

COLECCIÓN  
INTERNACIONAL  
DE  
INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA

TOMO 1

**ENSEÑANZA,  
CALIDAD,  
COMPETENCIAS**

editorial  
**redipe**

**Título original**

Colección Internacional de Investigación Educativa  
Tomo 1 - Enseñanza, calidad, competencias  
Autores Varios

**ISBN 978-958-59087-7-2**

Primera Edición, Octubre de 2015

**Editorial**

REDIPE Red Iberoamericana de Pedagogía

**Editor**

Julio César Arboleda Aparicio

**Director Editorial**

Santiago Arboleda Prado

**Consejo Académico**

Clotilde Lomeli Agruel

*Cuerpo Académico Innovación educativa,  
UABC, México*

Julio César Reyes Estrada

*Investigador UABC, Coordinador científico  
de Redipe en México*

María Ángela Hernández

*Investigadora Universidad de Murcia, España;  
Comité de calidad Redipe*

María Emanuel Almeida

*Centro de Estudios Migraciones y Relaciones  
Interculturales de la Universidad Abierta,  
Portugal. Comité de calidad Redipe*

Carlos Arboleda A.

*Investigador Southern Connecticut State  
University (USA). Comité de calidad Redipe*

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, la reproducción (electrónica, química, mecánica, óptica, de grabación o de fotocopia), distribución, comunicación pública y transformación de cualquier parte de ésta publicación -incluido el diseño de la cubierta- sin la previa autorización escrita de los titulares de la propiedad intelectual y de la Editorial. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual.

Los Editores no se pronuncian, ni expresan ni implícitamente, respecto a la exactitud de la información contenida en este libro, razón por la cual no puede asumir ningún tipo de responsabilidad en caso de error u omisión.

Red Iberoamericana de Pedagogía

editorial@rediberoamericanadepedagogia.com

www.redipe.org

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

# Contenido

- 7 INTRODUCCIÓN**  
**ENSEÑANZA, CALIDAD, COMPETENCIAS**
- 17 LA EDUCACIÓN ES UN NUEVO NACIMIENTO**  
**Pedro Ortega Ruiz**  
Pedagogo español, Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal-Redipe)
- 39 DESDE EL RECONOCIMIENTO DEL “OTRO” A LA CONSTRUCCIÓN DE UN “NOSOTROS”**  
**Teresa Iuri**  
Centro Universitario Regional Zona Atlántica-UNComahue. Viedma. R.N. Argentina
- 55 RETOS EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA MOLECULAR Y LA BIOQUIMICA EN LAS CARRERAS DEL ÁREA DE LA SALUD**  
**Armando Lucumí Moreno**  
Universidad Libre Seccional Cali
- 75 REFORMAS EDUCATIVAS EN ECUADOR: ANÁLISIS CRÍTICO**  
**Mirella del Pilar Vera Rojas**  
Universidad Nacional de Chimborazo – Ecuador

**101 EL DOCENTE Y LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA**

**Wendolyn Elizabeth Aguilar Salinas, Ruth Elba Rivera Castellón,  
Maximiliano de las Fuentes Lara y Ana Dolores Martínez Molina**

UABC- México

**109 VIDEO TUTORIALES. UNA ESTRATEGIA B-S.  
LEARNING A PROPÓSITO DE LOS ESTILOS DE  
ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS  
Y LA FÍSICA**

**Edwin Samuel Cárdenas González**

Universidad El Bosque

**123 IMPLICACIONES CURRICULARES DEL ENFOQUE POR  
COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Cecilia Garzón Daza**

Fundación San Mateo

**157 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA. UNA  
MIRADA A LOS CONCEPTOS DE CALIDAD Y  
EVALUACIÓN. EL CASO DE LAS PRUEBAS SABER PRO  
Edgar David Parra Vargas**

Grupo de Investigación Caldas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

**169 IMPACTO DE LAS TIC EN LOS ESTILOS DE  
ENSEÑANZA DEL DISEÑO ARQUITECTÓNICO EN LOS  
INSTITUTOS TECNOLÓGICOS NACIONALES DE MÉXICO  
María de Lourdes P. López García**

Instituto Tecnológico de Campeche de México

**177 LAS COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON LA  
COMPETITIVIDAD EN EL ÁREA DE LA LOGÍSTICA  
EN EL PUERTO DE ALTAMIRA**

**Sergio Bado Rodriguez, Alejandro Haro Muñoz, Myrna E. Sigrist Alvarez  
y José Arturo Tenorio González**

Universidad Tecnológica de Altamira (UTA) de México

**195 ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE  
COMPETENCIAS EN EL AULA, CON ENFOQUE  
SOCIOFORMATIVO**

**Diana Lizbeth Alonzo Rivera, Marvel del Carmen Valencia Gutiérrez,  
Jorge Albino Vargas Contreras y Nidelvia del Jesús Bolívar Fernández**

Universidad Autónoma de Campeche (México)

**207 EMPRENDIMIENTO: HERRAMIENTA PARA LA  
FORMACIÓN DEL EMPRENDEDOR SOCIAL EN LA  
UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA**

**Annherys Paz Maracano, Elvis Pinto Aragón y Carmenza Mendoza Cataño**

Universidad de la Guajira –Colombia

**217 ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN  
DE ADULTOS: EXPECTATIVAS, ESCENARIOS Y  
FINALIDADES. CASO VICTORIA MANZUR Erica Tatiana  
Garavito Campillo**

Sue Caribe - Universidad de Córdoba, Colombia

**231 ARGUMENTACIÓN, DISCURSO Y POLÍTICA  
Nancy Astrid Vargas Palencia**

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

**241 DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PARA  
PROMOVER LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE  
DE LA ANATOMIA HUMANA EN LOS ESTUDIANTES  
DE SEGUNDO SEMESTRE DEL PROGRAMA  
DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA-  
NORTE DE SANTANDER**

**Humberto Ferreira Arquez**

Universidad de Pamplona

- 255**      **EVALUACION EN INTUBACIÓN DE  
SECUENCIA RÁPIDA USANDO UN  
ESCENARIO CLÍNICO SIMULADO**  
**Ludy Alexandra Vargas, Javier Fernando Mendoza, Karen Lorena  
Huari y Christian Jhoan Rodríguez**

Escuela de Medicina Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

- 265**      **EFFECTOS DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD  
FÍSICA RECREATIVA EN LA COMPOSICIÓN  
CORPORAL DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES  
DEL MUNICIPIO DE PAIPA**

Francisco Lara Rodríguez y Jaime González Hernando

# Introducción

## ENSEÑANZA, CALIDAD, COMPETENCIAS

El Tomo I de la Colección Internacional de Investigación Educativa va en la dirección de uno de los propósitos fijados para esta: aportar en la construcción de ámbitos para la producción de conocimiento educativo fundado en procesos de indagación e investigación, en la circulación de este con sentido dialógico, así como en la promoción de un uso del mismo con finalidades solidarias en lugar de utilitaristas. El mundo de la vida precisa un uso más humano del conocimiento y de la investigación, pues el mundo del mercado en el que se nutre nuestra existencia ha convertido a estos en recursos para la rentabilidad y la productividad por encima de la dignidad del ser.

**LA EDUCACIÓN ES UN NUEVO NACIMIENTO.** Texto de la Conferencia inaugural impartida por el académico español **Pedro Ortega Ruiz**, creador de la Pedagogía de la alteridad, impartida en el Simposio Internacional “Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar”, en la Universidad de Santiago de Compostela, el 15 de septiembre de 2015. Constituye un llamado a hacer una educación a la altura de las exigencias éticas de aquellos a quienes nos debemos, nuestros alumnos y alumnas. Su propuesta educativa pretende ayudar a aquellos que dedican su trabajo diario en las instituciones educativas a hacer de su labor un servicio a los que han de *nacer de nuevo* a través de la educación. Aunque resulte poco agradable, y quizás molesto, necesitamos identificar nuestras necesidades, poner nombre a nuestras carencias si queremos ofrecer propuestas educativas razonables que reclaman de todos una respuesta *ética e inaplazable*. Desde estas claves se ha de entender mi propuesta educativa que se inscribe en la corriente de pensamiento de la *pedagogía de la alteridad*. Y la entiendo como una respuesta al individualismo que nos invade y que nos ha hecho indiferentes y sordos al llanto de tantas víctimas que reclaman ser oídas y reconocidas en su dignidad, como afirma C. Chalier (1995).

***DESDE EL RECONOCIMIENTO DEL “OTRO” A LA CONSTRUCCIÓN DE UN “NO-SOTROS”***. Artículo de investigación a cargo de la académica argentina **Teresa Iuri** del Centro Universitario Regional Zona Atlántica-UNComahue. Viedma. R.N. Argentina. Llama la atención sobre el aporte que en materia de conocimiento hace la pedagogía en torno a la relación educativa, los agentes y la función de educar, de manera tal que se fundamente el significado de la educación, la relación educativa con el otro y la competencia para la función de educar. Uno de los elementos estructurales de la intervención atendiendo a postulados pedagógicos, que hacen posible su finalidad, es entender la relación con el “otro”. No se considera educativo actuar con un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. El proceso educativo debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es agente de su propio desarrollo. TOURIÑÁN. (2014). En este marco se propone pensar un aporte a la Pedagogía Latinoamericana y Argentina.

***“RETOS EN LA ENSEÑANZA DE LA BIOLOGÍA MOLECULAR Y LA BIOQUÍMICA EN LAS CARRERAS DEL ÁREA DE LA SALUD”***, artículo de reflexión propositiva autoría del docente investigador **Armando Lucumí Moreno** de la Universidad Libre Seccional Cali. La Bioquímica y la Biología Molecular constituyen dos de los campos de la ciencia con mayor crecimiento y desarrollo tecnológico en los últimos años, y en consecuencia, con gran influencia en la vida cotidiana, en ámbitos como la salud, la biotecnología y la agroindustria, entre otros. Debido a que estas dos áreas de conocimiento interactúan y se apoyan en ciencias como las matemáticas, la física y la química, el contenido de estas áreas se torna abstracto y complejo, generando retos y desafíos muy grandes para los docentes que enseñan tales disciplinas, fundamentales para los estudiantes de salud, ciencias y algunas ingenierías como la biomédica. Se plantean aquí algunas estrategias que pueden servir para facilitar la adquisición de estos conocimientos. Se enmarcan desde la importancia que tiene para las ciencias de la vida el conocimiento que existe en estas áreas, así como la selección y organización de los contenidos, las didácticas utilizadas, el lenguaje, la investigación y las TIC's como soporte para el aprendizaje. De igual forma se plantea cómo desde estas áreas es fundamental impulsar en los estudiantes un comportamiento ético apropiado.

***REFORMAS EDUCATIVAS EN ECUADOR: ANÁLISIS CRÍTICO***. Artículo de reflexión propositiva elaborado por la académica ecuatoriana **Mirella del Pilar Vera Rojas** de la Universidad Nacional de Chimborazo – Ecuador. Se orienta a dar una explicación analítica de la Reforma Educativa de Ecuador vigente desde 2010, su avance, sustento teórico y viabilidad operativa en relación con la Reforma de 1996; igualmente da a conocer los antecedentes que dieron origen a la misma.



***EL DOCENTE Y LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA.*** Artículo de investigación elaborado por las académicas mexicanas **Wendolyn Elizabeth Aguilar Salinas, Ruth Elba Rivera Castellón, Maximiliano de las Fuentes Lara y Ana Dolores Martínez Molina** de la UABC. Expresan que en la actualidad la sociedad se encuentra inmersa en una gran cantidad de adelantos tecnológicos que promueven el desarrollo de nuevas estrategias didácticas. La incorporación de las TIC's en las aulas de clase ha provocado el aprovechamiento de los recursos disponibles por parte del docente, adecuando los materiales escolares y planteándose nuevos retos, donde la motivación del alumno sea la base para la construcción de su propio conocimiento de forma activa y participativa. La inclusión de la PDI ha facilitado el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiéndole al profesor la flexibilización de su técnica de enseñanza, promoviendo la interactividad y la participación en clase. Por lo que en este estudio se analizaron las características de uso y manejo de la PDI dentro del aula, así como de las herramientas utilizadas por el docente al preparar y dar su clase a una muestra del 100% de docentes que utilizan la PDI en una escuela de educación superior. Los resultados muestran la buena disposición del docente a la utilización de nuevas tecnologías que facilitan el aprendizaje.

***VIDEO TUTORIALES. UNA ESTRATEGIA B-S.LEARNING A PROPÓSITO DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS Y LA FÍSICA.***

Artículo de investigación elaborado por **Edwin Samuel Cárdenas González**, docente investigador Universidad El Bosque. Describe el periodo correspondiente al segundo semestre del 2013 y el primero de 2014, durante los cuales se elaboraron video-tutoriales en las áreas de física y matemáticas, caracterizados desde los estilos de aprendizaje (Bernal Ortiz, Cárdenas González, & Peña, 2013) para estudiantes de ingeniería, en la Universidad El Bosque, Bogotá Colombia. Se hace una introducción a los estilos de aprendizaje, los video tutoriales y la relación con el color y la música; finalmente se muestra un estudio estadístico descriptivo referente a unas preguntas realizadas en una muestra de noventa y cuatro encuestas, efectuada con estudiantes de primero a tercer semestre de ingeniería de sistemas, ambiental, industrial y electrónica.

***IMPLICACIONES CURRICULARES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR,*** artículo de investigación elaborado por la investigadora **Cecilia Garzón Daza** de la Fundación San Mateo, Colombia. Manifiesta que actualmente la educación superior encuentra tendencias formativas que advienen cambios profundos, como en el caso de las competencias, las cuales han permitido consolidar modelos de transición a nivel curricular, evaluativo y de interacción entre diferentes actores de la comunidad edu-

cativa. No obstante, la articulación de este enfoque se presenta en algunos casos de manera sesgada y polisémica en acopio al contexto y la cultura de cada comunidad académica. En consecuencia, se hace necesario considerar elementos reflexivos y críticos en torno al discurso de las competencias. Así, en relación a la problemática planteada, metódicamente se recurre a la revisión documental y el levantamiento de fuentes indexadas en diversas bases de datos a través del uso de la teoría fundamentada y los métodos de comparación constante en aras de considerar categorías emergentes sobre el objeto de estudio. Consecuentemente, se muestra a manera de resultado, un posicionamiento reflexivo en torno a la importancia del currículo como oportunidad de cambio educativo y su incidencia en el discurso de las competencias, particularmente en el quehacer docente, incluyendo marcos de análisis basados en la emancipación social y la procedencia histórico-cultural de la perspectiva de las competencias para entender la escalabilidad del concepto a nivel de educación superior. A manera de conclusión se plantea la importancia del replanteamiento de las condiciones de implementación del enfoque de las competencias, como un lenguaje polisémico y carente de una interpretación minuciosa de su haber contextual.

***LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA. UNA MIRADA A LOS CONCEPTOS DE CALIDAD Y EVALUACIÓN. EL CASO DE LAS PRUEBAS SABER PRO.*** Artículo de investigación a cargo de **Edgar David Parra Vargas** del Grupo de Investigación Caldas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Expone que en años recientes se ha instalado en el contexto de la educación superior una preocupación común que se enmarca en las políticas internacionales sobre la eficiencia y eficacia de los procesos educativos. En este sentido el concepto de calidad se ha situado en el centro de las discusiones, no solo teóricas sino prácticas, pues asumir esta categoría implica un replanteamiento de los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nuestro país no ha sido ajeno a esta tendencia, por lo que se ha admitido el desarrollo de reformas y modificaciones sustanciales, que se orientan en dirección a cumplir con las exigencias de los organismos financiadores del Estado (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo, Fondo Monetario Internacional). En este horizonte se presenta una mirada general a la aplicación y funcionalidad del concepto de calidad en la educación superior colombiana, debido principalmente a que este nivel de escolaridad ha experimentado un mayor impacto del mismo, expresado principalmente en los procesos de acreditación bajo parámetros específicos. Se realizó una revisión documental en la que se resaltó el surgimiento y el desarrollo del concepto en nuestro país, señalando algunos aspectos en cuanto a su aplicación. Igualmente se revisaron algunas de las recomendaciones emitidas por los organismos internacionales con el propósito de evaluar su pertinencia y posible aplicabilidad en el ámbito colombiano. En

este sentido, se presenta un marco referencial de las pruebas Saber Pro en Colombia, como instrumento de evaluación para la educación superior.

***IMPACTO DE LAS TIC EN LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DEL DISEÑO ARQUITECTÓNICO EN LOS INSTITUTOS TECNOLÓGICOS NACIONALES DE MÉXICO.*** Artículo de investigación a cargo de **María de Lourdes P. López García** del Instituto Tecnológico de Campeche de México. Parte del hecho de que las tecnologías de información y comunicación han transformado los estilos de aprendizaje. La cantidad de información a la que los estudiantes tienen acceso inmediato vía internet, los lleva a utilizar indiscriminadamente hechos y datos que no tienen relevancia o cuya autenticidad no puede confirmarse. Sin embargo, muchos maestros tradicionalistas rehúsan adaptarse a los hechos de la época, utilizando en su práctica métodos de enseñanza anacrónicos. A pesar de haber cambiado el estilo de aprendizaje ellos no han alterado sus estilos de enseñanza. Advierte que el acceso a la información masiva tiene ventajas y desventajas. Un problema académico en los talleres de diseño es el uso de proyectos arquitectónicos descargados en la red para ser adaptados y presentarlos como propios.

***LAS COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON LA COMPETITIVIDAD EN EL ÁREA DE LA LOGÍSTICA EN EL PUERTO DE ALTAMIRA.*** Artículo de reflexión propositiva autoría de los académicos **Sergio Bado Rodríguez** (PTC), **Alejandro Haro Muñoz** (PTC), **Myrna E. Sigrist Alvarez** (PTC) y **José Arturo Tenorio González** (PA) de la Universidad Tecnológica de Altamira (UTA) de México. Ponen de manifiesto que las competencias son altamente demandadas por los sectores productivos y de servicio en el mundo, en virtud a la representación de que mejoran el nivel de competitividad de las actividades que desarrollan éstos, una razón más detallada y entendible en áreas focales de los negocios como la Logística Comercial para el movimiento de mercancías en los Puertos de Altura. Para este estudio se toma como referencia al Puerto de Altamira, en el estado de Tamaulipas en México, cuya posición geográfica es relevante en el comercio exterior y el desarrollo regional del país; por lo que requiere ofrecer servicios competitivos para los procesos de comercialización a las empresas que utilizan este puerto de entrada a nivel nacional e internacional.

***ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL AULA, CON ENFOQUE SOCIOFORMATIVO.*** Artículo de reflexión propositiva elaborado por las académicas mexicanas **Diana Lizbeth Alonzo Rivera**, **Marvel del Carmen Valencia Gutiérrez**, **Jorge Albino Vargas Contreras** y **Nidelvia del Jesús Bolívar Fernández**. Mantienen que los profesionistas que demanda la sociedad actual deben estar suficientemente preparados

para solucionar los problemas de su entorno, articulando los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales, para aplicar lo aprendido en el aula en situaciones concretas de la vida cotidiana. Por esta razón las instituciones educativas, para cumplir con esta petición social, están obligadas a formar a sus alumnos con estrategias que permitan desarrollar en ellos competencias para solucionar problemas y tomar decisiones acertadas en el entorno profesional complejo y diverso que les corresponde actualmente vivir. El enfoque socioformativo ofrece una alternativa para el desarrollo integral de los alumnos.

***EMPREDIMIENTO: HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN DEL EMPRENDEDOR SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA***, artículo de investigación elaborado por las académicas **Annherys Paz Maracano, Elvis Pinto Aragón y Carmenza Mendoza Cataño**, investigadoras de la Universidad de la Guajira –Colombia. Sirve el propósito de analizar el emprendimiento como herramienta para la formación del emprendedor social en la Universidad de la Guajira. Apoyada en los preceptos de autores como: Herrera (2012), Martin (2007), Gúedez (2010), Curto (2012) y Soto y Cárdenas (2007), entre otros. Mediante el desarrollo de una metodología de investigación de tipo analítico, descriptivo y documental, recurriendo para la compilación de información en la técnica de revisión bibliográfica. En líneas generales, el emprendimiento representa una herramienta para la formación de emprendedores sociales desde la Universidad de La Guajira, a fin de mejorar el bienestar del entorno desde las competencias adquiridas, y con ello agregar valor a través de ideas creativas e innovadoras que promuevan el desarrollo de la sociedad.

***ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS: EXPECTATIVAS, ESCENARIOS Y FINALIDADES. CASO VICTORIA MANZUR*** Artículo de revisión a cargo de la docente **Erica Tatiana Garavito Campillo**, del Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano- Sue Caribe, Universidad de Córdoba-Colombia. Constituye un acercamiento a un proyecto de investigación orientado a examinar los problemas que se han estado presentando en la educación de adultos, en el caso de la institución educativa Victoria Manzur en la ciudad de Montería. Colombia. Para esto se inicia identificando y describiendo el problema de investigación con el objetivo de analizar cuál es la relación que existe entre las finalidades del programa de la educación adulta, las expectativas y los escenarios de aprendizaje, desarrollando para ello un estudio cualitativo. La población está formada por los estudiantes de bachillerato por ciclo, III, IV, V; las técnicas e instrumentos para la recolección de información están representados por la observación directa y la entrevista; y la estrategia de análisis es la triangulación de información. Los resultados sobre los avances preliminares de la primera fase muestran que para el éxito de los programas

de formación de adultos es prioritaria la relación entre las finalidades del programa con las expectativas y motivaciones de los estudiantes; igualmente, que la metodología implementada requiere ser acompañada con otras actividades, porque no se cumple con los niveles de exigencia del sistema educativo: se quiere que el estudiante sea creativo, que genere su propio conocimiento.

**ARGUMENTACIÓN, DISCURSO Y POLÍTICA.** Artículo de reflexión propositiva, autoría de **Nancy Astrid Vargas Palencia** de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contiene una reflexión en torno a un concepto fundamental: la argumentación, realizando un abordaje del mismo a partir de algunos de sus elementos constituyentes, lo cual permite al lector una mayor comprensión acerca de la dinámica social-cultural vista desde el análisis del discurso y más específicamente los elementos que componen el discurso político, que a su vez contribuye con el control de las masas y en ocasiones, hace uso del miedo como medio de persuasión. Diversas son las formas y prácticas argumentativas que desde la época de Aristóteles contribuyen a definir los momentos de la historia y a partir de las diferentes disciplinas: filosofía, lenguaje, sociología, historia, psicología, entre otras. Asimismo, se señala como eje principal de la argumentación el *discurso*, además de un segundo elemento fundamental: la *persuasión* (Rodríguez, 2008). Es importante señalar que la argumentación abarca todos los ámbitos de la experiencia, desde el reconocimiento del hombre que se enseñó a sí mismo el lenguaje y entre todas las cosas del mundo una de las más asombrosas y tan antigua como la propia cultura (Maceiras, 2008). Está presente en la vida cotidiana, aparece cada vez que en la interacción comunicativa se encuentran posturas opuestas frente a un tema y alguien intenta convencer a otro de que su propia manera de pensar es razonable, por lo tanto creíble y además, digna de adoptarse.

**DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PARA PROMOVER LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ANATOMÍA HUMANA EN LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO SEMESTRE DEL PROGRAMA DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD DE PAMPLONA-NORTE DE SANTANDER.** Artículo de investigación a cargo de **Humberto Ferreira Arquez** del programa de medicina de la Universidad de Pamplona. Manifiesta la necesidad de diseñar estrategias innovadoras en razón a los cambios continuos que demanda el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido el trabajo de investigación relacionado con este artículo sirven la finalidad de diagnosticar y proponer el diseño de estrategias para el aprendizaje de los estudiantes de segundo semestre del programa de medicina de la Universidad de Pamplona-Norte de Santander. Se empleó una metodología teórico práctica mediante el análisis de las diferentes teorías que tratan el tema y el empleo de un instrumento de medición

sustentado en el trabajo de campo. El estudio se desarrolló con una muestra de 40 alumnos inscritos para el segundo periodo del 2014 del programa de Medicina, empleándose el chi cuadrado y la campana de Gauss para comprobar la hipótesis formulada. Se propone que la enseñanza de la anatomía se debería impartir como un curso durante el ciclo de rotaciones clínicas y como un programa de educación médica continuada.

***EVALUACION EN INTUBACIÓN DE SECUENCIA RÁPIDA USANDO UN ESCENARIO CLÍNICO SIMULADO.*** Artículo de investigación a cargo de los académicos **Ludy Alexandra Vargas, Javier Fernando Mendoza, Karen Lorena Huari, Christian Jhoan Rodríguez** de la Escuela de Medicina Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Ponen de presente que la intubación de secuencia rápida es un procedimiento realizado con frecuencia por los médicos del servicio de urgencias, el cual exige dominio de los protocolos establecidos. El objetivo del estudio inherente a este artículo es evaluar el cumplimiento del protocolo de Intubación de Secuencia Rápida en médicos internos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), usando un escenario clínico simulado. Se trata de un acercamiento descriptivo, con la participación de 9 internos de la UPTC. Se realizó el diseño y validación de un instrumento de evaluación y de un escenario clínico simulado de Intubación de Secuencia Rápida. La implementación de escenarios clínicos simulados se ha convertido en una herramienta objetiva para la evaluación de competencias en el personal de salud. Sin embargo, la aplicación de esta metodología exige capacitación por parte de los docentes, simuladores de calidad y disponibilidad de la población a estudio. Es necesario incluir programas de entrenamiento utilizando escenarios clínicos simulados con el fin de incrementar el desempeño de los estudiantes de Medicina en procedimientos comúnmente realizados en los servicios de urgencias.

***EFECTOS DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICA RECREATIVA EN LA COMPOSICIÓN CORPORAL DE UN GRUPO DE ESTUDIANTES DEL MUNICIPIO DE PAIPA.*** Artículo de investigación elaborado por los académicos **Francisco Lara Rodríguez y Jaime González Hernando M.D.** Un trabajo muestra el efecto que tiene un programa de actividad física recreativa en la composición corporal de un grupo de estudiantes de 14 a 16 años de la Institución Educativa Técnica Pantano de Vargas de Paipa, Boyacá. Se les midió la Composición Corporal (CC) a través del método de Bio Impedancia Eléctrica (BIE), antes y después de la aplicación del programa de actividad física recreativa que solamente se llevó a cabo con el grupo experimental durante 12 semanas. Se calculó el promedio, la desviación estándar, la correlación entre variables, además de verificar la media. Como resultado final el grupo de control tuvo un aumento de peso graso, óseo y muscular com-

parando el pre y post test que se aplicó; el grupo experimental tuvo una modificación favorable de la composición corporal ya que hubo una disminución en el peso total, pero con aumento de masa muscular. Se puede concluir que la composición corporal, medida por el método de (BIE), tiende a ser más saludable en niños que en niñas; sin embargo, todos los parámetros de la composición corporal de los participantes están dentro de rangos saludables. Finalmente, se logró un aporte a nivel de la salud, social, pedagógico y científico.

### **Julio César Arboleda**

Director Red Iberoamericana de Pedagogía. Profesor USC.  
direccion@redipe.org





# 1

## LA EDUCACIÓN ES UN NUEVO NACIMIENTO <sup>1</sup>

**Pedro Ortega Ruíz**

“Un siglo marcado perdurablemente por el odio hacia el otro hombre, el desprecio cotidiano hacia él y la sordera ante su llanto, somete a todos a la tentación del nihilismo, una de cuyas crueles vicisitudes es el individualismo” (C. Chalier (1995) *La utopía de lo humano*, pág. 9).

Mi intervención ante Uds. es un llamado a hacer una educación a la altura de las exigencias éticas de aquellos a quienes nos debemos, nuestros alumnos y alumnas. Mi propuesta educativa pretende ayudar a aquellos que dedican su trabajo diario en las instituciones educativas a hacer de su labor un servicio a los que han de *nacer de nuevo* a través de la educación. Aunque resulte poco agradable, y quizás molesto, necesitamos identificar nuestras necesidades, poner nombre a nuestras carencias si queremos ofrecer propuestas educativas razonables que reclaman de todos una respuesta *ética e inaplazable*. Desde estas claves se ha de entender mi propuesta educativa que se inscribe en la corriente de pensamiento de la *pedagogía de la alteridad*. Y la entiendo como una respuesta al individualismo que nos invade y que nos ha hecho indiferentes y sordos al llanto de tantas víctimas que reclaman ser oídas y reconocidas en su dignidad, como afirma C. Chalier (1995).

---

<sup>1</sup> Conferencia Simposio Internacional “Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar”, Santiago de Compostela, septiembre de 2015

## INTRODUCCIÓN

Aunque el título de esta conferencia tenga resonancias arendtianas, sin embargo no pretendo adentrarme en un discurso que se aleja de lo que constituye el soporte ético y antropológico levinasiano de la educación en la alteridad. Sí tomo de Arendt la genial intuición de definir la educación como un *nuevo nacimiento*. Levinas y Arendt comparten la experiencia de ser víctimas de la irracionalidad del nazismo y haber sido discípulos de Heidegger. Y en ambos nos podemos apoyar para sostener que la educación es un acontecimiento ético, una *radical novedad*, si bien desde presupuestos éticos distintos. Es verdad que Levinas nunca escribió sobre educación, pero su ética da soporte a una concepción de la educación que se piensa y se hace *desde el otro y para el otro*; que ayuda al nacimiento de una nueva criatura que rechaza ser la reproducción mimética de lo Mismo (del Yo). La *natalidad* puede significar muy bien lo que en sí es educar: la radical novedad del nacimiento de otro por el que el mundo se renueva sin cesar (Arendt, 1996). “Hay algo de reconocimiento en cada niño, y precisamente por ello, para proteger la novedad radical que cada recién llegado trae consigo, es preciso pensar la educación como una tarea de protección, de cuidado y preservación de las posibilidades de nuevo comienzo que cada recién llegado contiene” (Bárcena, 2006, 15).

