionar, o sea poder realizar preguntas. Los animales domésticos mantienen comunicación con el ser humano, e inclusive sienten empatía por las emociones de sus amos. Pero los animales y las plantas no piensan o preguntan, el primero en establecer esta teoría fue René Descartes (1596-1650) quien aseguró que los animales son como máquinas y que carecen de alma.

El concepto de alma fue concebido por el ser humano, para dar respuesta justamente a la posibilidad de una vida después de la muerte. La existencia del alma no es una verdad científica, pues no es comprobable ni falseable. En otras palabras, el alma humana surge como una creencia, en respuesta a la misma capacidad humana de pensar y preguntarse a sí mismo que hay más allá.

Los animales no tienen las conexiones neuronales para realizar acciones de cuestionamiento, viven en un estado solipsista, en tanto los humanos viven en un estado filosófico. Algo que el mismo Descartes estableció con su frase «pienso, luego existo», la cual quiere decir que, se es humano si se tiene la capacidad de cuestionarse a sí mismo, o sea, de pensar. En este sentido los animales no conciben la razón de su propia existencia por estar limitados en su capacidad neuronal. Esto quedó evidenciado en 1984 cuando Francine Patterson enseñó a la gorila Koko el lenguaje de señas humano. Koko fue capaz de comunicarse en el mismo lenguaje, pero nunca preguntó nada sobre el ser humano ni sobre su propia existencia.

En un currículum ecológico, los aprendices deben entender la génesis de los paradigmas culturales, creencias, verdades científicas, las fuentes de la información, así como los conceptos de razón, alma, conciencia y la existencia misma. Un currículum ecológico es básicamente la aplicación del método científico desde la estimulación temprana y permanente a lo largo de la vida. En el método científico los problemas se establecen como preguntas, porque reflejan la capacidad humana de generar conocimiento a partir de sus cuestionamientos sobre la realidad. Esta propuesta curricular está basada en preguntas, pues el fin de la educación es la formación integral del ser humano desde la construcción del conocimiento, basado en la ciencia misma y en el método científico. La ciencia es humana, es nuestra principal característica autopoietica para el aprendizaje.

Los infantes exploran su entorno y son investigadores por naturaleza, pero al ingresar a los centros de estudio disminuyen esta habilidad, debido a que los currículums escolares están basados en ofrecer respuestas y no en estimular las preguntas.

Un currículum ecológico es aquel que centra los procesos pedagógicos en la estimulación de la capacidad humana de cuestionar su entorno y su propia existencia; el ser humano encontrará el conocimiento por sí mismo y esto a su vez le generará más preguntas.

Las preguntas definen las tareas, expresan problemas y delimitan asuntos. Impulsan el pensar hacia delante. Las contestaciones, por otra parte, a menudo indican una pausa en el pensar. Es solamente cuando una contestación genera otras preguntas que el pensamiento continúa la indagación. (Elder y Paul, 2002, p. 5)

Si en la era de la información existen herramientas como la inteligencia artificial que ofrece todas las respuestas necesarias, no tiene sentido conformar estrategias curriculares basadas en la pedagogía de la respuesta.

No estimular las preguntas es dejar de lado el cuestionamiento como principal característica humana, retrasando la evolución del pensamiento, tal como les sucedió a los pájaros dodos, los cuales fueron descubiertos en las Islas Mauricio en el Océano Índico y extintos por el ser humano en 1662. El dodo no contaba con depredadores que le exigieran desarrollar mecanismos de defensa, por lo que el ser humano les consumió hasta su agotamiento y desaparición.

Los seres vivos en general sienten dolor, peligro y emociones en general, porque es una característica que les permite evolucionar. La educación latinoamericana no podrá evolucionar sin

la pedagogía de la pregunta, sencillamente, nuestros estudiantes son como pájaros dodos que no cuentan con herramientas para desenvolverse a lo largo de la vida.

Charles Darwin (1809-1882) en *El origen de las especies* deja muy claro que las características de cada especie y la capacidad adaptativa de estas son las que permiten evolucionar y asegurar su sobrevivencia. El uso de la razón y el pensamiento como características evolutivas del ser humano deben ser integradas a las nuevas propuestas ecológicas en la educación, algo que resulta trascendental para comprender las nuevas interacciones con el contexto globalizado.

El currículum ecológico le permite a la ciencia generar más ciencia. El concepto podría sonar complicado para ser aplicado desde la primera infancia, lo cual es una percepción errónea propia del paradigma formado por la escuela tradicional. El ser humano investiga incluso desde el vientre materno, por lo que una escuela de pensamiento científico, filosófico y epistemológico propia del paradigma ecologista, es el sueño de cualquier curriculista. Dos ejemplos de currículum ecológico son el de Mitra y Hernando.

Sugata Mitra nació en 1952 y es reconocido por su experimento *Hole in the Wall* (Agujero en el muro), en 1999 instaló una computadora con internet en una pared de Nueva Delhi, India. Los estudiantes por sí solos aprendieron a utilizar el ordenador y buscar en internet, también comenzaron a aprender otro idioma y adquirir conocimientos por ellos mismos. Mitra es promotor del SOLE, (Self Organized Learning Environment) Ambiente de Aprendizaje Auto Organizado con sus siglas en inglés.

Alfredo Hernando Calvo viajó por todo el mundo buscando escuelas con currículums diferentes, en su libro de 2015 expone sus experiencias en cada una de ellas. En Australia resalta *The Northern Beaches Christian School*, donde el autor encuentra salones enormes con hasta cien niños trabajando por sí mismos en un ambiente de libertad. Los docentes les dan las guías y el aprendizaje fluye por sí mismo, inclusive los estudiantes entienden los procesos epistémicos de la taxonomía de Bloom para construir su propio conocimiento.

Los currículums de Mitra y Hernando son muestra de la capacidad humana de buscar el conocimiento. En la modernidad la información está disponible para ser adquirida, pero los estudiantes deben aprender a administrar esa información, a procesarla y usarla para el bien de la humanidad. Las escuelas deben cambiar su paradigma de formación, dejar de lado las estrategias de traspaso de conocimientos propio de la educación bancaria y fortalecer el sentido humano de la búsqueda de la verdad.

El currículum ecológico suprime el adiestramiento y da paso a la científicidad. La palabra currículum proviene del latín *currere* que significa recorrer, por otro lado *vitae* significa vida; el currículum vitae es el recorrido de la vida, como las llamadas hojas de vida que se entregan cuando se busca empleo; las cuales corresponden al resumen del recorrido de aprendizaje académico y la experiencia laboral. Un currículum educativo se compone de enfoques, teorías de aprendizaje, estilos didácticos, planes de estudio y todos los elementos que de una u otra manera forman el recorrido que deben transitar los estudiantes durante su vida académica.

La ecología proviene del término alemán *Ökologie* que a su vez se deriva de las palabras griegas *oikos* que significa casa y *lógos* que significa tratado, o sea que corresponde a las interacciones en un mismo hogar. La ecología es el estudio de la interacción de los organismos entre sí y su medio ambiente. Es aquí donde su significado unido al recorrido curricular, conllevan el análisis integral del ser humano y el medio ambiente que le rodea.

Uno de los principales retos curriculares es el impacto de las tecnologías de información y comunicación, pues los currículums no están preparados para enfrentar las disrupciones tecnológicas que emergen día con día. El establecimiento de políticas educativas, planes y programas de estudio, exigen una cuidadosa investigación que tarda mucho tiempo y cuando se implementan en los centros educativos presentan un desfase con la nueva realidad.

La solución parece estar en la aplicación del método científico como estrategia pedagógica permanente en todos los niveles educativos. Esto por cuanto la información universal está a la mano de los estudiantes, por lo que deben aprender cómo utilizarla para el bien de la humanidad.

Hasta cierto punto suena ilógico ir a la escuela a aprender algo que se puede buscar en el celular. Algunos autores han llamado a las nuevas generaciones huérfanos digitales, porque carecen de una adecuada guía en el manejo de la información. Un currículum ecológico basado en la aplicación del método científico debe considerar las tecnologías emergentes y su aplicación oportuna en la formación humana. El nuevo milenio exige un cambio de propósito educativo, lo que desde la administración se llama objetivo estratégico y se refiere básicamente a un cambio de perspectiva sobre el qué, cómo y para qué estudiar.

Un ejemplo de tecnologías emergentes es la inteligencia artificial (IA), la cual se refiere a la simulación de procesos de pensamiento humano por parte de computadoras y sistemas automatizados. A través del aprendizaje automático y algoritmos. La IA es capaz de analizar datos, reconocer patrones y tomar decisiones, lo que la hace esencial en una amplia gama de aplicaciones. Abarca desde asistentes virtuales y vehículos autónomos hasta sistemas de recomendación en línea y diagnóstico médico. La IA está transformando industrias y mejorando la eficiencia del manejo de la información humana, pero ha tomado por sorpresa al sector educativo, dejando a los docentes indefensos para poder detectar fraudes en los trabajos que presentan los estudiantes, muestra clara de que la educación tradicional ha quedado desfasada.

En la actualidad la IA forma parte del medio ambiente humano, de los sistemas sociales, económicos y educativos. Como seres racionales hemos creado una entidad racional que nos acompaña en este ecosistema de información. Sin embargo, también plantea desafíos éticos y preocupaciones sobre la privacidad, especialmente en el ámbito educativo. A medida que la IA continúa evolucionando, su influencia en la sociedad sigue creciendo y diversificándose, con lo cual se hace indispensable incorporar sus alcances en los currículums oficiales.

La concepción de un currículum ecológico debe ser considerada como el recorrido integral de los organismos, o bien desde el punto de vista educativo, como las estrategias académicas integradas a las características propias de la especie humana. Integrando factores humanos y medio ambientales a las nuevas políticas educativas, considerando la aplicación del método científico en todos los niveles escolares como la solución fáctica para la incorporación de tecnologías emergentes.

La propuesta ecológica permanente a lo largo de la vida

Al diseñar un currículum ecológico se deben considerar dos factores principales: El primero de ellos son las características propias del organismo, o sea, aquello que nos identifica como especie, las cuales nos diferencian de otros organismos vivos del planeta y a la vez definen nuestras responsabilidades ecológicas en el entorno. El segundo factor corresponde al medio ambiente en el cual se desenvuelve nuestra especie. Este hogar que es continuamente afectado por la modernidad,

las disrupciones y megatendencias. Por consiguiente, el currículum ecológico se ramifica en dos categorías: la humana y la medioambiental.

Para justificar el uso del método científico como pilar curricular de las generaciones actuales y venideras, basta con analizar tres sencillas afectaciones curriculares: la historia que cada vez es más amplia, la cantidad de información disponible y las tecnologías que emergen en forma exponencial. Sencillamente los procesos curriculares tradicionales no alcanzan los cambios de la nueva realidad.

Es aquí cuando el método científico surge como columna vertebral de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la modernidad cargada de información. Un ejemplo de la aplicación del método científico para confrontar datos de la inconmensurable biblioteca universal con que se cuenta es el falsacionismo de Karl Popper (1902-1994), el cual es un parámetro científico que dicta que la verdad se determina siempre y cuando un argumento pueda ser desmentido; a modo de ejemplo, se puede asegurar que un lápiz es rojo, porque no es verde o azul. Las nuevas generaciones deben aprender cómo falsear sus teorías en la biblioteca universal y así poder discriminar entre datos reales y los llamados «fake».

En otras palabras, una teoría científica es considerada verdadera siempre y cuando se pueda refutar su veracidad desde otro punto de vista también comprobable. Tal vez el reto más grande en la aplicación del método científico como base del currículum ecológico es el despertar generacional con respecto a paradigmas y creencias arraigadas en las culturas, pues esta nueva visión implica, indudablemente, ser autocrítico y debatir todo lo que no sea comprobable o falseable.

Un ejemplo de estos retos es la creencia en la vida después de la muerte, porque no hay forma de refutar si existe o no un más allá, por lo que esta y muchas otras creencias carecen de sustento científico debido a la incapacidad humana de demostrar empíricamente su falsabilidad. La ciencia tiene otros límites debido a las capacidades humanas, como lo es la teoría de la relatividad, la cual establece que, al alcanzar la velocidad de la luz se distorsiona el tiempo espacio. Sin embargo, nadie ha podido viajar a la velocidad de la luz para demostrarlo.

Aplicando el falsacionismo de Popper a las características humanas, se puede afirmar que somos seres pensantes porque otros organismos no lo son. El pensar es una acción específica del ser humano que nos diferencia de otros seres vivos por la cantidad de conexiones neuronales de nuestro cerebro, sin embargo, el solipsismo animal y vegetal de Descartes, representa otro reto como especie dominante y nuestra responsabilidad con la Hipótesis Gaia.

El factor medioambiental al igual que la idiosincrasia humana debe ser analizado desde dos perspectivas falseables: la perspectiva artificial (humana pensante) y la perspectiva natural (no pensante).

Para poder visualizar la perspectiva natural, es necesario imaginar el planeta sin la intervención humana y qué tipo de mundo existiría sin esta especie pensante, en este panorama hipotético, indudablemente la perspectiva natural es mejor para las otras especies y para el planeta mismo.

Para concebir un mundo deshumanizado se deben analizar la Hipótesis Gaia, la Teoría del Caos y el Efecto Mariposa, los cuales serían a su vez parte de la base científica del mismo currículum ecológico. Uno de los grandes enigmas de la ciencia es cómo surgió la vida en la Tierra, el cual no ha podido ser explicado desde el materialismo científico, partiendo que la vida se compone únicamente de la materia y la energía. Un tercer componente ha tenido que ser agregado a la ex-

istencia de organismos vivos, el cual consiste en la información contenida en las cadenas de ADN, no obstante, la procedencia de este componente de información es un misterio para la ciencia misma, por lo que algunos lo atribuyen al diseño inteligente, cayendo en la famosa frase de Luis Pasteur (1822-1895) «La poca ciencia te aleja de Dios, mientras que la mucha ciencia devuelve a Él»

La información contenida en los cromosomas, células, cadenas evolutivas y en la misma reproducción, no puede ser creada de la nada, solamente heredada o implantada. Surge aquí la hipótesis de que la vida podría ser un laboratorio en la Tierra, pues no puede existir una mesa si no existe un carpintero.

Existen muchas teorías especulativas sobre el inicio de la vida que luego desencadenaría la evolución de las diferentes especies, según Charles Darwin (1909-1882), entre ellas está la panspermia, el multiverso, el caldo primigenio e inclusive las probabilidades de las matemáticas al azar.

Ciertamente ha emergido un nuevo lenguaje para la comprensión de los complejos y altamente integradores sistemas de vida. Distintos científicos le dan nombres diferentes: «teoría de los sistemas dinámicos», «teoría de la complejidad», «dinámica no-lineal», «dinámica de redes», etc. Los atractores caóticos, los fractales, las estructuras disipativas, la autoorganización y las redes autopoiesicas son algunos de sus conceptos clave. (Capra, 1995, p.7)

Lo cierto es que la existencia de la vida misma se aplica a la Teoría del Caos, la cual establece que el universo tiende a desordenarse, muestra de ello es el tirar un puñado de bolitas al suelo, todas ellas se esparcirán en diferentes direcciones. Lo contrario sería que, al lanzar varios objetos estos tiendan a unirse en filas o grupos. El caos es universal corresponde a las probabilidades de que algo ocurra, la segunda ley de la termodinámica lo establece como entropía, sencillamente todo en el universo siempre buscará desordenarse por el caos. La vida en sí es un hacedor de caos, pues se toma la baja entropía del Sol y se transforma en alta entropía en el planeta, desde este punto de vista, Gaia existe para crear más caos. Aunque, en términos de temporalidad cósmica, la existencia de la vida en la Tierra y más aún la existencia de vida inteligente es un simple pestañeo en los millones de años que tiene el universo. Con lo cual se puede deducir que la vida es ese pequeño lapso del caos en el que los sistemas permanecen ordenados para luego caer nuevamente en el desorden y dejar de existir.

La Teoría del Caos establece que los sistemas tienden a permanecer durante poco tiempo en un periodo de estabilidad, para luego seguir en desorden. En otras palabras, conforme transcurre el tiempo los sistemas se desestabilizan y la incertidumbre aumenta exponencialmente, por lo que la existencia de la vida no está exenta de este destino.

Lo anterior, aunque tiene matices apocalípticos para la existencia misma, podría ser la respuesta del por qué no hemos logrado encontrar vida extraterrestre, pues la vida no dura lo suficiente (en tiempo humano) para conectarse con otra y dependen a su vez de la existencia de las llamadas zonas Rísitos de Oro, en planetas que no son ni muy fríos ni muy calientes; dependiendo obviamente de la vida de sus estrellas, como en el caso de la Tierra, la cual será calcinada por el Sol en 3 mil 500 millones de años. Todo lo anterior, son preguntas existenciales básicas de un currículum ecológico, el cual, debe estar centrado en la filosofía y el análisis de teorías científicas, la búsqueda objetiva de la verdad y construcción propia del conocimiento.

El Efecto Mariposa es parte de la Teoría del Caos, cuya frase más famosa es el proverbio chino «El aleteo de las alas de una mariposa se puede sentir al otro lado del mundo», significa que todo está relacionado y que el simple movimiento de una mariposa a un lado del mundo puede desencadenar un huracán al otro lado, los pequeños cambios en las condiciones iniciales repercuten en grandes consecuencias al sistema.

El propósito es la razón de ser los sistemas biológicos, sociales y organizacionales, sin el propósito el sistema colapsa en el caos. «Los sistemas caóticos se caracterizan por una extrema sensibilidad a las condiciones iniciales. Cambios minúsculos en el estado inicial del sistema conducirán con el tiempo a consecuencias en gran escala» (Capra, 1995, p.91).

En la carta del jefe Seattle al presidente de los Estados Unidos en 1855, citó «El hombre no tejó la trama de la vida, él es sólo un hilo. Lo que hace con la trama se lo hace a sí mismo». El ser humano como ser pensante, en el paso de su existencia se debate entre, si se hace más o menos sabio. Los pueblos nativos de las Américas tenían una enorme sabiduría Gaia que fue castrada por los intereses económicos de los colonizadores.

El conocimiento de los pueblos que aprendieron a convivir en armonía con la naturaleza es tan solo una pequeña pincelada en los currículums actuales para la formación de las futuras generaciones. Un currículum ecológico debe traer de regreso esa sabiduría milenaria sobre las bondades de convivir en armonía con el medio ambiente.

La cura de todas las enfermedades se encuentra en la misma naturaleza, o sea, que el ser humano sacrifica su propia existencia al afectar el medio ambiente natural. Se destinan millones de dólares a la exploración espacial en la búsqueda de vida, cuando tenemos pueblos con hambre en nuestro propio planeta. «Sólo se podrá estabilizar la población del globo cuando la pobreza se reduzca planetariamente». (Capra, 1995, p. 10). La exploración espacial es necesaria, pues si queremos sobrevivir como especie, deberemos en algún momento dejar la Tierra, pero primero es necesario aprender a cuidarnos a nosotros mismos y a este planeta, o nos convertiremos en una especie interplanetaria que consumirá inconmensurablemente los recursos del universo.

Además, la humanidad y la comunidad científica deben recordar los aportes de Srinivasa Ramanujan y Alan Turing, cuyas historias son muestra de cómo las principales mentes científicas pueden surgir desde cualquier parte del mundo, sufriendo hambre y discriminación por las condiciones sociales.

Existen dos formas de cambiar la mentalidad de la especie humana, la primera es a través de la educación ecológica universal, la cual evidentemente tomará mucho tiempo, pero debe iniciar cuanto antes. La segunda resulta apocalíptica, pues conlleva el agotamiento de los recursos de la Tierra.

El ser humano como ser pensante tiene las herramientas cognitivas para decidir cuál camino tomar, siendo una cuestión política del presente y que también requiere la toma de decisiones de los líderes del futuro. Líderes que están actualmente en las aulas y muchos más que nacerán en los próximos años. La pregunta esencial aquí es si estos líderes están siendo adiestrados o en un proceso de pensamiento crítico.

El ser humano no fue educado asertivamente en el pasado para enfrentar este presente y no está siendo formado en el presente para enfrentar su futuro incierto. La desigualdad en materia curricular forma abismos en la evolución científica de la humanidad como especie.

La mayoría de las y los docentes mantiene prácticas de enseñanza tradicionales, alejadas del nuevo enfoque comunicativo planteado por el programa de estudios. Los ínfimos avances en materia de calidad de la enseñanza primaria se explican por las resistencias docentes para aplicar en las aulas el currículo aprobado. (PEN, 2019, p.79)

El currículum ecológico desde la perspectiva humana tiene como propósito la evolución de nuestra especie, no hay espacio para debates de evolucionismo contra creacionismo como en la Herencia del Viento de 1960 (Juicio del Mono). Tal vez por eso los sistemas educativos encuentran ese freno social que les impide avanzar hacia un currículum científico.

Otro aspecto importante en los currículums ecológicos es el análisis del paradigma de la complejidad, el cual a su vez integra la neuroeducación. La dopamina desempeña un papel fundamental en la sinapsis neuronal, el proceso mediante el cual las neuronas se conectan entre sí. La dopamina se libera especialmente cuando experimentamos situaciones gratificantes, como alcanzar una meta o completar una tarea.

La dopamina regula sensaciones de placer o displacer, influyendo en funciones cerebrales clave como el aprendizaje, la memoria, la motivación, el estado de ánimo, la atención y la actividad motora. Además, la dopamina impacta áreas como el estrés, la sociabilidad, el deseo sexual y la personalidad. La ausencia de dopamina puede generar apatía y anhedonia, afectando negativamente la motivación y el disfrute.

O sea, si se disfruta lo que se está aprendiendo se presta más atención, esto es un proceso biológico en el cerebro donde se conectan las neuronas mediante la sinapsis y la dopamina es ese neurotransmisor que hace posible la conexión neuronal. El cerebro humano se diferencia del animal por la cantidad de conexiones internas, por lo que la pedagogía de la respuesta resulta adiestrante, pero no estimulante a esta característica propiamente humana.

Para lograr un aprendizaje permanente y a lo largo de la vida, las personas deben estar motivadas y sentirse felices al aprender. En otras palabras, las escuelas deben innovar para ser productoras de dopamina, desarrollando ese apego por la formulación continua de preguntas y la búsqueda incesante de respuestas. Sin una guía curricular basada en la científicidad, las generaciones utilizarán la tecnología únicamente para el ocio, inclusive algunos padres y madres utilizan los celulares como «grilletes» para la conducta, pues cuando sus hijos están inquietos tienden a darles los aparatos electrónicos para calmarles.

Un currículum ecológico integra las características racionales y científicas propias de los seres humanos. Además, incorpora estrategias para el respeto del medio ambiente natural, incluyendo el rol de la inteligencia artificial en la pedagogía de la pregunta.

Se hace indispensable suprimir estrategias de adiestramiento para dar paso al pensamiento crítico, la filosofía y conocimiento científico. Desde el punto de vista autopoiético de Maturana, se debe enseñar al organismo lo que realmente necesita y este por sí mismo buscará la educación permanente a lo largo de toda su vida.

Referencias

- Capra, F.** (1995). *La Trama de la Vida*. Anagrama. Col. Argumentos.
Coppo, J. (2010). *Teoría del caos y método científico*. UNNE
De Saint Aymour, J. (2007). *El Efecto Mariposa*. Ediciones Obelisco.

- Elder, L. y Paul, R.** (2002). *El Arte de Formular Preguntas Esenciales*. Foundation for Critical Thinking.
- Fernández, A.** (2008). *Los científicos y Dios*. Editorial Trotta
- Garrido, R.** (2010). Importancia de la distinción cartesiana entre el hombre y los animales. *Ingenium: Revista electrónica de pensamiento moderno y metodología en historia de las ideas*.
- Hernando, A.** (2015). *Viaje a la escuela del Siglo XXI*. Fundación Telefónica.
- Kuhn, T.** (2019). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de cultura económica.
- Lovelock, J.** (2007). *La venganza de la tierra: la teoría de Gaia y el futuro de la humanidad*. Barcelona: Planeta.
- Maturana, H., y Varela, F.** (1984). *El árbol del conocimiento*. In Lumen Editorial Universitaria.
- Mitra, S.** (2006). *The hole in the wall: self organising systems in education*.
- _____, (2012). *The School in the Cloud: The Emerging Future of Learning*. Corwin Teaching Essentials
- Navascués, D.** (2022). *Exoplanetas y astrobiología: plus ultra*. Los Libros de La Catarata.
- OpenAI. ChatGPT.** 2023
- Patterson, F., y Linden, E.** (1981). *The education of Koko*. Gorilla Foundation Members.
- PEN.** (2019). *Programa Estado de la Nación de Costa Rica 2019. Séptimo Informe Estado de la Educación*.
- Popper, K. y García, C.** (1983). *La racionalidad de las revoluciones científicas*. Teorema: Revista internacional de filosofía.

William Francisco Hernández Elizondo

Nació y creció en un pequeño pueblo rural en Costa Rica, su educación primaria y secundaria fue en la educación pública. Su formación inicial universitaria fue con el Bachillerato en Ciencias de la Educación con Énfasis en Inglés de la Universidad de Costa Rica, donde posteriormente también obtuvo la Licenciatura en Administración Educativa. Laborando como docente en el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica obtuvo su Maestría en Currículum en la Universidad Latina, iniciando su carrera laboral como director de escuelas primarias en diferentes provincias del país. Con más de 20 años de laborar en el sector educativo público, ha ejercido como docente, director de escuelas, supervisor de circuitos escolares y asesor nacional de calidad de la educación, donde realizó su tesis doctoral con una propuesta de Política Pública al Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación para obtener el grado de Doctor en Educación de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. Tiene múltiples artículos publicados sobre Currículo, Administración, Sistemas Educativos, Calidad en Educación y el Arte de la Enseñanza; además ha presentado ponencias en diferentes foros nacionales e internacionales. Es Miembro Titular de la Línea de Investigación en Evaluación Educativa de FREI.

4. Inclusión y educación en contextos específicos

Estrategias psicosociales empleadas como herramientas de conocimiento por monitores privados de la libertad¹

Sandra Patricia Mogollón Rodríguez
Universidad de Investigación e Innovación-México
Coordinadora de la sub línea de investigación en Pedagogía Carcelaria de FREI
Contacto: sublineainvesdocente@gmail.com.

Luis Alberto Sandoval Cardona
Dragoneante, Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario INPEC-Colombia
Coordinador de la sub línea de investigación en Pedagogía Carcelaria de FREI
Contacto: trabajo.social2926@gmail.com.

Resumen

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, establece la garantía al derecho a la educación para todas las personas, incluso para las privadas de la libertad. A pesar de ello, se presentan diversas dificultades, entre las que se mencionan las relacionadas con restringidos recursos eco-

¹ Este artículo es producto del trabajo de investigación realizado para optar por el título de magister en Gestión de Procesos Psicosociales

nómicos, logísticos y humanos, además de una política educativa adecuada, obstaculizándose el derecho en los centros penitenciario ya sea a nivel nacional como internacional. Es así como los esfuerzos establecidos para implementar los programas educativos se manifiestan desafíos significativos, relacionados con la baja oferta de educación superior y escasa preparación de los docentes, por tal motivo, surge la necesidad de asegurar una efectiva rehabilitación y reintegración a la sociedad de los individuos privados de la libertad.

En la anterior perspectiva, el estudio abordó las estrategias psicosociales para generar conocimiento empleadas por los monitores privados de la libertad del establecimiento carcelario y penitenciario con alta y media seguridad de Jamundí, municipalidad del Departamento Valle del Cauca-Colombia, en el período 2023, para ello se realizaron las siguientes dinámicas: caracterización de las competencias educativas que poseen los monitores; identificación de la vinculación de los internos a las diferentes áreas del conocimiento y; verificación de los resultados obtenidos con las estrategias de intervención psicosociales a favor de los procesos formativos de los privados de la libertad.

El desarrollo del estudio se fundamentó en el paradigma sociocrítico con un enfoque cualitativo y un diseño descriptivo, utilizando entrevistas semiestructuradas con monitores para caracterizar las competencias educativas; entrevistas a personas privadas de la libertad para identificar la vinculación a las diferentes áreas del conocimiento y finalmente a las personas privadas de la libertad, administrativos y directivos para verificar los resultados obtenidos con las estrategias de intervención psicosocial en favor de los procesos formativos, haciendo énfasis en: misión carácter, preparación para la libertad, proyecto de vida, preparación para las pruebas SABER y lectura en alta voz².

El planteamiento del problema, se inició estableciendo aspectos relevantes sobre la educación en condiciones de privación de libertad y como esta se logra equiparar con las demás, en medio de fenómenos como el hacinamiento, la escasez de docentes, y la poca infraestructura que establecen una relación a nivel mundial, nacional y regional, unido a ello, se formulan los objetivos general y específico, se plantea la justificación, búsqueda de literatura, marco teórico, haciendo relación a las estrategias psicosociales, pedagogía y competencias educativas, se continúa con la metodología en él se abordan los aspectos establecidos. Además, se plantea el análisis e interpretación de resultados dando respuesta a los objetivos planteados y finalmente se establece la discusión de los resultados, conclusiones y recomendaciones.

Palabras Clave: Estrategias Psicosociales; Herramientas de Conocimiento; Monitores Privados de la Libertad; Establecimiento Carcelario; y Penitenciario con Alta y Media Seguridad

1. Introducción, Planteamiento y Justificación del Problema

Villa (2016), afirma que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación de aquellos que se encuentran privados de libertad en condiciones equiparables al resto de la población. Esto implica facilitar el acceso a la educación para todas las personas y proporcionar en-

¹ Lectura en alta voz: estrategia donde se elige un grupo de voluntarios que leen textos en público una vez por semana en área de biblioteca con el propósito de fomentar interés por la lecto escritura y; estimular la creatividad e imaginación literaria. demostró reducir niveles de agresividad y motivar la lectura como medio de inversión del tiempo libre.

señanza uniforme en todos los establecimientos públicos, además de promover la educación de aquellos que no han completado la educación primaria (citado por Ocaña, 2022).

Analizando los derechos a la educación que tienen las personas privadas de la libertad, es relevante mencionar como en todos los centros de rehabilitación social se debe asegurar el acceso sin restricciones a la educación, considerando que en la actualidad se reconoce como una manera de rehabilitar a aquellos individuos cuya conducta se ha afectado. Además, cuando una persona privada de la libertad busca obtener beneficios penitenciarios, como el cambio de un régimen cerrado a uno semiabierto, las autoridades encargadas de evaluar las solicitudes consideran la participación del recluso en actividades educativas como uno de los requisitos para la modificación del régimen, por lo tanto, se debe garantizar este derecho.

A pesar de existir el derecho a la educación se han manifestado una serie de dificultades para acceder a ello, tal es el caso del Centro de Rehabilitación de Riobamba – Ecuador, en donde no se encuentran disponibles todos los recursos y materiales necesarios para proporcionar una educación de alta calidad en la educación superior. A pesar de la existencia de un acuerdo con la Universidad Técnica Particular de Loja, las personas privadas de la libertad deben abonar el 60 % de la matrícula y las mensualidades. La infraestructura en las cárceles destinada a la educación no permite que todas las personas privadas de la libertad tengan acceso a estudios. La biblioteca posee libros desactualizados y no se dispone de profesores específicos para cada asignatura, lo que no contribuye a la rehabilitación efectiva de los reclusos (Ocaña, 2022).

En Brasil, se ha estudiado el desafío que enfrenta la educación penitenciaria, problemas para los cuales, hasta el momento aún no se ha encontrado una solución efectiva, situación estrechamente relacionada con la ausencia de una política pública apropiada para la enseñanza en las cárceles, especialmente en la modalidad de educación juvenil y de adultos, lo cual se ha constituido en una barrera significativa para los estudiantes privados de la libertad. Es así como el nivel educativo de las personas en el sistema penitenciario es en términos generales muy bajo, generándose dificultades en el mercado laboral, posterior a la rehabilitación, unido a ello, porque las personas privadas de la libertad no tenían oportunidades con respecto a la educación, por ello no estudiaban (Ferreira y Santos, 2020)

La educación en las cárceles colombianas es un asunto complejo que involucra diversos elementos, como aspectos sociales, políticos, económicos y familiares. Esta cuestión se debate en torno a la necesidad de asegurar programas de formación educativa para la población carcelaria y las diversas condiciones que obstaculizan el desarrollo de dichos programas. Entre los factores destacados se encuentran los recursos económicos disponibles en la penitenciaría o centro carcelario, el grado de hacinamiento y las circunstancias individuales de cada persona privada de la libertad (Español, 2017)

Basándose en el Informe estadístico del Instituto Penitenciario de Colombia, los datos del 2020:

(...) indican que 4.8 % ingresaron a los establecimientos de reclusión siendo iletrados(as) y 34.0 % lo hicieron habiendo cursado algún grado de básica primaria. El grupo que concentra la mayor población es el de los internos que llegaron con algún grado de básica secundaria o media vocacional, los cuales agrupan el 57.5 %, entre los cuales se encontraban 18.4 % bachilleres. Los internos que han cursado estudios de educación superior en sus diferentes modalidades de técnico, tecnólogo y pre-

grado universitario, suman 3.4 %. Finalmente están quienes al momento de su llegada a los ERON contaban con especialización en un área profesional, los cuales representan únicamente 0.3 %. (Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, 2019, p. 33)

De la misma manera se ha establecido como en las instituciones carcelarias existen dificultades en el acceso a la educación, tal es el caso del Establecimiento Penitenciario de Sogamoso-Colombia, donde se encontró que:

El nivel educativo de las personas censadas corresponde en un 35.4 % a las personas tienen básica secundaria, el 26.8 % han realizado bachillerato completo y tan solo el 6.1 % se encuentran en estado de analfabetismo, se reconoce que es importante la capacitación de docentes alfabetizadores en diversos temas pedagógicos para fortalecer la experiencia en la enseñanza y la adaptación a los diferentes programas educativos ofertados. (Cardenas, 2019, p. 86)

Por tal motivo, se ve la necesidad de vincular a las personas privadas de la libertad a educación, de igual manera debe constituirse la educación como lo contempla la Declaración de los Derechos Humanos, un derecho, así mismo por ser un proceso de rehabilitación y proyectarse a su nueva vida, garantizándole con ello la adaptación a la sociedad y al entorno, para tener un trabajo digno cuando esté en libertad.

Asimismo, en la Cárcel Modelo de Bucaramanga-Colombia, se implementan estrategias educativas mediante ofertas de educación formal y no formal, estas parecen tener limitada efectividad y eficiencia en términos de lograr la reinserción social buscada por la política pública nacional. Aunque la tasa de deserción en el sistema es baja y hay una oferta educativa existente, resulta evidente que se necesita una mayor coordinación con el sector social y una intervención más específica por parte de instituciones educativas y gremios empresariales para ampliar los cupos de estudios de educación profesional. Esto se evidencia en las cifras de los últimos cuatro años analizados, donde solo el 4.4 % de la población que accede a la formación en el centro penitenciario estudia una carrera profesional. En 2018, este porcentaje fue solo del 2.1 %, y el principal problema radica en la escasa oferta educativa en ciclos profesionales, lo que se traduce en una limitada participación de las instituciones de educación superior y el Estado en la estrategia de reinserción social (Corzo, 2018)

Enfocándose en los lineamientos establecidos para la población privada de la libertad de la Cárcel de Jamundí-Colombia, se tiene en cuenta los planteamientos de Martha Nussbaum, quien hace énfasis en la teoría de las capacidades, refiere que la justicia social está enfocada en las personas quienes son capaces de hacer y ser, es decir, se enfoca en proporcionar a las personas las libertades y oportunidades para desarrollar las capacidades humanas fundamentales (Gómez, 2013).

De la misma manera, se toma en cuenta la teoría de Pablo Dórs, quien se centra en la vida contemplativa y la meditación, haciendo relación como uno de los medios que permite el autoreconocimiento, paz interior y plenitud (Vila-Sanjuán, 2022).

En este sentido, es pertinente mencionar que existen monitores quienes voluntariamente brindan educación no formal a los reclusos, es así como disponen de algunos elementos académicos a través de los cuales se permiten impartir los conocimientos, por tal motivo, es pertinente en este estudio abordarlo desde la sistematización de las estrategias pedagógicas utilizadas por estas personas para brindar los conocimientos a estudiantes privados de la libertad, tanto a nivel formal como informal.

Las personas privadas de la libertad ubicadas en los centros de reclusión han visto vulnerado su derecho a la educación, ante la dificultad para acceder a la educación formal e informal en las diferentes cárceles a nivel mundial y más aún, enfocándose en Colombia, situación a la que se encuentran expuestas las personas privadas de la libertad, a pesar de considerar esencial para el desarrollo integral de los sujetos.

El desarrollo de la investigación se fundamentó en el interés de abordar los problemas más recurrentes a enfrentar por las personas privadas de libertad, en la actualidad con respecto a la educación formal y no informal, sin embargo, existen voluntarios monitores que han liderado este proceso de formación para este grupo de personas mediante la implementación de estrategias psicosociales y pedagógicas que les brindan a los participantes la posibilidad de incrementar los conocimientos, para las habilidades de la vida, en algunos casos para la validación del bachillerato por intermedio del ICFES y obtener el título de bachiller para Colombia y preparatoria para otros países.

Desde este punto de vista adquiere relevancia significativa al tratarse de una propuesta surgida desde los monitores, en tanto, se pretende sistematizar la implementación de las estrategias psicopedagógicas para generar conocimiento las cuales son utilizadas con la ayuda de los monitores privados de la libertad de la Cárcel de Jamundí en el período 2023, además, permitirá caracterizar las competencias educativas de los monitores, identificar la vinculación de los internos en las diferentes áreas del conocimiento y finalmente verificar los resultados obtenidos en los procesos formativos de los educandos.

Así mismo, la investigación propuesta fue tanto beneficiosa como practica para los monitores de la Cárcel de Jamundí, puesto que la sistematización les brindará la oportunidad de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje al aplicar estrategias psicosociales, permitiéndoles complementar los conocimientos académicos con el cumplimiento de expectativas para las personas privadas de la libertad.

Del mismo modo, la propuesta de los monitores es una contribución a la investigación porque a través de la identificación de las estrategias psicosociales utilizadas por los monitores se tomarán las medidas correctivas pertinentes para fomentar la participación de las personas privadas de la libertad en el proceso de formación a través de la enseñanza aprendizaje, permitiéndoles la adquisición de nuevos conocimientos para contribuir en el desarrollo humano de los participantes.

El estudio fue factible al contar con la autorización de las directivas del Centro Penitenciario y Carcelario de Jamundí, ya que se llevará a cabo en la institución carcelaria, en la cual se encuentran inmersas las personas privadas de la libertad.

Asimismo, los beneficios del proyecto se digirieron a los monitores y las personas privadas de la libertad que de manera voluntaria se vincularon a las estrategias psicosociales y pedagógicas a través de la participación activa en el desarrollo de un aprendizaje adecuado para verse reflejado en los resultados obtenidos en las diferentes pruebas para obtener un título de bachiller. Además, es de resaltar que en la institución carcelaria se enfoca en la formación psicosocial como elemento fundamental para promover el desarrollo humano de los privados de la libertad, facilitándose el proceso de rehabilitación y reintegración a la sociedad, por tal motivo, se abordaron las dimensiones psicológicas, sociales y educativas, para contribuir a la prevención de la reincidencia y mejorar la calidad de vida de los mismos.

2. Antecedentes literarios

El presente estudio sobre las estrategias psicosociales empleadas para estimular el conocimiento en los centros de reclusión como, herramienta que además de promover la educación; garantice la rehabilitación social y en la perspectiva de lo que son los antecedentes de una investigación, se compila algunos estudios en los órdenes internacional y nacional, tales como artículos, proyectos de tesis de maestrías y doctorados, entre otros trabajos de investigación. A continuación, se presenta una síntesis de algunos de ellos.

2.1 Internacionales

Autor	Título	Objetivo	Metodología	Conclusiones
Inés Guadalupe Ganchala Ganchala	Estrategias didácticas para la enseñanza aprendizaje de los privados de la libertad de la Unión Básica del Centro de privación de Libertad de Cotopaxi en el período 2021.	Elaborar una estrategia didáctica para el mejoramiento y fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje de los PPL.	Enfoque cuantitativo Método inductivo – deductivo Instrumento: encuesta	Los sistemas educativos carcelarios, tienen un déficit en el proceso de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes PPL, por lo que con la aplicación de estrategias didácticas nuevas se obtenga y fortalezca en si el proceso educativo, consiguiendo con ello un mayor grado de autonomía y pudiendo mostrar una iniciativa de mejora de la calidad educativa dentro del centro reclusorio.
Jhofre David Ocaña Quinzo	El derecho a la educación de las personas privadas de la libertad en Riobamba.	Analizar el derecho a la educación de las personas privadas de la libertad en Riobamba.	Metodología cualitativa Entrevistas Revisión documental y bibliográfica	Se llegó a la conclusión de que, en el Centro de Rehabilitación Social de Riobamba, no se disponen de todos los materiales y recursos necesarios para proporcionar una educación de calidad en el nivel superior. A pesar de la existencia de un convenio con la UTPL, las personas privadas de libertad deben abonar el 60% de la matrícula y mensualidades. La infraestructura carcelaria destinada a la educación no permite que todas las personas privadas de la libertad (PPL) tengan acceso a estudios. Además, la biblioteca cuenta con libros desactualizados y no se dispone de docentes individuales para cada asignatura, lo que no

				asignatura, lo que no contribuye a la rehabilitación efectiva de los reclusos.
Leonardo Toapanta Jiménez	La educación en la rehabilitación de personas privadas de libertad	Evaluar si se cumplen los programas educativos obligatorios en el centro penitenciario	Enfoque cualitativo y diseño descriptivo Investigación – acción Observación Entrevistas en profundidad	Se encontró que el obstáculo principal para asistir a clases es la falta de recursos económicos, lo que lleva a las mujeres a participar en talleres para obtener ingresos y apoyar a sus familias. Además, se identificaron problemas en el diseño de las actividades educativas, no solo en la disposición de las mujeres sino en la falta de focalización y personalización acorde a las necesidades específicas. Se presentan opciones para mejorar la rehabilitación de las presas y se proponen parámetros para lograr una mejor reintegración de las personas privadas de libertad en el centro penitenciario. El objetivo es superar los desafíos económicos y diseñar actividades educativas efectivas que promuevan la participación y el crecimiento personal y profesional de las reclusas
Camila Pérez	Estrategias pedagógicas situadas de un taller de alfabetización ubicado en una cárcel bonaerense	Describir y analizar estrategias pedagógicas que surgen del taller de alfabetización	Etnográfico Experiencia educativa	El estudio permitió identificar pedagogías institucionales complejas que amplían nuestra indignación moral, al mismo tiempo que revelan experiencias de resistencia, apropiación y creación real de conocimientos y saberes por parte de aquellos que sobreviven en estos entornos. En el futuro, sería beneficioso continuar explorando etnográficamente las dinámicas en las agrupaciones escolares, la potencia de las conexiones

entre conocimientos
cotidianos y académicos,
así como los saberes de los
docentes que fomentan
interpelaciones
subjetivantes y prácticas
pedagógicas
humanizantes en
contextos de encierro.

Rafael Humberto Herrera Mercado	Sistematización de una estrategia de educación informal implementada en personas privadas de la libertad en el establecimiento penitenciario de mediana seguridad y carcelario de Barranquilla, Colombia.	Sistematizar el proceso de intervención sobre la comunidad de personas privadas de la libertad del Establecimiento penitenciario de mediana seguridad y carcelario de Barranquilla	Sistematización de la experiencia Se aplicó encuestas, grupos focales y talleres lúdicos Reuniones de trabajo Revisión documental	Es necesario comprender la importancia que tiene la educación como herramienta resocializadora para las personas privadas de la libertad, así como acentuar el rol que ejerce el Trabajador Social y otros profesionales afines. Por otro lado, se logró que los participantes del programa se visibilizaran y asumieran como “sujetos de derechos”, y fueran parte activa del proceso.
Germán Javier Corzo Ríos	Incidencia de los programas educativos como estrategia de resocialización en la Cárcel Modelo de Bucaramanga EPMSC	Determinar la incidencia de los programas educativos como estrategia de resocialización en la Cárcel Modelo de Bucaramanga	Cualitativa y cuantitativa. Técnicas: grupos focales Diálogos informales	En la Cárcel Modelo de Bucaramanga se implementan estrategias que en términos educativos, con las ofertas de educación formal y no formal que existen, podemos decir que son poco efectivas y eficientes en busca de la reinserción social perseguida por la política pública nacional, pues a pesar de existir poca deserción en el sistema, a pesar de existir oferta educativa, es claro que falta más articulación con el sector social, falta una intervención específica por parte de instituciones educativas y gremios empresariales que permitan aumentar los cupos de estudios de educación profesional

Laura Denisse Corredor Nieto	Leer en el encierro. Propuesta de alfabetización para personas privadas de la libertad en la cárcel y penitenciaria de media seguridad de Bogotá “La Modelo”	Elaborar una propuesta pedagógica desde la educación popular, para garantizar el derecho a la educación de la PPL iletrada de la PCSM La Modelo de Bogotá por medio de una cartilla didáctica	Investigación - acción educativa	El acercamiento a un contexto tan complejo cómo la cárcel lleva a pensar en la importancia de educar y desarrollar propuestas pedagógicas en espacios no convencionales y de grandes tensiones. En el escenario carcelario confluyen sentires y pensares contradictorios y es un espacio que se suele ver con rechazo, pero para muchos resulta ser una oportunidad para acceder a derechos que no se garantizaron por el Estado.
---------------------------------------	--	--	--	--

Fuente: Matriz de Antecedentes Elaboración Propia.

2. 2 Nacionales

Los antecedentes presentados en la anterior matriz aportan al presente trabajo de investigación valiosas evidencias sobre la importancia de la educación con fines de rehabilitación. Lo que a su vez permite diseñar a futuro estrategias más efectivas que permitan la reinserción social y el aprendizaje teniendo en cuenta las múltiples deficiencias que presentan los sistemas educativos carcelarios. Finalmente, bien vale destacar el papel crucial que juega la participación activa de los privados de libertad los diferentes procesos educativos propuestos para superar necesidades como la alfabetización y la ausencia de proyectos de vida.

Para el caso del presente estudio, se enfocará el marco teórico específicamente en las estrategias psicosociales y como estas permiten desarrollar conocimiento y habilidades a las personas privadas de libertad para que estas puedan resignificar sus proyectos de vida pese al daño físico y emocional que han causado. Transformando el medio en que actualmente se encuentran inmersos fortaleciendo el tejido familiar y social y el desarrollo de autonomías de participación en su vida de libertad.

3.0 Estrategias en la educación carcelaria

Las estrategias psicosociales son enfoques y métodos que se utilizan para abordar aspectos psicológicos y sociales de las personas o comunidades. Estas estrategias tienen como objetivo principal promover el bienestar mental y social, así como mitigar los impactos negativos en la salud mental y el funcionamiento social.

En el contexto nacional, las estrategias psicosociales surgieron a partir del proceso de rehabilitación de las víctimas del conflicto armado en Colombia, definiendo la «atención psicosocial como un conjunto de procesos articulados de servicios que tienen la finalidad de favorecer la recuperación o mitigación de los daños psicosociales generados a las víctimas, sus familias y comunidades, como consecuencia de las graves violaciones a los DDHH y las infracciones al DIH» (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017)

A través de la atención psicosocial, se promoverán enfoques que honren a las víctimas, teniendo en cuenta el contexto social y cultural en el cual han desarrollado sus percepciones sobre afectación, sufrimiento, sanación, recuperación, equilibrio y alivio. De esta manera, se llevarán a cabo procesos centrados en la integración del enfoque psicosocial y diferencial en la atención Definición conjunta. Ministerio de Salud y Protección Social; Unidad Para las Víctimas 2016.

En las estrategias psicosociales, el objetivo general es «favorecer la recuperación o mitigación de los daños psicosociales y el sufrimiento emocional generado a las víctimas, sus familias y comunidades, como consecuencia de las graves violaciones a los Derechos Humanos y las infracciones al Derecho Internacional Humanitario» (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017, p. 9). Los objetivos específicos: facilitar la elaboración y representación del sufrimiento emocional, así como la integración de la experiencia de violencia en la historia de la vida de las víctimas; contribuir a la reconstrucción de los vínculos, tejido social y cohesión sociocultural de las víctimas y fortalecer los recursos y estrategias de afrontamiento que afiancen la autonomía y participación de las víctimas como sujetos de derechos.

Ya en cuanto a la acción educativa, la importancia que adquiere la pedagogía contemporánea, cuya finalidad está en la formación del hombre como un ser integral, haciendo relación a crecer como persona y transformar el medio social en donde se encuentra inmerso, siendo ésta una pedagogía que se caracteriza por ser dinámica, activa y participativa, centrada siempre en la motivación, intereses y necesidades de los estudiantes (Caballero 2012).

La pedagogía es la disciplina que se ocupa del estudio y la reflexión sobre la educación. Es un campo de conocimiento que aborda aspectos teóricos y prácticos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la formación y el desarrollo de individuos en diversos contextos educativos (Caballero, 2012).

La pedagogía implica la investigación de métodos de enseñanza, estrategias educativas, teorías del aprendizaje, y la comprensión de cómo se producen los procesos educativos. Además, la pedagogía se ocupa de la planificación, diseño, implementación y evaluación de programas educativos (Caballero, 2012)

Castillo y García (s.f.), concibe la práctica pedagógica como: un proceso de autorreflexión que se convierte en un espacio de conceptualización, investigación y experimentación pedagógica que les permite desarrollar la capacidad de actuar, es decir, de reflexionar sobre experiencias importantes de la vida cotidiana. En el contexto de cambiar diferentes estrategias de aprendizaje (p. 3).

Desde otra perspectiva, para Aromez (2022), cree que la práctica docente está relacionada con lo que le sucede al docente en su labor docente, lo más importante es lo que involucra y lo que hace, por ejemplo, actividades, relaciones con docentes y padres, actitud, estilo de vida, problemas personales, situación económica, situación cultural y social, etc.

Así mismo, Aromez (2022), en el proceso de enseñanza aprendizaje, durante la práctica pedagógica los docentes están en la posibilidad de tomar las decisiones pertinentes para tener una comunicación adecuada con los niños, asimismo, con el trabajo que desarrolla, con la finalidad de mejorar el rendimiento académico y contribuir a mejorar los conocimientos adquiridos en la formación.

Igualmente, Aromez (2022), ha considerado que la práctica pedagógica está en constante innovación del aprendizaje por ello el compromiso está en obtener resultados adecuados, es decir, innovar o incorporar formas de aprender, enfocándose en la participación y utilizando las dife-

rentes competencias para que se sistematice el conocimiento, fomentar la motivación de los estudiantes con el objeto de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, innovando para enseñar.

Las competencias educativas comprenden las destrezas sociales e intelectuales necesarias para lograr el éxito profesional. Poseer fluidez en uno o dos idiomas y tener un dominio en áreas de ciencia y tecnología se destacan como dos de las competencias más cruciales (Colegio Willianms de Cuernavaca, 2023)

Ir más allá de la acumulación de conocimientos, implica ser competente, es decir, tener la capacidad de aplicar esos conocimientos de manera efectiva en diversas situaciones, ya sea en la vida personal o en el ámbito laboral. Un estudiante competente tiende a generar confianza en su entorno, ya que cuenta con habilidades que le permiten abordar problemas, colaborar y comunicarse de manera más efectiva con sus compañeros de clase. (Colegio Willianms de Cuernavaca, 2023)

Sin duda lo Pedagógico llevado a cabo en este trabajo de investigación se articula a las nuevas propuestas pedagógicas latinoamericanas desde los supuestos de la Pedagogía Crítica, siendo entre otras: la de la Pedagogía de la Coexistencialidad de Alarcón-Carvacho (2017) que en su desarrollo aborda la angustia existencial del pragmatismo y el consumismo del hombre del siglo XXI; La de la Suvidagogía de González-Arzmendi (2018) quien entrelaza el Sujeto, la Vida y la Pedagogía para una educación Planetaria y Vital; y la de la Nos-Otredad en la Perspectiva de la Alteridad de López-Noreña (2017) en la que de igual manera a las dos anteriores reclama como elemento vital en el ejercicio pedagógico la Nos-Otredad y la contemplación del otro; y la Transmodagogía de Erazo-Cruz y López Noreña (2024) que es una apuesta a la emancipación del hombre latinoamericano desde el enfoque de la Transmodernidad de Enrique Dussel.

Las habilidades esenciales que todo estudiante debería desarrollar a lo largo de su vida académica, y que mejorarán sus perspectivas de éxito profesional, incluyen:

Desarrollar la habilidad de aprender. Esta competencia implica reflexionar y cuestionarse acerca de los eventos cotidianos, así como tener conciencia del propio proceso de aprendizaje para superar cualquier desafío que surja. El concepto de «Aprender a aprender» también se describe como el proceso mediante el cual un estudiante utiliza sus experiencias y conocimientos previos, combinándolos con nueva información, para abordar cuestiones educativas, personales y profesionales. (Colegio Willianms de Cuernavaca, 2023)

En este mismo sentido la competencia en la comunicación en idiomas extranjeros implica poseer comprensión intercultural, es decir, la capacidad de hablar, escuchar, leer y escribir en lenguas extranjeras a un nivel social y cultural que permita la comunicación efectiva con personas de diferentes partes del mundo. Esta habilidad requiere un dominio de vocabulario y gramática para entablar y sostener conversaciones tanto informales como profesionales, permitiendo desenvolverse con la misma fluidez que en la lengua materna. (Colegio Willianms de Cuernavaca, 2023)

Poseer habilidades numéricas, científicas y tecnológicas implica tener competencia en matemáticas, ciencias y tecnología, lo que se traduce en ser competente en el manejo de números y contar con conocimientos en ciencia y tecnología para resolver problemas en situaciones cotidianas. Esta competencia implica el uso del pensamiento lógico y argumentos fundamentados. Además, permite a los estudiantes plantear preguntas y obtener conclusiones sobre cuestiones globales basadas en evidencia. (Colegio Willianms de Cuernavaca, 2023)

Tener competencias digitales implica tener conocimientos informáticos y una sólida comprensión de las aplicaciones digitales. Esto permite evaluar tanto las oportunidades como los riesgos asociados con el uso de Internet y la comunicación a través de dispositivos electrónicos, tanto en contextos recreativos como en los ámbitos académico y laboral, (Colegio Willianms de Cuernavaca, 2023)

Demostrar habilidades sociales implica la capacidad de interactuar de manera constructiva en una comunidad y participar activamente. Esta competencia también abarca la capacidad para resolver conflictos cuando sea necesario, generando bienestar personal que se refleja en una actitud positiva contagiosa dentro del entorno comunitario. (Colegio Willianms de Cuernavaca, 2023)

Ejercer responsabilidad social implica tomar conciencia de los problemas a nivel nacional e internacional. Esta competencia implica la aplicación de los conocimientos adquiridos en el entorno diario para contribuir al cuidado del mundo y la comunidad. (Colegio Willianms de Cuernavaca, 2023)

Contar con habilidades colaborativas es esencial ya que, más allá de los conocimientos y la capacidad de aplicación individual, es fundamental tener la disposición para colaborar y trabajar en equipo. Esta colaboración debe ser eficiente y fluida, tanto en entornos virtuales como presenciales, siendo una competencia de gran importancia en la actualidad. (Colegio Willianms de Cuernavaca, 2023)

3.1 Categorización de la investigación

El proceso se inició en primera instancia aplicando instrumento de investigación cualitativa a los monitores que lideran el proyecto de estrategias psicosociales educativas en la Cárcel de Jamundí, quienes responderán las competencias educativas que poseen para ejercer las actividades establecidas en el mismo. Es así como se consignó la información en una matriz de vaciado, identificando con un código a cada monitor y privado de la libertad que esté vinculado en el proyecto. Asimismo, se ubicó la información en una base de datos en la cual se encuentran los registros de los internos que participan en las diferentes estrategias psicosociales, para posteriormente analizar los resultados de la vinculación de los mismos.

Obtenida la información respectiva, se procedió al análisis e interpretación de los resultados, por tal motivo, se dio respuesta a cada objetivo planteado, permitiendo de esta manera hacer un consenso de los hallazgos del mismo, para con ello tomar las decisiones pertinentes para mejorar la vinculación y participación de los privados de la libertad en pro de su proceso de resocialización.

En el estudio se abordaron las estrategias psicosociales para generar conocimiento empleadas por los monitores privados de la libertad del establecimiento carcelario y penitenciario con alta y mediana seguridad de Jamundí, es así como se están dando cumplimiento a uno de los derechos humanos, establecidos en el artículo 26 de 1948, en él se garantiza a todos los individuos el derecho a recibir una educación que favorezca el desarrollo de su personalidad (Scarfó y Zapata, 2014), aspectos que se han tenido en cuenta y por ende se lideran los diferentes proyectos y programas educativos, dando amplia relevancia a los privados de la libertad para que hagan uso del tiempo libre en actividades productivas desde el enfoque psicosocial para crear un entorno humanos y brindar apoyo dentro del sistema penitenciario, es decir, favorecer el desarrollo social y personal de los internos para su posterior reintegración a la sociedad.