El recién nacido es alguien a quien hay que atender, alguien a quien hay que acompañar, alguien a quien hay que acoger, alguien de quien debemos responder o hacernos cargo. “El educador no puede renunciar a su función más primaria: ayudar a un nuevo *nacimiento* de *alguien* que asuma la responsabilidad de vivir no sólo con los otros, sino también *para* los otros en sociedad para transformarla” (Ortega, 2007, 84). De este modo, nuestra relación con el recién llegado se inscribe en los términos de una ética de la hospitalidad, de una moral del acogimiento, de recibimiento” (Bárcena, 1999).

La educación tiene su mejor expresión en el nacimiento o comienzo de algo nuevo. El recién nacido es la expresión de la más radical novedad que acontece y, a la vez, interrumpe la tranquilidad de un mundo ya construido. Es la radical novedad. Todo recién llegado ha venido a este mundo para comenzar algo nuevo, algo que hasta su llegada estaba sin iniciar y que será para otro irrepetible. “La esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos” (Arendt, 1996, 34). Hospitalidad, recibimiento, protección, cuidado, acogida, términos arendtianos que evocan el hecho de la llegada del recién nacido al mundo, encuentran en la ética levinasiana un perfecto encaje, aunque provengan de planteamientos éticos distintos. En Levinas, la ética es responsabilidad sin límites, la respuesta compasiva “al huérfano y a la viuda”, invocando, no principios forma-

les, sino la desnudez del rostro del otro, su vulnerabilidad y necesidad. En Levinas la ética es una “cuestión de entrañas” que rechaza tener que justificarla con argumentos de razón; es *responsabilidad y hospitalidad*. Y ya no será entendida como una finalidad de la acción educativa, sino como condición de la posibilidad misma de la educación.

Como nacimiento de una nueva criatura, la educación está sujeta a unas “condiciones” que la hacen posible. Al igual que el ser humano necesita de un entorno favorable para su nacimiento y desarrollo armonioso, también la educación, en cuanto alumbramiento de un ser nuevo, exige unas condiciones o circunstancias para que el recién nacido se apropie de conductas éticas o responsables, es decir, sea una persona *educada*. No es posible en los humanos sustraerse a la servidumbre de las circunstancias. Éstas nos condicionan siempre, para bien o para mal, también en la educación. Les propongo hacer un esfuerzo para identificar las “condiciones” de la tarea de educar. Quizás, entonces, podremos descubrir que en la orientación que damos a nuestra tarea de “educar” se refleja también el modo o estilo de vida que adoptamos en nuestras relaciones con los demás. Nuestro modo de enseñar y educar es un reflejo de nuestras relaciones con el mundo y con los demás. *Nuestro modo de educar es también nuestra manera de vivir*. Quizás sea ésta la clave a la que le deberíamos prestar más atención: la *coherencia* entre lo que enseñamos o decimos en los salones de la escuela y lo que practicamos en nuestra vida diaria.

Estimo que, a pesar de tantas horas dedicadas a la tarea de la enseñanza, no le hemos dedicado el tiempo necesario a reflexionar sobre nuestra *responsabilidad de educar*, como si enseñar conocimientos y competencias para “saber pensar y hacer” abarcase toda nuestra función educadora. A veces, hemos pensado que la mera reproducción de las prácticas contrastadas de nuestros mayores, o nuestro sentido común, ya eran suficientes para realizar con éxito nuestra tarea de educar. Y, por paradójico que nos parezca, todavía *hay muchas preguntas* por hacer en educación que aún esperan respuesta. Las reflexiones que siguen sólo intentan ayudarnos a encontrar la mejor manera de cumplir con nuestra tarea de educar y preparar a nuestros alumnos para que se inserten en el mundo y lo hagan más habitable y *más humano*. En esta tarea, nuestra responsabilidad es acompañarles, escucharles y que se sientan escuchados y acogidos en *toda* la realidad de su vida, pues nada de lo humano es ajeno a la educación.

La acción de educar está envuelta en una serie de “circunstancias” que la hacen muy compleja, y que es del todo necesario tenerlas en cuenta para que no demos pasos en falso. Deberíamos ser muy prudentes (yo diría sabios) a la hora de abordar la tarea de educar.

El respeto a aquellos a quienes pretendemos ayudar en la construcción de su vida ética (*responsable*) nos exige actuar con toda prudencia y, a la vez, con audacia para actuar en el momento oportuno, allí donde se juega el presente y el futuro de la vida de nuestros educandos. Acompañar a otro a construir su vida, a trazar las líneas básicas de su existencia como *humano*, exige tomarse en serio la vida del otro y también la propia. Nada hay más serio e importante en nuestra vida, como educadores, que poder ayudar a otro a edificar su vida, y edificarla en el reconocimiento de la dignidad propia y la del otro.

En otros lugares he expuesto las raíces éticas y antropológicas de la pedagogía de la alteridad y sus señas de identidad que encuentran en Levinas su principal referente (Ortega, 2004; Ortega, 2007; Ortega, 2010; Gárate y Ortega, 2013; Ortega, 2013; Ortega, 2014). He hablado de una ética que se construye desde la antropología (no desde la ontología), que arranca desde la finitud del hombre, desde la contingencia, desde la memoria y la alteridad. En este trabajo me limitaré a señalar las claves o “condiciones”, a modo de señales de tráfico que, de alguna manera, trazan una línea de actuación en la acción educativa. J. Delors afirmaba ya en su célebre “Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI” que ni la política educativa, ni los centros, ni los profesores, ni los orientadores, ni las familias, ni ninguna institución de la sociedad civil se han preocupado de formar explícitamente en dos de los cuatro pilares fundamentales propuestos por los organismos internacionales, a saber: “aprender a ser” y “aprender a convivir juntos”. Las condiciones para educar que a continuación se exponen inciden en estos dos objetivos que J. Delors propone para la educación, y que se centran exclusivamente en el papel inexcusable y determinante del maestro

## **“CONDICIONES” PARA EDUCAR:**

### LA EDUCACIÓN ES UNA TAREA POR NATURALEZA SIEMPRE INACABADA E INCIERTA

Con demasiada frecuencia los profesores-educadores piensan y actúan por inercia, como si en educación ya estuviese todo dicho; basta con acudir (se piensa) a las hemerotecas y a la experiencia de nuestros mayores para ser un buen educador. Ignoran que el discurso sobre la educación nunca está definitivamente cerrado, tampoco la praxis educativa. Nada de lo que sucede al ser humano es ajeno a la educación, y mientras vive está sometido a múltiples “circunstancias” que cambian con el devenir del tiempo. *No hay sobre la educación una última palabra*, como tampoco la hay sobre la vida del ser humano. Nos movemos siempre en la incertidumbre, la provisionalidad y el cambio, más aún en la era de la modernidad que nos ha tocado vivir. “La modernidad ha socavado todas las certidumbres que se daban

por sentadas. Y lo ha hecho no sólo debido a los avances de la ciencia y la tecnología, sino también debido a la pluralización del entorno social moderno... La modernidad ha creado una situación en la cual se hace difícil alcanzar certidumbres” (Berger, 1994, 158-159).

La antropología también nos describe al ser humano instalado en lo contingente y lo relativo, en lo frágil y lo contradictorio, en lo humano y lo inhumano. Es nuestra manera de existir y de vivir. El ser humano es un ser siempre en tensión, entre lo que es por herencia y lo que quiere ser o no lo es todavía. Es un ser en despedida. “Esta tensión entre “lo que hemos heredado” y “lo que deseamos ser”, este hiato entre el “mundo” y la “vida”, esta imposibilidad de ser plenamente sólidos y coherentes, es lo que caracteriza a la condición humana corpórea” (Mêlich, 2010, 42). Pretender llevar a la educación certezas o palabras “definitivas”, ajenas a la condición humana, intentar blindarnos a la posibilidad del fracaso, es abocar a las jóvenes generaciones a situaciones del todo ideales a las que no pueden dar respuestas, porque escapan de la “trama de la vida”, responden a un mundo imaginario. Y pretender que “nuestras” respuestas sean también las “suyas” significa ignorar que la vida de cada uno nunca se reproduce miméticamente en la vida del otro; ello conduciría inexorablemente a la frustración y al fracaso, iría en contra de lo que es educar en tanto que ayudar a las jóvenes generaciones a instalarse en su mundo cotidiano; “una instalación que comporta constantes procesos de interpretación de su entorno físico y humano o lo que es lo mismo: en continuas contextualizaciones a tenor de los cambios que impone la propia biografía de los seres humanos” (Duch, 2004, 90). Cada individuo y cada generación se ven obligados a “inventar” respuestas nuevas a las situaciones también nuevas a las que se deben enfrentar, si bien es cierto que nunca partimos de cero, porque las claves desde las cuales nuestros mayores resolvieron sus problemas permanecen, para bien, en nuestra memoria. Es nuestra herencia cultural y la deuda siempre pendiente con nuestros mayores. Habría que asumir, en nuestro discurso y en nuestra praxis, que nuestro análisis de la realidad que hoy nos envuelve puede dejar de ser útil mañana; que nuestro modo de abordar el presente en educación se puede tornar desfasado en la siguiente generación. La educación es como el agua del río, si nos sentamos a contemplarla nunca veremos la misma. Ésta discurre delante de nosotros y nunca vuelve hacia atrás.

La huida de la incertidumbre que envuelve a toda actividad humana ha propiciado la aplicación de una metodología científica al ámbito de la educación que le es del todo ajena porque desconoce la singularidad y especificidad de su objeto: *el ser humano*. La pretensión de hacer ciencia en los procesos educativos nos ha llevado a intentar el control de todas las variables que intervienen en un proceso educativo, olvidando que no hay posibilidad de controlar la

multitud de variables que intervienen en el mismo, ni tampoco extrapolar sus resultados. Estos dependen siempre de la circunstancia o contexto en que se produce la acción educativa y de las características personales de cada sujeto, del todo singulares e irrepetibles. *En educación siempre está todo por decir y hacer*, como el mismo ser humano, siempre en camino, en despedida, “haciéndose” con las herramientas disponibles en cada momento. “La incertidumbre es el hogar de la persona moral y el único terreno en el que puede brotar y florecer la moralidad” (Bauman, 2009, 130). Incertidumbre, precariedad, contingencia, riesgo, fracaso, limitación... estas son las herramientas y el equipaje con el que nos vemos “obligados” a resolver la tarea de tener que existir como humanos. Pero también las “circunstancias” que siempre nos acompañan en la tarea de educar, como en la vida misma.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEBE MEZCLARSE CON LA REALIDAD DE LA VIDA  
“La educación no consiste sólo en la preparación para la vida y la ciudadanía desde el punto de vista económico. También es, como insiste Dewey, la vida misma” (Noddings, 2002, 23). Si la educación es la vida misma, ayudar a vivir *humanamente*, el educador debe “bajar” allí, a la vida, donde se resuelve la existencia de cada individuo, lo que Ortega y Gasset diría: nuestra “circunstancia”. El educador debe ser un conocedor de la vida, un *experto en humanidad*. Ésta es, quizás, una de nuestras asignaturas pendientes y nuestra mayor carencia en educación: asumir que la *circunstancia* o *situación* forma parte del contenido mismo de la educación, aquello que le da sentido y vida a la acción educativa; en otras palabras: asumir en la práctica que el ser humano es, por naturaleza, un *ser histórico*. “Hasta ella (la escuela) han de llegar los problemas, las realidades sociales. Y ella debe salir al encuentro de la realidad inmediata del barrio y de la ciudad donde se halla enclavada” (Santos Guerra, 2010, 38). Si no se educa para la vida, ¿qué sentido tiene entonces la educación? Una ojeada a nuestro discurso educativo nos permite constatar su tendencia irreprimible a instalarse apática y acriticamente en el mundo de las “bellas ideas”, en un teatro metafísico en el que los actores no representan los sufrimientos y las esperanzas de los hombres y mujeres de su tiempo, trasladándolos a un mundo ideal en el que sólo fluyen palabras e ideas carentes de sentido, incapaces, por tanto, de preparar a los educandos para conocer, interpretar y juzgar la realidad de su tiempo, para instalarse en el mundo y transformarlo.” Si la escuela es un islote separado de los problemas, si es una campana de cristal aislada de la realidad, si su currículum solamente está referido a cuestiones que nada tienen que ver con la vida, no es posible la auténtica educación del ciudadano” (Santos Guerra, 2010, 38).

Constato que ha habido por parte de muchos profesionales de la enseñanza una trágica deserción de la *trama de la vida*, de la realidad que viven nuestros alumnos; que se ha crea-

do una “realidad” artificial que sólo ha existido en el mundo cerrado de nuestros centros educativos y desde él se ha pretendido orientar y configurar la vida de los estudiantes. Es cierto que valores como justicia, libertad, tolerancia, solidaridad... han formado parte de nuestro discurso, pero han permanecido sólo en el mundo de las ideas y no han venido acompañados (referenciados) por experiencias concretas de hombres y mujeres de nuestro tiempo. La explotación, la exclusión y la pobreza de nuestros conciudadanos han sido ignoradas o expulsadas de nuestras aulas, como si éstas no formasen parte de la historia real de nuestra vida; y la esperanza y la alegría, la iniciativa y la innovación, el coraje y la audacia tampoco han tenido influencia en la vida de la escuela. Y la educación, en tanto que está enraizada en la ética, “no está desligada de los problemas que afectan a los hombres concretos, sino que brota de ellos, de su derecho a una vida digna y justa, de su derecho a decir *su palabra*, la palabra del pasado, de la tradición; la palabra transformadora del presente, la que desvela la realidad y le permite descubrir las contradicciones que le impiden ser hombre o mujer, pero también la palabra del futuro todavía no dicha, la palabra de la esperanza” (Ortega, 2007, 75-76). Ha habido una ausencia *dramática de la pedagogía de la experiencia*, una huida de la realidad. ¿Cuántos alumnos se confían a sus profesores en sus momentos de dificultad, de crisis emocional o conflicto con los padres o compañeros? ¿Cuántos educadores se han interesado por las condiciones de vida socio-económicas de sus alumnos para acompañarlos y expresarles su cercanía y solidaridad? Con demasiada frecuencia se ha ignorado la realidad de la vida de cada educando, se ha ocultado su realidad *histórica* y sólo se ha querido ver su cara más “amable”.

En la raíz de esta imagen deformada del educando quizás podamos encontrar la *falta de coraje* y de realismo en los educadores para asumir aquello que el ser humano es: un haz de sentimientos, aquello que nos incomoda de la realidad: la precariedad, la debilidad, la incertidumbre y la inseguridad, unidas al sufrimiento como elementos ineludibles de nuestra existencia. En última instancia, ha habido *miedo al hombre mismo*, a lo que somos. Y desde un mundo ideal, inexistente es imposible educar. “Lo único que podemos hacer como seres humanos es reconocer nuestro tiempo y nuestro espacio, y comenzar desde aquí, desde donde estamos, desde nuestra tradición, desde nuestra época” (Mèlich, 2002, 74), desde la única manera que tenemos de existir. ¿Alguna vez nos hemos preguntado si aquello que enseñamos a nuestros alumnos es lo que ellos demandan o responde a sus intereses y necesidades, si les ayuda a ser sujetos competentes ética y profesionalmente? ¿Nos hemos preguntado si nuestra acción educativa ayuda a cada educando a construir *su* proyecto de vida a partir de sus aspiraciones personales; si les ayudamos a “leer” la realidad social en la que están insertos para desvelarla y transformarla según criterios de justicia y solidaridad?

La enseñanza se ha convertido, con demasiada frecuencia, en una praxis monótona, repetitiva, de contenidos prefabricados, elaborados lejos del contexto en el que se aplican de un modo indiscriminado; ha devenido en una enseñanza *in-significante*. Y una enseñanza que vive de espaldas a la vida, es decir, in-significante, es una enseñanza destinada a la muerte. Y no se educa repitiendo el pasado, sino inventando, dando nuevas formas de vida al presente. Con toda razón afirma H. Arendt (2005) que el hombre, aunque ha de morir, no ha nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo. Reinventarse, a partir de su “circunstancia”, es la condición inexorable del ser humano para afrontar la aventura de su existencia, también de la educación para no devenir en pura retórica.

### LA EDUCACIÓN SIEMPRE ACONTECE EN UN SUJETO CORPÓREO

Los seres humanos no somos puros sujetos “cognoscentes”, una cabeza de ángel sin cuerpo. El ser humano no se entiende, ni existe al margen de los condicionantes que cada uno establece con su mundo a través de la corporeidad. No hay posibilidad alguna de lo humano al margen de la *corporeidad*. El hombre, a través de la historia, o bien se ha situado en un ámbito idealista, y en tal caso el sujeto de la educación acaba siendo un ente ideal, descartado, sin cuerpo y sin historia, es decir, un alma pura; o bien asume que es un ser corpóreo, que la corporeidad y todo lo que ella implica no puede ponerse entre paréntesis, sino que es un componente esencial de la existencia humana. Durante siglos la educación-enseñanza ha estado vinculada a la primera opción (se ha hablado mucho de la educación de la inteligencia y muy poco de la educación de los sentimientos) ignorando u olvidando que la educación “se hace” en sujetos de carne y hueso, que piensan, aman, sufren y gozan; que el ser humano es un todo, una unidad no divisible en compartimentos estancos. Se ha olvidado, como diría Ortega y Gasset, que “Las raíces de la cabeza están en el corazón”.

La existencia humana (también la educación) está atravesada por la *corporeidad*. La vida de cada uno de nosotros es un texto escrito, tejido de historias (vidas) que hemos heredado de un mundo biológico, y a la vez cultural, a través del cual pensamos, amamos y vivimos. Es el trasunto de nuestra vida. En esta realidad biológica y cultural discurre la educación, no en otra. Por ello, si se quiere educar no nos es permitido ignorar lo que somos: corporeidad, contingencia, vulnerabilidad. En esta *realidad corpórea vivimos y existimos*. Ésta es contenido necesario de la tarea de educar. Y cuando borramos las señales de nuestra corporeidad desnaturalizamos la educación y la convertimos en un ejercicio inútil. Introducir la *corporeidad* en los contenidos de la educación significa rescatar al hombre de una visión “angelical”, idealista y hacer de la finitud, la limitación y la provisionalidad categorías antropológicas. Pero afirmar “que los seres humanos seamos *corpóreos* no significa que todo



se *reduzca* al cuerpo, sino que todo lo que pensamos, hacemos o sentimos, “pasa” por el cuerpo” (Mèlich, 2010, 100). Una educación enraizada en el ser humano descansa en una antropología corpórea, en una antropología de los sentidos; descansa sobre una antropología de la *piel* y de la *carne*. Por ello una educación que parte de los sentidos es una educación a “ras de tierra”, una educación *encarnada*. Se educa siempre a un sujeto *histórico* (de carne y hueso), situado en un contexto, a un sujeto singular y concreto, no a un individuo abstracto, sacado fuera del tiempo y del espacio.

#### SE EDUCA SIEMPRE A PARTIR DE ALGÚN PRINCIPIO Y PARA ALGÚN FIN

“Educar sin antropología no deja de ser un sinsentido. Es caminar sin dirección y sin meta, y convertir la educación en un vulgar adiestramiento” (Ortega, 2007, 62). No es posible educar sin saber qué es el hombre, cómo piensa y vive, y hacia dónde se le debe orientar. La antropología y la ética marcan esencialmente todo proceso educativo. A pesar de ello, no se ha analizado suficientemente el papel indispensable que ambas desempeñan en la acción educativa. Sin antropología y ética nuestro discurso y nuestra praxis educativa caerían en la nada, en un sinsentido, en la “an-arquía” (sin principios). Nuestro discurso tiende a pasar por alto o infravalorar el análisis de las *claves* desde las cuales pensamos y educamos, desde las creencias (valores) en que vivimos, como dice Ortega y Gasset (1975). El discurso en educación se ha presentado no pocas veces como una página débilmente trazada, neutra o indiferente a las influencias del medio y de la cultura. Este discurso aparentemente objetivo y científico, “hace descansar la educación sobre principios neutros o indiferentes, inocuos para cualquier finalidad de la acción educativa. Y no es así. No hay discurso y práctica educativa que no estén apoyados en presupuestos antropológicos y éticos que guían y condicionan la acción educativa en un determinado sentido” (Gárate y Ortega, 2013, 125). Una lectura o un texto neutral, objetivo y desinteresado no sólo es imposible, sino tampoco deseable. Todo discurso es una interpretación ideológica y profundamente contextual. El neutralismo ingenuo sencillamente no existe. “En la tarea educativa transmitimos valores, tomamos decisiones y establecemos normas de actuación. Sería imposible trabajar para conseguir que el educando quiera y haga lo que tiene que hacer para producir en sí mismo un cambio de estado que se considera educativo, si no se pudieran establecer normas de intervención pedagógica y valoraciones” (Tourrián, 2014, 124).

En la sociedad globalizada del conocimiento, la técnica, desprovista de referencias éticas, parece ser la razón última de todo lo que nos rodea. Incluso la crisis que afecta a gran parte de las naciones es entendida como una crisis de crecimiento económico, no como una crisis de valores éticos. Se perfila y promueve, de este modo, una visión economicista del ser

humano, mutilado de toda referencia a los valores morales que pueden fundamentar una visión humanista del mundo. “La ética suele ser mirada con desprecio burlón. Se considera contraproducente, demasiado humana, porque relativiza el dinero y el poder. Se la siente como una amenaza, pues condena la manipulación y la degradación de la persona” (Papa Francisco, 2013, 59). El desarrollo científico y técnico parece ser la panacea para resolver todos nuestros males. Pero la técnica no es la medida de todas las cosas, sino el ser humano y su dignidad. Resultan, por tanto, difíciles de entender propuestas educativas que priman lo científico y lo técnico en detrimento de lo ético y lo moral, como la pedagogía anclada en la racionalidad tecnológica, refractaria a un discurso ético del que le resulta muy difícil desprenderse. “El modelo industrial, la tecnología informática, el procesamiento de información y el pensamiento mercantil han penetrado con fuerza en la escuela y constantemente oímos a teóricos y administradores educativos que utilizan estos modelos para definir la práctica de la educación” (Van Manen, 2003, 86). Estos discursos se refieren casi exclusivamente al *hacer* para el futuro y no al *ser* ahora. Es el lenguaje de los *inputs*, de la evaluación de resultados, de la satisfacción del cliente. Es un lenguaje incorpóreo del que sistemáticamente se ha excluido toda referencia a los valores éticos.

Se ha olvidado que en educación hay un hilo conductor, a veces invisible, que le da sentido y dirección. Ha habido una cierta resistencia a poner en orden los elementos que son indispensables para construir un discurso educativo coherente. A los profesionales de la educación les ha sido más fácil recoger de otros lo que han ido encontrado en el camino, sin un mínimo análisis de su bondad o pertinencia a un proyecto educativo. Y edificar un discurso educativo con “agregados diversos”, a veces contrapuestos, lleva en sí mismo una contradicción. Estimo que ha predominado en los profesores-educadores el interés por los resultados en la enseñanza, por el hacer de cada día, más que por la pregunta insoslayable: “¿para qué educamos?”. Y sin hacernos esta pregunta, la ayuda que prestamos al otro (educando) se hace arbitraria e irreconocible. Sin ética y antropología la tarea del educador-profesor se convierte en un “ir y venir”, sin dirección ni sentido.

En el discurso pedagógico se detecta la tendencia a desvirtuar el contenido de los valores en la educación (Buxarrais, 2013). Así se dice que “el objetivo fundamental de la educación, y de la educación en valores, es hacer personas felices, lo que significa que los/as educadores/as deben ayudar a las personas a asumir plenamente su humanidad con sus luces y sus sombras, y desde ella construir cada uno su propia personalidad, su propia manera de ser en el mundo, de forma racional y autónoma, pero con un profundo sentimiento de cuidado por el otro” (Buxarrais, 2013, 61). En primer lugar, he de decir que me parece “extraña” la dis-

tinción entre “educación” y “educación en valores”. Toda educación es, por naturaleza, educación en valores o no es educación. En segundo lugar, me parece poco afortunado atribuir a la educación la finalidad de hacer personas “felices”. ¿Qué significa una persona feliz? Yo, al menos, no sabría responder a esta pregunta. La palabra “felicidad”, como finalidad ética y moral, no tiene cabida en la ética levinasiana que se mueve en la deuda siempre pendiente con el otro, del que soy rehén. No hay felicidad o tranquilidad posible mientras el explotado y marginado, los sufrientes de este mundo no recuperen su dignidad. No es el objetivo de la ética, ni tampoco de la educación, ofrecer ni garantizar la felicidad a nadie, sino dar la respuesta debida al otro, compadecerlo, hacernos cargo de él, aunque ello nos complique seriamente la vida. Buscar la propia felicidad cuando se educa no constituye un objetivo a conseguir. Esto está en las antípodas de lo que es educar en cuanto renuncia y salida de sí mismo para que el otro sea *alguien, crezca y se alumbre una nueva criatura*, por expresarlo con palabras de H. Arendt. Puede responder a la ética del cuidado (*care*) en la que se inspira la autora Buxarrais en su propuesta de educación en valores. Pero esta corriente de pensamiento no sale del círculo vicioso del “Yo” al negarle al otro (tú) la primacía en la relación ética. Al final, negando la relación asimétrica, desigual en la relación ética del yo y del tú, como sostiene Levinas, se cae inevitablemente en lo Mismo, en el “Yo” de la moral kantiana.

#### SUPERAR LA TENTACIÓN DEL MIEDO A EDUCAR.

A veces, el desconocimiento de lo que es “educar”, la impaciencia para escuchar, nos ha llevado a una actitud de parálisis, de resistencia y miedo a educar (González, 2015). Hemos considerado que nuestra tarea educadora es tan decisiva para la vida de nuestros alumnos que el peso de esta responsabilidad nos ha paralizado. Es el miedo *ético*. Con ello hemos cerrado la puerta a toda posibilidad de ayudar y acompañar, de acoger al otro en “su” circunstancia, en su manera de vivir; en una palabra, hemos cerrado la puerta a *educar*. Quizás, nos hemos visto obligados a decir a nuestros educandos una palabra “segura” que les oriente en sus primeros pasos en la vida; quizás nos hemos considerado modelos no “adecuados” para ser imitados por ellos; quizás hemos pensado que tanta responsabilidad escapa del ámbito de nuestra tarea “humilde” de profesor. Y se olvida que, en educación, no hay modelos acabados y perfectos, libres de toda mancha, ni los profesores (maestros), ni los padres somos los únicos referentes éticos en la vida de los educandos. Se olvida que la inseguridad y la incertidumbre forman parte de la educación como de la vida misma; son nuestros inseparables compañeros de viaje. Quizás nos ha faltado humildad para mostrarnos ante nuestros educandos desde *la verdad de nuestra vida*, con sus luces y también con sus sombras, con nuestro verdadero equipaje, con lo que en realidad somos. Debemos asumir sin complejos o reticencias algo que es elemental en un proceso educativo: que nunca se educa sin *expo-*

*neros (mostrarnos)* ante el otro, sin permitir que el otro se convierta en nuestro compañero de viaje. Y esto, inevitablemente, comporta resistencia y miedo a correr el riesgo de vernos *expuestos* ante los demás. Resistencia a iniciar un camino sin garantía de éxito.

De otra parte, el miedo a educar nos lleva al *miedo a innovar*. Nos sentimos más “seguros” ante un discurso que nos presenta la acción educativa como una actividad reglada, controlada y evaluada en todos sus parámetros. “Aún siguen vigentes paradigmas que durante años han configurado la enseñanza intentando, en vano, someterla a niveles de control y racionalidad equiparables, en sus propósitos, a los procesos industriales” (Ortega, 2007, 60). Con ello (se piensa) habremos conjurado la incertidumbre que envuelve a todo proceso educativo y estaremos en condiciones de predecir o adelantar el futuro. Los hechos, sin embargo, son bien distintos. Los procesos educativos son como el agua que se escapa por entre los dedos de la mano cuando pretendemos atraparla; son muy reacios y resistentes a todo control. Por ello hemos de contar en nuestro discurso y en nuestra praxis educativa con la provisionalidad y la incertidumbre de los resultados, desde la convicción de que todo proceso educativo es por naturaleza único e irrepetible, como el mismo ser humano (Ortega, 2010). De aquí que hablar de innovación y cambio en educación es una simple redundancia. No es posible educar sin cambio e innovación, porque nunca estaremos ante un individuo que viva siempre en una misma situación o circunstancia. Como bien señala Fullan (2002) la innovación es consustancial a la educación. Sin ella se convierte en rutina, repetición inerte de lo ya dado y dicho, mensaje sin significado porque sus interlocutores no responden a las claves desde las cuales se expresan y sienten.

Hay otra forma de miedo a educar, y esta se expresa con más cautela. Es el miedo a enseñar o transmitir a los educandos otras formas de pensar y vivir no compartidas por las elites que ostentan el poder socio-político, que suele coincidir con el poder económico. Es el miedo *político*. La educación es siempre una propuesta liberadora de la persona en toda su integridad, es una resistencia al mal, y no puede ser usada para domesticar y anestesiar a las jóvenes generaciones a las consignas del poder establecido. Es una responsabilidad ética del maestro enseñar a “leer el mundo”, es decir, desvelar las contradicciones de las prácticas culturales, sociales y políticas que lo conforman (Chomsky, 2007). La educación es una denuncia de la justicia, es resistencia al mal para que “la esperanza de la injusticia que atraviesa este mundo no sea lo último, que no tenga nunca la última palabra” (Horkheimer, 2000, 169).