Tabla 1
Matriz de categorías

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Preguntas orientadoras	Fuente	Técnica
Caracterizar las competencias educativas que poseen los monitores privados de la libertad de la Cárcel de Jamundí.	Competencias educativas	Competencias comunicación	¿Qué formación ha recibido en comunicación?	Monitores	Entrevista semiestructurada
		Competencias matemáticas, ciencias, tecnología	¿Qué tipo de competencias formativas ha recibido con respecto a las áreas del conocimiento?		
		Competencia digital	¿Qué tipo de competencias digitales posee?		
		Competencia personal, social y de aprender a aprender	¿Ha recibido formación en competencia personal, social y de aprender a aprender?		
		Competencias ciudadanas	¿Qué tipo de competencias ciudadanas posee?		
Identificar como se vinculan los internos a las	Áreas del conocimiento	Competencias formativas	¿Qué competencias formativas ha adquirido en su nivel educativo?		
		Misión carácter:	¿Qué lo ha motivado a participar en el área de libertad	Personas privadas de libertad	Entrevista semiestructurada

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Preguntas orientadoras	Fuente	Técnica
diferentes áreas de los conocimientos motivados con los monitores privados de la libertad de la Cárcel de Jamundí		Preparación para la libertad	conocimiento que brinda en la institución carcelaria?		
			¿Por qué medio se enteró de la existencia de los programas del área de conocimiento impartidos en la institución carcelaria?		
		Proyecto de vida			
		Preparación para pruebas de estado ICFES	¿Qué requisitos se necesitan para vincularse a los programas brindados en la institución carcelaria?		
		Lectura en alta voz			
Verificar los resultados obtenidos con las estrategias de intervención psicosociales a favor de los procesos formativos de los	Resultados de las estrategias de intervención psicosociales	Misión carácter: Preparación para la libertad	¿El participar en los programas que brinda la institución carcelaria le permitirá ocupación su tiempo libre, por qué?	Personas privadas de libertad	Entrevista de la semiestructurada
			¿Cree que la vinculación al programa le permitió la construcción y fortalecimiento de valores, por qué?		
			¿En la preparación para la libertad, se ha logrado construir habilidades psicosociales en el campo familiar y social, explique?	Administrativos y directivos	

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Preguntas orientadoras	Fuente	Técnica
privados de la libertad.		Proyecto de vida	¿El participar en la estrategia de intervención psicosocial proyecto de vida, le ha permitido la construcción de los propósitos para su vida?, en qué forma?		
		Preparación para pruebas de estado ICFES	¿La vinculación le ha permitido adquirir conocimientos para las pruebas y qué logros ha tenido?		
		Lectura en alta voz	¿La vinculación a la estrategia de intervención denominada lectura en alta voz, le ha permitido adquirir las habilidades de lectura y escritura?, explique cómo		

Fuente: Matriz de Categorías de Elaboración Propia.

Desde esta perspectiva, se tuvo en cuenta las características de las competencias educativas que poseen los monitores privados de la libertad de la Cárcel de Jamundí, es así, como se evidencia que en la competencia relacionada con la comunicación ésta ha sido positiva, porque la mayoría posee las habilidades donde se requiere un dominio de vocabulario y gramática para entablar y sostener conversaciones tanto informales como profesionales, permitiendo desenvolverse con la misma fluidez que en la lengua materna. (Colegio Williams de Cuernavaca, 2023).

De la misma manera, se encontró que los monitores poseen conocimientos en: inglés, cultura, deporte, educación, lectura crítica, matemáticas, entre otros, además, competencias digitales en los programas: office, word, excel, internet, entre otros, competencias a nivel personal, social para aprender a aprender, lo cual les permite ejercer responsabilidad social y aplicarla, unido a ello las competencias ciudadanas, enfocándose en temáticas de derechos humanos, psicología organizacional, conciliación para la paz, entre otros y competencias formativas, puesto que se dispone de profesionales en las diferentes ramas, especializaciones y doctorados.

Relacionando los hallazgos del presente estudio con el realizado por Camila Pérez, titulado: «estrategias pedagógicas situadas de un taller de alfabetización ubicado en una cárcel bonaerense», en donde se identificaron las pedagogías institucionales complejas que revelaron experiencias de resistencia, apropiación y creación real de los conocimientos y saberes por parte de aquellos que sobreviven en estos entornos, en donde se cuenta con una comunidad educativa basada en los lazos afectivos y de confianza (Pérez, 2022).

En los dos estudios se evidencia una convergencia significativa, puesto que se están enfocando en las pedagogías utilizadas en las instituciones carcelarias, las cuales contribuyen a experiencias exitosas, en donde se evidencia resistencia, creación real de los conocimientos y los saberes por parte de las personas privadas de la libertad, dándose amplia importancia a la formación que va más allá de lo educativo y aborda la parte psicológica y social de los mismos, favoreciendo de esta manera la adquisición de los conocimientos y la capacidad que tienen los internos para contribuir a la reconstrucción de la vida.

Desde otro punto de vista, se abordó la vinculación de los internos a las diferentes áreas del conocimiento, en primer lugar se hace relación a la motivación fue para adquirir habilidades y destrezas, quienes obtuvieron información por parte de los compañeros o por los monitores que los invitaron a participar en el desarrollo de los mismos, además, les permite hacer uso del tiempo libre, permitiéndoles sentirse útiles, por salud mental y crecimiento personal, lo anterior, porque cumplen con los requisitos como tener una conducta ejemplar, buena presentación, ser bachiller y tener compromiso.

Tomando como referencial estudio realizado en la Cárcel Modelo de Bucaramanga, se implementan estrategias educativas mediante ofertas de educación formal y no formal, pero estas muestran una efectividad y eficiencia limitadas en la reinserción social deseada por la política pública nacional. A pesar de una baja tasa de deserción y la existencia de una oferta educativa, es evidente la necesidad de una mayor coordinación con el sector social y una intervención más específica de instituciones educativas y gremios empresariales para ampliar los cupos de estudios profesionales. En los últimos cuatro años, solo el 4.4 % de los internos ha accedido a formación profesional, con un 2.1 % en 2018. La principal limitación es la escasa oferta educativa en ciclos profesionales, reflejando una participación insuficiente de las instituciones de educación superior y del Estado en la estrategia de reinserción social (Corzo, 2018).

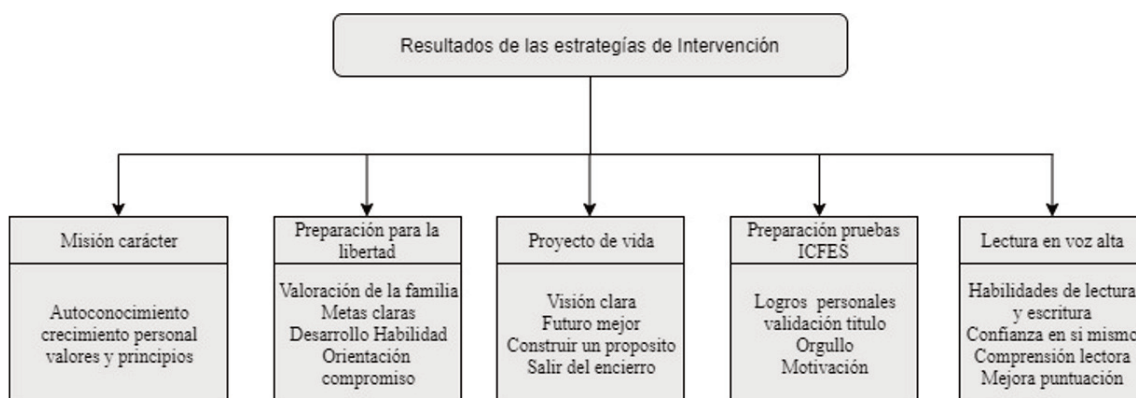
Analizando los hallazgos es evidente que en los dos estudios se considera que no solo se necesita la motivación a los internos para vincularse a las áreas del conocimiento, sino que se pretende garantizar las oportunidades y recursos educativos, es decir, ampliar la oferta educativa en los diferentes ciclos profesionales para con ello fomentar la colaboración a nivel social, educativo y empresarial, es decir, la combinación de la motivación individual y una estructura educativa favorable y bien coordinada para que se logre la reinserción social efectiva de las personas privadas de la libertad.

Haciendo relación al estudio realizado en Brasil, la educación penitenciaria enfrenta grandes desafíos debido a la falta de una política pública adecuada, especialmente para la educación juvenil y de adultos. Esta carencia constituye una barrera significativa para los estudiantes privados de la libertad, resultando en un nivel educativo muy bajo entre ellos. Esto genera dificultades en el mercado laboral tras la rehabilitación, ya que muchos internos no tuvieron oportunidades educativas previas y, por ello, no estudiaban (Ferreira y Santos, 2020).

Comparando los dos estudios, es evidente que en el caso en particular existe una motivación individual; la iniciativa de los monitores y funcionarios representa un impacto positivo en la educación, lo que ha favorecido la mejora de habilidades psicosociales y el bienestar general de los internos. Sin embargo, la diferencia clave viene a la falta de una política pública estructurada, situación que se considera afecta de alguna manera la salud física y mental de los mismos, ya que no les permite facilitar la reintegración de los internos a la sociedad una vez estén en libertad.

Desde otra perspectiva, se abordó los resultados de las estrategias de intervención psicosociales según las personas privadas de la libertad, en el programa misión carácter, se logró el autoconocimiento, crecimiento personal, valores y principios; en la preparación para la libertad, se logró la valoración de la familia, obtuvieron metas claras, desarrollo de habilidades, orientación y compromiso; proyecto de vida tienen una visión clara, futuro mejor, construir un propósito y salir del encierro; en la preparación para las pruebas ICFES, logros personales, validación, título, orgullo y motivación y finalmente en el programa lectura en voz alta se logró incrementar las habilidades de lectura y escritura, confianza en sí mismo, comprensión lectora, mejora en la puntuación.

Figura 1



Fuente: Elaboración Propia.

Relacionando con los hallazgos del estudio titulado: «estrategias didácticas para la enseñanza aprendizaje de los privados de la libertad de la Unión Básica del Centro de privación de libertad de Cotopaxi en el período 2021» (Ganchala, 2022, p. 1). En él se encontró que los sistemas educativos carcelarios, tienen un déficit en el proceso de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes PPL, por lo que con la aplicación de estrategias didácticas nuevas se obtenga y fortalezca en si el proceso educativo, consiguiendo con ello un mayor grado de autonomía y pudiendo mostrar una iniciativa de mejora de la calidad educativa dentro del centro reclusorio.

En este aspecto, es importante enfocarse en que los hallazgos del presente estudio, los cuales fueron efectivos, puesto que se logró avances significativos en los diferentes programas, situación que se diferencia con el estudio mencionado de Ganchala (2022), en donde se evidencia que existen déficit en el proceso de enseñanza aprendizaje de los privados de la libertad, a pesar que se han establecido estrategias didácticas efectivas que pueden contribuir a la mejora de la calidad de vida de los mismos.

De igual manera, se tuvo en cuenta los resultados de las estrategias de intervención desde la perspectiva de los directivos y administrativos, es así como en el programa «misión carácter», se logró la construcción y fortalecimiento de valores, en habilidades psicosociales se logró la integración positiva, mediación familiar, expresión, reconocimiento y resolución de conflictos; el proyecto de vida: autoanálisis, planear y estructura, futuros reales en la vida en libertad; en lectura en voz alta, se logró la re significación de la lectura, se incrementó la seguridad y confianza, capacidad de análisis, síntesis y auto observación; en pruebas SABER, se logró la preparación académica, dinámica y constante, actividades académicas evaluativas.

4.0 Conclusiones.

En la caracterización de las competencias educativas de los monitores privados de la libertad se encontraron aspectos como:

Competencias de comunicación relacionada con la unión de educación formal previa unida a experiencias de vida en entornos vulnerables, estos aspectos fortalecen habilidades de transmisión de conocimiento específicas para personas con diversos niveles de agresividad, en consecuencia cuando los educandos de entornos con antecedentes de vulneración observan como el educador quien tiene historia similar a la propia, se conecta con mayor facilidad a los procesos de enseñanza aprendizaje.

En el caso de los monitores se identificaron conocimientos en diversas áreas, y competencias digitales en herramientas variadas. Su formación incluye niveles universitario, técnico, tecnológico y bachillerato, con algunos especialistas y un doctor en derecho.

La vinculación al área del conocimiento fue motivada por el deseo de servir, aplicar conocimientos y crecer personalmente. Los participantes se enteraron del programa a través de recomendaciones de amigos y monitores. Se unieron para ocupar su tiempo libre de manera productiva, sentirse útiles, mejorar su salud mental y crecer personalmente. Además, cumplieron con requisitos como tener una conducta ejemplar, ser bachilleres, tener buena presentación y demostrar compromiso.

Los resultados de las estrategias de intervención psicosocial para generar conocimiento empleadas por los monitores privados de la libertad del establecimiento Carcelario y Penitenciario con Alta y Media Seguridad de Jamundí, fueron relevantes, es así como el programa misión ca-

rácter, permitió el autoconocimiento y crecimiento personal, en la preparación para la libertad se logró valorar a la familia, estableciendo metas claras, desarrollar habilidades; el proyecto de vida los participantes adquirieron una visión clara para el futuro y el deseo de salir adelante en medio del encierro, en la preparación para las pruebas SABER, hubo logro personales, que fueron de orgullo y motivación, mientras que en el programa lectura en voz alta se incrementaron las habilidades para la lectura y escritura, incrementándose la confianza en sí mismo y enriquecimiento a nivel personal.

Bibliografía.

- Alarcón-Carfvacho, P.** (2017). *Intimidad Educativa Coexistencial: El valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria*. Editorial Académica Española.
- Alvarado, L., & García, M.** (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigación de educación ambiental y la enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*.
- Aromez Llacza, E.** (21 de 05 de 2022). *La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje*. <https://bit.ly/3JsZOft>
- Caballero, V.** (2012). La pedagogía contemporánea. *Scribd*.
- Cardenas Tinjaca, D.** (2019). *Alfabetización con mediación tic y metodo de clase expositiva para las personas iletradas de la cárcel de Sogamoso- Boyacá. estudio comparativo*. Tesis (optar el título de magister en TIC Aplicadas a las Ciencias de la Educación), Universidad Pedagógica y Tecnológica De Colombia, Duitama. <https://acortar.link/5ONXln>
- Castillo Gutiérrez, M., & García Sandoval, P.** (s.f.). La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente. *Revista Rastros y Rostros del Saber*(2), 75-86. <https://bit.ly/3yqLHvb>
- Colegio Willianms de Cuernavaca.** (14 de Febrero de 2023). *Estas son las 7 competencias educativas que necesitan tener un estudiante*. <https://acortar.link/y1pGC6>
- Corzo Rios, G. J.** (2018). *Incidencia de los programas educativos como estrategia de resocialización en la Cárcel Modelo de Bucaramanga EPMSC*. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Bucaramanga. <https://acortar.link/TgVsvj>
- Español Sierra, W. F.** (2017). El docente y la educación en contextos de encierro. *Revista Oratores*, 4(5), 125-142. <https://acortar.link/nycqle>
- Erazo Cruz, C., & López Noreña, G.** (2024). Pedagogías críticas y transmodernidad Dusseliana. Una revisión bibliográfica en busca de encuentros. *Ciencia y Educación*, 8(2), 59-73. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3090>
- Ferreira dos Santos, M., & Santos de Medeiros, K.** (2020). Educación del recluso: desafíos y perspectivas. *Revista científica multidisciplinaria base de conocimiento*, 10(20), 144-160. <https://acortar.link/qKI3JG>
- Fuster, D.** (1 de Enero - abril de 2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. Recuperado el 27 de Julio de 2020, <https://bit.ly/30Vp68L>
- Ganchala Ganchala, I.** (2022). *Estrategias didácticas para la enseñanza aprendizaje de los privados de la libertad de la Unión Básica del Centro de privación de Libertad de Cotopaxi en el período 2021*. Latacunga : Universidad Técnica de Cotopaxi .

- Gómez Navarro, Á.** (2013). Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. *Phainomenon*. <https://n9.cl/k8aw7>
- González-Arizmendi, S.** (2018). La suvidagogía como perspectiva teórico-educativa para configurar la práctica pedagógica: un estudio desde la teoría fundamentada (tesis doctoral). Universidad del Atlántico. Barranquilla. Colombia
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P.** (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill .
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario.** (2019). Informe estadístico enero 2019. *Informe Enero 2019*, Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, Bogotá. <https://acortar.link/PAWhQ5>
- López-Noreña, G.** (2017) Alteridad y Pedagogía Crítica en tiempos del Paradigma de la Economía Global y la Pedagogía de la Nos-Otredad en América Latina. *REEA*, Vol. 1, No. 1. pp. 63-74 <http://www.eumed.net/rev/reea>
- Maldonado, J.** (2018). Metodología de la investigación social: paradigmas: cuantitativo - sociocrítico, cualitativo, complementario.
- Ministerio de Salud y Protección Social.** (2017). *Estrategia de atención psicosocial, en el marco del programa de atención psicosocial y salud integral a víctimas*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional. <https://acortar.link/7zLQHF>
- Ocaña Quinzo, J.** (2022). *El derecho a la educación de las personas privadas de la libertad en Riobamba*. Tesis (optar título en Maestría en Derecho Penal), Universidad Andina Simón Bolívar, Área de Derecho, Quito. <https://acortar.link/FtWvNk>
- Pérez, C.** (2022). Contra las violencias del encierro punitivo: estrategias pedagógicas situadas de un taller de alfabetización ubicado en una cárcel bonaerense. *Publicar*, 53-74. <https://publicar.cgsantropologia.org.ar/index.php/revista/article/view/91/341>
- Scarfó, F., & Zapata, N.** (04 de 2014). *Obstáculos en la realización del derecho a la educación en cárceles. Una aproximación sobre la realidad Argentina*. <https://acortar.link/bLIFxg>
- Vila-Sanjuán, S.** (2022). Pablo d'Ors en diálogo con Sergio Vila. *March.es*, 1. <https://n9.cl/dmi6t>

Sandra Patricia Mogollón

Magister y Doctoranda. Sandra patricia Mogollón Rodríguez. Trabajadora Social Universidad del Valle. Especialista en Gestión Empresarial. Universidad Santo Tomás. Magister en Educación Universitaria. Universidad Santiago de Cali. Doctoranda en educación e Innovación. Universidad de Innovación e Innovación de México. Líder de la Sublínea de Investigación Penitenciaria FREI

Luis Alberto Sandoval Cardona

Magister. Trabajador Social, Especialista y Magister en Gestión de procesos Psicosociales. Vinculado desde el 2006 al Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario de Colombia (INPEC), con experiencia en atención y acompañamiento psicosocial a personas privadas de la libertad, coordinación de programas de educación para el desarrollo humano desde donde se ha buscado implementar un modelo pedagógico penitenciario afín con programas de Derechos Humanos con enfoque diferencial e interseccional para la «población en condición de vulnerabilidad». Miembro Titular y Coordinador de la Sublínea en Pedagogía Carcelaria de la Línea de Investigación en Educación Permanente y a Lo Largo de la Vida de FREI. Conferencista Nacional e Internacional.

Adaptación del Modelo «Retos para Gigantes» en Aulas Hospitalarias Hospital Universitario del Valle (HUV)-Colombia

Laura Valentina Falla
Miembro Titular de la Línea de Investigación en Educación Permanente y
a Lo Largo de la Vida de FREI
valentinafalla@gmail.com

Alison Dayana Liévano Urrea
Miembro Titular de la Línea de Investigación en Educación Permanente y
a Lo Largo de la Vida de FREI
alisonlievano24@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación se realizó con el fin de proponer una ruta de atención integral a las aulas hospitalarias del Hospital Universitario del Valle en Colombia; la ruta es una adaptación del contenido de las cartillas guía que el Ministerio de Educación Nacional propuso para los niños, niñas y adolescentes los, por enfermedad, accidente o convalecencia, deben permanecer por tiempo indefinido en los hospitales; su enfoque fue de tipo cualitativo con diseño de investigación- acción desde la información recogida mediante la entrevista estructurada a las docentes del hospital. Para la pro-

puesta, se tuvieron en cuenta diversos modelos pedagógicos, sobre los cuales se diseñó la ruta; se encontró que muchos de ellos eran necesarios para la implementación de estrategias, recursos, métodos, evaluación y desarrollo de las clases en las aulas hospitalarias, por lo cual, se tomaron algunos referentes teóricos sobre modelos pedagógicos clásicos y actuales, para tener en consideración al momento de diseñar un currículo dirigido a esta población hospitalaria.

Palabras Claves: Modelo pedagógico; Pedagogía Hospitalaria; Hospital Universitario del Valle (HUV) Aulas hospitalarias.

1.0 ALGUNAS GENERALIDADES

Cuando se habla de modelos pedagógicos en la educación, es necesario reseñar algunos aspectos significativos sobre las definiciones o teóricos que dan significado a su definición, esto con el fin de comparar, revisar y redefinir las formas que, con el paso del tiempo, han ido configurando su aplicabilidad y proyección sobre los contextos apremiantes de nuestra atención como docentes en los últimos siglos. A continuación, se exponen algunas definiciones de modelo pedagógico seguidos de los modelos, pedagogías, metodologías y métodos que sirvieron como referentes para la propuesta.

1.1 Modelo Pedagógico

Un modelo pedagógico es «una representación de los procesos y prácticas que fundamentan el quehacer presente y prospectivo de una institución educativa, el cual se fundamenta en una u otra perspectiva teórica» (Correa y Pérez, 2022, p. 131), estas representaciones varían dependiendo de la historia, el tiempo y el contexto en que se dan dichas prácticas. Los modelos, al igual que los acontecimientos del mundo, cambian, se conciben, se proponen y se estudian como la base sobre la cual entidades educativas y docentes, fundamentan u orientan la formación del estudiantado.

Los modelos reúnen principios, reglas y alternativas, que armonizadas posibilitan la acción adecuada y la puesta en práctica de las construcciones teóricas (González y Rivera, 2020), lo cual permite al docentes hacer una búsqueda de la aplicación de métodos y estrategias constructoras de nuevas perspectivas sobre las representaciones que se hacen desde las entidades gubernamentales, algunas de ellas, alejadas de las realidades educativas, pues en la actualidad colombiana, «los modelos pedagógicos se rigen por lineamientos y criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, pero en muchos casos se traducen en cambios mínimos o adopción estándares básicos para la educación básica y media» (Vélez y Moreno, 2024, p. 2).

En este mismo sentido, Guerrero *et al.* (2020) sugieren la importancia de tener modelos pedagógicos adaptables a las realidades de las instituciones y en consecuencia, generar estrategias aplicables y prácticas que puedan dar cumplimiento con los objetivos curriculares, en busca de la mejora de la calidad educativa. Una limitante de esta utopía, es el hecho de implementar modelos pedagógicos obsoletos, debido a su incidencia en la realidad educativa actual, en donde se imposibilita a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes frente a la adquisición de herramientas que respondan a la sociedad y el mundo laboral (Vélez y Moreno, 2024),.

Dada esta lógica del modelo, es menester pensar en su concepto, como uno flexible o maleable frente al entorno y la vida del estudiante; resaltándose cada institución como independiente de hacer los ajustes pertinentes obedeciendo a las características de los grupos que transitan por

las aulas hospitalarias. Es importante hacer énfasis en los diferentes modelos pedagógicos protagonistas día a día en las AAHH² los cuales permiten mejorar el papel de la educación dentro de este contexto diverso y lleno de retos, los cuales se verán a continuación:

1.1.1 Modelo Lúdico Pedagógico

El modelo lúdico - cooperativo de intervención, menciona la importancia del juego como herramienta para estimular el aprendizaje en la etapa escolar, este modelo tiene como objetivo fundamental generar actividades donde la niña y el niño pueda olvidar su enfermedad. Lo anterior, refleja el acierto del modelo para el contexto hospitalario, pues el juego es inherente en la etapa de la infancia, por eso no puede ser aislado del componente educativo porque este representa un alivio emocional, el cual facilita la estancia dentro del hospital, por consiguiente el juego debe entenderse no solo como parte de un proceso momentáneo sino también como el factor que le permite al niño ser protagonista de su propio aprendizaje estimulando el pensamiento creativo, desarrollo psicomotor, potencia la cooperación con sus pares y reafirma la personalidad. (Del Toro Alonso *et al.*, 2021)

1.1.2 Modelo de la Resiliencia

Modelo de la resiliencia, entendido como un eje central en la vida del ser humano, el cual se desarrolla desde la reflexión y práctica la cual le permite al docente apoyar a los estudiantes desde sus capacidades, además de eso es una invitación al cuerpo de profesionales quienes son líderes en las aulas, permitirse no perder la sensibilidad, pues el mundo educativo no puede dejar de humanizarse en cualquiera sea el escenario en el que se encuentre (Gútiez, Cuevas y Muñoz, 2021); entender y ayudar a entender cómo el mundo puede llegar a afectar las formas en cómo se concibe el ser, hace imprescindible el refuerzo hacia las capacidades de mirar al otro con afecto y sentido, entendiéndose a los seres como participantes de innumerables situaciones adversas superables desde la confianza en sí mismos y desde la red de apoyo de todo niño, niña, adolescente, joven y adulto tiene. Dado lo anterior, se considera esencial trabajar las relaciones interpersonales estrechamente en la educación como un factor de la resiliencia, pues es importante entender a los seres humanos como seres sociales quienes necesitan del otro.

1.2 Metodología de Aprendizaje y Servicio

Metodología de Aprendizaje/servicio (Aps), esta metodología puesta en práctica con docentes que se encuentran inmersos en las AAHH, permite trabajar de cerca con la comunidad en problemáticas reales con el fin de mejorarlas. Siendo esta una herramienta para los docentes, posibilita la implementación de lo visto durante su formación académica para realizar una comparativa que les permita evidenciar la eficacia de las propuestas educativas teóricas en relación con lo vivido en el hospital; esto puede llegar a generar confrontaciones frente a la realidad, dado que el ámbito hospitalario presenta escenarios diversos y espontáneos para los cuales no se está preparado, pero permite al docente y al estudiantado retarse a plantear nuevas estrategias para mejorar la calidad de la educación, en función del servicio hacia las necesidades existentes en la población hospitalaria (Negre, 2017)

Esta metodología es necesaria para la consolidación de una nueva generación de docentes hospitalarios que respondan activamente a las necesidades que se encuentran en este contexto, ya

que el desconocimiento del mismo, desencadena un desacierto en la atención y establecimiento de modelos educativos en las AAHH.

1.3 Modelo de EFRS (Educación Física Relacionada con la Salud)

Aunque la condición de los estudiantes en hospitalización reduce gran parte de su actividad motora y muchas veces la cognitiva, no puede dejarse de un lado el ideal de considerar la salud física como un aspecto a fortalecer mientras se superan los retos de la enfermedad, el dolor y la negación. La movilidad del cuerpo, el cambio de actitud frente a una situación adversa, sugiere una nueva perspectiva frente a la enfermedad y las limitaciones que se interponen. Díaz y Fernández (2024) exponen la importancia de desarrollar la salud sobreponiendo el dominio afectivo, afirmando que el modelo pedagógico utilizado en el aula, debe procurar el desarrollo de las habilidades de autogestión y el deseo por el aprendizaje permanente; sumado a esto, proponen al trabajo interdisciplinario como un componente integrador de las familias y otros miembros de la comunidad educativa.

1.4 Gamificación

La gamificación sugiere el juego como el principal mediador entre el aprendizaje y el estudiante, pues no existe autoritariamente un modelo capaz de resolver todas las necesidades de los estudiantes, lo concibe como un proceso en cual se reúnen teorías de índole educativa teniendo como horizonte el por qué, para qué, dónde, cuándo y cómo se evalúa y se enseña; incita a reflexionar sobre las contribuciones hechas sobre el estudiante para su participación en las actividades realizadas tanto dentro como fuera del aula; es un modelo en el cual, el juego cobra relevancia en la modificación del comportamiento de educando considerando que en ocasiones, el ámbito educativo puede convertirse en uno lúdico y recreativo (Arufe, 2023).

1.5 Pedagogía Waldorf

La pedagogía Waldorf pretende conducir al niño/a hacia un desarrollo claro y equilibrado de su intelecto, hacia un sentir enriquecido artísticamente y al fortalecimiento de una voluntad sana y activa, de tal modo que sus pensamientos, sentimientos y actos puedan hacer frente a los desafíos prácticos de la vida.