## PARA EDUCAR ES NECESARIO INSPIRAR CONFIANZA EN EL OTRO.

“En donde no hay confianza, los procesos de transmisión se tornan irrelevantes, superfluos y, por lo general, provocan actitudes que van desde la indiferencia y la desorientación hasta la desesperación” (Duch, 2004, 187). Una de las condiciones esenciales en la acción educativa es que el educador merezca la *confianza del educando*, que sea una persona en quien se pueda confiar. “Una pedagogía que no se base y, al propio tiempo, no genere confianza es una *contradictio in terminis*” (Duch, 2004, 187). La educación es un largo camino lleno de riesgos y dificultades, un camino doloroso e incierto en sus resultados. Iniciar un largo viaje sin la confianza en la persona que nos acompaña se hace muy difícil, y más aún esperar un final exitoso. La confianza en el otro (educador) nos da la seguridad de sentirnos acompañados, que alguien está a nuestro lado. Si el educador no es una persona *creíble* en la práctica de la acogida, de la escucha y del cuidado del otro, es difícil que inspire confianza para acercarse a él y *confiarse* a él.

La confianza en el educador es una necesidad muy sentida en el educando, más aún en una sociedad cuyas instituciones han perdido gran parte de su poder configurador. Casi todo se resuelve en el anonimato, en una “tierra de nadie” en la que el individuo se siente desprotegido, a la intemperie, en una sociedad líquida (Bauman, 2003). En esta situación de inseguridad, de falta de asideros y referentes ético-morales el profesor-educador puede ser una ayuda, una palanca en la que apoyarse para el adolescente-joven que inicia la andadura de su vida moral. Y para este acompañamiento, la confianza recíproca se hace indispensable. *Confiar-se al otro*, al educador-maestro, es un abandono y entrega de alguien (educando) que sólo espera ser acogido y acompañado en su trayecto vital. Y la confianza se da a una persona que se muestra *veraz* en su vida, que no oculta sus debilidades ni se escandaliza de las debilidades del otro, que busca no tanto agradar, cuanto permanecer al lado del otro para acompañarlo en su camino, que no rehuye las dificultades. Es sintomático que las publicaciones sobre educación no incidan con más insistencia en la necesidad del cuidado y atención al educando (Noddings, 1992) y se centren, casi exclusivamente, en aquellas variables que “aseguran” mayores rendimientos académicos, como si estos fuesen suficientes para asegurarnos el éxito en la vida.

## LA EDUCACIÓN ES INSEPARABLE DE LA ESPERANZA.

“Nos pasamos la vida transformando, construyendo porque esperamos algo nuevo y distinto. Ernst Bloch dice que en un mundo donde no haya condiciones para que brote algo nuevo en sí mismo, sería una locura completa y solitaria” (Gárate y Ortega, 2013, 38). Si el ser humano es un ser instalado en la espera, que vive permanentemente en adviento, siempre reinven-

tándose a sí mismo para seguir existiendo, la educación es una práctica y una escuela de esa esperanza. “Quienes albergan la esperanza son padres “auténticos”, madres “auténticas” y profesores “auténticos” para los niños. Abandonamos nuestra responsabilidad cuando no sabemos o no queremos demostrar cómo hay que vivir una vida de esperanza... Ser padre o madre o profesor es tener expectativas y esperanza para el niño” (Van Manen, 2003, 84-85). Sin esperanza el educador no se pone en camino, no arriesga su tiempo y su esfuerzo, no comparte con el otro la verdad de su vida. La educación es un proceso *liberador* que se nutre de la utopía de que es posible otra realidad, otro modo de ser y vivir en cada educando. “El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que sólo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos” (Freire, 1992, 45). La espera del educador se alimenta de la “pedagogía del hombre”. Pretende que todos los educandos puedan hablar y escucharse, reconocerse en la igualdad de su dignidad, liberados y reconciliados entre sí. La espera del educador, al igual que la de todo ser humano, se presenta siempre envuelta en la incertidumbre, en la oscuridad; es una espera incierta, arriesgada, no exenta de sufrimiento; es siempre esfuerzo, sacrificio, paciente espera.

En la tarea de educar se hacen presentes las dificultades que hacen arriesgada la acción de educar. Acompañamos y acogemos al otro con las herramientas limitadas y precarias para que éste haga *su* camino, quizás el viaje más decisivo de su existencia humana. Pero acompañamos siempre en la esperanza, no exenta de incertidumbre. La falta de ilusión que se detecta en tantos profesores, la apatía por su tarea, la resignación ante su fracaso,... no son más que muestras de la pérdida de la esperanza, de su renuncia a educar. “El fenómeno del profesor quemado no es necesariamente un síntoma de un esfuerzo excesivo, de tener demasiado trabajo. Es la situación en que uno ya no sabe por qué hace lo que está haciendo. Ese quemarse constituye la prueba de la desesperanza” (Van Manen, 2003, 88). La esperanza es quizás una de las virtudes más olvidada en la educación. La sociedad actual rechaza todo aplazamiento del éxito en la vida. Vive instalada en un presentismo que hace dudar de la existencia misma del futuro. Vivir es realizar el presente. Desde esta concepción de la vida y del hombre se hace difícil la espera. Para educar es necesario saber esperar, practicar pacientemente la espera activa. Es una forma de estar presente en la escuela, un modo de vivir con los alumnos. “Esperar es construir, pero nuestra construcción nunca es definitiva, ni perfecta. Necesita una remodelación y adaptación constantes porque las cosas en los humanos nunca están del todo acabadas. Se hace indispensable la vigilancia y el amor necesarios para seguir construyendo en la esperanza” (Gárate y Ortega, 2013, 38). Acompañar, día a día, al que empieza a caminar, sin garantía de llegar al final del trayecto, exige vivir en la esperanza para no desfallecer. Y sin esperanza no es posible vivir, pero tampoco educar.

## LA EDUCACIÓN ES TESTIMONIO

La educación lleva en su misma raíz la exigencia de una pedagogía *testimonial*. El encuentro ético con el otro (que siempre ocurre en la educación) se da desde la coherencia entre la palabra y la vida, entre el discurso y el testimonio. La educación, en tanto que acogida al otro, más que “explicar”, *muestra*. “Lo que el educador transmite no es una explicación de los acontecimientos del mundo, sino su experiencia vital, su modo de relacionarse y vivir con los otros, de resolver el problema de su existencia con los otros” (Ortega y Romero, 2013, 75). La educación, al contrario que la instrucción, se mueve en el ámbito de la experiencia, del testimonio. El aprendizaje de saberes y competencias es una actividad que puede ser, en alguna medida, planificada y evaluada, ser sometida a normas. Es decir, puede estar regida por la *tecne*. Es lo que llamamos “instrucción” o “enseñanza”. La educación, por el contrario, se resiste a todo control, responde a situaciones que no pueden ser previamente definidas por contener un amplio grado de incertidumbre. Es la acción que, podríamos decir, entra en el ámbito de la *praxis*. Ambas son acciones (*tecne* y *praxis*) distintas, aunque no contrapuestas (Reyero, 2009).

El educador no puede limitarse a ser un buen “profesional” que aplica a su trabajo los conocimientos y estrategias disponibles; tendrá que ser, además, *testimonial*. “Del mismo modo que el poeta o el médico, además de técnica poseen esa sensibilidad que les hace ser realmente buenos poetas o buenos músicos, el maestro sabe transmitir la compasión aunque no sepa (ni pueda) explicarla. El testimonio se desliza entre los intersticios de sus palabras, en los espacios vacíos de su lenguaje” (Mèlich, 2010, 279). La relación maestro-alumno (educando), más que una relación basada en la competencia profesional-técnica, es una relación *testimonial*. “Esta iniciación o introducción a una vida ética, que es la educación, viene siempre de la mano del otro, del acompañamiento del otro, desde el testimonio ético del otro” (Gárate y Ortega, 2013, 87). Hay *maestría* (ejercicio de *maestro*) cuando hay *testimonio*, cuando la relación maestro-alumno es una relación atravesada por la experiencia del cuidado y la atención responsable al otro, para que “el otro” pueda nacer y crecer *differentemente* a su maestro. “El educador, al estilo de Séneca, cree en aquello que enseña, lo expresa en su conducta, y si utiliza la *techné* retórica *es para que la verdad proferida constituya al ser del oyente*” (Santos, 2013, 482). Educamos no con el discurso, no mediante el *logos*, sino con el testimonio de la *verdad ética* que habla por sí sola, sin intermediario alguno.

## LA EDUCACIÓN ES ACOGIDA, HOSPITALIDAD

Las condiciones que acabo de exponer no son suficientes para *educar* sin la *hospitalidad*, *sin la acogida al otro*. Y no me refiero a la actitud ciudadana con la que acogemos a quienes

nos visitan. Hablo de la ética de la *acogida*, de la *hospitalidad* por la que nos hacemos cargo, responsables del otro. “Allí donde se produce la *educación* se produce un *encuentro* no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, en un ejercicio de transmisión de saberes, sino el encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de *radical alteridad*” (Ortega, 2007, 62-63). El otro (educando) no pide al educador el reconocimiento de sus derechos, sino que apela a su capacidad de acogida. El alumno (educando) nos reclama que lo miremos como *alguien* que nos demanda una relación desinteresada y gratuita, una relación de donación y acogida. No nos pide que le reconozcamos como otro igual a nosotros en dignidad. Nuestra responsabilidad hacia él es anterior a todo juicio moral. “El prójimo, como escribe E. Levinas (1999, 148) me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado. Estoy unido a él que, sin embargo, es el primer venido sin anunciarse, sin emparejamiento, antes de cualquier relación contratada. Me ordena antes de ser reconocido”.

En la ética levinasiana “el otro”, en sí mismo, es pregunta que demanda una respuesta; el otro no es nadie ajeno a mí, forma parte de mí, hasta el punto de que la estructura antropológica del hombre está *quebrada* por la ineludible presencia del otro. “El sí mismo, en su plena profundidad, es rehén de modo mucho más antiguo que es Yo, antes de los principios” (Levinas, 1999, 187). Pero hay preguntas que sólo se pueden responder, no con palabras, sino con la vida. M. Buber (1993), en el comienzo de su obra *Yo y Tú* escribe que son estos dos pronombres personales las únicas palabras que los seres humanos las decimos con toda el alma. La respuesta a las preguntas para las que no tenemos respuesta la recibimos, de alguna manera, en el *encuentro con el otro*. Y la recibimos, no porque el otro nos la dé ya formulada, sino porque el *otro ya es la respuesta* silenciosa, pero elocuente, que buscamos sin saberlo.

Para educar es indispensable que el educador sienta el peso de la responsabilidad de tener que responder del educando, de hacerse cargo de él, porque hasta que éste no ocupe un lugar en la vida del educador, no será *real* la significación ética del otro, su inevitable pregunta “por lo suyo”. La educación es acogida y responsabilidad; es, en su misma raíz, un acto de *amor*, porque sin amor el educador sólo se busca a sí mismo o se centra en el aislamiento de su “yo”, y entonces es incapaz de ver al otro (educando) y alumbrar una nueva existencia. La educación implica el abandono de un estéril aislamiento del “yo” para afirmar al otro. Sin renuncia al “yo” sólo hay imposición y dominio, pero no reconocimiento del otro en toda su dignidad.

En una sociedad tan fuertemente afectada por la indiferencia, la apatía y el individualismo como la nuestra, proponer una educación fundamentada en el amor podría entenderse como



un “brindis al sol”, una utopía. Sin embargo, si desterramos la utopía del amor en la educación habremos negado la posibilidad misma de educar. ¿Qué otra cosa es educar sino ayudar al alumbramiento de un nuevo ser, de un nuevo proyecto de vida que todavía se está gestando? Educar y alumbrar una nueva vida son la misma cosa. Ambos son fruto del amor.

## CONSIDERACIONES FINALES

Puede parecer (y así lo es) que me he centrado en aspectos muy específicos del educador como alguien que ayuda al alumbramiento de una nueva criatura. No ha sido en modo alguno olvido o desconsideración de otras variables que inciden poderosamente en cualquier proceso educativo. He resaltado conductas y actitudes del educador que están más directamente vinculadas con la ética levinasiana y su influencia inevitable en el discurso y en la praxis educativa. Aspectos, hasta ahora, insuficientemente tratados por no formar parte, todavía, del discurso mayoritario de la pedagogía, deudora en gran parte de una ética y antropología kantianas, refractarias a una ética y antropología apegadas al tiempo y al espacio, a la corporeidad y a la contingencia. Es el discurso kantiano que ha propiciado el desplazamiento del hombre a un mundo metafísico de las “bellas ideas”, y en el que ha discurrido, durante mucho tiempo, nuestro discurso y nuestra praxis en educación. No faltan intentos de salvar esta distancia entre discurso y práctica educativa, entre la escuela y la sociedad. Y se buscan soluciones que podrían considerarse como “salidas de emergencia”, cuando la respuesta sólo está en la filosofía desde la que educamos, en nuestra concepción del mundo y del hombre, en nuestra manera de ver al otro y situarnos ante él, es decir, en una nueva filosofía de la educación que tenga al “otro” (educando) como punto de partida y de llegada, no en estrategias didácticas que nos faciliten una mejor comunicación con el educando o una mayor adaptación y comprensión de los contenidos curriculares. El cambio necesario no es estratégico, de implementar nuevos recursos didácticos, sino ante todo *ético* que nos permita situar al educando en el centro del proceso educativo (Ortega y Romero, 2014). Se hace necesaria “otra educación” entendida como acogida y responsabilidad hacia el educando, no como sujeto aprendiz de conocimientos y competencias. Una educación más centrada en el *ser ético* ahora que en el *saber* para el futuro.

Algunos autores (Gale y Densmore, 2007) han identificado las carencias o fracaso de la escuela en: a) el aislamiento docente; b) la falta de diálogo y entendimiento; y c) la escasa cultura de participación y cultura social. Factores que llevan a los profesores a sentirse incapaces para afrontar los retos de una sociedad que demanda una escuela más abierta a la realidad de su entorno. Proponen como respuesta a esta situación concebir la enseñanza

como una cuestión pública y no sólo como un asunto privado, y un papel distinto de los profesores como activistas políticos en las comunidades y no como observadores pasivos. Democracia radical, actitud crítica con la sociedad y activismo político son los tres elementos que estos autores proponen para el ejercicio profesional docente. No creo que este diagnóstico y solución sean suficientes. Desde este modelo de educador, tan presente en el ámbito pedagógico, quedan fuera o no se subrayan explícitamente conductas y actitudes esenciales que definen a un educador y que hacen posible su tarea educadora: amar, acoger, escuchar, atender, ayudar y cuidar al otro (educando). Es decir, ayudar al nacimiento de una *nueva criatura* por la que el mundo se renueva sin cesar, por emplear las hermosas palabras de H. Arendt. La educación es liberadora por definición, es ética y es responsabilidad. No puede haber una educación que no se proponga la formación de personas libres para una sociedad también libre, responsables del bien común.