Así mismo, los maestros y maestras necesitan recibir una formación específica para encontrar las nuevas formas de colaboración con las familias con el fin de fomentar su participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas, uno de los objetivos de esta pedagogía es lograr que cada profesor se cuestione con el fin de plantear estrategias que permitan a los niños desarrollarse desde una individualidad libre, generando personas que sean capaces de tomar decisiones autónomas, teniendo como base el amor por el aprendizaje y la naturaleza.

La pedagogía Waldorf cuenta con una rama la cual abarca la educación especial y curativa, aunque no se menciona propiamente a los niños y niñas en condición de hospitalización, es un hito importante a resaltar, pues la educación no se vive solo dentro de los centros regulares sino que también, son posibles los escenarios donde existe el deseo y la oportunidad de desarrollar el aprendizaje a través de procesos sociales transformadores, disminuyendo así las brechas de desigualdad educativa y logrando la vigencia de esta pedagogía en la actualidad, todo esto gracias a la revisión constante de aquellos que han promulgado la efectividad de la adaptación de los modelos pedagógicos a través de los tiempos.

«La educación Waldorf promueve una escuela del presente y para el futuro. Se apoya en el desarrollo evolutivo del niño/a, en la herencia cultural milenaria pero siempre adaptándose a las exigencias de la vida moderna» (Moreno, M., 2010)

1.5 Método Montessori

Cuando se empieza a estudiar al niño, se descubren grandes poderes que los adultos ya han perdido, son los periodos sensibles, desaparecen pero dan lugar a rasgos permanentes si se adquieren en esos periodos. El niño debe tener la posibilidad de vivir en un entorno construido para él, posibilitando sus 11 necesidades (comunicación, exploración, orientación en el ambiente, desarrollo del movimiento fino y grueso, etc.) donde pueda hacer todo por sí mismo. Los rasgos de personalidad como ser desordenado, tener berrinches, mentir, entre otros, desaparecen en un medio donde el niño pueda desarrollarse en libertad. El carácter de los niños cambia mediante una actividad tranquila y constructiva que desarrolle su inteligencia. Han de dársele a los niños, los medios necesarios para su desarrollo normal (Montessori, 1998a: 87 -89, 94, 105).

Los avances en los modelos pedagógicos han presentado un impacto positivo en la atención educativa, permitiendo cerrar las brechas en la desigualdad social y cognitiva, entendiéndose no solo las diferencias desde el contexto económico, sino también las diversidades culturales y de aprendizaje como es el caso de las AAHH, debido a esto, la pedagogía Montessori es un referente a tener en consideración en las investigaciones, evocando los hallazgos hechos durante la época, las cuales permiten, junto a los resultados actuales, que haya énfasis en el derecho de aprendizaje, en un contexto moldeado a la necesidad de los niños y se les permita continuar su ciclo en un desarrollo normal en cualquiera sea la situación.

1.6 Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El Diseño Universal del Aprendizaje es un conjunto de conceptos y pautas sobre las formas de educación para diferentes estudiantes respetando su individualidad y capacidades; tener en cuenta este diseño, permite acomodar los contenidos, recursos y las formas de evaluar el conocimiento; también puede verse como una oportunidad para eliminar las barreras impuestas desde los currículos inflexibles en las aulas regulares, No se aplica únicamente a grupos pequeños, sino que se extiende al promover espacios de aprendizaje en los cuales, todos puedan participar.

El diseño, además, ha permitido a docentes generar espacios de inclusión en donde se puedan usar las tecnologías de la información como una estrategia más efectiva al momento de abordar a poblaciones con discapacidad y al mismo tiempo, conlleva a la independencia y la habilidad de auto-eficacia en el estudiantado (Sánchez y Díez, 2013, p. 8)

El DUA promueve la atención a la variabilidad en los estudiantes mediante la flexibilidad en objetivos, contenidos, materiales y evaluación; y los currículos basados en el DUA se diseñan, desde el principio, para tener en cuenta las necesidades de un amplio rango de estudiantes con diversas habilidades sensoriales, motrices, cognitivas, afectivas y lingüísticas (Hitchcock y Stahl, 2003, como se citó en Sánchez y Díez, 2013).

1.7 Escuela Nueva

También llamada por diversos autores como Escuela Activa, «Nueva Educación» o incluso «Educación Nueva», es un movimiento pedagógico emergente en las últimas décadas del siglo XIX. Al-

gunos estudiosos de la educación determinan una singularidad de este movimiento pedagógico como una subcorriente o corriente posterior y de concepción más liberal aún a la que denominan Escuela Moderna. Este movimiento es una acervada crítica a la escuela en lo relacionado con el quehacer tradicional de entonces. El cual fue reiterativo en gran parte del siglo XX. Cuestionaba el rol del maestro, su ausencia de interacción con sus educandos, el dogmatismo en sumatoria al formalismo, el acentuado papel designado a la memorización en detrimento de la construcción y creatividad en el estudiantado, la competencia entre el alumnado y, sobre todo, el autoritarismo del maestro. Su propuesta central está direccionada al logro de un estudiantado activo en un ejercicio pedagógico en el aula en el que prime sus propios intereses como persona y como niño (López Noreña, 2011c).

De igual manera la Escuela Nueva replantea y procura el facilitar el aprendizaje a poblaciones rurales en donde los recursos y accesos son precarios, la escuela nueva nace como una solución aplicable tanto a las escuelas urbano- marginales como para aquellos contextos en donde las edades y número de estudiantes varían; en adición a esto, la limitación de materiales y de docentes es escaso. Esta propuesta, promueve los espacios mediante los cuales, el docente debe desarrollar habilidades de flexibilización frente al diseño de sus planeaciones, la puesta en marcha de estrategias que capten e interesen a un grupo de estudiantes con características diversas y por supuesto, la necesidad de reconocer las condiciones propias de los nuevos escenarios educativos

«El docente se encarga de la enseñanza en un espacio compartido, donde debe atender a estudiantes de diversos grados, edades, niveles académicos, estados de desarrollo físico y ritmos de aprendizaje» (Pulgarín *et al.*, 2024, p. 78); la escuela nueva presenta un modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano – marginales; permite ofrecer los cinco grados de la básica primaria con calidad, atendidos por uno, dos o hasta tres maestros. (MEN, 2010, p. 7)

2.0 AULAS HOSPITALARIAS Y MODELOS EDUCATIVOS EN COLOMBIA

A nivel nacional, en ciudades como Medellín, Manizales, Bucaramanga, Pasto, Ibagué y Bogotá, se han implementado estrategias para dar continuidad a la educación infantil desde las aulas hospitalarias; principalmente, el Hospital de la Misericordia de Bogotá hizo los primeros acercamientos con la pedagogía desde el año 1972. El enfoque utilizado en estas aulas es la Pedagogía del Amor, convirtiendo los espacios en lugares de inclusión y dirigiendo el trabajo docente no solo a los estudiantes, sino también a padres y/o cuidadores primarios (Cortés, 2015).

Además, en Bogotá se encuentran la Escuelita Instituto Nacional de Cancerología, en donde se dan talleres y manualidades a las familias de niños y jóvenes que están en proceso de quimioterapia, llevando a cabo actividades lúdico-pedagógicas enfocadas en el desarrollo de destrezas y habilidades; la fundación Cardio Infantil, dentro de su programa implementa la poesía, la investigación y la historia a través de la cultura, el arte, el juego y la imaginación; la Fundación Dharma lleva el cine, la lectura y el salón de informática en busca de dar comodidad a los infantes; el hospital Roosevelt con su aspiración de la restauración del ser del niño y el Hospital Militar, quien también aplica la pedagogía del amor (Murgueitio, 2020)

En Medellín, en el Hospital Tobón Uribe, se viene implementando hace 21 años el Programa del Aula Pablito, en donde se hace acompañamiento lúdico y pedagógico a los menores que reciben allí atención médica. El programa cuenta con 2 docentes de planta, recibe practicantes

de diferentes universidades, se imparten clases en áreas como son las humanidades, las artes, lengua castellana, educación física, ciencias naturales, informática, música, entre otras; y cuenta con el apoyo de colegios que envían estudiantes a realizar su labor de servicio social. Además, se aúnan esfuerzos con las familias, abriendo espacios para la participación de talleres relacionados con el desarrollo humano, talleres de lectura, manualidades, prevención de accidentes y enfermedades.

El Hospital Federico Lleras Acosta, en Ibagué, puso en funcionamiento su Aula Hospitalaria Sanarte, en la cual se desarrollan cuatro módulos: académico, artes y lúdicas hospitalarias, terapia de la risa y educación en salud; igualmente, cuentan con animador hospitalario y han hecho uso de las TIC (tecnologías de la información y comunicación) para el desarrollo y reintegración al sistema escolar de los niños hospitalizados. Manizales, es también un municipio que cuenta con actividades basadas en el uso de las TIC, en las AAHH del Hospital Infantil Rafael Henao.

En Pasto, La Fundación Telefónica junto al Hospital Infantil Los Ángeles iniciaron su propuesta del uso de las TIC con la instrucción a profesores en cuanto al conocimiento de las mismas, esto con el fin de implementar el recurso como estrategia de enseñanza. La implementación de estos programas a nivel nacional, muestran la necesidad de plantear estrategias o generar propuestas que mejoren el modelo de atención que se debe aplicar a las aulas de la ciudad de Cali, especialmente, a las del HUV; también, son evidencia de que es posible crear un modelo de carácter flexible, que se adapte a las necesidades generales y particulares de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) que requieran de la pedagogía hospitalaria y se eviten retrocesos en su formación académica.

Teniendo en cuenta estas exigencias, la presente investigación tuvo como objetivos: identificar las principales características del modelo pedagógico propuesto en «Retos para gigantes» desde el Ministerio de Educación Nacional; analizar los lineamientos planteados a nivel nacional e internacional relacionados con los modelos pedagógicos hospitalarios en busca de alternativas aplicables a las aulas hospitalarias del HUV; y, adaptar la propuesta del MEN, específicamente, lo relacionado con las cartillas guías a las necesidades propias de los estudiantes de las Aulas Hospitalarias en el HUV.

Es necesario mencionar como, desde la investigación realizada no se encontró un modelo pedagógico fijo y bien establecido en alguno de los hospitales que cuentan con AAHH en el país. Se evidenció el funcionamiento de proyectos, actividades y estrategias relacionadas con modelos flexibles, constructivistas, enfocados en el acompañamiento y el manejo de las emociones, puesto que la población en mención, es fluctuante.

Desde el recorrido a través de los modelos utilizados como sustento para presentar la propuesta de atención integral para NNA en condición de hospitalización, se logró consolidar una ruta acorde a las necesidades propias del HUV (**ver tabla 1**), teniendo en cuenta, que esta propuesta solo se puede aplicar en este centro, pues fueron estudiadas las condiciones, necesidades y fortalezas propias del lugar, con el fin dar prioridad a los estudiantes de la sala MIMHOS; al presentar la ruta se logró dar una alternativa para mejorar algunos de los inconvenientes de atención educativa, en los cuales no se tenía en cuenta el contexto y la particularidad de los infantes.

Tabla 1

Ruta de atención integral para las Aulas Hospitalarias del HUV

Adaptación a la guía modelo pedagógico «Mi escuela en el hospital», Muñoz (2020)

Edades	3 - 6	7 - 11	12 - 14
Estadía	Corta: Actividades para el día Mediana: Trabajos por proyectos Larga: Retos para gigantes	Corta: Actividades para el día Mediana: Trabajos por proyectos Larga: Retos para gigantes	Corta: Actividades para el día Mediana: Trabajos por proyectos Larga: Retos para gigantes
Áreas	Juego Arte Literatura Exploración del medio a través de las dimensiones: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética. TIC Educación en salud	Estándares básicos de competencia: Lenguaje Matemáticas Ciencias Ciudadanas Arte Juego TIC Educación emocional con énfasis en la resiliencia Educación en salud	Estándares básicos de competencia: Lenguaje Matemáticas Ciencias Ciudadanas Arte Juego TIC Educación emocional con énfasis en la resiliencia Educación en salud
Metodología	E. Corta: Actividades diagnósticas mediadas por el juego, actividades grafo-motoras y literatura. E. Mediana: Identificación de necesidades e intereses, desarrollo de temáticas definidas, fichas de actividades. E. Larga: Hacer uso del modelo Retos para gigantes.	E. Corta: Actividades diagnósticas mediadas por fichas, actividades de lecto-escritura y recreación. E. Mediana: Identificación de necesidades e intereses, desarrollo de temáticas definidas y trabajo autónomo. E. Larga: Hacer uso del modelo Retos para gigantes.	E. Corta: Actividades diagnósticas mediadas por las TIC y educación emocional. E. Mediana: Identificación de necesidades e intereses, abordar temáticas específicas a través del acompañamiento. E. Larga: Resolución de conflictos, artes, recreación basada en las emociones. Actividades complementarias desde la institución.

Jenny Alexandra Muñoz Mendoza, Lic. en Artes de la Universidad Bellas Artes Cali. Coordinadora del programa Aulas Hospitalarias de la Gobernación del Valle del Cauca. Contenido inédito.

La anterior tabla representa la estructuración de la ruta de atención integral, siendo el primer elemento de la ruta, las edades, dada la importancia de realizar un trabajo en conjunto con los parámetros dispuestos por el Ministerio de Educación-MEN o al menos lograr alinearlos de modo que, las actividades y la metodología vayan acorde a lo que deberían aprender los NNA según su etapa de desarrollo. La ruta, como un modelo flexible, propone diferentes abordajes considerando que no todos los estudiantes tendrán la oportunidad de llevar una secuencia u orden de contenidos, pues cada uno tendrá su propio ritmo de desarrollo según su estado de salud y siempre que las recomendaciones médicas lo permitan.

El segundo elemento de la tabla son las áreas a enseñar durante el tiempo de hospitalización, estas son tenidas en cuenta desde lo dispuesto por el MEN, utilizando las actividades rectoras, bases curriculares, estándares básicos de competencias y actividades basadas en las emociones, permitiendo a los niños tener herramientas de ayuda en su proceso médico. Se denota el uso de las TIC como mediadores de la enseñanza y del aprendizaje, dada la necesidad actual de la sociedad, en donde la tecnología es útil para ilustrar, motivar, facilitar y conectar a los estudiantes con el mundo y algunas de sus realidades; también, la formación en salud, entendiéndose como un área la cual prepara al docente para el contexto y suaviza la estadía del estudiante en el hospital, al poner en evidencia la participación de los agentes educativos cercanos a él, como entes conocedores de las prácticas y procesos dados en el entorno del mismo; esto creará vínculos los cuales pondrán en manifiesto el interés del docente no solo por la educación en contenidos o conocimiento, sino por la situación actual del estudiante - paciente.

Como tercer elemento se observa cómo será la metodología, se refiere al tiempo que estará hospitalizado el estudiante; se exponen la estadía corta, mediana y larga, lo cual definen cuál será el trabajo a seguir, pues es desde su permanencia en el hospital de donde surgen las implicaciones en cuanto al planteamiento de las actividades o experiencias de aprendizaje. Para los estudiantes de estadías cortas (menos de 15 días), deben pensarse experiencias evaluables, prácticas y llamativas, las cuales puedan ser resueltas y evaluadas en el día.

Para los estudiantes de estadía mediana (entre 15 y 30 días) se propone trabajos por proyectos, es decir, aquellos que puedan desarrollarse llevando una secuencia con un objetivo basado en la necesidad del infante; estos proyectos pueden irse evaluando semanalmente para revisar qué aprendizajes se han logrado y cuál es la perspectiva del estudiante frente a las experiencias vividas en su permanencia en el hospital.

Los NNA cuya estadía supera los 30 días, ofrecen la oportunidad de hacer un seguimiento más detallado, un acompañamiento continuo según su salud lo permita, para los menores de 11 años, es recomendable hacer uso de las cartillas guía del modelo Retos para gigantes, pues es posible tomar sus contenidos para habituar al estudiante a un entorno similar al escolar, en el que se facilite no solo hacer un diagnóstico de su proceso de adaptación o desempeño de habilidades cognitivas iniciales, sino proyectarse a la obtención de logros mayores en la que el docente pueda evaluar el proceso de manera integral, hacer contacto con el centro de referencia o institución educativa, plantearse ideas en cuanto a las estrategias que mejor se dan desde el ámbito hospitalario mejorando aún su práctica de enseñanza y diseñar unas formas de evaluación que permitan la nivelación o ajuste del estudiante a su proceso escolar

Los estudiantes de 12 años en adelante, no tienen un referente desde Retos para gigantes, de ahí la importancia de que el docente pueda tener un apoyo interdisciplinario con docentes especialistas en determinadas áreas, en donde puedan hacer acompañamiento en las necesidades de conocimiento específico del bachiller. Se idealiza que el estudiante pueda recibir los trabajos o talleres enviados desde su colegio para desarrollarlos en el AAHH de manera autónoma, bajo tutorías remotas o presenciales con profesores de apoyo.

Conclusiones

Los avances en cuanto a la pedagogía hospitalaria a nivel internacional han llegado a la conformación de escuelas dentro de los mismos hospitales, incluyendo la formación académica especializada de los profesionales que allí interactúan. Esto es una muestra de la importancia de idear estrategias, planes y programas para ayudar al desarrollo social de nuestro departamento en función de la promoción de los derechos de los NNA y de los deberes de las familias y el personal profesional del contexto. Aspectos anteriores de suma pertinencia y actualidad en aras de ponernos a tono con las exigencias educativas de la actualmente denominada Sociedad del Conocimiento y de la Información (López-Noreña, 2010f).

Otras aulas cuentan con avances tecnológicos y educativos generadores de ambientes de aprendizaje propicios para los menores que necesitan salir de los espacios traumáticos y monótonos existentes en los hospitales, lo que resulta imprescindible a la hora de pensarse en un modelo completo, adecuado desde los teóricos hasta las infraestructuras físicas.

A nivel nacional, los estudios respecto a modelos pedagógicos son limitados, de la misma manera, los estudios sobre las aulas hospitalarias a nivel de maestría y doctorado son inexistentes; lo que llama la atención, pues demuestra el poco interés o conocimiento que se tiene de esta cuestión en el país.

Al revisar las características del modelo propuesto en Retos para gigantes, se identificaron las potencialidades y falencias de su aplicación real en el entorno de MIMHOS; y desde las indagaciones realizadas a nivel nacional e internacional con relación a los modelos pedagógicos dentro de las AAHH, se pudo constatar que es imprescindible el uso de metodologías flexibles que puedan acomodarse a los contextos hospitalarios. Gracias a estas indagaciones, se logró identificar las principales características del modelo pedagógico propuesto en Retos para Gigantes desde el Ministerio de Educación Nacional; analizar los lineamientos planteados a nivel nacional e internacional relacionados con los modelos pedagógicos hospitalarios en busca de alternativas aplicables a las aulas hospitalarias del HUV; y, adaptar la propuesta del MEN, específicamente, lo relacionado con las cartillas guías a las necesidades propias de los estudiantes de las Aulas Hospitalarias en el HUV.

Los aportes realizados resultaron fundamentales para la elaboración de un modelo establecido a futuro, compuesto por diversas estrategias que respondan a los intereses de los estudiantes mientras se integran de manera transversal el trabajo interdisciplinar, las artes, las emociones, las TIC y el juego; esto con el fin de definir un método con el que el docente se sienta libre de elegir entre variados contenidos que le permitan ajustarse a las distintas situaciones que el ámbito hospitalario representa.

Referencias

Aguilar, R., González, A. y Meneses, L. (2019). Aportes de la interdisciplinariedad en las Aulas

- Hospitalarias [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Fundadores]. Repositorio Los Libertadores Fundación Universitaria. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2569>.
- Alonso, L.** (1998). Protocolos de prácticas de psicología Evolutiva. Universidad de los Andes.
- Arufe-Giráldez, V.; Sanmiguel-Rodríguez, A.; Ramos-Álvarez, O.; Navarro-Patón, R.** News of the Pedagogical Models in Physical Education – A Quick Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2023, 20, 2586. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032586>.
- Asensio, P.** (2017). Las aulas hospitalarias en España. Un estudio comparado de las comunidades autónomas de Andalucía, Extremadura, Madrid, País Vasco y Comunidad Valenciana [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. RODERIC. <https://roderic.uv.es/handle/10550/61360>.
- Barbosa Gómez, A. M., León, G., Marroquín Angulo, Y. P., Pérez Álvarez, L. Y., & Vaca Díaz, G.** (2014). Pedagogía hospitalaria sistematización de la experiencia del aula hospitalaria de la Fundación Cardioinfantil de la ciudad de Bogotá, fortalezas, oportunidades y desafíos.
- Castellanos, M.** (2018). Educação inclusiva: limites e possibilidades do trabalho entre o ensino especial e a escola regular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2(2), 88-99. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020207>.
- Correa Mosquera, D., & Pérez Piñón, F. A.** (2022). Los modelos pedagógicos: trayectos históricos. *Debates Por La Historia*, 10(2), 125–154. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v10i2.860>.
- Cortés, J.** (2015) Distrito presenta logros de educación para niñas/os internados en hospitales. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/educacion/distrito-presenta-logros-de-educacion-para-ninas/os-internados-en-hosp>.
- Decreto 1470 de 2013.** Por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial. 12 de julio de 2008. D.O. No. 48849.
- Del Toro Alonso, V., Jiménez Astudillo, M. y Ruiz Domínguez, J.M.,** (2021). Propuesta de intervención desde el modelo lúdico cooperativo en el aula hospitalaria. *Revista de Educación Inclusiva, Monográfico, Aulas Hospitalarias*, 44-58. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/490>
- Díaz-Tejerina, D., & Fernández-Río, J.** (2024). El modelo pedagógico de educación física relacionado con la salud. Una revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA (Health-based physical education model. A systematic review according to PRISMA guidelines). *Retos*, 51, 129–135. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.101068>.
- Duran, M.A.** (2017). Origen, evolución y perspectivas de futuro de la pedagogía hospitalaria [Tesis de doctorado]. Universidad de Sevilla.
- Guerra, S.** (2018). Los estudiantes con necesidades educativas especiales. Recursos y apoyos para su atención educativa. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 2 (2), 51-66. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020204>.
- González León, Y., & Rivera Oliveros, A. M.** (2020). Modelo pedagógico para favorecer la formación cultural en estudiantes de carreras pedagógicas. *Revista Conrado*, 16(75), 322-333.
- Guerrero, C., Prieto, Y., & Pacheco, D.** (2020). La innovación de modelos pedagógicos y su importancia en el desarrollo de la calidad institucional. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 50-64. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.317>.

- Gútiérrez Cuevas, P. y Muñoz Garrido, V.** (2021). Aulas hospitalarias: diferentes actuaciones. Una realidad de inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, Monográfico, Aulas Hospitalarias, 13-25. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/500>.
- Henao, M. y Tobón, J.** (2017). Construcción de prácticas pedagógicas en las aulas hospitalarias de la ciudad de Medellín [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/22621>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.** (2014). Metodología de la investigación (6a ed.) McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- MIMHOS.** (12 de julio de 2023). MIMHOS. <http://www.huv.gov.co/programas-342077/mimhos>.
- López-Noreña, G.** Sobre las Sociedades de la Información y la del Conocimiento: Críticas a las Llamadas Ciudades del Conocimiento Latinoamericanas Desde el Paradigma Ecológico. Texto completo en: <https://www.eumed.net/libros-gratis/2010f/877/>.
- López-Noreña, G.** (2011). Apuntes sobre la Pedagogía Crítica: su Emergencia, Desarrollo y Rol en la Posmodernidad. Vol I. Texto completo en: <https://www.eumed.net/libros-gratis/2011c/989/indice.htm>.
- Ministerio de Educación Nacional.** (2010). Escuela Nueva: manual de implementación escuela nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer Grado (Tomo I). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340089_archivopdf_orientaciones_pedagogicas_tomoI.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional.** (8 de febrero de 2021). Retos para Gigantes. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/346020:Retos-para-Gigantes>.
- Moreno, M. M.** (2010). Pedagogía Waldorf. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 5, 203-209. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE1010110203A>.
- Moreno, O. D.** (2012). Contexto y aporte de María Montessori a la pedagogía, a la ciencia ya la sociedad de su momento. <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/16772/contexto-y-aporte-de-maria-montessori-a-la-pedagogia-a-la-ciencia-y-a-la-sociedad-de-su-momento>.
- Murgueitio Villota, J.** (2020) Historia y rol de la pedagogía hospitalaria en la educación [Monografía para optar al título de licenciada en pedagogía infantil, Universidad Antonio José Camacho]. Repositorio Uniajc. <https://repositorio.uniajc.edu.co/server/api/core/bitstreams/f1b76ce8-4633-4f56-b345-5454360fd8d2/content>.
- Negre, F.** (2017). INEDITHOS: un proyecto de pedagogía hospitalaria dedicado a la mejora de la calidad de vida de niños y jóvenes con enfermedades raras a partir de la intervención e investigación con voluntariado universitario. *Aula*, 23, 107-119. <https://doi.org/10.14201/aula201723107119>.
- Ocampo González, A.** (2019). Entrevista con Olga Lizasoáin Rumeu sobre pedagogía hospitalaria: trayectorias de desarrollo intelectual, conquistas profesionales y desafíos de futuro. *bol. redipe*, 8 (1), 16-22. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/664>.
- Ortega, J.** (2017). Aulas hospitalarias, una mirada hacia el fortalecimiento del desarrollo humano en niños, niñas y jóvenes hospitalizados [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500>.

12209/2519.

- Palomares-Ruiz, A. Sánchez Navalón, B. y Garrote Rojas, D.** (2016). Educación inclusiva en contextos inéditos: la implementación de la Pedagogía Hospitalaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (2), 1509- 1512. <https://doi.org/10.11600/1692715x.14242240815>.
- Polaino, A. y Lizasoáin, O.** (1992). Pedagogía Hospitalaria en Europa: Historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. *Psicothema*, 4 (1), pp. 49 67. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2018669>.
- Pulgarín Rodríguez, M. C., Gallego Hurtado, A. F., Mondéjar Rodríguez, J. J., y Ríos Serna, A. H.** (2024). Análisis de las prácticas educativas situadas en el contexto rural en el marco del Modelo de Escuela Nueva y didáctica multigrado en Colombia, *Amauta* 22(43), 73-89. 73-89.
- Ruiz, M. y Noguera, M.** (2005). Implementación de una guía de actividades pedagógicas en el aula hospitalaria [Tesis de grado no publicada]. Universidad de los Andes.
- Sánchez, S., y Díez, E.** (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el Diseño Universal para el Aprendizaje. *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*, 107-119.
- Vélez, O. y Moreno, M.** (2024). Ruta metodológica para la implementación de un modelo pedagógico en instituciones educativas. *REVISTA INVECO* 5(1).<https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3281/486>

Laura Valentina Falla

Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Santiago de Cali. Diplomada en Gestión Educativa del Politécnico de Colombia en Medellín, Coordinadora de la Sublínea en Pedagogía Hospitalaria de FREI apéndice de la Línea de Investigación en Educación Permanente y a lo Largo de la Vida de la misma Fundación Red. Conferencista nacional e internacional

Alison Dayana Liévano Urrea

Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Santiago de Cali. Técnico Laboral en Auxiliar en Atención Integral a la Primera Infancia de la Corporación Iberoamericana de estudios y Auxiliar de Enfermería de la Escuela de Salud Humanizar, Coordinadora de la Sublínea en Pedagogía Hospitalaria de FREI apéndice de la Línea de Investigación en Educación Permanente y a lo Largo de la Vida de la misma Fundación Red. Conferencista nacional e internacional

5. Filosofía, sociedad y enfoques críticos

Algunas propuestas decostruktivas coexistenciales sobre la vejez, el envejecimiento y la longevidad

Patricio Alarcón Carvacho

Universidad Central de Chile

Orcid : <https://orcid.org/0000-0002-8821-6791>

Contacto: palarconcarvacho@gmail.com

Introducción

La vejez, el envejecimiento y la longevidad, necesitan de lecturas integradas de la realidad, simultáneamente gnoseológica-epistemológica, simultáneamente esencialista-existencialista, además de una lectura validadora del paradigma de la diversidad y de la complejidad. La reflexión que contiene este texto es un intento exploratorio de describir, vejez, envejecimiento y longevidad desde un enfoque coexistencialista¹, que se sustenta en la recuperación de un esencialismo asociado a un **ser-auténtico** (ontológico), como condición necesaria para acceder a un **existir-auténtico** y por tanto con sentido, y ésta es a su vez condición para una **coexistencia-auténtica** por ello liberadora, amorosa, sana y feliz.