Permítanme que acabe mi intervención ante Uds. con unas consideraciones a modo de conclusión de lo aquí expuesto:

**3. 1.** Estimo que hoy son necesarios educadores que se *arriesguen* a educar, que hagan suyas las esperanzas y frustraciones de tantos estudiantes que les demandan una respuesta ética, es decir, responsable; que bajen de su cabalgadura, como el buen samaritano, y se hagan cargo de ellos. Es necesaria una nueva filosofía de la educación que se convierta no sólo en un modo nuevo de enseñar, sino en una nueva forma y estilo de vida (Ortega, 2010). *Escuchar hasta la extenuación* a nuestros alumnos es la necesidad más urgente a la que debemos responder los educadores.

**3. 2.** Considero que es indispensable reivindicar en la educación el *carácter histórico* del ser humano. Esto conlleva entender la educación como una tarea original, incierta y arriesgada; que no se puede educar sin tener en cuenta el contexto-situación en que vive el educando, pues no se educa en “tierra de nadie”.

**3. 3.** Estimo que es necesario, si se quiere educar, atreverse a “cruzar a la otra orilla” en un viaje sin retorno para acoger al otro (educando) en su situación. “Nadie es capaz de responder del otro desde la solidaridad, ponerse en el lugar del otro, hacerse cargo de él, como dice Levinas, si no es desde el amor. La educación (hacerse cargo del otro) no es fruto de un ejercicio intelectual, sino de la renuncia generosa a uno mismo para afirmar al otro, porque el otro ha entrado a formar parte de mi vida” (Gárate y Ortega, 2013, 96).

**3. 4.** Confieso que es difícil dar un giro tan profundo no sólo en el discurso, sino también en la praxis educativa como aquí se propone. “Quemar las velas” y lanzarse a la aventura de un camino todavía por roturar, no está al alcance de todos. Exige renuncia a lo ya dado y transitado, renuncia a repetir lo mismo; exige estar siempre en camino y ligero de equipaje porque en educación nada está dicho y hecho para siempre; exige estar *atentos a la realidad de la vida* para que ésta sea el *locus* donde nos encontremos maestros y discípulos.

**3. 5.** “No vivimos tiempos de quietud y sosiego, sino de grandes interrogantes y convulsiones que nos obligan a los educadores a estar vigilantes para tratar de encontrar la respuesta más adecuada y en el momento adecuado. Los totalitarismos nos pueden sorprender con nuevas manifestaciones, con formas nuevas de negación de la dignidad humana, si es que con las ya conocidas no tenemos bastantes. Pero es posible, como dice Arendt (1999), que sobre el totalitarismo todavía no se haya dicho la última palabra” (Ortega, 2007, 85). La pedagogía de la alteridad que les propongo no es una pedagogía “blanda”, tranquilizadora de las conciencias. Es una pedagogía *radical* que aborda la existencia del ser humano en *toda* su realidad socio-histórica, en la única manera que le es posible vivir. Estoy convencido de que sólo una educación que tenga como punto de partida y de llegada al *otro* en la realidad de su existencia, es decir, una educación al servicio del hombre, puede llevar a la construcción de una sociedad fundamentada en la justicia y la solidaridad, una sociedad asentada en la cordura humana que aleje de entre nosotros la amenaza de la destrucción. El desarrollo de la ciencia y la tecnología, si no están al servicio del hombre, si no ayudan a vivir más *humanamente*, no son armas para el progreso, sino para la decadencia de la humanidad. Es indispensable un *rearme ético-moral* que favorezca el reconocimiento de la igual dignidad de todos los hombres y mujeres; que haga de la praxis de la justicia y de la solidaridad un compromiso inaplazable y promueva la construcción de una casa común más habitable y más *humana* para todos. En la era de la globalización, la suerte de un pueblo es la suerte de todos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1999) *Los orígenes del totalitarismo* (Madrid, Taurus).
- Arendt, H. (2005) *La condición humana* (Barcelona, Paidós).
- Arendt, H. (1996) “La crisis de la educación”, en: *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).
- Bárcena, F. (1999) “La educación como creación de novedad. Una perspectiva arendtiana”, *Revista de Educación*, 318, pp. 189-210.

- Bárcena, F. (2006) *Hannah Arendt, una filosofía de la natalidad* (Barcelona, Herder).
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida* (México, DF, FCE).
- Bauman, Z. (2009) *El arte de la vida* (Barcelona, Paidós).
- Berger, L. (1994) *Una gloria lejana* (Barcelona, Herder).
- Bloch, E. (2004) *El principio esperanza* (Madrid, Trotta).
- Buber, M. (1993) *Yo y Tú* (Madrid, Caparrós).
- Buxarrais, M<sup>a</sup>. R. (2013) “Nuevos valores para una nueva sociedad. Un cambio de paradigma en educación”, *Edetania*, 43, 53-67.
- Chalier, C. (1995) *La utopía de lo humano* (Barcelona, Riopiedras).
- Chomsky, N. (2007) *La (des) educación* (Barcelona, Crítica).
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (Madrid, Santillana, UNESCO).
- Duch, Ll. (2004) *Estaciones del laberinto* (Barcelona, Herder).
- Freire, P. (1992) *Pedagogía del oprimido* (Madrid, Siglo XXI).
- Fullan M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación* (Barcelona, Octaedro).
- Gale, T. y Densmore, K. (2007) *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela* (Barcelona, Octaedro).
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013) *Educar desde la precariedad. La otra educación posible* (Cety-Universidad, Mexicali, B. C.).
- González, Y. (2015) *Educar sin miedo a escuchar: claves del acompañamiento respetuoso en la escuela y la familia* (Barcelona, RBA).
- Horkheimer, M. (2000) *Anhelos de justicia* (Madrid, Trotta).
- Levinas, E. (1999) *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (Salamanca, Sígueme).
- Mèlich, J.C. (2002) *Filosofía de la finitud* (Barcelona, Herder).
- Mèlich, J. C. (2010) *Ética de la compasión* (Barcelona, Herder).
- Noddings, N. (1992) *The challenge to care in schools: an alternative approach to education* (Berkeley, University of California).
- Noddings, N. (2002) “Atención, justicia y equidad”, en M. S. Katz; N. Noddings y K. A. Strike (eds.) *Justicia y cuidado* (Barcelona, Idea Books).
- Ortega y Gasset, J. (1975) *Historia como sistema* (Madrid, Revista de Occidente).
- Ortega, P. (2004) “La educación moral como pedagogía de la alteridad”, **revista española de pedagogía**, 227, pp. 5-30.
- Ortega, P. (2006) “Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas”, **revista española de pedagogía**, 235, pp. 503-524.
- Ortega, P. (2007) “La tarea de educar”, M. T. Yurén y S. S. Araújo (coords.) *Caleidoscopio: Valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos* (Universidad Autónoma

- de Morelos, México, La Vasija), pp. 59-89.
- Ortega, P. (2010) "Educar es responder a la pregunta del otro", *Edetania*, 37, pp. 13-31.
- Ortega, P. (2013) "La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural", **revista española de pedagogía**, 256, pp.401-421.
- Ortega, P. y Romero, E. (2013) "La experiencia de las víctimas en el discurso pedagógico", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25, 1, pp. 63-77.
- Ortega, P. y Romero, E. (2014) "Subject's Recuperation in Education", *Journal of Curriculum and Teaching*, vol. 3, 1, pp. 86-93.
- Ortega, P. (2014) "Educar en la alteridad", en P. Ortega (edit.) *Educar en la alteridad* (Murcia, Redipe-Editum).
- Papa Francisco (2013) *Evangelii Gaudium* (Madrid, San Pablo).
- Reyero, D. (2009) "El peso del Estado en la educación. Una aproximación crítica desde la economía liberal", **revista española de pedagogía**, 244, pp. 409-425.
- Santos, M. (2013) "Educación y construcción del *Self* en la Filosofía Helenística según Michel Foucault", **revista española de pedagogía**, 256, pp. 479-492. .
- Santos Guerra, M. A. (2010) "Una pretensión problemática: educar para los valores y preparar para la vida", *Revista de Educación*, enero-abril, pp. 23-47.
- Touriñán, J. M. (2014) *Dónde está la educación: Actividad común externa y elementos estructurales de la intervención* (La Coruña, Netbiblo).



# 2

## DESDE EL RECONOCIMIENTO DEL “OTRO” A LA CONSTRUCCIÓN DE UN “NOSOTROS”

**Teresa Iuri<sup>1</sup>**

Centro Universitario Regional Zona Atlántica-UNComahue. Viedma. R.N. Argentina.

Inst. Sup. Form. Doc. Y Téc. N° 25-Carmen de Patagones-Bs. As. Argentina.

**Palabras Clave:** Pedagogía latinoamericana-reconocimiento del “otro”-construcción de un “nosotros”.

### INTRODUCCIÓN

La Pedagogía ha sido definida como un campo disciplinar complejo que realiza tanto una reflexión sistemática sobre la educación como que propone las intervenciones sobre el campo problemático de la educación. Antelo, (2008). Trata de aportar conocimiento sobre la relación educativa, los agentes y la función de educar de manera tal que se fundamente el significado de la educación, la relación educativa con el otro y la competencia para la función de educar. Uno de los elementos estructurales de la intervención atendiendo a postulados pedagógicos, que hacen posible su finalidad, es entender la relación con el “otro”. No se considera educativo actuar con un educando sin que se respete su libertad o su dignidad como persona. El proceso educativo debe respetar la dignidad y la libertad del educando, porque es agente de su propio desarrollo. TOURINÑÁN. (2014). Es en este marco que me propongo pensar un aporte a la Pedagogía Latinoamericana y Argentina.

<sup>1</sup> Profesora en Pedagogía. Magíster en Didáctica de la UBA. Investigadora del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Río Negro. Argentina y Docente Titular del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25. Carmen de Patagones. Buenos Aires. Argentina. fliagurmandi@rnonline.com.ar

## EL MOVIMIENTO DE LA PEDAGOGÍA LATINOAMERICANA

El movimiento de la Pedagogía Latinoamericana reconoce, según Adriana Puiggrós (2004), una línea imaginaria que puede unir las ideas de Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, con las ideas del gran pedagogo latinoamericano Paulo Freire. Ambos constituyen los vértices sobre los que se articula este relato, con el aporte de otros pedagogos no menos significativos. Al primero le tocó vivir la inseguridad de los discursos y las acciones cuando se decidían la existencia misma de nuestros estados y la identidad de nuestros pueblos. A Paulo Freire le tocó luchar por los oprimidos y al reparar en los problemas que nos afectan a lo largo de la historia latinoamericana y aún hoy, nos permite potenciar la esperanza.

Este movimiento, que no es sólo pedagógico, abarca aspectos teológicos, éticos, filosóficos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales y educativos e incluye grupos de intelectuales latinoamericanos procedentes de diversas disciplinas, y con diversas posturas, que no obstante tienen un objetivo en común: la descolonización subjetiva. “La descolonización –decolonialidad no solo hace la crítica o la deconstrucción de las heridas coloniales; también activa una memoria de liberación que da nuevos sentidos a la educación pública, común y popular” (Huergo y Morawicki, 2007:6).

Hay en Latinoamérica una historia de la “desaparición del otro” que se inicia con la conquista civilizadora; se continúa con las dictaduras militares latinoamericanas -en Argentina en (1976-1983)-, y el embate más reciente ha sido el proyecto neoliberal de la década de los '90. Como sostiene Puiggrós( 2007), el *tsunami* neoliberal fue devastador para la educación argentina.

Pero también hay una historia de sueños sociales y educativos tantas veces postergados y sometidos, para los que hoy podemos encontrar tiempos y espacios de posibilidad.

## LA CRÍTICA A LA MODERNIDAD Y LA FILOSOFÍA LATINOAMERICANA

En el año 1514 el sacerdote Bartolomé de las Casas realizó una fuerte crítica a la violencia contra los indígenas, lo que se convierte en una crítica a la modernidad misma, un siglo antes de la producción filosófica europea se haya hecho hegemónica, pero lo que pasó en el siglo XVI rara vez se estudia. Es decir, los latinoamericanos somos “el otro” desde hace más de cinco siglos. Entonces, la primera tarea epistemológica es repensar el largo siglo XVI



cuyo centro fue España y la primera experiencia fue América Latina, lo cual quiere decir que somos la otra cara de la modernidad desde hace cinco siglos. Dussel, (s/f).

En 1542 Bartolomé de las Casas narra al Rey, en una primera redacción de su Crónica, “La destrucción de las Indias”:

Acábela en Valencia, a ocho de diciembre de mil e quinientos y cuarenta y dos años, cuando tienen la fuerza y están en su colmo actualmente todas las violencias, opresiones, tiranías, matanzas, robos y destrucciones estragos, despoblaciones, angustias y calamidades susodichas, en todas las partes donde hay cristianos de las Indias. Puesto que en unas partes son más fieras y abominables que en otras, Méjico y su comarca está un poco menos malo, o donde al menos no se osa hacer públicamente, porque allí, y no en otra parte, hay alguna justicia (aunque muy poca), porque allí también los matan con infernales tributos. Tengo grande esperanza que porque el emperador y rey de España, nuestro señor don Carlos, quinto deste nombre, va entendiendo las maldades y traiciones que en aquellas gentes e tierras, contra la voluntad de Dios y suya, se hacen y han hecho (porque hasta agora se le ha encubierto siempre la verdad industriosamente), que ha de extirpar tantos males y ha de remediar aquel Nuevo Mundo que Dios le ha dado, como amador y cultor que es de justicia, cuya gloriosa y felice vida e imperial estado Dios todopoderoso, para remedio de toda su universal Iglesia e final salvación propia de su real ánimo, por largos tiempos Dios prospere. Amén<sup>2</sup>.

Residió en Valladolid y estuvo en contacto con el emperador Carlos V (el rey español Carlos I), quien prestó oídos a las demandas de Las Casas, y convocó a las que se conocen como Juntas de Valladolid en las que fray Bartolomé, según se dice, presentó sus dos obras. Su célebre *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, así como la obra que se conoce como “*Los dieciséis remedios para la reformación de las Indias*”.

Las mismas dieron lugar a las Leyes Nuevas de Indias. En 1546, tras el fracaso de dichas leyes, De las Casas añadió algún comentario más. Finalmente, su obra fue publicada en Sevilla el año 1552. Pero el camino del sacerdote y su obra no han sido sencillos. Como sostiene Meliá, 2013, el hombre fue considerado como negrero y la obra contribuyó a crear la leyenda negra de España que justificó en distintos períodos las guerras contra España.

<sup>2</sup> Brevísima relación de la destrucción de las Indias. [Crónica de Indias: Texto completo] Fray Bartolomé de las Casas Brevísima relación de la destrucción de las Indias, colegida por el obispo don fray Bartolomé de Las Casas o Casaus, de la orden de Santo Domingo, año 1552. extraído el 10 de septiembre de 2015 de la fuente [http://www.lahaine.org/mundo.php/presentacion\\_del\\_libro\\_vivir\\_provisional](http://www.lahaine.org/mundo.php/presentacion_del_libro_vivir_provisional)

Ilustraciones de Theodor de Bry que aparecieron en edición impresa de *Brevissima relacion de la destruycion de las Indias*<sup>3</sup>



Pero quizá “su gran mérito fue hacer llegar con claridad a la opinión pública que los indios, y con ellos todas las razas, están formados por hombres libres en toda su extensión” Meliá, (2013: 26). Primero la lucha fue el reconocimiento del aborigen, luego del mestizo, del criollo, del gaucho, del afro americano, del inmigrante, del pobre, de la mujer...