En la reflexión coexistencial² que se incluye en este texto se pueden distinguir las siguientes focalizaciones temáticas: Resignificaciones y deconstrucciones preliminares sobre el envejecimiento, la vejez y la longevidad. Los mayores como seres- en -sí (esenciales) y a la vez como mayores como seres-en-el-mundo (existenciales).

La máxima, inspirada en el efecto Pigmalión, afirma que: como describo me muevo, con su variante como me describen me muevo. Por ello, no da lo mismo como se describe la vejez y el envejecimiento, ni cómo se describen a sí mismos los mayores.

Algunas distinciones frecuentes que tienden a irritar a los mayores, es cuando se les compara con todo lo asociado a minusvalía, dependencia, deterioro, disfuncionalidad, inutilidad o muerte, que se expresan con frecuencia como psuedoternura, psuedohumor o pseudocompasión, pseudocandor o puerilidad, pero también con distancia y olvido.

La red de amistades de una o un mayor, fluctúa entre dos y cinco personas, cada día se descubres más mayores en sus camas después de semanas o meses de haber muerto, sin que nadie se entere y de modo alarmante aumentan de modo creciente los suicidios de personas mayores, que en muchos casos son de países «desarrollados» y suelen contar con buenos recursos económicos.

Una mirada coexistencial-holística-integrativa de esta realidad no es novedosa, es sólo olvidada o negada, porque es fácil encontrarla en los pueblos originarios y también en las culturas que ven al otro como un todo complejo, vale decir hologramático y ecosistémico. Donde los mayores son respetados, valorados, honrados, También es integrativa esta mirada en las culturas matríticas que interactúan con el otro como legítimo en la coexistencia, como un otro que es todo lo que es, completo y perfecto, en el único y posible contexto óntico que le es posible ser: en el aquí y el ahora.

En este dominio natural e integrativo se pueden hacer innumerables distinciones, a continuación algunos ejemplos de ello:

Los mayores como personas que siempre tienen la mejor edad.

La única posibilidad de pensar y con ello sentir emocional, corporal y energéticamente que se tuvo antes una edad y con ello un cuerpo, una mente o un contexto coexistencial mejor, que el que se tiene en el aquí y el ahora, cualquiera sea esa edad, es comparando lo que es (la edad real, que es la que se tiene) con lo que no es (que es la edad que se tuvo o se tendrá). Este es un acto de negación, un modo de negar el ser y con ello mentalmente disminuir en categoría y calidad el existir.

Desde la óptica de la psicología sistémica transgeneracional, es tomar la opción de moverse más hacia no-vida³ que hacia la vida o desde el psicoanálisis ortodoxo movilizarse con predominio de la pulsión thanática.

¹ Enfoque epistemológico generado y desarrollado por el autor de este texto, aplicado fundamentalmente a la educación y la psicología.

² Sobre el término coexistencial, sustentado en el coexistencialismo y que ha servido de base gnoseológica y epistemológica para la elaboración de estas propuestas, existen referencias en la bibliografía de este texto.

³ Se prefiere no-vida, a la palabra muerte, porque ésta también desde un enfoque holístico-integrativo, puede entenderse como parte constitutiva de la vida: «si el grano de trigo no muere», el trigo no vive. La apoptosis (muerte de las células) les permite regenerarse. Cuando las células se immortalizan, surge el cáncer.

Sin duda que la fuerza del verso de Fray Luis de León: «como a nuestro parecer cualquier tiempo pasado fue mejor», también tiende a marcar un tipo de negación: comparar el que soy frente al espejo y frente a la vida, con el que no soy (porque lo que fue no es), y en coherencia con los componentes identitarios que promueven los medios de comunicación y de consumo, como es la juventud, los cuerpos perfectos, el consumo ilimitado, entre otros similares, dejan a quién se ha «socializado» con esos valores y percepción de la realidad, con escasas o nulas posibilidades de maravillarse y agradecer ser quien se es. Esta deformación o negación de la realidad conduce y explica la fórmula: a más edad menos: vida, entiéndase juventud, salud, futuro, dinero, bienestar y cuanto se le quiera agregar, de aquello que venden los sistemas de consumo y control social para monopolizar el poder y las riquezas. A esto se debe sumar; lo que niegan, restringen u homogenizan los mismos sistemas, tolo los conceptos reduccionistas, fragmentados, dicotómicos y absolutos que se colonizar a través de la educación y los medios de comunicación, atentan, dañan, descalifica, desesperanzan el proceso de envejeciendo y la vejez, estableciendo estándares normógenos y homogéneos de lo que un buen o mal envejecer y no casualmente, directamente ligados con una serie de sistema y productos que enriqueces aún más a los que priorizan en su vida más el tener que el ser.

Asociando vejez y envejecimiento, primordialmente con enfermedad, deterioro integral, soledad, desconexión, tristeza, pobreza, desadaptación, demencia, inutilidad, desesperanza, disfunción, dependencia, etc.

Los mayores como portadores de todas las edades.

Cada edad porta las otras edades. Es tan verdad afirmar que los niños son los seres más ancianos del planeta, como decir que los ancianos son los seres más niños del planeta. Y esto, no porque está referido a dos edades que la descripción más positivista y reduccionista del hombre, las considere como dos etapas minusválidas e incompletas en relación a un estándar de madurez y desarrollo, sino por el contrario, porque son dos edades en las que se nace (niñez) y luego retornan (vejez) a la naturaleza y conciencia del vivir, lo que las convierte en la edades, donde se tiene la mayor capacidad de ser donde se es; de ser un todo completo, integrado y hologramático; de sentir más que sólo pensar las emociones, de tener la capacidad de asombro y de gozo más intacta y espontánea, de vivir en el presente, con el menos pasado y futuro posible.

La afirmación de Maturana: «yo soy mi historia de interacciones», cobra especial importancia en este contexto, mientras más historia, más se es; a más vida, más ser; a mayor cantidad de seres en el coexistir, mayor existir. Un mayor entreteje y conserva en sí, cada una de las edades vividas, sin necesidad de inventar, puede actuar como niño, adolescente o adulto, le basta activar el archivo coexistencial que lo conecta con ese tiempo vivido, lo que lo convierte en una biblioteca de vida, donde se lee experiencia real y no sólo ficción. Desde esta óptica los mayores son la mejor fuente para aprender a vivir.

Los mayores en la medida que van perdiendo el registro de sus archivos mentales, van activando la memoria del existir pleno, como la serpiente que se muerde la cola, se reencuentran luego de años de viaje con el niño interior libre y sabio en existir, porque han olvidado, arrugándolo o desechando, el mapa de su ser para instalarse en el territorio de su ser.

Los mayores son siempre los «mayores», lo que deben estar en la parte superior de la pirámide del desarrollo y «poder» humano. Constituirse en el mayor del clan, de la tribu o de la familia, no tiene relación directa con la cantidad de años vividos, se asume esta categoría cuando

no se tiene otro mayor vivo sobre sí, y si bien es una posición que suele alcanzarse cuando se han avanzado muchas décadas de fluir coexistencial, se podría alcanzar, en circunstancias especiales, a muy temprana edad. Honrar al mayor del linaje, conlleva una oportunidad de sanación a los descendientes de éste, porque en el acto de honrar al último vivo dador de la vida de determinada generación, a cada uno de ellos se les abre la posibilidad de amar la vida y de tener la fuerza para vivirla. Porque sólo agradeciendo, respetando la jerarquía superior del cual dependo que exista, se hace creíble y posible amar el existir y operar en consecuencia.

Los mayores como portadores de medicina y sabiduría.

La vida no es absurda, todo lo existido tiene un sentido personal, familiar, social y universal, esto incluye las llamadas «enfermedades», y todas las diferentes versiones de las experiencias de dolor físico y psicológico. Cada una de estas experiencias que por sentido común y patrones de normalidad mental ninguna persona quisiera incluir en su vida, dejan huellas muy profundas de aprendizaje y transformación, de lo cual se tiene más o menos consciencia, la tendencia es a olvidarlas, negarlas o sublimarlas. Lo que no se puede evitar que en cada una de esas experiencias vaya llenando los años e historia de quien las vive de medicina y sabiduría. Él que enfrentó determinada dificultad o herida incorpora de manera natural y por ello inevitable la capacidad de superar dicha dificultad o de sanar esa herida. Sólo que la mayoría no se entera y si lo hiciera es producto de una casualidad o de una experiencia cumbre no esperada. Con ello podemos imaginar cuanta medicina sanadora, cuantos saberes o cartas de navegación para abordar y navegar la vida llevan consigo los mayores, pero en esta cultura de la negación de propio ser y la del otro, por lo general pasan por la vida sin enterarse cuanta vida y capacidad para vivirla portan.

Bastaría con juntar un grupo de mayores en cualquier lugar, que experimenten como «sagrado» o «perfecto», por lo existenciador o validador de su ser siempre perfecto y completo (donde sean visto y validados como son y no como fueron o serán) y con sólo permitirles ser quienes son (tal vez por primera vez en su vida) se constituirían en un todo único e irrepetible centro de vida, de salud y sabiduría.

El modo en que los mayores, pueda brotar como un manantial que nutre el universo, es quitarle, como dice Sartre, el espesor de mundo, que los separa de sí mismo. La negación de su ser, la ceguera de su esencia y el exceso de atención a lo accidental, más asociado al hacer, tener o saber, tienden a vincularse la vejez y el envejecimiento, sólo desde dicho espesor: desde la queja, la rabia, la culpa, la avaricia, la negación de sí y de los otros y todo aquellos que el hacer, el tener y el conocer como expresión de poder, le han construido una «máscara» o falsa identidad que sólo los aleja de sí y de los otros.

Los mayores como los invitados a abrir la puerta de lo trascendental.

Sobre esta dimensión integrativa de los mayores, es posible que sea de la cual se tiene menos dudas, sólo que hay variados argumentos para fundamentarlo, para algunos esa especie de iluminación que se alcanza en los años postreros es una especie de «canto de cisne», como un recordatorio de la propia valía y existencia antes de dejarla. Para otros la proximidad a la muerte es también una expresión de la religación con Dios y esta presencia cercana con Él, es la que actualiza o derrama la experiencia de los trascendentales: bien, verdad, belleza, unidad del «Es», «Uno» o el nombre que quiera asignársele.

La posibilidad de que se vincule vejez con apertura o consciencia trascendental, también tiene relación con las condiciones de liberación y de amor a la vida con la que se interpreta el «último acto» de la vida. Podemos explicarnos con la teoría humanista de Abraham Maslow y hacerlos dependiente del nivel de ascenso en su pirámide de necesidades.

También desde una óptica más trascendental, dependería de cuánto se avanzó desde la mismidad a la otredad, cuánto desde la ausencia a la presencia de bien, de verdad o de belleza, cuánto desde la negación a la validación del coexistir, cuánto desde la segregación a la integración al todo, cuánto desde la estrechez a la expansión de la conciencia que permite el acceso a las cosmovisión y experiencia hologramática y trascendental.

Saber que la vejez no está separada de la niñez y de todas las edades, que el acceso al objeto (vejez) forma parte del acceso al objeto (envejecimiento). Sólo cuando tengamos claridad, de que cada paso, huella y camino que damos en la vida, desde el momento de la gestación forma parte de la «meta» existencial y por ello del tipo de vejez, podremos permitirles a cada mayor, que use lo que siempre tuvo, para que no muere sin enterarse, de que él es la llave que abre la puerta de la salud y la felicidad, es decir, de la consciencia de su sabiduría, de su plenitud, de su belleza, de su verdad y de su bien. Por ello, que educar para la vida, es exactamente lo mismo que educar para la muerte, no hay oposición entre estos dos procesos, cuando logremos hacerlos dialogar e integrarse como siempre lo han estado, todas las edades y cada instante de la vida tendrá un sentido armónico, articulado y con pleno sentido en cada parte del todo y en cada todo de la parte. Intentos de quitar o alejar a la vejez de la connotación con la muerte y asociarlas multifactorialmente con la vida

La vejez tiene más vida vivida, la vejez es un camino hacia el más vivir y no hacia el más morir. La vida tiene indicadores más complejos y universales, que los que le otorgan las medicinas occidentales, la farmacología y todos las estructuras de poder asociadas a una economía neo-liberal donde el pre-fijo neo, quiere disfrazar el concepto de una economía esclavizante, trasgresora de toda libertad y dignidad humana.

Del mismo modo que hoy a la mentira se le denomina post-verdad de igual manera que se denomina tácitamente, al mal como post bien y a la fealdad como post-belleza y a la desconexión y aislamiento humano como post o neo inclusión, integración o comunidad.

Algunas distinciones sobre la longevidad

Longevidad es un concepto comparativo, también estadístico, los ciclos vitales cualquiera sea su duración debería interpretarse como un todo y no como una parte. Y menos debería considerarse como problema la «más vida» asociándolo exclusivamente con una calidad de vida, asociado principalmente a los estándares de «calidad» impuestos y vendidos por los sistemas de poder e influencia fundamentalmente generados por el neoliberalismo económico y los sistemas de salud esencialmente biomédicos. La falta de educación en estilos de vida saludable asociado a un fluir integrado y hologramático de la vida y no lineal evolutivo y menos involutivo, la dificultad de comprender y aplicar una promoción de la salud, sistémica, conectada, la tierra, la naturaleza, a la vida en su plenitud y no a la mera vida, producto colonizador y negador de la vida que los sistemas de poder, que se centran en generar conexiones y relaciones entre vendedores y compradores.

Para señalar si la vida de alguna persona fue o no longeva, se requiere comparar, la vida que fue (vida-territorio o vida-fenomenológica) con una vida que no fue (vida-mapa o vida-

nouménica), es por ello un modo de negar la vida. Desde el enfoque sistémico transgeneracional (Bert Hellinger), la denominación «mayores», no está necesariamente relacionada con la suma de los años vividos, sino con las «órdenes del amor», es decir en quién está en la cúspide de la cadena del amor en una familia. Si se diera la situación que el mayor vivo de un sistema familiar tiene 6 años, ese orden determinado por quien ocupa el primer lugar ocupa el primer lugar como dador de vida, lo convertiría en «El Mayor», independiente de la edad que tiene. Porque es el que se encuentra primero en la pirámide generacional de su linaje, el primer eslabón de la cadena de la vida, el primero en la cadena del amor (expresada en el amor a la vida y la fuerza para vivirla) y de la ayuda. Desde esta perspectiva se desdibuja y flexibiliza la claridad de conceptos como mayores, vejez y longevidad, los relaciona de modo cuantitativo, lógico y lineal con la suma de años y no con la relación sistémica que conlleva el vivir siempre en dirección a la vida y por ello al amor y honrando, como condición fundamental para acceder a un existir pleno, a quienes están sobre nosotros en la cadena de la vida.

También vale la pena respecto a esta longevidad vista como suma de años y con ello de más vida; por tanto, a quién tiene más edad se le considera como una persona que ha vivido más y que vivió poco a quién tuvo un ciclo vital por debajo de los estándares «normalidad», respecto a las expectativas de vida, asociados usualmente a factores y recursos que son vendidos y publicitados por el mercado, que considera que vivir más tiene una relación directa con sumar más años de vida.

Desde enfoques logoterapéuticos (V. Frankl) y neurofenomenológicos (F. Varela), se pueden tener una edad con muchos años y poca vida, así como una vida con pocos años y mucha vida.

Desde la teoría del sentido de vida de la logoterapia, al no existir congruencia entre el ser (lo que se es como persona) y lo que se sabe, hace, tiene, etc., (lo que se vive como persona) se cae en una vacío existencial o neurosis noogena (en un no vivir), que debería a revisar la veracidad del tiempo vivido, que se escribe como la longevidad o como lo vivido, en la biografía y lápida de cada persona.

Para enfoques como la cognición enactiva, la psicología gestáltica o el taoísmo, entre otros, vivimos en general con exceso de pasado - con ello, con una tendencia, a una vida gobernada por la angustia- y de futuro - con ello, con tendencia, a una vida gobernada por la ansiedad-, en tiempos donde no existimos o no podemos vivir, y nos olvidamos de que la vida es un fluir que ocurre en un tiempo denominado cero, en el que se está en el único espacio posible, para esa temporalidad y con las únicas personas y otros componentes con los que es posible coexistir en ese «aquí y ahora», en estricto rigor se está auténticamente vivo, cuando se experimenta con consciencia plena que se vive siempre, en el mejor lugar, en el mejor tiempo y con las mejores personas y realidad en la que se coexiste.

Cuando se puede responder con plena consciencia y sentido a la pregunta ¿cuál es tu mejor edad?, con la respuesta, esta la que tengo en este momento., Se estará viviendo-vivo y se podrá sumar tiempo a la edad del vivir. Entonces hay que deconstruir lo que se entiende, se enseña y se asume en el coexistir, como una vida breve o longeva. No es la suma de años es la suma de tiempo que cada persona estuvo «viva» en la trayectoria de su coexistir. Por tanto, se debe aprender a valorar más la calidad que la cantidad de vida e idealmente integrarlas de modo armónico, integrado y permanente.

Incorporar como relevante una descripción ontológica de la vejez y el envejecimiento interpretándola también desde una teoría de conocimiento holo-integrativa:

Todos los habitantes humanos del planeta, son seres en sí (individuos, con identidad y con la posibilidad de escribir y protagonizar su proyecto personal de vida), también son simultáneamente seres-en-el-mundo (seres autoorganizativos), seres históricos-sociales-culturales-morales-políticos, etc. Y también simultáneamente seres vivos (seres autopoiético). Se requiere de una hermeneútica-triuna: gnoseológica-epistemológica y eco-biológica. (Seres vivos⁴).

Tabla N°1: Ejemplos de dimensiones vista desde las interpretaciones propuestas para ser integradas.

Hermenéutica	Gnoseológica	Epistemológica	Eco-holo-biológica
Interpretación de cada (interpretación) Hermenéutica	Incorporar términos ontológicos como: persona (sí mismo, ser, yo profundo) vieja o mayor. Explicitar al ser en sí (que constituye su identidad o lo que es) como esencial en la descripción de toda persona como lo que no se puede quitar, someter, negar o colonizar) cualquiera sea el tiempo que ha vivido.	Tendencia a describir sólo la existencia del ser o la persona: asociado a su historicidad, a su saber, hacer, tener, etc. (Como un ser-en-el-mundo sin ser) sólo como un producto funcional al mundo en que pseudoexiste	Descripción de lo vivo y la vida, independiente de lo pensado y creado por el hombre para fortalecerla o dañarla. Aprender a mirar y vivir desde los ojos y el convivir con la naturaleza, a que la vida y direccionarse hacia ella (biocentrismo) le es propia.
Descripción de la vida	Vivir como ser. Sólo se puede considerar auténticamente vivo, lo que es, existe, coexiste. Desde esta mirada lo que llamamos vida es sólo un pseudo-vida. (inauténtica, vacía y direccionada hacia la no vida de sí y el entorno)	Vivir como saber, hacer, tener, etc. Resumen del existir que se suele hacer, en los antecedentes, en las biografías y en las despedidas de las persona (que es la dimensión usualmente olvidada) en el día de su funeral.	Vivir como seres naturales y vivos en la naturaleza, en un holo-coexistir, con las multi-especies vivas, desde pautas relacionales matrízicas, respetuosas y validadoras del «poder» y «sabiduría» de los reinos vegetal y animal, del mineral en su aporte y participación sinpoiética con la vida. Ser seres vivos al igual que las plantas y los animales es nuestra mayor distinción y valor para existir y no sólo lo racional del homo sapiens también somos homo vitalis.

⁴ Muchos eco- pensadores (as) han incorporado en sus investigaciones y descripciones una mirada de lo biológico, como estudio holístico de vida en su más amplio sentido y no sólo como un estudio disecionado de la anatomofisiología de los cuerpos de los seres vivos (muchas veces estudiados sin vida). No parece casual que muchos biólogos hayan transitado a partir de la biología como estudio de la vida, hacia lo filosófico: lo ontología y lo epistemología, como por ejemplo: Donna Haraway, Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela, Bruce Lipton, David Hawkin, entre otros

Descripción de Temporalidad	El ser sólo es en la atemporalidad, en el vacío (Alain Badiou), en el tiempo cero (cognición enactiva de Francisco Varela) Es un fluir siempre en el «presente vivo» (Herbert Marcuse). Sin pasado ni devenir. Cuyo exceso produce angustia y ansiedad. Sólo se vive la felicidad del presente donde siempre se está en el mejor lugar, el mejor tiempo y con las mejores personas. El tiempo es principalmente historia y memoria de lo que fue (por tanto ya no existe), desde el supuesto que su conservación sirve para abordar mejor el futuro, lo que será (que tampoco existe) En este modo de descripción alguna veces lo que se conserva en la memoria son sentimientos de auto y co-destrucción que podrían no favorecer la vida propia y de los prójimos.	El tiempo es principalmente historia y memoria de lo que fue (por tanto ya no existe), desde el supuesto que su conservación sirve para abordar mejor el futuro, lo que será (que tampoco existe) En este modo de descripción alguna veces lo que se conserva en la memoria son sentimientos de auto y co-destrucción que podrían no favorecer la vida propia y de los prójimos.	Las plantas y animales, acuáticos, terrestres y aéreos, viven al parecer en la atemporalidad, no planifican ni recuerdan más que lo que tiene relación con la vida.
Descripción del sentido de la vida	El sentido de vida desde la mirada más ontológica del ser, es la actualización de los trascendentales del ser: Unidad, verdad, belleza, bondad Que se encontrarían en potencia en cada ser. (Neoplatonismo tomista) Asociado al trascender al religare, al volver al todo o el Es. Expandir la conciencia para indiferenciar parte (existir contingente) y todo.(existir subsistente)	El sentido de la vida, se asocia más al trascender en lo histórico-social-cultural-económico-político. (vida de la fama) Y a una realización y felicidad definida fundamentalmente por el «Mundo» (estructuras de poder de control e influencia social)	El sentido de la vida misma es fundamentalmente vivir la vida vivo. Sin salirse del tiempo, lugar y contexto en que se está vivo y todo lo asociado a ese vivir coemerge. (F. Varela)
Descripción de la muerte	En general las descripciones ontológicas, metafísicas y esencialistas, centradas en el ser en sí, fluctúan entre el trascender personal y /o transpersonal del ser, de modo que la muerte tiene más connotación de nueva o continuidad de vida.	La muerte tiene distintas descripciones según la cultura y según el contexto socio-histórico-cultural en que sucede. Por ello la muerte puede ser interpretada como crimen, acto heroico, depuración racial, estrategia para el aumento del poder o control, como motivo de cele-	La muerte siempre es parte constitutiva y aportadora de la vida

		bración, de duelo etc. Vinculada con la enfermedad la vejez, las guerras, los accidentes, la soledad, etc.	
Identidad	La identidad se relaciona con la autenticidad congruencia entre el ser (lo que se es) y como se existe (lo que se sabe, hace, tiene...) Por ser esencial se interpreta como constante o inmodificable, por los cambios físicos (incluidos los asociados a la edad) y todos los socio-histórico-culturales imaginables.	La identidad y otros conceptos semejantes como, carácter, personalidad, autoestima, autoconcepto, son percibidos como productos del contexto sociohistórico-cultural en que la persona se desarrolla.	La identidad individual es percibida como parte de un todo, por ello conectada intra, inter y transpersonalmente con todo lo que existe.

Elaboración propia

Los mayores como seres- en -sí (esenciales) y a la vez como mayores como seres-en-el-mundo (existenciales):

(a) Mayores conocidos desde la gnoseología: seres en sí (esenciales)

Los mayores esenciales (como seres en sí), no envejecen, porque «son-existen» fuera del tiempo (como lo concibe la física tradicional), en esa dimensión ontológica nacen completos (para algunos potencialmente perfectos) y mueren terrenalmente igual como nacieron, completos (para algunos lo que se denomina «vida», que se tiende a percibir de modo lineal y fragmentado, es una oportunidad para actualizar esa perfección en potencia).

se ser esencial, también según el lente cognitivo denominado: ser en sí, persona, yo profundo, primera naturaleza, etc., está constituido por bien, verdad, belleza y unidad. Si se acepta que el ciclo vital se puede utilizar para actualizar esos trascendentales potenciales, al modo que lo propone el humanismo rogeriano, la vida como un proceso de actualizarse y de convertirse en persona. Cómo podría considerarse deterioro o retroceso ser cada día más bueno, más verdadero, más bello y más uno. En otras palabras a más longevidad más tiempo y oportunidades intra-inter y transpersonales de ser quién se es. (Un ser auténtico, único con la capacidad de mostrar y percibir el bien, la verdad, lo bello y lo único o diversidad, en su mismidad y en toda otredad)

(b) Mayores conocidos desde la epistemología: seres-en-el-mundo (existenciales)

El ser-ahí en el mundo, se puede pensar-sentir-experienciar de tantos modos como habitante pasados, presentes y futuros tendrá el planeta. Sentirse arrojado a un mundo negador, colonizador, enfermador, esclavizador, etc., que nos obliga a escapar de la vida o tolerar esta vida, con la esperanza de otra vida donde encuentre todo lo que no puede hallar en ésta. Puede haber algo peor que vivir una vida que no quiero (sin haber tenido nunca consciencia que mi «yo» asociado al protagonismo y la emancipación (verdadera y no la psueudo vendida en los mercados) algo puede hacer con las «circunstancia», que me tocan vivir (victimización y sometimiento a los sistemas de control e influencia social).

También se podría acoger la propuesta que hace Gabriel Marcel en su libro el «Misterio del ser», convertir la vida socio-histórica-cultura..., que nos toca vivir, como el camino necesario y oportuno, para llegar a ser lo que auténticamente se es, convirtiendo resilientemente cada dificultad, escasez, crisis, enfermedad, abandono, en una oportunidad del bienestar integral del existir-en-el-mundo. Resistiendo convertirse en un hombre o mujer corcho, donde la «corriente» (circunstancia, locus de control externo, rol de víctima) define el trayecto y meta del existir, o se nada contra la corriente (impuesta, enseñada y vendida por los bloques institucionales de poder) o poniendo el máximo afán por llevar el timón de mi navío existencial (desde mi ser-en-sí, locus de control interno y mi rol de libretista y protagonista de mi vida).

No es fácil pero, es posible que sea el único o principal camino para para morir vivos y no pseudovivos, hasta el último aliento. Actualmente en esta sociedad que el capitalismo se sustenta en la pulsión de muerte, la vida transcurre en la utilización de estrategias (que son las que enriquecen a los sistemas de poder) para escapar de la vida. Debemos tener clara esta diferencia entre existir y pseudo existir, cuando luchamos e invertimos para una «mejor vida» de los ancianos, fácilmente se podría, sin darnos cuenta, trabajar para el «enemigo», (que quiere enriquecerse, vendiendo una falsa compañía, falsa felicidad, amor, alegría, libertad, verdad, belleza, bien, etc.), mientras somos seres-en-el-mundo (social, político, cultural, histórico, etc.)

Interrogantes finales abiertas, sobre algunas de las problemáticas asociadas a los mayores

¿Cuál será el mejor camino para resolver la problemática de la soledad, victimando o empoderando a los mayores ¿Se debería estudiar y analizar este fenómeno interpretando a los mayores como complementos de soledad o abandono? , ¿El alejamiento, el abandono, el olvido, que afecta a los mayores son resultado del acomplamiento estructural congruente que construyen con los otros(as)

¿La pobreza asociada de la vejez, es a veces más producto de la profecía autocumplida que de las políticas públicas asociadas a su jubilación?

¿ Cuánto del deterioro físico y cognitivo asociado a la vejez tiene relación, con la insuficiencia de autocuidado y por ello de empoderarse como protagonista (y no como víctima) de un estilo de vida saludable?

¿Qué es lo que más afecta el tiempo en las personas mayores, su ser, su saber, su hacer o su tener?

¿Qué les preocupa más, a los mayores, el deterioro de su ser-en el mundo o su ser socio-histórico-cultural (objeto de estudio de la epistemología) o el de su ser-en sí o ser esencial (objeto de estudio de la gnoseología)?

A modo de conclusión y propuesta

Queda mucho camino por explorar sobre la vejez, el envejecimiento y la longevidad, en el «mapa» (dominio semántico) de la teoría del conocimiento, en lo gnoseológico y lo epistemológico, fundamentalmente en el dominio de lo no pensado, junto con muchos pasos que dar, en especial por caminos desconocidos en el «territorio» (dominio político): pensiones, previsiones de salud, rol socio-histórico-cultural, etc.