Lamentablemente aún hoy continuamos luchando por ese reconocimiento.

En la década de los '70 se retoman estos aspectos del sometimiento del “otro, en busca de su reconocimiento y liberación, en la Teología de la Liberación (1962) la Filosofía de la Liberación Dussel, (1977), Ética de la Liberación Dussel, (1973, 1988 ) Epistemología de la Liberación<sup>4</sup>, Política de la Liberación (Dussel, (2007 ) Economía de la Dependencia

<sup>3</sup> Extraídas el 10 de septiembre de 2015 de las fuente <http://www.gabrielbernat.es/espana/lascasas/debry8c.jpeg>

<sup>4</sup> Boaventura de Sousa Santos: ¿Por qué las epistemologías del Sur? **Publicado el 28/05/2012** Segundo ciclo de encuentros: Espacios De Coloniales. "Universidad, movimientos sociales y nuevos horizontes del pensamiento crítico".

(1991)<sup>5</sup>. No sé si está bien apellidar a estas ciencias “del Sur”, pero sí sé que comunidades de científicos e investigadores se hacen preguntas desde esta realidad y también se proponen soluciones a las problemáticas de esta realidad.

La Educación Liberadora de Paulo Freire (1973) se nutre de todas ellas. Porque para este pedagogo latinoamericano la educación es una práctica política, una práctica social, una práctica ética y una práctica de la libertad. “La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo: Freire ( 1970: 88).

Las décadas de los 60-70 constituyen un momento en que al contemplar la realidad en América Latina se comprueba la injusticia institucionalizada que sometía a millones y millones de personas a una pobreza inhumana, y en muchos casos cercana a la miseria. Esta experiencia vivida por muchos cristianos comprometidos con el pobre y su liberación constituye el núcleo de la experiencia fundante de la que brota la reflexión teológica latinoamericana. El teólogo peruano Gustavo Gutiérrez, quién en 1971 escribió *Una teología de la liberación*, y es considerado por algunos analistas el padre de la Teología de la Liberación<sup>6</sup>. Tras la apertura del concilio Vaticano II, Gutiérrez y otros sacerdotes de América latina pusieron el acento en la lucha contra la pobreza y la opción por los pobres, lineamiento conocido como Teología de la Liberación.

Juan XXIII inauguró el concilio Vaticano II en 1962 para poner al día a la Iglesia y su misión. Los episcopados latinoamericanos, por su escasa participación en el Concilio, fueron denominados la Iglesia del silencio. El Sínodo regional de Medellín (1968)<sup>7</sup> es un hito para la historia de la Iglesia latinoamericana en este siglo ya que de una Iglesia dependiente de Europa para su reflexión teológica y su pastoral, se pasa a una Iglesia con temas y elaboraciones propias, aunque sea en forma incipiente .Maqueo, (1990). Hay un cuestionamiento del poder y del dinero, y una propuesta de llevar a formas alternativas de Iglesia que estarían más en consonancia con los primeros años del cristianismo.

5 Novak, M. 1991. *Will It Liberate?: Questions About Liberation Theology*, el teólogo y filósofo Michael Novak dedicó un capítulo entero a demostrar cuidadosamente los lazos entre el pensamiento de la dependencia y el liberacionista. Raúl Prebisch fue central para la teoría de la dependencia. Cit. por Carroll Ríos De Rodríguez.

6 El teólogo peruano, de casi 87 años estuvo en mayo p.pdo. en el Vaticano y preguntado por el periodismo expreso: “La Teología de la Liberación nunca fue condenada por el Vaticano. Si hubo un diálogo crítico, a veces difícil, con la Congregación para la Doctrina de la Fe”. Diario La Nación. 13 de mayo de 2013.

7 En la presentación oficial del documento Oficial de Medellín, se lee “Comienza para la Iglesia de América Latina “un nuevo período de su vida eclesial”, conforme al deseo de S.S. el Papa Pablo VI. Período marcado por una profunda renovación espiritual, por una generosa caridad pastoral, por una auténtica sensibilidad social”.

Dussell ( s/f ) sustenta que hacia 1969 e inicios de 1970 Salazar Bondy hizo una pregunta crucial: ¿es posible una filosofía en América Latina?, y respondía: ‘no, porque somos colonia’. A ello se le sumó la respuesta del mexicano Leopoldo Zea, quien expresó: ‘no, porque la filosofía es universal y siempre se practicó’. En este debate por contraste la Filosofía de la Liberación afirma que desde luego siempre existió una filosofía latinoamericana, pero nunca fue reconocida mundialmente, y los filósofos latinoamericanos en muchos casos no aparecen en la historia de la filosofía universal. Sostiene que la filosofía Europea no es universal y en consecuencia tenemos que empezar a pensar en estas condiciones, en cómo librarnos de esa situación de periferia, y empezar a pensar de otra manera.

En este camino la filosofía latinoamericana ha empezado a poner nuevas preguntas a un nivel mundial, lo que nunca antes había acontecido.

La crítica al eurocentrismo se propone que los europeos analicen críticamente el papel de dominación que ha cumplido Europa en la modernidad. El pensamiento decolonial va a redescubrir Europa, por ello hay que pensar en una nueva sociedad, que tiene que ir más allá de la modernidad y del capitalismo que es la economía de la modernidad. Un nuevo orden mundial que tiene que lograr el reconocimiento de todos los “otros” que han sufrido alguna forma de sometimiento, que tiene que cuidar el medio ambiente, luchar contra toda forma de discriminación y malos tratos, por la liberación de la mujer, el respeto a los ancianos, el reconocimiento y protección de los derechos de los niños, los jóvenes, los pobres, los excluidos, los más débiles.

La crítica decolonial no debe rechazar lo que hicieron en Europa sino tomar sus propuestas críticas a la modernidad, e incorporar lo que sea acertado a como ha afectado esa modernidad a nuestra realidad y desarrollarla. No es descartar todo lo logrado por Europa. Pero de cada civilización tomar lo nodal, lo notable, lo crítico y articularlo en el análisis de la situación actual.

De lo que se trata, es de reconocer que el sistema social y sus límites o mejor aún, su falta de límites se han vuelto peligrosos porque van hacia la decadencia y/ o desaparición de la especie humana.

**Así, retomo a Honneth, (1997) que ha pretendido renovar la teoría crítica de la que es deudor, a través de un giro teórico al reconocimiento, lo que implica proponer la categoría de reconocimiento como la herramienta conceptual más adecuada para desentrañar las experiencias de injusticia social en su conjunto. La fuente moral de los conflictos sociales**

**se encuentra en la experiencia de los afectados por formas de menosprecio o falta de reconocimiento: el maltrato físico, la privación de derechos y la desvalorización social. Las formas de menosprecio no solo producen una limitación de la autonomía personal, sino que provocan el sentimiento de no ser un sujeto moralmente igual a los otros y válido ya que no se le reconoce la capacidad de formar juicios morales. IURI, 2013: 31)**

La Ética de la Liberación también fue promovida por Dussel, E. 1973, considerando que el problema se sitúa en que «re-conocer» a alguien en la asimetría como persona, igual, y como Otro, es ya la «experiencia ética» que lo descubre como dominado o excluido desde su previo conocimiento como persona. La norma básica se deduce del «re-conocimiento-del Otro como persona; dicho re-conocimiento es pre-científico y pre-reflexivo (anterior a la fundamentación y a la misma argumentación aún como posible). La Ética de la Liberación, libera al Otro negado en su dignidad; sea el pobre, la mujer, la clase obrera, la nación periférica, la cultura popular dominada, la raza discriminada.

Su primera obra fue publicada en 1973 y la segunda en el 1988, siendo esta última una revisión hecha por el autor a partir de debates y ponencias entabladas con Karl Otto Apel y Jürgen Habermas, en la que expresa:

Quien reconoce responsablemente que las víctimas no pueden reproducir-desarrollar su vida ni participar simétricamente en la discusión de aquello en la que están afectadas, está obligado a: a) negativamente de-construir realmente las normas, acciones, instituciones o estructuras históricas que originan la negación material de la víctima; b) positivamente, transformar o construir las normas, acciones, instituciones o las estructuras necesarias para que la víctima pueda: b.1) vivir humanamente b.2) con participación simétrica b.3) efectuando realmente las exigencias factibles o alternativas que consiste en transformaciones, sean parciales o estructurales. Todas estas acciones transformativas las denominamos praxis de liberación. (1988: )

## **EL HOMBRE HUMILLADO, DESPRECIADO, PIERDE SU INTEGRIDAD, SUS DERECHOS, SU AUTONOMÍA PERSONAL Y SU AUTONOMÍA MORAL.**

LA CRÍTICA A LA “EDUCACIÓN OCCIDENTAL” Y LA “EDUCACIÓN LIBERADORA”  
La “cultura moderna” occidental emprendió hace siglos una lucha contra las (in) culturas populares, y su colonización, y su principal arma fue la escolarización. Así se desarrolló en

Latinoamérica y otros continentes. La escuela propició un tipo de educación de transmisión excluyente de otras rácticas, saberes y representaciones. Se estableció una división en la cual uno de los polos debía ser conquistado, excluido y destruido. Los conquistadores y colonizadores no comprendieron que los indígenas eran sujetos distintos, con su propia historia, que tenían su propia cultura. “La relación pedagógica entre americanos y españoles se establecía como relación de dominación. Aceptar educarse en la cultura dominante y bajo la ley del dominador era condición para conservar derechos elementales”. Puiggrós, (2005: 16 ).

Bajo formas atenuadas este orden impuesto, este discurso hegemónico que pretendía desplazar las culturas orales, que impuso la lógica escritural, el libro como depósito de la cultura universal, sigue presente en los actores educativos ( aún cuando ahora se trate del libro en la pantalla). ( Huergo, -Morawicki, 2010).

La institucionalización de los sistemas educativos- al menos en Argentina- con la implantación de los principios de gratuidad y obligatoriedad se hizo sobre dos orígenes simultáneos. Los caudillos (líderes de las provincias) pretendían que la organización de la educación reflejara su proximidad política con la gente a la cual gobernaban, y el interés del conservadurismo liberal de Buenos Aires, estaba centrado en la clase dirigente y sostenía la principalidad del Estado en la organización y consolidación del Sistema Educativo. Ésta última es la orientación que triunfa y el federalismo pedagógico democrático de los caudillos queda casi sin conocerse. Pero continúa soterradamente y trata de imponerse en distintos momentos de nuestra historia educativa sin que llegue nunca a producirse una síntesis creadora que nos permita mirar un futuro regional e iberoamericano de verdadera integración.

Sin embargo existió en muchos pedagogos y educadores latinoamericanos una insatisfacción continua frente a la formación poscolonial lograda. Simón Rodríguez y Saúl Taborda, entre otros son los pioneros de una perspectiva pedagógica decolonial que lograron subvertir epistemológicamente el discurso hegemónico/colonialista moderno (Mignolo, 1995), y posteriormente Paulo Freire casi cincuenta años después levanta su voz en la misma dirección. Un recorrido sobre las principales ideas pedagógicas de estos educadores darán contenido a la línea imaginaria más arriba mencionada y nos mostrarán la posibilidad de reconstruir otro tipo de relación educativa más inclusiva, y diferente a la de la escuela de la modernidad.

En esta línea, otros saberes circulan y se resignifican en las escuelas. Saberes producidos por diversos discursos que circulan en la comunidad, desjerarquizados por las culturas hegemónicas y recuperados por el cine, la T.V., el teatro, el humor, las historietas, etc.; todos

éstos compiten en esa “arena” donde se lucha por el sentido, que son las escuelas y las aulas. A Simón Rodríguez (1769- 1854), venezolano, le tocó vivir y enseñar en un ámbito colonial duro en costumbres y abundante en prejuicios; por lo que le fue prohibido hablar de libertad e igualdad. Sin embargo, la preocupación de Simón Rodríguez estaba centrada en la esencia de educar para la libertad y la igualdad; para él la verdadera educación es la popular, y por popular entiende general.

Enseñen a los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el porqué de lo que se les mande a hacer, se acostumbren a obedecer a la razón, no a la autoridad como los limitados, no a la costumbre como los estúpidos. (Cit. en Rumazo 2006: 87)

El sujeto de la educación es el hombre social, no el individual; sí la sociabilidad, y el fin de la sociabilidad es hacer menos penosa la vida. Esto significa un gran avance pedagógico. Por esta razón sería importante instruir por métodos y modos nuevos, y propagar la educación mediante una alta multiplicación de las escuelas, con la esperanza de conseguir que se piense en la educación del pueblo, que hasta entonces no se educaba sino en modo muy relativo, a pesar de la vigencia de la República.

Por su parte Rumazo (2006) refiere el viaje de Simón Bolívar con su maestro, Simón Rodríguez. Y con ese germen creador, un día de agosto -el 15, de 1805, Robinson<sup>8</sup> y Bolívar ascienden en paseo a una de las siete colinas de Roma. Suben al Monte Sacro, dialogan, discuten, recuerdan; se abren, de pronto, hacia el porvenir, como rasgando las nubes del tiempo; examinan la situación de la América esclavizada; advierten la posibilidad de rescatarla, destruyendo la vasta red opresora; ven en lo profundo la fuerza que se requeriría para el reto y la acción. Y, con conciencia de cíclopes, en ese momento, hacen un extraordinario juramento.

Cuenta Rodríguez:

Y luego Bolívar, volviéndose hacia mí, húmedos los ojos, me dijo: Juro delante de usted, juro por el Dios de mis padres; juro por mi honor y juro por la patria, que no daré descanso a mi brazo ni reposo a mi alma, hasta que no haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español. [Narra Bolívar] Abrazándonos, juramos liberar a nuestra patria o morir en la demanda (cit. Rumazo, 2006: 46).

---

<sup>8</sup> Simón Rodríguez había adoptado el nombre de Robinson en ese viaje.

No juró únicamente Bolívar; fueron ambos los de la culminante determinación. Bolívar operará con la guerra; Robinson, con su hacer educativo y sus libros. Hacen revolución las armas y la educación. Maestro y discípulo en una nueva relación; dos “otros” diferentes, en un “nosotros”, con un objetivo común.