Nadie puede aceptar la vejez propia y de los otros(as) negándola y por el mismo motivo no se pueden resolver los problemas socio-culturales-económicos- políticos- históricos y de salud

biopsicosocial sino se validan. Porque, sin duda que ningún problemas se atacándolo, equivale a intentar apagar un incendio con un combustible, para solucionarlo se requiere validarlo y complejizando lo que se considera como un «problema». Por tanto, en el caso, que se considere la vejez como un problema en alguna de sus aristas, pobreza, enfermedad, abandono, muerte, etc., primero se debe validar dicha problemática, que es lo opuesto a negarlo, atacarlo o simplificarlo y luego complejizarla: fundamentalmente agregando fuentes de novedad (cambios 2) y entretejer como un *complexus* todos los temas, situaciones, políticas, leyes, prejuicios, factores, dificultades, barreras, facilitadores, etc., que podrían vincularse y articularse con dicho problema.

Investigaciones ubican a la vejez como el cuarto grupo vulnerable a la discriminación, después de los pueblos indígenas, personas de color y homosexuales (Romero y Montoya, 2017). Por tanto también queda pendiente superar el paradigma de la divergencia, desde donde se describe y evalúa la vejez, de modo dual, lineal y comparativo, con estándares de normalidad y calidad indicadores como: juventud, salud integral, capacidad física y cognitiva plena, etc., y aplicar en su totalidad el paradigma de la diversidad, donde al no existir la dualidad, por ejemplo; vejez en vez de oponerse a juventud, se integran de modo dialógico (o doble dialéctica), entonces es posible hablar de la vejez de la juventud y de la juventud de la vejez, fortalezas de la vejez y debilidades de la juventud, y aplicarse este principio dialógico a todos los temas asociado a la vejez, el envejecimiento y la longevidad.

Al eliminarse las comparaciones y estándares evaluativos sobre el tema, la vida y el envejecer se verían como un continuo, donde en un extremo de modo imaginario porque son constructos inexistentes, se podría colocar la máxima no-vejez y en el otro la máxima vejez, cada uno de los habitantes del planeta estarían en un punto de ese continuo, es decir todos y todas serían viejos-no viejos simultáneamente y no se clasificaría la vida, en estadios de desarrollo, etapa evolutivas o involutivas, en numeración de tipos de edades, etc., sólo se percibirían diversidades legítimas, incomparables y validables en su diferencia.

También el tema de la soledad, aparece como una situación que se visibiliza más en los mayores, porque se asocia soledad con solitario, por ello se hace más visible, existen soledades de a dos, de tres, de cuatro y de muchos más, donde importa más la cantidad que la calidad.

Cuando se vive en todas las edades, como suelen hacerlo los niños holagramáticamente contactados con el todo, desde el sentir sensorial y emocional, con todas la multiespecies que siempre nos acompañan, especialmente con las más resistentes al abandono, como las plantas, los animales, el cielo y el sonido de la brisa, Cuando nos aceptamos como seres vivos de la naturaleza y nos integramos holística y coexistencialmente a ella, la soledad disminuye y deja de ser tema prioritario que enferma y mata, en vez de abordarse como un oportunidad de ensimismarse, para fortalecer nuestra expresión principal que es el silencio y la contemplación, para suprimir los hábitos no existenciales de escapar del aquí y ahora, y fortalecer nuestra conexión nuestro ser en sí y todos los seres del mundo.

Todos los temas y problemas asociados podrían resignificarse y deconstruirse, si dejamos de compartir la mirada de pulsión de muerte, y con ello sus valores, soluciones y descripción del tema abordado en este texto.

Duele por ello, la afirmación de Fredric Jameson de que es más fácil imaginar el fin del mundo que el fin del capitalismo (2013). Pero la desesperanza no puede primar en este tema. La educación auténticamente liberadora y decolonizadora, debe desde el respeto por la vida, en todo

su fluir y en cada estación, contribuir a destronar el patriarcalismo fálico del capitalismo, que cada día es más creciente y fuerte, utilizando todas sus estructuras de poder, especialmente los infodígito-esclavizante, para influir y en el ser, saber, querer y hacer, de una sociedad con tendencia a existir en la desconexión y en el vacío intra e interpersonal, convirtiendo el mal en bien, la mentira en verdad, la fealdad en belleza, la desconexión en unión y la vejez «paeudo-pobre» en un carga a tirar y la falsa necesidad de una vejez «pseudo-rica», «pseudo-plena», «pseudo-sana», «pseudo-feliz», en dirección a sus fines incentivadores del consumo, que es una de sus mejores vías de sometimiento, con el beneplácito y festejo y agradecimiento de los sometidos, que para el contexto de este escrito son los mayores y sus familias.

Los prefijos «pseudo» antepuesto, sólo buscan explicitar, que se l consumo y suele habar de una pobreza y una riqueza falsificada (falsa) por los sistemas de poder patriarcales, que ha convencido a los habitantes del planeta que la riqueza es tener y acumular, y no generar más vida, más respeto, más amor, más salud, más alegría y felicidad. Para evitar ser un pseudo- ricos y llegar a vivir como un auténtico rico, en cada instante entrelazado del fluir de la vida, sabiendo que toda riqueza y fortuna que nos permite la abundancia y plenitud del ser, existir y coexistir, están siempre en nosotros, lo que o enriquece y fortalece como seres en sí y seres-en-el-mundo-situados-conectados-amorosos, es nuestra genuina, originaria y siempre joven: verdad, bondad, belleza e integridad amorosa con nuestra vida intra-inter y transpersonal.

Longevidad es un concepto comparativo, también estadístico, los ciclos vitales cualquiera sea su duración debería interpretarse como un todo y no como una parte. Y menos debería considerarse como problema la «más vida» asociándolo exclusivamente con una calidad de vida, asociado principalmente a los estándares de «calidad» impuestos y vendidos por los sistemas de poder e influencia fundamentalmente generados por el neoliberalismo económico y los sistemas de salud esencialmente biomédicos. La falta de educación en estilos de vida saludable asociado a un fluir integrado y hologramático de la vida y no lineal evolutivo y menos involutivo, la dificultad de comprender y aplicar una promoción de la salud, sistémica, conectada, la tierra, la naturaleza, a la vida en su plenitud y no a la mera vida, producto colonizador y negador de la vida que los sistemas de poder, que se centran en generar conexiones y relaciones entre vendedores y compradores.

Bibliografía

- Alarcón Carvacho, P.** (2023). ¿Coexistir o no coexistir? Ese es el dilema a resolver para una vida personal y planetaria más saludable y feliz. *Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología Y Sociedad*, 12(24), 103-122. <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.773>
- Alarcón, P., & Bazan, D.** (2019) Inclusión y ontoempatía: ¿qué tan difícil es ponerse en el lugar del otro? Ed. D. Bazán, En *Escuela Inclusiva* (pp. 153-168). HomoSapiens.
- Alarcón, P.** (2015) La projimología como sentido primordial de la educación, en *Coexistencia y Educación* (pp. 175-208). Editorial Cuarto Propio.
- Alarcón, P.** (2015) Projimología y Paradigma de Complejidad, en *Coexistencia y Educación* (pp. 175-208). Editorial Cuarto Propio.
- Alarcón, P.** (2005). Hacia una pedagogía de la coexistencia. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (3), 63-85. <https://doi.org/10.25074/07195532.3.511>
- Alarcón, P.** (2017). *Intimidad Educativa Coexistencial: El valor de la mismidad y la otredad en el contexto de la formación universitaria*. Editorial Académica Española.

- Alarcón, P.** (2015). Coexistencia y educación. Editorial Cuarto Propio.
- Badiou, A.** (2002). Breve tratado de ontología transitoria, trad. T.F. Aúz y B. Eguibar, Gedisa,
- Bateson, G.** (1997). Pasos hacia una ecología de la mente. Editorial Planeta.
- Bauman, Z.** (2007). Vida de Consumo. Fondo de Cultura Económica
- Buber, M.** (2020). El principio dialógico. Hermida Editores.
- Bucay, J.** (1997). Cuentos para pensar. Editorial Nuevo Extremo.
- Frankl, V.** (1990). Ante el vacío existencial. Hacia la humanización de la psicoterapia. Editorial Herder.
- Fromm, E.** (2012). Psicoanálisis de la sociedad contemporánea: hacia una sociedad sana. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Han, B.** (2012). La sociedad del cansancio. Herder
- Han, B.** (2014). La agonía del eros. Herder
- Haraway, D.** (2007) Manifiesto de especies de compañía. Bocavulvaria Ediciones.
- Haraway, D.** (2019) Seguir con el problema.
- Hegel, W.** (2017). La fenomenología del espíritu. Fondo de Cultura Económica.
- Hellinger, B.** (2001) Ordenes del amor. Herder. Consoni.
- Jameson, F.** (2013) Presentar el capital. Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, M.** (2000). De la existencia al existente. Editorial Arena.
- Lipton, B.** (2007) La biología de la creencia. Editorial Robin Book
- Llano, C.** (1995). Los fantasmas de la sociedad contemporánea. Trillas
- Quiles, I.** (1978) Antropología filosófica in-sistencial. Ediciones Depalma.
- Marcel, G.** (2002) El misterio del ser. Editorial Biblioteca Escritores Cristianos
- Maturana, H.** (1999). Transformación en la convivencia. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H.** (1994). Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Editorial Instituto de Terapia Cognitiva
- Marcuse, H.** (1993) El hombre unidimensional. Editorial Planeta-Agostini.
- Morin, E.** (1983). El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología. Kairós.
- Morín Edgard** (1974) El paradigma perdido: el paradigma olvidado. Edit Cairo. Barcelona
- Riesman, D.** (1972) Muchedumbre solitaria. Paidós.
- Romero, S., Montoya, B.** (2017). Envejecimiento y factores asociados a la calidad de vida de los adultos mayores en el Estado de México * Papeles de Población, vol. 23, núm. 93, 2017 Universidad Autónoma del Estado de México, México
- Sartre, J.** (1962). El ser y la nada. Losada.
- Rogers, C.** (1981). El proceso de convertirse en persona. Paidós.
- Satir, V.** (1991). Nuevas relaciones humanas en el núcleo familia. Editorial Pax México.
- Varela, F.** (2010) El fenómeno de la vida. Editorial Granica.

Patricio Alarcón Carvacho

Títulos y Grados:

Doctor en Educación (UAHC), Doctor(c) en Psicología (Universidad de Granada) Magíster en Educación mención Educación Diferencial. Magíster en Educación mención Educación Diferencial (UMCE) Magíster en Política y Gestión Educacional (ULAM). Magíster(c) en Antropología (UAHC). Licenciado en Educación (UAHC). Licenciado en Psicología (UAHC). Profesor de Educación General Básica mención Artes Plásticas (PUC), Profesor de Educación Especial y Diferencial (PUC), Profesor de Filosofía (UAHC) Psicólogo Clínico, Educacional y Comunitario (UAHC), Consejero Educacional y Vocacional (UMCE)

2. Algunas Publicaciones:

(a) Libros:

(2024) Coexistencialismo: Travesía hacia una mismidad-otredad auténtica, inclusiva y liberada. Editorial Cuarto Propio.

(2019) En «Escuela inclusiva: Textos y contextos para (re)pensar críticamente los pretextos para incluir», publicado en Editorial Homo Sapiens. Argentina, los capítulos: «De una educación tanática a una educación para la vida», «Una mirada coexistencial e integrativa del síndrome de Down» e «Inclusión y Ontoempatía: ¿Qué tal difícil es ponerse en el lugar del otro?, en coautoría con Domingo Bazán.

(2016) «Intimidación Educativa Coexistencial: El valor de la mismidad y la otredad en la formación universitaria» Editorial Académica Española. (2015). «Coexistencia y Educación». Editorial Cuarto. 2011. «Pedagogía de la Coexistencia». Editorial Rekreo.

(2007) «Hablarte: Pretexto para el desarrollo de la función expresiva y poética del lenguaje.» Editorial Borlando.

(2003) «El lenguaje de mi corazón» Arcángel Editores.

(b) Otras publicaciones: Numerosos artículos en revistas especializadas, como la Revista de Educación del MINEDUC, La Revista Crítica Paulo Freire y columnas en revistas nacionales e internacionales.

3. Actividades Académicas Actuales.

Miembro Titular de las líneas de Investigación en Pedagogía; Decolonialidad e Interculturalidad Crítica; Educación Permanente y a lo Largo de la Vida, de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica-FREI. Académico, Investigador y Docente de pre y post-grado (post-título, magíster y doctorado) en las Universidades: Católica de San Salvador, Mayor y Central de Chile y en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Redes colaborativas universitarias para fortalecer la formación investigativa permanente desde una ontología de la comunicación

University Collaborative Networks to Strengthen
Research Training from a Communication Ontology

Dra. Mariela Díaz Fernández

Universidad de Margarita

Venezuela

mdiaz.4027@unimar.edu.ve

<https://orcid.org/0000-0003-0624-4148>

RESUMEN

Este trabajo lo hemos organizado en torno a unos ejes temáticos que destacan la relación entre cultura y comunicación, proponiendo un debate sobre la ontología comunicacional, con el propósito de fomentar el uso de redes colaborativas universitarias para fortalecer la formación investigativa permanente. Argumentamos que la comunicación es el vehículo para acercarnos a diversas cultu-

ras, siendo fundamental negociar identidades, ya sean individuales o colectivas, en los espacios académicos, donde se fomentan diálogos y proyectos compartidos. En el contexto tecnológico actual, hacemos un llamado a la creación de redes colaborativas universitarias fundamentadas en una ontología comunicacional, con el objetivo de buscar transformaciones sociales y fomentar una formación investigativa sostenible.

Palabras clave: formación permanente, investigación, redes colaborativas, universidad

ABSTRACT

We have organized this work around a few thematic axes that highlight the relationship between culture and communication, proposing a debate on communication ontology, with the purpose of promoting the use of university collaborative networks to strengthen ongoing research training. We argue that communication is the vehicle to approach diverse cultures, and that negotiating identities, whether individual or collective, is essential in academic spaces, where dialogues and shared projects are encouraged. In the current technological context, we call for the creation of university collaborative networks based on a communication ontology, with the aim of seeking social transformations and promoting sustainable research training.

Keywords: continuing education, research, collaborative networks, university

1. INTRODUCCIÓN

He organizado este trabajo considerando unos ejes temáticos importantes:

1. Cultura y comunicación no son mosaicos yuxtapuestos, más bien funcionan como un binomio inseparable en el mundo. En este escenario, resulta propicio debatir en torno a una ontología comunicacional desde una visión semiótica, pues las acciones signadas por lo verbal y lo no verbal, mediante las cuales edificamos nuestros propósitos, hablan de una identidad y una arqueología de las relaciones sociales que vinculan a los interlocutores del discurso, incluso si se refiere a procesos vinculados con la comunicación diferida, donde el texto se impone como fuente principal y desplaza al emisor, lo cual implica la posibilidad de múltiples y disímiles lecturas. Greimas, desde la semiótica discursiva, nos habla del universo del discurso como espacio que, aun cuando lo podamos delimitar implica una semiosis infinita. Cada intérprete resignifica el texto.

2. Desde nuestra perspectiva, la comunicación es el vehículo que nos permite acercarnos a la cultura propia o foránea, razón suficiente para comprender que, solo al negociar las identidades individuales o colectivas, podemos construir espacios dialógicos y dialécticos que posibiliten generar planes y proyectos compartidos, sobre todo en los contextos académicos universitarios, lugares para la producción de conocimientos en las diversas áreas del saber.

3. Aunado a lo anterior, en este mundo cibercultural que, desde hace algún tiempo, permea nuestras interacciones, es vital poner en práctica redes colaborativas universitarias fundamentadas en una ontología comunicacional, cuyo norte sean las transformaciones sociales en la búsqueda de una formación investigativa sostenible y una convivencia productiva para un mundo mejor. Pues bien, considerando los ejes temáticos mencionados, surgen entonces planteamientos como

los siguientes: ¿es posible que pueda darse integridad entre culturas disímiles con el propósito de generar, mediante la investigación, soluciones a problemas sociales? ¿Representa la heterogeneidad cultural una barrera para el entendimiento entre los grupos sociales, particularmente entre los que hacemos vida en espacios universitarios? Cómo hacer de las redes colaborativas universitarias un espacio para la formación investigativa sostenible desde una ontología comunicacional?

Desde nuestra visión, la postura de Feyerabend (1996) resulta muy interesante. El citado autor explica que los desencuentros entre lenguajes, formas artísticas o costumbres se deben a los accidentes de la situación y/o historia, no a unas esencias culturales claras, explícitas e invariables: potencialmente, cada cultura es todas las culturas. Esto significa que no existen espacios culturales fijos, sino un entrelazamiento constante de influencias que dan forma a lo que entendemos como cultura, lo cual nos conduce a afirmar que tales vínculos evidencian, para cada cultura, su potencialidad para incorporar elementos de todas las demás. Razón por la cual las diferencias existentes no representan un problema, sino más bien oportunidades para el diálogo y la creatividad.

Si trasladamos estas últimas afirmaciones a la formación investigativa permanente mediante la activación de redes colaborativas, surge entonces la premisa siguiente: cada grupo humano puede aprender, adaptarse y transformar para expandir el conocimiento a través del tiempo y del espacio, considerando aquí el contexto digital que permea nuestra vida actualmente. Siendo así, desde las universidades, podemos abrir puertas al diálogo y la colaboración entre grupos culturalmente diversos, con lo cual fomentamos un enriquecimiento mutuo de la formación y no divisiones. Los desencuentros culturales reflejan circunstancias históricas y situacionales más que existencias estáticas y, al entender la cultura como algo siempre en movimiento, abrimos la puerta a la empatía, el diálogo y la colaboración entre diversas prácticas.

Por otra parte, los procesos comunicativos son semióticos y con ellos construimos también la subjetividad. Como bien lo han señalado Schütz y Luckmann (1977:25), existen los «mundos de vida» que nos permiten comprender el mundo y desde ellos el mundo material y el cultural, lo individual y lo colectivo se unen para hacer surgir otros sentidos. Este autor nos dice «únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede construirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre».

En concordancia con los citados autores, este mundo cotidiano entraña no sólo las subjetividades, las percepciones, sino que además toma en cuenta las interpretaciones que los sujetos poseen de éstas; lo cual relacionamos con nuestro interés en este trabajo, pues valoramos la concepción que tienen nuestros semejantes en cuanto a la cultura.

La comunicación es una actividad humana ontológica y debe ser entonces comprendida como espacio que transversa la construcción de contextos emergentes. En este sentido, configurar redes colaborativas virtuales en los contextos universitarios posibilita la percepción del espacio social como una red conformada por comunidades en comunicación, donde los sujetos o grupos, desde una visión ontológica, interactúan atendiendo a intereses compartidos (inquietudes, derechos, conocimiento sobre un tema).

Adicionalmente, lograr que la investigación en redes fortalezca nuestra capacidad para reflexionar, discernir, elegir y proponer resulta ineludible; esto invita a replantearnos un nuevo paradigma en el accionar investigativo con sentido ontológico, para que nos formemos desde el interior hacia el exterior; es decir, investigar para el reconocimiento del sujeto en sí mismo, que comprenda sus emociones, aprenda a autovalorarse, cultivar el espíritu humano, a reconocer sus

potencialidades y debilidades, a avivar la capacidad de admiración, la autocrítica y la apertura hacia lo trascendente. Significa esto que no solo son un medio para lograr conexión, sino que su aprovechamiento en el ámbito académico e investigativo puede potenciar el aprendizaje y la innovación.

Esta formación coadyuvaría a comprender al otro, enmarcado en el sentido de alteridad y la relación mediada por el respeto mutuo; quien logra un verdadero estado comprensivo del yo interior puede entender realidades del mundo circundante, evitando ser cautivo por modos de vida impuestos por culturas con estructuras signadas por pensamientos hegemónicos y dominantes. En palabras de Heidegger (1927):

En el llamado «Dasein» que es el modo particular de ser que somos. Ese ser que somos se revela cada vez que actuamos, cada vez que decimos o cuando no decimos, es decir, la ontología permite entender cómo opera la persona desde su ser, el cual se ve y expresa con nuestro actuar y a través del lenguaje. (p.6).

Sin embargo, para consolidar esta formación, privilegiando las competencias investigativas, es importante desdibujar concepciones dogmáticas y rígidas establecidas en muchos centros educativos universitarios. Concebir una novedosa manera de educar al futuro profesional garantizaría un cambio radical en la educación.

2. FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN LOS CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

Es necesario revisar a profundidad la formación inicial en investigación que reciben en las instituciones universitarias los que aspiran a ser profesionales; es preciso no solo considerar el ámbito academicista, institucional o los sistemas evaluativos, sino reflexionar sobre cómo construye el proceso formativo consigo mismo y con el otro dentro del contexto educativo.

En tal sentido, la formación se desarrolla durante todo el transitar de la existencia misma y debe ser permanente, varios autores la conciben como el mecanismo para construir la autoconciencia y autoconocimiento del sujeto. Por ello es preciso que existan las condiciones en las instituciones universitarias para educar con sentido ontológico, y esto incluye el espacio investigativo, factor clave para la verdadera transformación social, para formar desde lo humano y hacia lo humano. Morín (2000) expresa:

Educar para comprender un conocimiento o una disciplina es una cosa y educar para la comprensión humana es otra; es precisamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía intelectual y moral de la humanidad.(p.66).

El ser humano aprende a investigar en consonancia con el otro, en un mundo expuesto por ambos, y necesitan comprender que entre ellos pueden formarse y construir proyectos distintos, permeados por una ontología comunicacional. Cabe considerar, que ser investigador demanda ética, compromiso, saber que se está al servicio de los demás.

Si queremos educar investigadores necesitamos contar con profesionales formadores con una nueva visión pedagógica, que comprendan el significado de ser investigador, lo cual nos com-

promete a ser sujetos sensibles a la realidad del otro, un profesional reflexivo, que convierta el accionar investigativo en una práctica para el aprendizaje permanente, orientada a comprender la realidad desde una óptica crítica y profunda para que esto le permita ampliar los horizontes.

Vale aquí destacar lo señalado por Gómez (2020:3):

Apuntar a trabajar más en colectivo, con iniciativas nuevas que emprenden un difícil camino desde la investigación y la publicación, puede aportar un poco más a comprender los diferentes contextos sobre los cuales trabajamos día a día, pero que difícilmente leemos de una forma adecuada, pues lo hacemos desde fuera, desde una racionalidad inquietante, observando desde la barrera, lejos de generar complicidades con los territorios, con la gente y con sus necesidades; no hacemos lecturas de las problemáticas, porque no las conocemos, no escuchamos a nadie, pero sí escribimos artículos editorialmente correctos, que hablan sobre soluciones que no existen en la realidad.

Entra también en juego la identidad del sujeto, quien en su devenir existencial va adquiriendo características y rasgos propios que lo hacen único pero diverso. La construcción de esta identidad supone transitar por la multidimensionalidad del sujeto, quien está constituido holísticamente; está relacionado con la definición que una persona tiene de sí misma e involucra vínculos constantes con otros actores sociales que interaccionan en contexto. Morín (2000) se refiere a la identidad:

...como un proceso dual, en el cual hay enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano. Conciencia de sí y diversidad del otro, son esenciales para que el sujeto asuma su condición de ciudadano planetario". (p.34).

Para ampliar lo expuesto, cada ser humano posee una identidad personal constituida por su autoconocimiento, emociones, lenguaje, corporeidad, valores, experiencias y cosmovisión, pero es un proceso dinámico que se construye paulatinamente, mediante múltiples vínculos socioculturales con sus semejantes en entornos complejos y plurales.

Pues bien, situándonos en nuestra temática, en este intercambio del yo consciente de sí mismo, el reconocimiento del otro y la formación investigativa recibida inciden significativamente en la identidad profesional.

El propósito es convocar un accionar transformador en los contextos universitarios, en cuanto a la formación investigativa, y aquí nos interesa destacar el paso de una formación dogmática, fragmentada y deshumanizada, centrada solo en desarrollar habilidades y ejecutar tareas, hacia una formación que eduque la multidimensionalidad del sujeto y contribuya al crecimiento personal, aspectos que incidirán significativamente en la identidad personal, y afianzarán en los estudiantes la capacidad para afrontar y comprender, desde la investigación, las situaciones problemáticas que van a encontrar una y otra vez en el contexto sociocultural propio y en los de otros. Entonces, al impulsar desde las redes colaborativas un encuentro permeado por múltiples identidades para el reconocimiento mutuo, el intercambio de saberes, creencias, costumbres, valores, se propicia el reconocimiento de que somos únicos pero, a la vez, diversos.

Transitar por la senda de la investigación no es un fluir dúctil y exento de obstáculos. El investigador, al trabajar desde redes colaborativas, debe penetrar en el intrincado mundo de las emociones, los sentimientos, las creencias, las relaciones sociales, los valores y los pensamientos que tienen las personas mediante su discursividad, con respecto a las diferentes tramas, fenómenos y problemas del mundo; aparte, estos aspectos de la vida humana no son universos que puedan asumirse colocándolos bajo paradigmas reduccionistas. Comprender los contextos, incluyendo especialmente el ámbito académico, nos invita a situarnos en una perspectiva humanista y una visión ontológica de la comunicación.

En la actual sociedad informacional en la que estamos viviendo, el saber y el saber hacer se ubican como ejes centrales para el desarrollo social y personal de los seres humanos y su entorno de vida. De esta manera, la construcción y divulgación del conocimiento se nos presenta como un propósito prioritario en el contexto de nuestras sociedades.

Por eso la formación, desde lo colaborativo, requiere ganar fortaleza para que todos podamos acceder sin limitaciones y estratégicamente a los saberes. En este momento histórico que vivimos se evidencia preocupación en muchos sectores sociales, para que el conocimiento se extienda a todos y no sólo a minorías.

En consecuencia, las universidades requieren ser más que espacios especializados para generar conocimientos, pues deben ir más allá y participar de la vida ciudadana, a la que deberían aportar nuevos saberes teóricos y técnicos, lugares de reflexión, debates socializados. Además, deben fomentar una formación que garantice una mayor calidad en la enseñanza científica y tecnológica, un mejor desarrollo de competencias transversales y un abanico de propuestas que permitan convenir contenidos y métodos pedagógicos para atender acertadamente el aprendizaje permanente.

Múltiples factores problemáticos han llevado a los docentes universitarios a centrar su acción en un marco repetitivo de tareas, sin percatarse de que la realidad social reclama investigadores trabajando en sinergia, que asuman el hecho investigativo como un escenario donde debe privilegiarse la reflexión, la promoción de actitudes y valores, la responsabilidad, la diversidad crítica. Ciertamente la enseñanza del conocimiento no puede deslegitimarse, pero sí es importante que se desmitifique. Formar al estudiante desde un enfoque intelectualista, que margina al ser y otorga poder al saber, convierte el espacio académico en un territorio peligrosamente limitado, donde sólo la transmisión, reproducción y traumática evaluación del conocimiento por el conocimiento es lo válido.

En cuanto a la construcción del conocimiento, la Conferencia Mundial de la Educación Superior de la UNESCO (2022) hace un llamado a la transformación de la formación universitaria, tomando en cuenta la vinculación entre las diversas áreas del saber, para que se promueva una ciencia abierta e integradora de distintas complejidades.

Igualmente, se declaran principios pedagógicos claves que deben orientar la transformación formativa en las universidades, y esto incluye la investigación. Tales principios abarcan la inclusión y la diversidad, la protección de la libertad académica la integridad, la ética y el compromiso con la sostenibilidad y la responsabilidad social.

En el marco de las redes colaborativas es vital que lo relacionado con la producción de conocimiento favorezca los enfoques transdisciplinarios, flexibles y sostenibles que respondan a las necesidades contextualizadas desde el uso de las tecnologías al servicio de una formación permanente.

3. REDES COLABORATIVAS DE INVESTIGACIÓN DESDE UNA ONTOLOGÍA COMUNICACIONAL

Las redes colaborativas de investigación desde una visión ontológica se enfocarían en la construcción del conocimiento mediante la interacción y la colaboración entre los participantes, en el contexto digital, donde el ciberespacio se activa por causa de las interacciones. Se reconoce que la construcción del conocimiento no es un proceso individual, sino que implica la interacción entre sujetos y objetos en contextos específicos. La visión ontológica, en este contexto, se utiliza para interpretar la naturaleza de los objetos y los conceptos que se comparten en la red, y cómo estos objetos y conceptos adquieren significado mediante los vínculos entre los participantes.

Maldonado (2008) nos explica que investigar es el camino para aprender, pero es preciso considerar también la existencia de otro espacio de aprendizaje que se define como aprender con y de los otros. Esto nos remite a tomar en cuenta la intervención de esquemas o modelos mentales cuyo propósito sea guiar el accionar de la persona que aprende. En consecuencia, producir conocimiento desde redes colaborativas virtuales se convierte en una acción relevante para organizar saberes, analizarlos, verificarlos y compartirlos. Todo ello enfocado en su pertinencia y posibilidad de utilizarlo para generar nuevos conocimientos. Diviaco *et al.* (2014), en su investigación refieren que las redes colaborativas no solo enriquecen el proceso de producción científica, sino que también son fundamentales para formar investigadores en habilidades interpersonales y técnicas, cruciales para el éxito en el ámbito académico. Puljak y Vari (2014), señalan que las redes facilitan el aprendizaje compartido y abre nuevas oportunidades a la investigación, pues las comunidades científicas generan proyectos en conjunto, con la participación de autores pertenecientes a diversos contextos internacionales. Consideramos que las universidades deben asumir este desafío y formar de manera permanente para la participación sostenida en actividades de productividad científica. Esto afianza los vínculos culturales, refuerza la identidad individual y colectiva.

Ahora bien, en la medida que los actores presentes en las redes colaborativas reafirman su sentido de pertenencia a un grupo, la relación sociovirtual tiende a ser permanente. Esto puede corroborarse con el hecho de que en la actualidad, en muchas universidades por ejemplo, hay grupos que se han constituido en torno a intereses diversos. Su norte es la investigación para la solución de problemas sociales mundiales como el racismo, la desigualdad social, por ejemplo; para el afianzamiento de la cultura y la puesta en valor del patrimonio material e inmaterial; para el desarrollo de la innovación. En este ecosistema, la ontología está intrínsecamente vinculada a los procesos comunicativos, donde los significados no son universales, sino que se construyen socialmente. Esta dinámica debe ser interpretada para desentrañar cómo se configura la realidad social.

Nos interesa, particularmente, considerar aquí el ciberespacio como un «lugar» para generar vínculos en los que las socialidades se van construyendo con lenguajes heterogéneos, mediante los cuales se exteriorizan identidades (la autorreferencia) que pueden unírnos. Vizer (2018). Al entrar en contacto con prácticas comunicativas ciberdiscursivas en las que la interactividad y la dialógica implican que un locutor es, a la vez, emisor y receptor y que los roles pueden intercambiarse mediante el acceso a turnos de habla, aunado ello a la expresión de lo que nos define ontológicamente, el lenguaje constituye el recurso más significativo, toda vez que en él convergen lo oral, lo escrito, lo visual, lo informático para dar paso a nuevos códigos y procesos de conformación textual.

Asistimos entonces a un hecho tecnológico que conduce a una nueva visión en el manejo de la información, la comunicación, la producción científica, las operaciones comerciales, la admi-

nistración del tiempo, entre otros aspectos. En el campo educativo, de nuestro interés en este trabajo, se han ido introduciendo poco a poco nuevas modalidades organizativas y de funcionamiento en red, en las que el rol de la información, la comunicación, la tecnología y el aprendizaje están exigiendo que se fortalezca la investigación, la innovación y la formación.

Las redes colaborativas en el ecosistema comunicativo cibercultural funcionan como espacios interreferenciales mediante los cuales construimos vínculos con los otros, y ello conduce a la coconstrucción de relaciones cuyo propósito es hacer que surja un contexto compartido. Ciertamente la autorreferencia está también presente y nos permite exteriorizar nuestra identidad ante los demás, ante el mundo.

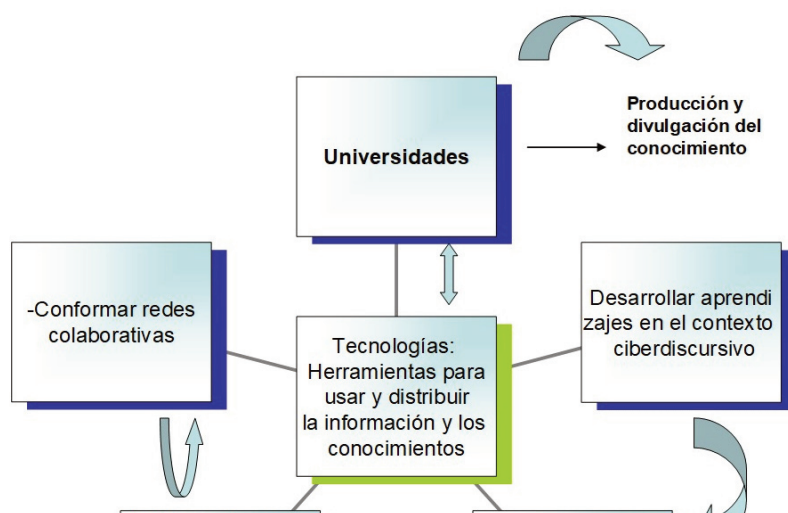
Así, entonces, esta desterritorialización de las relaciones sociales nos obliga a repensar en la adaptación a un nuevo entorno, para lo cual la comunicación vista desde su dimensión ontológica resulta ineludible, no solo porque la dinámica de la información adquiere nuevas dimensiones con la red, sino porque al crearse nuevas configuraciones sociales para la realización de actividades científicas, en el marco de un espacio y un tiempo que ya no es comprimido y determinante, requerimos fortalecidas competencias para evaluar con criterios propios la pertinencia, la credibilidad, la relevancia y la utilidad de las informaciones saberes a los cuales podemos acceder sin dificultad, con el uso de herramientas digitales. En consecuencia, las redes colaborativas universitarias deben trabajar en atención a estos aspectos citados y afianzar la producción de conocimientos centrados en la búsqueda de soluciones a los problemas del ser humano y del planeta, en general.

Al producir signos y significados construimos realidades, y sería muy interesante que, desde las universidades, nos preocupáramos por generar prácticas comunicativas interreferenciales que creen fuertes vínculos sociales orientados hacia líneas de investigación que se configuran desde problemas sociales que ameritan la producción conjunta de conocimiento. Tal vez esta interdependencia de grupos centrados en la investigación aminoraría la institucionalización de hegemonías en materia de producción y legitimación del saber científico.

En el siguiente gráfico, presentamos una síntesis de lo que venimos planteando en este epígrafe.

Gráfico N° 1

Tecnologías y redes colaborativas en el contexto universitario



Ante todo lo expuesto anteriormente, nuestro papel, en razón de la inserción de la tecnología y la posibilidad de fortalecer redes colaborativas, no puede ser asumido con prefiguraciones automatistas, o de simple adaptación a los medios. En lugar de ello, debemos resituarnos ante su presencia provistos de serias reflexiones, donde se pongan de manifiesto ambigüedades, incertidumbres, obstáculos que hacen entrar en conflicto los viejos y los nuevos modos de convivir en el mundo.

Las culturas, entonces, pueden concebirse como sistemas de prácticas compartidas, dentro de las cuales ocurren incidencias, coincidencias y hasta contingencias culturales, que se manifiestan en forma de variados, creativos y extraordinarios cambios en las prácticas colaborativas. De esta manera, las prácticas culturales asisten a una permanente renovación que abren nuevas posibilidades y prefiguraciones semánticas a la formación investigativa. En este sentido, requerimos de una sólida preparación para orientar la ejecución de prácticas compartidas con sentido, mediadas por la tecnología, orientar el uso de diferentes espacios comunicativos virtuales (aplicaciones educativas de interacción, blogs, plataformas educativas), el uso de las tecnologías para las prácticas informativas (buscadores, estrategias de búsqueda, jerarquización de las informaciones), el uso de las tecnologías en prácticas colaborativas (foros, conversatorios, conferencias), y el uso de tecnologías en prácticas docentes (entornos virtuales de enseñanza, aulas híbridas). Quiroz (2003), señala que hay que contemplar también otras posibilidades, otras miradas, otros sujetos, y escuchar otras voces. Vemos, entonces, que el encuentro polifónico, donde la diversidad se erige como el punto de apoyo para la toma de decisiones colectivas resulta ser el marco contextual oportuno. Queremos agregar aquí que las culturas podrían, desde esta perspectiva, en los contextos universitarios, definirse como sistemas coordinantes de comunidades en interacción y cada comunidad como un sistema que coordine situaciones de resguardo de intereses. Las instituciones de formación aparecerían como escenarios para el ejercicio de una pragmática de la incorporación cultural.

En esta convivencia actual, mediada por las tecnologías y la virtualidad, debemos entonces preocuparnos por formar para una sólida realización personal y para la integración social. Las diversas habilidades y competencias investigativas para transitar por el mundo de lo virtual, de lo hipertextual, de lo hipermedial, deben también ser consideradas como objetos de aprendizaje. Además de esto, los valores, las actitudes deben ser materia para el debate, pues consideramos que también deben estar presentes en el mundo de lo virtual.

REFERENCIAS

- Diviaco, P., Fox, P., Pshenichny, C. y Leadbetter, A.** (2014). Conocimiento colaborativo en redes de investigación científica.
- Feyerabend,** (1996). Adiós a la razón. Madrid, Tecnos.
- Greimas, A. J.** (1973). En torno al sentido. Ensayos semióticos, Madrid, Fragua.
- Gómez Zapata, Y.** (2020). Redes Colaborativas. Una posibilidad de movilizar el conocimiento desde la solidaridad. En-Contexto Revista de Investigación en Administración, Contabilidad, Economía y Sociedad, vol. 8, núm. 12. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551865938001>.
- Heidegger, M.** (1927). Ser y tiempo. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

- Maldonado, M.** (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos: una experiencia en educación superior. *Laurus*, vol 14, núm.28. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111716009>
- Morin, E.** (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Puljak, L. y Vari SG.** (2014). Significance of research networking for enhancing collaboration and research productivity. *Croat Med J*, doi: 10.3325/cmj.2014.55.181.
- Quiroz, M.** (2003). *Aprendizaje y comunicación en el siglo XXI*". Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Schütz, A.; Luckmann, Th.** (1977). *La estructura del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- UNESCO (2022). Conferencia Mundial de Educación Superior. Disponible en: <https://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference>
- Vizer, E.** (2018). Notes for an ontology of communication II. About the «materialities of communication». *Perspectivas de la Comunicación*, Vol. 11, núm. 2. Disponible en: <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/perspectivas/issue/current>.

Mariela Díaz Fernández

Licenciada en Educación, mención Castellano y Literatura. Magister Scientiarum en Lingüística y Doctora en Ciencias de la Educación. Postdoctorado en Educación. Diplomado en Gestión de revistas científicas. Profesora (jubilada) de la Universidad de Oriente (adscrita al Departamento de Filosofía y Letras). Fue Coordinadora del Postgrado en Educación con menciones de la Universidad de Oriente y Jefe del Departamento de Filosofía y Letras. Actualmente es Directora de Investigación de la Universidad de Margarita. Es editora de la revista Unimar Científica y pertenece al Consejo Editorial de revistas nacionales y de otros países de Latinoamérica. Autora de artículos en revistas especializadas y conferencista invitada en eventos nacionales e internacionales. Profesora de pre y postgrado en las áreas de seminario de investigación, escritura académica y análisis del discurso.

La pedagógica de Enrique Dussel y sus supuestos pedagógicos pre-transmodernos. una invitación a pensar críticamente la educación a lo largo y ancho de la vida

Cicerón Erazo Cruz
Universidad del Cauca- RED FREI (Colombia)
cice@unicauca.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-3718-1872>

«Ninguno ignora todo, nadie sabe todo. Aprendemos siempre»
Paulo Freire

«Un pueblo se educa a sí mismo a través de un maestro crítico»
Enrique Dussel

Resumen

El texto tiene el objetivo de contribuir al debate contemporáneo alrededor de la educación a lo

largo y ancho de la vida (ELAV), desde la perspectiva crítica de la *Pedagógica* de Enrique Dussel y sus supuestos pedagógicos pre-transmodernos. La investigación se realiza desde una perspectiva hermenéutica, empleando la técnica del Análisis Documental de Contenido (ADC). En ese horizonte, a modo de introducción, se definen algunas categorías clave del estudio. Después, en el primer apartado, se presenta una aproximación conceptual preliminar a la ELAV, evidenciando algunos de sus alcances o beneficios y mostrando ciertos límites, sobre todo su agenciamiento neoliberal. En la segunda parte, se diserta sobre los cuatro supuestos pedagógicos encontrados en *Pedagógica*. Es decir, se arguye, primero, la pedagogía no es sólo pedagogía; segundo, siempre se ha instruido en una cultura alienante y extraña a la tradición popular; tercero, la pedagogía de la liberación es una anti-pedagogía del sistema y, cuarto, el proyecto y la praxis pedagógica son compromisos éticos y políticos. Finalmente, ya en las conclusiones, se presentan los posibles encuentros, cuestionamientos e invitaciones que, desde la perspectiva pedagógica pre-transmoderna dusseliana, se pueden realizar a la ELAV.

Palabras clave: transmodagogía; crítica; pedagogía; educación; transmodernidad.

A modo de introducción

La investigación se inscribe en el campo de las pedagogías críticas latinoamericanas o del sur global e invita a repensar la educación a lo largo y ancho de la vida (ELAV), desde la perspectiva de la *Pedagógica* y los supuestos pedagógicos pre-transmodernos de Enrique Dussel. En ese sentido, es oportuno partir de las preguntas ¿Qué se entiende por supuestos (pedagógicos)? ¿Qué son los supuestos pedagógicos pre-transmodernos? ¿A qué se le llama supuestos pedagógicos transmodernos?

Según la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (RAE-ASALE, 2014), los supuestos pueden entenderse a modo de suposiciones o hipótesis (caso posible o *hypothetical case*, en inglés). En ese sentido, son considerados reales o verdaderos sin la seguridad de que lo sean. También, se les reconoce como «Objeto y materia que no se expresa en la proposición, pero es aquello de que depende, o en que consiste o se funda, la verdad de ella». Al respecto, Fingerhann (2014) considera que un supuesto es algo que es tenido por certero, aun cuando no haya sido probado.

En los campos educativo y pedagógico, y según Aquino (2020), los supuestos se interpretan como una base conceptual y dinámica, anclada en lo personal y subjetivo, que impacta significativamente en la práctica docente y discente (principalmente en el quehacer didáctico), y en los procesos de cambio o transformación de la educación. La autora entiende los supuestos pedagógicos a modo de perspectivas y concepciones epistemológicas, pero también, personales de los profesores y estudiantes sobre la pedagogía. En síntesis, Aquino (2020) expone que un supuesto es algo implícito, o lo que es lo mismo, una posición no explícita que dirige la reflexión previa a la toma de decisiones en los escenarios educativos (p. 1860).

En este mismo contexto, Cobeñas (2020) arguye que los supuestos pedagógicos son ciertas preconcepciones de los maestros, signos que subyacen o no están bien definidos, pero generan efectos en sus prácticas. Los supuestos pedagógicos son lo que «hay por detrás» y «atraviesan» las formas educativas, concluye la autora. Por su parte, Terigi (2020), al hablar de los supuestos pedagógicos de la escolarización, explica que éstos son una «base de apoyo». Después, sostiene que los

supuestos pedagógicos son «categorías teóricas del campo de la Pedagogía», las cuales consiguen actuar a modo de instrumentos para comprender un nuevo escenario.

Atendiendo lo dicho, Erazo Cruz (2024) propone la existencia de dos tipos de supuestos pedagógicos en la obra de Enrique Dussel. Los primeros, objeto de este estudio, son denominados supuestos pedagógicos pre-transmodernos. Estos remiten a los planteamientos del autor sobre la pedagogía y la educación anteriores a 1992; mayormente, los anclados o propios de la única obra metódica relacionada directamente con el tema, a saber, la *Pedagógica* latinoamericana (Dussel, 1980).

Los segundos, son llamados supuestos pedagógicos transmodernos. Entendidos a modo de aquellas suposiciones o hipótesis, enunciados o ideas no sistemáticas, sobre la pedagogía y la educación, planteadas por Enrique Dussel después de 1992, año en que surge la transmodernidad (o proyecto mundial de liberación), anunciada por primera vez en la obra 1492 *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad* (Dussel, 1992)¹.

1. Educación a lo largo y ancho de la vida (ELAV): aproximaciones conceptuales, alcances y límites

La educación a lo largo y ancho de la vida, parte y se sustenta en la relación inexorable entre la vida y la educación, entre el vivir y el aprender. La vida es un permanente aprendizaje. El ser humano se educa viviendo, aprende en cada momento, en cualquier lugar y en distintas circunstancias. En ese sentido, más allá de los ciclos y las situaciones educativas formales (sin prescindir de ellas), la educación a lo largo y ancho de la vida remite a procesos formativos o aprendizajes permanentes en todos los espacios y tiempos vitales de las personas.

1.1. Algunas conceptualizaciones sobre la ELAV

La educación a lo largo y ancho de la vida ha sido analizada y teorizada desde múltiples perspectivas o enfoques en las últimas décadas (tal vez siglos), convirtiéndose en un referente, tanto para la política y la administración educativa como para la discusión académica. Así, por ejemplo, Faure et al. (1973) en su ya clásico *Aprender a ser. La educación del futuro*, sostiene:

la educación, para formar a este hombre completo cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada día más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, sólo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a todo lo largo de la vida, un saber en constante evolución. (p. 17)

Años después, se va desarrollar con mayor precisión la noción de educación a lo largo (y ancho) de la vida, estableciendo que ésta no sólo es un derecho de los seres humanos, sino un deber y una obligación de las sociedades y Estados. En el capítulo V del informe *La educación encierra un tesoro*, coordinado por Delors (1996) se puede leer:

¹ Sobre el estudio de los supuestos pedagógicos transmodernos, se puede revisar la tesis doctoral: Transmodagogía. Una pedagogía crítica latinoamericana desde los supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel (Erazo Cruz, 2024).

El concepto de educación a lo largo de la vida es la llave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación primera y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo. (p. 63)

De este modo, la educación a lo largo y ancho de la vida define al ser humano como un ser para el aprendizaje, abierto constantemente a adquirir conocimientos, saberes, habilidades, destrezas, etc. en las diversas modalidades educativas: formal (propia del sistema escolar y se extiende de la educación inicial al doctorado), no-formal (se da por fuera del sistema educativo/escolar con la intención de complementar, actualizar o suplir lo formal) e informal (proporcionada por actividades o experiencias cotidianas que generan aprendizajes sin la intención de hacerlo).

Finalmente, con la Comisión de las Comunidades Europeas (2000) y Belando Montoro (2017, p. 222), se puede definir o conceptualizar a la educación a lo largo y ancho de la vida como aquellas actividades de aprendizaje realizadas «a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo», lo que fomenta la realización personal, la ciudadanía activa, la integración social y la empleabilidad y adaptabilidad.

1.2. Alcances o beneficios de la ELAV

En el horizonte conceptual trazado alrededor de la educación a lo largo y ancho de la vida, es importante señalar algunos alcances o beneficios de esta propuesta o visión de la educación, pues sin duda, ella aporta considerablemente al crecimiento personal y social y al desarrollo humano integral. En una investigación denominada *Educación a lo largo de la vida: un horizonte de sentido*, José Beltrán Llavador (2015) evidencia un conjunto de alcances o beneficios (no económicos) de esta apuesta teórica y práctica. Aquí se considera importante resaltarlos.

Primero, la repolitización de la vida cotidiana y el ejercicio de una ciudadanía plena. Para el autor, la educación a lo largo y ancho de la vida ha de entenderse como la búsqueda permanente de la «mayoría de edad», de la autonomía.

Esto se traduce en «una ampliación y una profundización en los derechos sociales, de la igualdad de oportunidades» (p. 8). Frente al para qué la educación a lo largo de la vida, Beltrán Llavador (2015) no duda en afirmar su apuesta por «reforzar la cohesión social y fomentar un sentimiento de conciencia y responsabilidad cívica» (p. 8).

Segundo, la sostenibilidad a escala humana. Esto implica pensar la educación a lo largo y ancho de la vida como una posibilidad de tomar conciencia de los graves problemas ambientales que afectan la vida presente y futura, y contribuir a la consolidación de una «economía sustentable, con rostro humano, que sirva para «abrazar la vida» (p. 8). En palabras del filósofo español

la educación a lo largo de la vida puede concebirse, en términos ecológicos, como una forma de energía limpia, renovable, responsable, saludable. Los sujetos de la educación a lo largo de la vida nos enriquecemos con esa energía al tiempo que la alimentamos y la renovamos permanentemente desde nuestro aprendizaje compartido sobre las posibilidades y limitaciones del desarrollo humano. (p. 8)

Tercero, la mejora y el fortalecimiento de la democracia. La premisa aquí es clara: la democracia es impensable sin la educación. La educación es el resultado y producto de la democracia, pero más aún, es lo que la produce y la genera. En ese sentido, la educación a lo largo y ancho de la vida es la mayor derivación y el más grande generador de democracia, pues la formación práctica (ética y política) que ésta supone, no se limita en el espacio (escenarios formales/escolares de formación) y el tiempo (niñez y juventud) y se instala en todas las relaciones y experiencias sociales.

Cuarto, la educación misma. Para el autor, la educación a lo largo y ancho de la vida es la mayor «revolución social» posible, es «la creciente autoconciencia social de los seres humanos desde un punto de vista individual y colectivo». Esta apuesta educativa es la mejor manera de «crecer en conciencia social», de «repensarnos continuamente» y «encontrar alternativas» a las formas de ser, estar y pensar dominantes o hegemónicas.

Quinto, la «disminución de la pobreza». Desde una perspectiva altamente crítica y siguiendo los desarrollos teóricos y conceptuales de Zygmunt Bauman, Beltrán Llavador (2015) afirma:

En términos educativos, el empobrecimiento equivale a ignorancia. [...] Si la ignorancia encuentra su equivalencia en el empobrecimiento y en la inhibición, la educación –que es el antídoto contra la ignorancia– encuentra su equivalencia en el compromiso y en la participación comprometida. De nuevo, en palabras del sociólogo polaco: «Necesitamos la educación a lo largo de toda la vida para poder tomar decisiones. Pero necesitamos todavía más salvar las condiciones que nos den esta posibilidad y la pongan a nuestro alcance» (p. 9)

Sexto, menor desigualdad y mayor cohesión social. La educación a lo largo y ancho de la vida forma y recrea el principio de igualdad de oportunidades y amplía las posibilidades de mejora, lo que la convierte en un «ascensor social». En palabras del autor, «la educación a lo largo de la vida lo que garantiza es que la máquina que nos eleva (material y moralmente) pueda ser engrasada de manera continua» (p. 10). Del mismo modo, esta educación promueve la consideración del ser humano como un fin en sí mismo, lo que supone mayor tolerancia y solidaridad, traducidas en relaciones simétricas y cohesión de las personas.

Séptimo y último, el crecimiento dinámico. Al respecto el autor deja claro

El proyecto de educación a lo largo de la vida es un proyecto que se sustenta en la innovación, entendida como una recreación y una reinvención de lo mejor de la tradición y del patrimonio cultural, filosófico, científico y artístico de la humanidad y como una reconstrucción social permanente basada en el aprendizaje permanente. (Beltrán Llavador, 2015, p. 10)

Con seguridad, son muchos más los alcances, beneficios y oportunidades generadas por la educación a lo largo y ancho de la vida. No obstante, atendiendo el propósito crítico del ejercicio investigativo, también se quieren señalar algunos límites o dificultades de este proyecto, sobre todo, los relacionados con su neoliberalización.

1.3. Los límites o el entrapamiento neoliberal de la ELAV

La cooptación, el financiamiento y el agenciamiento de la educación a lo largo y ancho de la vida por parte de organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (**ocde**), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Unión Europea (UE) y el Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC), y la banca mundial (BM, FMI, BID) genera algunas dudas o preguntas razonables sobre la independencia y validez de estrategia.

¿Acaso la educación a lo largo y ancho de la vida queda anclada a un enfoque meramente pragmático y utilitario que busca el desarrollo de habilidades específicas para el mercado y las lógicas del capital? ¿Esta educación solamente pretende la adaptabilidad a la demanda laboral y busca formar personas más competitivas en los entornos profesionales? ¿Existe en ella un énfasis excesivo en la eficiencia y la productividad? ¿Por qué, en algunos casos, la apuesta queda atravesada por la priorización de resultados medibles y aplicables en contextos económicos? ¿En la educación a lo largo y ancho de la vida se prioriza lo instrumental sobre lo humanista?

Algunos estudios, como los de Rizvi (2010), Vargas (2017) y Macias Cruz (2022), señalan que el mayor límite o desafío que enfrenta la educación a lo largo y ancho de la vida en los últimos años es, efectivamente, su acercamiento o cooptación por parte del modelo o visión económica neoliberal. Para estos autores, la visión neoliberal se ha impuesto en dos escenarios. Primero, en la conceptualización o el establecimiento de un significado concreto de la idea (campo teórico). Segundo, en la determinación de pautas, rutas o formas de concretar la estrategia (campo práctico). Tanto un campo como otro, están atemperados a las necesidades de la economía mundial y la globalización.

la actual concepción de la educación a lo largo de la vida se encuentra dentro de un imaginario neo-liberal, que interpreta las implicaciones educativas de la globalización y la economía del conocimiento de una manera muy particular. En los últimos años, este imaginario ha reconfigurado el terreno discursivo en el que se desarrollan las políticas educativas, articulado y promulgado en países de todo el mundo. He defendido que este imaginario ha redefinido grandemente los propósitos educativos en términos económicos, vinculados a las preocupaciones derivadas de la eficacia social y a la producción de un trabajador «auto-capitalizado». Se ha hecho hincapié en la importancia de las dinámicas de mercado a la hora de organizar la educación y de su visión como un bien privado. Se han relacionado los fines de la educación con las necesidades de la economía mundial. (Rizvi, 2010, p. 204)

El entrapamiento de la educación a lo largo y ancho de la vida en el imaginario neoliberal y su agenciamiento por la banca y los organismos internacionales, limita su gran potencial, hace que algo intrínsecamente humano (holístico, diverso, universal) caiga en lo multi-pragmático y unidimensional. Así lo deja ver Vargas (2017), al advertir que los discursos de las «organizaciones intergubernamentales», adoptados por la academia y promulgados en lo nacional y local por las políticas públicas

convergen en un imaginario homogéneo en el que la dimensión económica de la educación se antepone a las demás dimensiones del aprendizaje, y en el que la adaptación

prima sobre la transformación social en tanto que objetivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (p. 4)

En una dirección similar, Macias Cruz (2022) señala que el neoliberalismo en la educación no debe reducirse a un proyecto político y económico de ‘derecha y conservador’ tendiente a la privatización de escuela pública estatal (formal); éste es, además, «una racionalidad gubernamental basado en la competencia» y, por tanto, «produce sujetos obligados al desarrollo de su capacidad inmunitaria» o «acróbatas», forzados al aprendizaje y adaptabilidad contante y sempiterna. De esta manera, para el pedagogo mexicano, la apuesta neoliberal determina las los qué y para qué de la educación a lo largo y ancho de la vida.

Ante el anunciado y posible entrampamiento neoliberal de la educación a lo largo y ancho de la vida, oportuno revisar otras fuentes y acercarse a otras miradas, en busca de nuevos debates o discusiones para liberar y enriquecer la propuesta, para invitar a pensarla críticamente.

2. La Pedagógica latinoamericana y sus supuestos pedagógicos

Este apartado muestra los supuestos pedagógicos pre-transmodernos más significativos de la *Pedagógica latinoamericana*. El propósito del ratero es enriquecer la discusión sobre la educación a lo largo y ancho de la vida. Se toma como referente teórico primario la versión de esta obra (la *Pedagógica*) publicada en 1980 en la ciudad de Bogotá, por la Editorial Nueva América (Dussel, 1980)².

2.1. Supuesto uno: Pedagógica no es sólo pedagogía

En la tercera línea del primer párrafo de la obra (Dussel, 1980), el autor afirma, con mucha contundencia: «la pedagógica no debe confundírsela con la pedagogía». Esto, debido a que la pedagogía «es la ciencia de la enseñanza o aprendizaje», mientras la pedagógica «es la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc» (p. 11).

En ese contexto, se puede sostener que «Pedagógica» es un neologismo (sustantivo y adjetivo al tiempo), propuesto y desarrollado por Dussel (1977). Esta nueva categoría profundiza la tradicional noción de pedagogía, al ampliar la relación de servicio y afirmación del Otro, a escenarios que trascienden (no excluyen) el vínculo, en muchos casos, institucional o formal, del maestro y el estudiante, para instalarse en lo más amplio o extenso del encuentro humano y la vida.