El pedagogo argentino Saúl Taborda (1885-1943) sostiene la idea de que todos los espacios sociales son educativos y se mueven en la dialéctica entre dos polos: la tradición y la revolución. Pretender, como Sarmiento, dice, una “revolución” que no tenga en cuenta la tradición educativa, lleva a copiar modelos extranjeros que cargan con un “ideal de ciudadano” ajeno a nuestra idiosincrasia. Así expresaba:

Todos nos movemos en una atmósfera estremecida de presentimientos aciagos; todos sentimos la íntima resonancia de las zozobras que pueblan el aire que respiramos. Vamos perdiendo el fresco optimismo que comunicaba una nota particular al genio nativo y, con él, vamos perdiendo la conciencia de nosotros mismos Ese perdernos, inevitable y seguro, es el precio con que pagamos el conocimiento de que, según la frase de Valery, una civilización tiene la fragilidad de una vida (1933 :5)

En sus tres primeros tomos de las Investigaciones Pedagógicas destaca la afirmación de la autonomía de la pedagogía y la necesidad de desvincularla de la esfera política. Pero respecto de la política bastarda del “Estado hoy como un esclavo de los intereses económicos de grupos y de partidos”(1951:8) y de “los partidos políticos íntimamente ligados al dinero”(1951:32) Así pues, separa la educación de la política, caracterizando la educación como formación de la persona y a ésta como centro de valores. La autonomía la piensa como la capacidad de postular fines superiores a lo útil y lo funcional. Rescata las prácticas culturales, entre ellas el hecho educativo comunal que rastrea en la historia de las comunas argentinas. Sus ideas apuntan a reconectar los elementos que el liberalismo fundacional había disociado: las prácticas culturales populares con los procesos pedagógicos; o, en términos político-culturales, la tradición y la revolución. Taborda acoge con simpatía a las nuevas corrientes donde “todo hacer pedagógico que quiera ser fiel a las exigencias del tiempo debe tratar a la niñez como niñez y a la juventud como juventud” (Taborda,1951,I:12). Posteriormente desarrollará su idea del comunalismo federativo como organización político-social más adecuada a nuestra índole americana. Porque “es la forma de vida real definida como un acuerdo armónico y corresponsable del individuo con su medio social”(Taborda, 1951:156 ). Sin embargo, Sarmiento ( 1811-1888) con quien Taborda polemiza no consideraba que la escuela fuera la única institución encargada para educar. No descartaba una



fuerte impronta del Estado (educador), pero confiaba en la libre iniciativa individual y de las pequeñas comunidades locales.

El sistema educacional que expuso en *Educación Popular* (1849) incluiría otras instituciones de educación de la población (cunas públicas, salas de asilo, escuelas de artes y oficios, sociedades populares, bibliotecas populares, conferencias públicas y de predicación laica), así como la educación de las mujeres y de los alumnos especiales (cuyas instituciones había visitado en Génova) y las escuelas normales; muchas ellas cumplieron una importante función educativa complementaria de la escolarización y persistieron hasta 1940 aproximadamente.

Estas tendencias educativas fundacionales no alcanzaron nunca una síntesis. La dualidad con que fueron analizados ambos proyectos, aunque claramente existen elementos incompatibles, no logró profundizar “que los caudillos progresistas habían puesto las bases del sistema que Sarmiento, extendió, generalizó y terminó de instituir como tal” Puiggrós, ( 2005 :50).

Hoy vivimos transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales de significativa profundidad. En ese sentido “el espíritu«fundacional»que tenían las reflexiones y propuestas de Sarmiento pueden ser también, una fuente de inspiración para nuestra época” ( Tedesco-Zacarías, ( 2011:9)

A fines de la década de los sesenta y principios de la de los setenta, todas las posiciones críticas (europeas y latinoamericanas) coincidieron en poner en evidencia los fracasos del sistema educativo moderno. Se desarrolló un fuerte debate en torno al carácter reproductor de la institución educativa y los efectos positivos o negativos de la vinculación del sistema escolar moderno con el mundo productivo. Sin embargo no se lograron generar propuestas pedagógicas que permitieran alcanzar las metas previstas en el acceso universal a la educación o terminar con el analfabetismo, pero fundamentalmente con la exclusión. Los viejos problemas del sistema educativo (repetición y deserción) subsisten en un nuevo contexto social. Paulo Freire (1921-1997) es considerado el principal inspirador de la Pedagogía Crítica latinoamericana. En el tercio final del siglo XX, como respuesta a la educación impartida por el Estado, y por diferentes cleros religiosos e instituciones privadas interesadas en sostener una cultura de preservación de las élites sociales, propone la llamada “educación popular”, en los términos en que es entendida en siglo XXI. Desarrolló un programa de alfabetización para los oprimidos y divulgó con éxito creciente sus ideas por todo el mundo. Propuso un quiebre con los modelos de dominación y en relación a las prácticas de resistencia a la

opresión. Tanto Freire como la Teología de la Liberación han criticado sin miedos a la modernidad, pero distinguiéndose de posiciones decididamente postmodernas.

Su acción pedagógica apunta a concientizar y a politizar. Freire no confunde los planos político y pedagógico, tampoco los contraponen porque ambos son necesarios en ese movimiento en el que el hombre busca ser libre. Ésta es la educación que busca ser práctica de la libertad. En consecuencia la pedagogía como saber autónomo y laico puede y debe mirar todos los males que aquejan al “otro”. Sufrimiento, ética, utopía, transformación social están inextricablemente unidos a la pedagogía y cualquier educador debe posicionarse ante ellos, aunque sea de hecho o inconscientemente (Santos, 2009 : 3 ). Las voces de los oprimidos deben de ser escuchadas antes que ninguna otra, aunque todas las voces deben de ser escuchadas. Expuso sus ideas en dos de sus obras más significativas: *La pedagogía del Oprimido* (1970 ) y *la Pedagogía de la Esperanza* (1993 ).

Sus postulados principales pueden resumirse del siguiente modo:

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Los profesores contestan preguntas que los alumnos no han hecho.
2. Profundizando la toma de conciencia de la situación los hombres se “apropian” de ella como realidad histórica y, como tal, capaz de ser transformada.
3. Enseñar, exige respeto al saber de los educandos; respeto por su autonomía; seguridad, capacidad y generosidad; saber escuchar.
4. Ningún “orden opresor” soportaría el que los oprimidos empezasen a decir “¿Por qué?”
5. La «deshumanización» es la consecuencia de la opresión, y afecta a los oprimidos y a quienes oprimen.
6. Los oprimidos, en reacción contra los opresores, a quienes idealizan, desean convertirse a su vez en opresores. Es una gran contradicción, que desafía al oprimido proponiéndole una nueva fórmula, transformarse en los restauradores de la libertad de ambos. De esta forma, debería nacer un hombre nuevo que supere la contradicción: ni opresor ni oprimido: un hombre liberándose, humanizándose.
7. La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía; los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho a expresarse y viven en una “cultura del silencio”.
8. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras sino a decir “su” palabra.
9. El espacio educativo como espacio social, la comunidad.

10. La ciencia y la tecnología deben estar al servicio de la liberación permanente de la humanización del hombre.

El método de Freire es fundamentalmente un método de cultura popular. La metodología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla. Otras características del método de Freire es su capacidad de inclusión. Freire no atacó la escuela sino que dirigió su crítica a la relación pedagógica entre educadores y educandos con vistas a generar alternativas habilitando el intercambio cultural entre campesinos y el maestro<sup>9</sup>. Insistió en la necesidad de enseñar y en la valorización del docente. Entre los años 1973-1975 sus ideas se difundieron en la Argentina; en oportunidad de estar en Buenos Aires en noviembre de 1973, discutió con los rectores de las universidades la relación entre sabiduría popular, sentido común y conocimiento científico: “La decisión política de carácter progresista pero que jamás debería explayarse en populismo” (Freire, 1993: 183).

En *Pedagogía de la Esperanza* rememora los grandes temas de las luchas sociales y educativas que agitaron a América Latina y a los pueblos del Tercer Mundo, así como las reflexiones sobre la necesidad de vencer a la opresión y hacer brotar las energías de la esperanza. Asimismo invita a prestar atención a la cantidad de máscaras, cada vez más sofisticadas, que la opresión usa y al esfuerzo silencioso de muchos que en todo el mundo luchan para mantener viva la esperanza.

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate. Pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza, que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que es necesario educar la esperanza (Freire, P. 1993: 7-8 ).

## HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN “NOSOTROS”

Este breve recorrido histórico, sin lugar a dudas incompleto, es suficiente para invitar a repensar la pedagogía, la educación, la relación educativa, la dominación, la exclusión, las contradicciones y puntos de contacto que se han dado a lo largo de la historia de la educación latinoamericana y argentina.

---

<sup>9</sup> Muchos ejemplos de estos intercambios se pueden leer en las narraciones del propio Freire sobre su práctica en *Pedagogía de la Esperanza*.

La pedagogía de la modernidad, en la educación pública, domina todavía sobre otras posibles formas del vínculo pedagógico, luchando en las aulas, con múltiples tensiones, cada día, para que los alumnos se sometan a sus rituales.

Debemos reconocer sin embargo que la educación moderna ha prestado un servicio a la humanidad, pero a las generaciones actuales les toca vivir su decadencia.

Cerramos este trabajo como empezamos con las ideas de Puiggrós (2004) y Huergo, (2010), quienes expresan la necesidad de construir una utopía hacia el pasado, reconstruir una historia de la educación diferente que incluya la vocación latinoamericanista, para desde ahí plantear otra relación pedagógica. Y a partir del reconocimiento del “otro” con subjetividades diversas, con discursos diferentes, construir una pedagogía que encuentre su legitimidad en la práctica de darle sentido a la experiencia actual, en un “nosotros”, reafirmando su posibilidad en un futuro de emancipación individual y colectiva de todas las formas de opresión. En la construcción de un “nosotros” en el que todos tengamos lugar. Pensamos que es en el ámbito educativo, en la relación docente-alumno, alumno-alumno, en ese contacto, donde comienza un trabajoso proceso de reconocimiento y construcción intercultural de un “nosotros”. Un “nosotros” amplio, significativo y signifiicante de múltiples producciones donde nada del “otro” nos sea ajeno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. 1970. *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo Uruguay. Ed. Tierra Nueva.
- Freire, P. 1993. *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- Honneth, Axel. 1997. *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona. Crítica.
- Huergo, J. y Morawicki, K. 2010. Una reescritura contrahegemónica de la Formación Docente. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires e INFOD.
- Iuri, T. 2013. Vigencia de “la teoría crítica” en el campo educativo. Colección de Pedagogía Iberoamericana . Colombia. Ed. Redipe. Tomo XII .Cap. 2. págs. 25-33.
- MIGNOLO, Walter, 1995, *The Darker Side of the Renaissance*, Michigan, University of Michigan Press
- Puiggrós , A. 2004. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*. Ensayo .extraído de la fuente file:///D:/Mis SIMON RODRIGUEZ
- Puiggrós, A. 2005. Qué paso en la educación Argentina. Desde la Conquista al Menemis-

mo. Buenos Aires. Kapelus Editor. Colec. Triángulos.

Santos, M. (2009) “Relaciones entre la Teología de la Liberación y la pedagogía de Paulo Freire”, *Revista de Ciencias de la Educación*, N° 220, pp. 425-444.

Sarmiento .D.F. 1948.*Educación Popular* .Ed. Lautaro

Touriñán López, J. M. 2014. “La relación educativa es un concepto con significado propio.” *Revista Virtual Redipe*. Año 3 Volumen 6. pags. 6/ 41.

## FUENTES

Boaventura de Sousa Santos: ¿Por qué las epistemologías del Sur? Publicado el 28/05/2012. Segundo ciclo de encuentros: Espacios De Coloniales.” Universidad, movimientos sociales y nuevos horizontes del pensamiento crítico”. You Tube.ar. consultado el 7/10/ 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=KB6RbYWfzk0>

Carroll Ríos De Rodríguez. *The Economics of Liberation Theology*. Contra peso Info. 7/10/ 2015. consultado en la fuente <http://contrapeso.info/2014/economia-teologia-de-la-liberacion/>

Dussel , E. s/f. “La filosofía europea no es universal” entrevista realizada por Steven Navarrete Cardona. Consultado el 15 de agosto de 2015 en la fuente <http://www.elespectador.com/tags/filosofo-mexicano>.

Dussel, E. 1988. *La Ética de la Liberación. Ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.O. Apel*, extraído el 7 de septiembre de 2013 de la fuente <http://168.96.200.17/ar/libros/dussel/taylor/taylor.html>

Dussel, E. 1996. *La Ética de la Liberación ante la Ética del Discurso.*, UAM. México SEGORiA/13 pp. 135-149 consultado el 7 de septiembre de 2015 en la fuente [www.fenasinpres.org.ve/documentos/etica\\_de\\_la\\_liberacion\\_dussel.pdf](http://www.fenasinpres.org.ve/documentos/etica_de_la_liberacion_dussel.pdf)

Dussel, E. 2007. *Política de la Liberación. Historia Mundial y Crítica*. Madrid. Ed. Trotta. Consultado el 7 de septiembre de 2007, en la fuente <https://es.scribd.com/.../Dussel-2007-Politica-Liberacion-Historia-Mundia>.

Melián, Elvira M. 2013. “La Brevísima Relación de la destrucción de las Indias o los albores de la manipulación mediática en la España Moderna”. IBERIAN.

Revista Digital de HlStoria. N° 7 mayo/agosto 2013 ISSN 2174-5633. consultado el 10 de septiembre de 2015 en la fuente [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4459946.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4459946.pdf)

Oliveros Maqueo, R. SJ Historia Breve de la Teología de la Liberación (1962-1990). Publicado en papel en “Mysterium Liberationis”, UCA, San Salvador 1991, vol. I, pp. 17-50 consultado el 7 de septiembre de 2015, en la fuente [servicioskoinonia.org](http://servicioskoinonia.org) › *RELat*

- RUMAZO, Alfonso, 2006, *Simón Rodríguez maestro de América. Biografía breve*, Caracas, Ministerio de Comunicación e Información. Publicación digital, Marzo de 2006. consultado el 19 de septiembre de 2015 en la fuente [www.ceofanb.mil.ve/.../Simon\\_Rodriguez\\_Maestro\\_de\\_America.pdf](http://www.ceofanb.mil.ve/.../Simon_Rodriguez_Maestro_de_America.pdf)
- Sarmiento .D.F. 2011.*Educación Popular 1948*.UNIPE (Presentación de Tedesco, J.C.-Zacarías I. ).Bs. As.Ed.Altma, consultado el 1/ 10 / 2015, en la fuente [http://www.clacso.org.ar/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_346.pdf](http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_346.pdf)
- Taborda, Saúl A. 1941 «La crisis espiritual y el ideario argentino». *Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral*. Segunda Edición. ( Primera en 1933) Consultado el 4 de octubre de 2015. en la fuente [https://es.wikipedia.org/wiki/Sa%C3%BAI\\_Alejandro\\_Taborda](https://es.wikipedia.org/wiki/Sa%C3%BAI_Alejandro_Taborda)
- Taborda, S. 1951.*Investigaciones Pedagógicas- al cuidado de Santiago Montserrat, Tomás Fulgueira y Adelmo R. Montenegro, con viñetas de Alejandro Bonome –Vol. 1° de Ediciones del Ateneo Filosófico de Córdoba, Talleres Gráficos de la Ed. “ASSANDRI”, Córdoba, Argentina.*
- Taborda, S.1951. Temario del comunismo federalista ( I.P. Tomo V p.156)