Dos pasajes de la obra permiten profundizar lo dicho. En el primero se afirma: «la pedagógica parte del hijo del hogar erótico para concluir su tarea en el adulto de la sociedad política; [...] parte del niño en la institución pedagógica-política [...] para terminar su función en el varón o mujer formados para la vida erótica fecunda» (Dussel, 1980b, p. 11). En el segundo se arguye: «La

² La referencia única y directa a esta edición no supone, de ninguna manera, desconocer que existen versiones anteriores de la obra, sobre todo, la compilada en la primera impresión del libro *Filosofía ética latinoamericana*. De la erótica a la pedagógica (Vol. 3), publicado por la Editorial Edicol S.A. en México (Dussel, 1977a). Tampoco, se niegan las posteriores ediciones y publicaciones, entre las que sobresalen la de la Editorial Megápolis, en Buenos Aires (Dussel, 1988); la edición italiana de FERV, prologada por Antonino Infranca (Dussel, 1991); la del Instituto de Estudios Bolivianos, la UMSA Asdi y TB-BRC Team Bolivia Bilateral Research Cooperation, que vio la luz en la Paz (Dussel, 2009); y la acopiada en la reedición de *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana* (Vol. 3), realizada por la Editorial Docencia, en Buenos Aires (Dussel, 2012).

pedagógica no debe sin embargo reducirse a la relación escuela-alumno o a las instituciones comúnmente llamadas pedagógicas. [...] la pedagógica abarca todos los servicios (en su sentido socio-político y económico) institucionales» (Dussel, 1980b, p. 51).

Así las cosas, para el filósofo de la liberación, mientras la pedagogía reduce su ámbito de acción a la escuela, quedándose anclada en cierta filosofía de la educación, la pedagógica, al igual que la educación a lo largo y ancho de la vida, expande su espacio de injerencia a la esfera de la vida misma. Dicho de otra manera, la pedagógica no es sólo pedagogía, pues se define como un campo de la filosofía, pero sobre todo de la ética, encargada de analizar los aspectos educativos presentes en todas las formas posibles de servicio al Otro, más allá de lo estrictamente escolar.

2.2. Supuesto dos: siempre se ha instruido en una cultura extraña y alienante de la tradición popular

Dussel (1980b) arguye, tanto las prácticas pedagógicas medievales (católico-coloniales) como las modernas (liberal-burguesas), hacen que el «hijo-juventud-pueblo» latinoamericano desconozca y reniegue (incluso maldiga) su origen y su cultura popular; arrebatar «la dignidad cultural a los oprimidos» es la base de estas pedagogías. Se impone siempre la tradición extraña; primero, materializada en el Estado imperial (sobre todo español y portugués); luego, en los Estados neocoloniales y dependientes. Un ejemplo de esto, Dussel lo encuentra en la situación histórica del siglo XIX, y por ello, recogiendo el *Facundo* de Sarmiento, dice:

En nuestra América Latina «se ven a un tiempo dos civilizaciones distintas en un mismo suelo: una naciente, que sin conocimiento de lo que tiene sobre su cabeza está remediando los esfuerzos ingenuos y populares de la Edad media; otra, que sin cuidarse de lo que tiene a sus pies intenta realizar los últimos resultados de la civilización europea» (Dussel, 1980b, pp. 21-22)

La cultura popular es vedada por la violencia y la coacción militar del invasor-colonizador. Pero, y principalmente, es traicionada gracias a la alienación y aculturación impuesta en los territorios amerindios del Abya Yala, a partir del nuevo sistema pedagógico y educativo colonial de la cristiandad, para el cual «el bárbaro es sólo un rudo, como un niño que hay que educar, al que hay que darle el «don» de la civilización europea» (Dussel, 1980b, p. 37). Frente a la espada y la cruz palidece la tradición. El pueblo ya no es, se resiste a ser español y, ante todo, repudia ser indio.

Después, efectuada la independencia, se cambia de institucionalidad y la relación con la propia y «autóctona» cultura se hace más distante. En este momento, se exige aprender lo nuevo, sin referente alguno. «¡Así pasa el pro-yecto político imperante a la tabula rasa del ente orfantal (el niño) por mediación del burócrata de la instrucción: el maestro!» (p. 36). Al igual que en el centro dominante (Europa), en la periferia dominada (Nuestra América) el «Estado burgués se arroga ahora la educación del hijo, ante el cual la familia y la cultura popular nada tendrán que decir ni enseñar» (p. 33). Se aprende sólo en la escuela, ese será el único y verdadero conocimiento para la vida. Dussel (1980b) concluye:

En América Latina se enuncian *proyectos* pedagógicos en las leyes educativas o en los planes de escolaridad. Esos proyectos político-pedagógicos indican las opciones glo-

bales que los Estados se comprometen a cumplir. Por su parte esos proyectos son implementados por modelos que nunca pueden dejar de ser ideológicos, es decir, que clarificando una cierta totalidad interpretativa ocultan la futura, la que se abrirá paso después. (p. 81)

Ayer y hoy, siempre, desde una pedagogía y educación opresora (medieval o moderna), falsamente pretendida neutral, se ha procurado instruir, educar o formar al hijo-niño-juventud-pueblo en una cultura extraña, ajena a sus realidades y distante de sus contextos. Pero no sólo eso, a partir de la introyección de un proyecto o propósito jamás declarado (el del sistema capitalista vigente), las llamadas por el autor «instituciones burocráticas educativas» y «la comunicación masiva», se hacen altamente alienantes y encubridoras de la tradición popular, del ser y el estar, del sentir y pensar a lo largo y ancho de la vida.

2.3. Supuesto tres: La pedagógica de la liberación es una anti-pedagogía del sistema

La pedagogía del sistema, para Dussel (1980b), significa dominación y alienación, en tanto es una pedagogía ontológica que introyecta en el hijo-niño-juventud-pueblo lo que ya es, lo preestablecido, lo normado. El propósito de esta pedagogía es mantener al Otro en la Totalidad, a partir de la enseñanza de lo mismo, procurando su pasiva reproducción o copia. En ella, el educando o hijo, pensado como efecto y producto, se convierte en una proyección o posibilidad del educador o padre, siempre causa. El filósofo argentino y nacionalizado mexicano no duda al afirmar que se está frente a un «accionar pedagógico que más bien pareciera domesticación, condicionamiento ideológico, preparación funcional dentro del sistema» (p. 43). En síntesis, la pedagogía vigente, moderna y anclada en la razón dominadora, niega al Otro, su alteridad, su tradición.

Frente a esta perspectiva tradicional y totalitaria, la pedagógica de la liberación dusseliana se instaure como una anti-pedagogía del sistema. Pero ¿Qué implica pensar una anti-pedagogía? Dussel, en su *Pedagógica Latinoamérica* (1980b) muestra, al menos, dos oposiciones o dicotomías que permiten un acercamiento a la cuestión. Aquí, metodológicamente, se tratará de dar cuenta de esas discordancias, no necesariamente en el orden propuesto en la obra, pero si desde un conjunto de citas textuales del autor.

Primera. «Ni el preceptor es autónomo o incondicionado, ni el hijo lo es por su parte. Ambos son momentos de la Totalidad, pero *ambos son al mismo tiempo Exterioridad meta-física*» (Dussel, 1980b, p. 45). Aceptar la realidad dada es el inicio del proceso. Se es anti Totalidad después de reconocer que se es elemento de ella. Lo pedagógico debe ser, ante todo, un cuestionamiento del dominio instaurado; una denuncia del colonialismo y la colonialidad reproducidas, en muchas ocasiones, «inconscientemente», por padres, educadores, instituciones, sociedad, y aceptado, acríticamente, por el hijo-niño-juventud-pueblo. Advertir el condicionamiento, también implica salir de la pregonada neutralidad/objetividad y, con ello, desideologizar el acto educativo.

Segundo. «El niño-pueblo, el pobre de la pedagogía, no es un ente orfantal ante un ego magistral como nos enseña la pedagogía vigente. El niño-pueblo es la Exterioridad fontanal: fuente del futuro, de la re-novación, de la vida dis-tinta, de la ad-ventura familiar y política. Alteridad *fontanal* del mundo nuevo» (Dussel, 1980b, p. 55). Al «hijo de nadie», sin tradición alguna; al Emilio sin antecedentes, se antepone el anti-Émile, el hijo del pueblo y su cultura popular y de resistencias, de la experiencia vital y permanente.

Dicho de otra manera, ante la difundida pedagogía de la *tabula rasa* (u hoja en blanco) y la pasividad del aprendiz huérfano que, como simple copista, aprende acríticamente lo orientado, Dussel introduce las nociones de «tradición» y «cultura popular». La tradición permite entender la «transmisión por transubstanciación», que indica la recepción única, crítica, ética (ya no meramente moral), discontinua, diacrónica (en su semejanza y no literalmente) que la juventud (el hijo o educando joven) hace del legado de los adultos (padres, maestros). Para Dussel (1980b):

La noción de tradición quiere negar la noción de pasiva repetición, imitación, rememoranza. La tradición es re-creación en su doble sentido: crear de nuevo y festejar celebrando el asumir desde la nada (la libertad del hijo) la historia ya constituida. Ese ir pasando de exterioridad en exterioridad, de totalidad a alteridad, discontinuamente, como por saltos, hace de la especie humana una especie analógica: una especie histórica, no meramente ex-volutiva y dialéctica, sino propiamente dis-volutiva y analéctica. (p. 44)

La cultura popular, a su vez, se establece en clara diferencia de otras nociones como «cultura imperial», «cultura ilustrada», «cultura de masa» y «cultura nacional». La primera remite a la cultura del centro (Europa y Estados Unidos) y es la pretendidamente universal. La segunda es propia de las élites neocoloniales, siempre oligárquicas. La tercera desempeña un papel ideológico y su propósito es la alineación de los pueblos del centro imperial y la periferia colonial. Estas tres primeras culturas (imperial, ilustrada y de masa) «son momentos internos del sistema imperante o la Totalidad pedagógica dominante». La cuarta, por su parte, está en un lugar intermedio, es dominadora o periférica, pero, en cualquier caso, puede conducir al «nacionalismo de liberación».

Así se llega a la cultura popular³. Ésta es entendida, básicamente, a modo de la cultura real, el momento más puro o la tradición más auténtica de la cultura nacional, en clara oposición a la cultura de masas. Es decir, la cultura popular «es el centro más incontaminado e irradiativo de la resistencia del oprimido (como nación neocolonial o como clases sociales marginales) contra el opresor [...] es una totalidad de sentido humano, pletórica de realidad, en gran parte exterior al sistema pedagógico de la cultura imperial e ilustrada nacional neocolonial» (pp. 83-84). Y, por esa razón, «es, esencialmente, la noción clave en la «pedagógica de la liberación»» (p. 72) y lo puede ser, sin duda, de la educación a lo largo y ancho de la vida.

2.4. Supuesto cuatro: Proyecto y praxis pedagógica de la liberación son compromisos éticos

Este cuarto y último supuesto se quiere el más significativo de *La Pedagogía Latinoamérica*, pues sintetiza los anteriores. Para iniciar, se hace necesario entender en qué consiste el proyecto («ideal») y cuál es la praxis (teoría-práctica) pedagógica de liberación, expuesta en la obra.

Para Dussel (1980b) el proyecto pedagógico de liberación «es «el despliegue de las fuerzas creadoras del niño», de la juventud, del pueblo. [...] Se trata del pro-yecto futuro, al que tiende el oprimido como exterior al sistema vigente» (p. 83). En ese sentido, este proyecto parte y es propio

³ Según Dussel (1980b), la cultura popular es llamada, despectivamente, por las culturas imperiales, ilustradas y de masa, como «cultura vulgar» o «cultura del vulgo», con lo que se busca señalar su carácter irracional, lo no cultural, lo maleducado, lo bárbaro, peligroso y despreciado que no debe ser aprendido en ningún lugar o momento de la vida.

del hijo-juventud-pueblo y la cultura popular (fuente de la cultura liberadora o revolucionaria), en tanto «restos escatológicos», externos a la totalidad. Desde dicha exterioridad, procura una práctica educativa dialogal, crítica, no autoritaria y siempre participativa. En síntesis, el proyecto pedagógico de liberación es un «pro-yecto éticamente justo, humano, alterativo» (p. 72).

En cuanto a la praxis pedagógica de liberación (o praxis de liberación pedagógica), se puede definir, inicialmente (Dussel, 1980b), como lo contrario u opuesto a la praxis de dominación pedagógica. La praxis de dominación pedagógica es aquella propia de la cultura dominante (hoy neoliberal) y se soporta en una lógica autoritaria-sádica y obediente-masquista. Es decir, «se funda en el postulado de que no hay otra palabra posible que la que dice el sentido del mundo establecido: palabra óntica del sistema vigente» (p. 92). Mientras tanto, la praxis de liberación pedagógica «se funda en el postulado de que nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra meta-física, ética» (p. 94).

La praxis de liberación pedagógica, en tanto entrega y servicio al Otro, admite el juicio ético a la totalidad y propone su destrucción, al tiempo que edifica lo nuevo. En ese sentido, Enrique Dussel señala que ésta se soporta o supone tres pasos. Primero, entender al oprimido pedagógico (niño, joven y pueblo) como exterioridad, sujeto de la cultura popular y con una palabra propia, desde la que expresa resistencia y rebeldía. Segundo, reconocer al maestro liberador a modo de una exterioridad crítica, capaz de encarar al sistema y hacer frente a su injusticia, a partir de la escucha confiada de la voz y la exigencia (siempre veraz) que el Otro (el oprimido pedagógico) le hace en su relación cara a cara con él. Tercero, comprender que el proceso de aprendizaje debe negar y destruir la imperante introyección del sistema (la Totalidad), mientras construye desde la exterioridad. Esto, gracias a la unidad creativa, innovadora y libertaria del oprimido pedagógico y el maestro liberador. Al respecto Dussel (1980b, p. 105), escribe:

El *êthos* del hijo, de la juventud, del pueblo en el proceso de su liberación cultural, puede sólo descubrirse cuando hay auténticos maestros que tienen por ellos la fidelidad extrema de la veneración por sus discípulos. Ante ellos el educando puede, sí, tener admiración, respeto. Ante ellos tiene lo que los clásicos llamaban *pietas*, que no es «piedad» sino reverencia agradecida, amor al pedagogo, al que viene a dar la seguridad de un «ideal del yo» que le falta al padre introyectado en el sistema y al mismo sistema dominador contradictorio e inmoral.

La teorización alrededor del proyecto y la praxis pedagógica de liberación, en sí misma, permite inferir su carácter ético. No obstante, es necesario declarar y explicitar estos ejercicios teórico-prácticos (proyecto y praxis) como compromisos éticos, en tanto referencias meta-físicas al Otro y su propia exterioridad. Dos aspectos concretos dan cuenta de ello. Primero, proyecto y praxis pedagógica de liberación son altamente críticos frente a la moralidad establecida. Es decir, en su origen está (y no puede ser de otra forma) el juicio ético⁴ que evidencia la maldad y perversión del acto educativo y de aprendizaje, cuyo fin es la negación, represión y dominación del hijo-juventud-pueblo, del Otro. Segundo, el proyecto y la praxis pedagógica de liberación procuran siempre afirmar al Otro y servirle (son actos de servicio), lo que «es justo, bueno, humano y humanizante».

En síntesis, la revisión hermenéutica de la *Pedagógica Latinoamérica*, deja un conjunto de supuestos pedagógicos que parten de una radical crítica a las pedagogías y educaciones de la domi-

nación, ancladas en la Totalidad ontológica (hoy modelo neoliberal) y alienantes de la cultura popular, hasta llegar a la formulación de una pedagógica (analéctica) de la liberación del Otro (hijo-niño-joven-pueblo), expresión de la Exterioridad metafísica y portador de una valiosa tradición que atraviesa la vida toda.

Si bien estos aportes dusselianos pueden ser y efectivamente han sido rebatidos (parcialmente), incluso por el mismo autor⁵, se quieren significativos para algunas discusiones pedagógicas contemporáneas y, sobre todo, para invitar a pensar críticamente y aportar a una visión antihegemónica y antineoliberal de la educación a lo largo y ancho de la vida.

Conclusiones e invitaciones finales

Los supuestos pedagógicos pre-transmodernos expuestos en la *Pedagógica*, hacen parte de un legado pedagógico crítico latinoamericano que generaron y siguen generando apuestas educativas disruptivas y populares para el siglo XXI, ajenas a las agendas multilaterales y la globalización neoliberal (Prestes Pazello, 2013; Cabaluz Ducasse, 2016; Torrez Aspi, 2018; Heredia, 2019; Rosero Gomajoa, 2019; Castro de Freitas & Albernaz de Araujo Freitas, 2021; Santos & Gehlen, 2022). En ese sentido, a continuación, a modo de conclusiones e invitaciones finales, se proponen algunos encuentros y cuestionamientos que, desde el horizonte de estos supuestos, se pueden realizar a la educación a lo largo y ancho de la vida.

Primero. La categoría Pedagógica (bien como sustantivo o bien como adjetivo), expuesta en el supuesto uno, se acerca a la visión de la educación a lo largo y ancho de la vida, en tanto no se limita a los escenarios escolares formales y se instala en lo más amplio y extenso de la vida, de lo humado y sus relaciones/experiencias con el Otro y lo otro. La invitación, en ese sentido, es a profundizar en la investigación y desarrollo teórico y práctico de esta categoría, que, sin duda, aportaría a la reconfiguración crítica de la ELAV.

Segundo. El supuesto dos arguye que siempre se ha instruido en una cultura extraña y alienante de la tradición popular. Si bien, la consideración dusseliana queda limitada a un horizonte histórico y geográfico específico, su estudio contemporáneo permite ampliar la discusión alrededor de los debates educativos, pedagógicos, culturales, económicos y políticos y se conecta con lo expuesto en las premisas de la educación a lo largo y ancho de la vida. Es decir, este supuesto abre la discusión no sólo sobre las formas (¿cómo?), los lugares (¿dónde?), las herramientas (¿con qué?); se detiene en lo fundamental: los contenidos (¿qué?) y en los propósitos (¿para qué?) de todas las actividades de aprendizaje. De esta manera, se invita a los investigadores de la ELAV a cuestionar críticamente si la formación formal, no formal e informal, tan propia de lo humano, está sujeta hoy

⁴ El juicio ético supone la reflexión y la aplicación de principios para la toma de decisiones, al tiempo que juzga la praxis (pensamiento y acción), tanto propia como ajena. Se diferencia del juicio moral dado que la «opinión» sobre las ventajas (lo bueno) y desventajas (lo malo) no está necesariamente determinada por una concepción o bagaje moral (por la moralidad consensuada), sino por el análisis racional de los hechos y las formas de pensar. El juicio ético es fruto de un razonamiento serio y sesudo; de un examen de todas o la mayor cantidad de variables posibles.

⁵ Para revitalizar la Pedagógica y sus supuestos pedagógicos pre-transmodernos, se sugieren tres desafíos. Primero, el tránsito del escenario latinoamericano al horizonte del Sur global. Segundo, las respuestas a las postremas lógicas de la era de la globalización (neoliberal) y la exclusión. Tercero, la inserción en las perspectivas decoloniales e interculturales críticas. Esto es posible, sin duda, ahondando en la obra contemporánea del autor.

a intereses (alienantes) particulares que determinan, ideológicamente, los qué y los para qué del aprendizaje.

Tercero. La Pedagogía de la liberación, en tanto se concibe como una anti-pedagogía del sistema (supuesto tres), permite cuestionar críticamente la posible neoliberalización de la educación a lo largo y ancho de la vida. Se propone, desde esta perspectiva latinoamericana, preguntarse si la vitalidad y el alcense de esta propuesta y apuesta educativa (ELAV), realmente queda anclada a los interés económicos, políticos e ideológicos del capital y los organismos multilaterales. Y si es así, se invita a redireccionar la ruta, a buscar otros senderos desde una visión antihegemónica y realmente comprometida con la dignidad humana y la soberanía de los pueblos.

Cuarto. Pensar todo proyecto y toda praxis pedagógica y educativa como compromiso ético y político por la liberación, por «la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana en comunidad» (Dussel, 1998), que permita afirmar al Otro y servirle, según lo sustentado en el supuesto cuatro, es la última invitación, el postrero llamado a seguir reivindicando y profundizando los alcances (no económicos) y la visión humanista de la educación a lo largo y ancho de la vida.

La apuesta de la ELAV debe ser (o seguir siendo) por la repolitización de la vida cotidiana y el ejercicio de una ciudadanía plena; por la sostenibilidad a escala humana; por la mejora y el fortalecimiento de la democracia; por crecer en conciencia social; por la disminución de la pobreza; por una menor desigualdad y una mayor cohesión social; por la recreación y la reinención de lo mejor de la tradición y del patrimonio cultural, filosófico, científico y artístico de la humanidad; por la liberación y dignificación de los seres humanos y los pueblos.

Referencias bibliográficas

- Aquino, R. M.** (2020). Supuestos Pedagógicos de los docentes de la Universidad Nacional de Pilar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(2), Article 2. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v4i2.195
- Belando Montoro, M. R.** (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234. <https://doi.org/10.35362/rie7501255>
- Beltrán Llavador, J.** (2015). Educación a lo largo de la vida: Un horizonte de sentido. *Sinéctica*, 45, 01-11.
- Cabaluz Ducasse, F.** (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: Potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Castro de Freitas, A. L., & Albernaz de Araujo Freitas, L.** (2021). A alteridade no plano pedagógico a partir dos pressupostos de Enrique Dussel. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 666-681. <https://www.redalyc.org/journal/6198/619868291018/>
- Cobeñas, P.** (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81.
- Comisión de las Comunidades Europeas.** (2000). Memorándum sobre el aprendizaje permanente.
- Delors, J.** (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Santillana/UNESCO.
- Dussel, E.** (1977). *Filosofía ética latinoamericana. De la erótica a la pedagógica* (Vol. 3). Editorial Edicol S.A.
- Dussel, E.** (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Nueva América. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>

- Dussel, E.** (1988). *La pedagógica latinoamericana*. Editorial Megápolis.
- Dussel, E.** (1991). *Pedagogica della liberazione*. FERV Edizioni.
- Dussel, E.** (1992). 1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad (1.a ed.). Plural Editores. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/-1942.pdf>
- Dussel, E.** (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.
- Dussel, E.** (2009). *La pedagógica Latinoamericana* (1.a ed.). Instituto de Estudios Bolivianos-UMSA Asdi-TB-BRC.
- Dussel, E.** (2012). *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana* (Vol. 3). Editorial Docencia.
- Erazo Cruz, C.** (2024). *Transmodagogía. Una pedagogía crítica latinoamericana desde los supuestos pedagógicos transmodernos de Enrique Dussel (1992-2022)* [Tesis Doctoral, Universidad Santiago de Cali]. <https://repositorio.usc.edu.co/handle/20.500.12421/5453>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsk, A., Rahnema, M., & Champion Ward, F.** (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza Editorial.
- Fingermann, H.** (2014). Concepto de supuesto. Deconceptos.com. <https://deconceptos.com/general/supuesto>
- Heredia, N.** (2019). La pedagógica de la liberación de Enrique Dussel: Inakayal y lo que la pedagogía nos negó. *Revista del IICE*, 45, Article 45. <https://doi.org/10.34096/iice.n45.7129>
- Macias Cruz, G.** (2022). Neoliberalismo e innovación educativa: Entre inmunidad y antropotécnica. *Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*, 6, 1-9.
- Prestes Pazello, R.** (2013). Pedagógica: Diálogo da libertação latino-americana a partir de enrique Dussel e paulo Freire. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, 43(0), Article 0. <https://doi.org/10.5380/rfdufpr.v43i0.7046>
- RAE-ASALE.** (2014). Supuesto. En *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). <https://dle.rae.es/supuesto>
- Rizvi, F.** (2010). La educación a lo largo de la vida: Más allá del imaginario neo-liberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-212.
- Rosero Gomajoa, J. P.** (2019). El objetivo de la educación desde el texto «La pedagógica latinoamericana»: *Revista UNIMAR*, 37(2), Article 2. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art10>
- Santos, J., & Gehlen, S. T.** (2022). As relações teórico-metodológicas entre Freire e Dussel e suas contribuições para uma práxis axiológico-transformadora. *Pro-Posições*, 33, 1-27. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0022>
- Terigi, F.** (2020). Escolarización y pandemia: Alteraciones, continuidades, desigualdades. *RevCom*, 11. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>
- Torrez Aspi, A.** (2018). La categoría de pedagógica: En «La Pedagógica Latinoamericana». En *Para una ética latinoamericana de liberación. T. III Del filósofo Latinoamericano Enrique Dussel* [Tesis doctoral, Universidad Mayor de San Andrés]. <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/19801>
- Vargas, C.** (2017). El Aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social. *Investigación y prospectiva en educación: documentos de trabajo*, 21(108), 1-15.

Cicerón Erazo Cruz

Teólogo y Filósofo, Especialista en Pedagogía, Magister en Ética y en Filosofía Política y Doctor en Educación. Profesor del Ministerio de Educación Nacional y de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca.

Integrante de los Grupos de Investigación Cultura y Política (Universidad de Cauca) y Ciencias de la Educación, Educación Superior y Conceptos-CIEDUS (Universidad Santiago de Cali). Miembro titular de Red para la Educación en Iberoamérica (Red Frei) y de la Línea de Investigación en Educación, Interculturalidad Crítica y Decolonialidad y de la Línea en Pedagogía. También, y desde la dirección de la Fundación para el Desarrollo y la Dignidad Humana, acompaña diversos procesos populares, sociales y de las comunidades eclesiales de base, en la ciudad de Popayán y el departamento del Cauca (Colombia).

Conferencista nacional e internacional en temas éticos, políticos, filosóficos, educativos y pedagógicos críticos, Cercano al pensamiento filosófico latinoamericano, a la Filosofía de la Liberación y a la perspectiva transmoderna y decolonial.

Síntesis Curricular de los Compiladores

Director de la Línea de Investigación en Educación Permanente y a Lo Largo de La Vida de FREI

Dr. Germán López Noreña

Docente del Doctorado en Educación de la Universidad Estatal y a Distancia-UNED de Costa Rica. Gestor y de la Universidad Católica de Salvado. Director General de la Fundación Red para la Educación en Iberoamérica FREI.

Director de la sublínea de Investigación de la Pedagogía de la Alteridad en la perspectiva de la Nos-Otredad de la FREI. Codirector de la Línea de Investigación en Teoría e Historia de la Educación de FREI. Miembro de la Red de Investigadores en Educación de América. y el Caribe-RIEAC. Miembro de la Red de Transcomplejidad-REDIT. Director de la Línea de Investigación en Educación Permanente y a lo largo de la vida de FREI. Miembro del Comité científico de Revistas Académicas en Educación en América. Jurado, Lector y Asesor de tesis en educación en los niveles de maestría y doctorado en América. Autor, coautor y compilador d más de 20 libros y de 25 artículos. Docente e Investigador de la Educación Superior en los Niveles de Pregrado y Posgrado. Docente del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el nivel de la Secundaria. Asesor de Proyectos Educativos y Pedagógicos. Conferencista Nacional e Internacional.

Coordinadora de la Línea de Investigación en Educación Permanente y a Lo Largo de La Vida de FREI

Maestra Alejandra Mejía Naranjo

La Mtra. Alejandra Mejía, es Originaria de Guadalajara, Jalisco, México, es Lic. En Comercio Internacional por la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), cuenta con Maestrías en: Educación y Sistemas de Calidad por la Universidad Autónoma de Guadalajara, con la Especialidad en Psicología Educativa por la misma universidad y Diplomados en Formación Docente y en Desarrollo de Habilidades de Liderazgo y Directivas entre otros.

Su actividad profesional en el área docente y académica universitaria data desde el año 2006, ocupando diversos puestos en la UAG Campus Tabasco, como Jefa del Depto. del Área de Negocios, Jefa del Depto. De Idiomas. Directora de la carrera de Comercio Internacional. Actualmente es Directora de la Escuela de Educación Permanente y a Lo Largo de la Vida en la Universidad Olmeca de 2018 a la fecha. En docencia se ha desempeñado en las siguientes materias: Metodología de la Investigación, Gestión de calidad Internacional, Lectura y Redacción, Planeación Estratégica a nivel Licenciatura y Posgrado. Ha escrito diversos artículos sobre temas de educación líquida y educación a lo largo de la vida. Ha asesorado diversos trabajos de titulación de licenciatura y maestría en diversas universidades en México.

La Educación Permanente y a lo Largo de la Vida en Iberoamérica
Lecturas, Desarrollos y Desafíos en la Perspectiva de la Sociedad Planetaria

Compiladores
Germán López Noreña
Alejandra Mejía Naranjo

Fue editado por
Universidad Olmeca, A. C.

Su maquetación y diseño se concluyeron en la ciudad
de Villahermosa, Tabasco, México
en enero de 2026.

Para la composición del texto se utilizó la fuente
Book Antiqua de 10, 11 y 25 puntos



UNIVERSIDAD OLMECA
Raíz de sabiduría



FREI Fundación Red para la
Educación en Iberoamérica



9 789709 693843