

Cada vez tiene más sentido en la investigación de las Ciencias Humanas y Sociales profundizar en las cuestiones que suscitan nuestros contextos, en lugar de ofrecer soluciones de rápida y sofisticada formulación, pero de pobre alcance. Asimismo, cada vez cobran mayor importancia los trabajos interdisciplinarios que ponen en juego diferentes saberes y estrategias para abordar problemáticas sociales comunes. Este libro constituye un esfuerzo investigativo que incorpora estos dos enfoques, a la vez que lo hace situando el papel protagónico que hoy por hoy ocupan la educación, la pedagogía y el humanismo frente a los retos que nos presenta el mundo contemporáneo. Desde el enfoque de la *pregunta*, este libro explora nuevas formas de abordar interrogantes que resultan acuciantes para el hombre posmoderno. También, desde el enfoque de la *interdisciplinariedad*, este texto expresa un espíritu de *koinonía* de varios investigadores que reciben la capacidad de cuestionar, no como un inconveniente, sino como un misterio que convoca la curiosidad y la ciencia.

A la luz de estos enfoques de la *pregunta* y la *interdisciplinariedad*, los autores que participaron en la construcción de este libro se centran en analizar la pedagogía y la educación en contexto. Esto quiere decir básicamente que adoptan la perspectiva de saberes articulados a realidades sociales que no pueden comprenderse ni explicarse fuera del lugar y el tiempo que les dan sentido. Parte de esta preocupación por el contexto emerge de la necesidad cada vez más latente de proponer maneras y formas de acercarse a dichos contextos sociales reconociendo su tremenda importancia para la ciencia y para la vida. En este proceso se muestran nuevas identidades que trazan relaciones con agentes y actores en la escena del mundo político, económico, social, familiar, religioso, entre otros.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
T U N J A

ISBN: 978-958-5471-45-0



9 789585 1471450



Cuestiones de educación, pedagogía y humanismo en el Siglo XXI

Diana Derly Hurtado-Peña / Milton Adolfo Bautista-Roa
Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta - Compiladores

ISBN: 978-958-5471-45-0

Cuestiones de educación, pedagogía y humanismo en el Siglo XXI



Diana Derly Hurtado-Peña
Milton Adolfo Bautista-Roa
Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta
Compiladores



Cuestiones de Educación, Pedagogía y Humanismo en el Siglo XXI

Diana Derly Hurtado-Peña
Milton Adolfo Bautista-Roa
Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta
Compiladores



Cuestiones de Educación, Pedagogía y Humanismo en el Siglo XXI / Diana Derly Hurtado-Peña, Milton Adolfo Bautista-Roa, Rafael Ricardo Bohórquez-Aunta, Compiladores. Tunja: Ediciones USTA, 2020.

170 páginas: tamaño 17x24 cm.

ISBN: 978-958-5471-45-0

Primera Edición, 2020

ISBN: 978-958-5471-45-0

Cuestiones de Educación, Pedagogía y Humanismo en el Siglo XXI

Corrección de Estilo:

Fray Ángel María
BELTRÁN NARANJO, O.P.

Impresión y Diagramación

Editorial JOTAMAR S.A.S.

Calle 57 No. 3 - 39.
Tunja - Boyacá - Colombia.

Comité editorial

**Fr. Álvaro José
ARANGO RESTREPO, O.P.**
Rector

**Fr. Omar Orlando
SÁNCHEZ SUÁREZ, O.P.**
Vicerrector Académico

**Fr. Héctor Mauricio
VARGAS RODRÍGUEZ, O.P.**
Vicerrector administrativo y Financiero

María Ximena ARIZA GARCÍA
Directora Ediciones Usta Tunja

Sandra Consuelo DÍAZ BELLO
Directora Unidad de Investigación e Innovación

Juan Carlos CANOLES VÁSQUEZ
Director Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación

Todos los derechos reservados conforme a la ley. Se permite la reproducción citando fuente.
El pensamiento que se expresa en esta obra, es exclusiva responsabilidad de los autores y no compromete la ideología de la Universidad Santo Tomás.



Ediciones Usta
Universidad Santo Tomás
2020

Departamento Ediciones Usta Tunja
Universidad Santo Tomás Seccional Tunja

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por fotocopiadoras, microfilme, offset o mimeógrafo.
Ley 23 de 1982.

AUTORES

Alexander Antonio Puerta-Pineda. Nace en Manizales el 09 de octubre de 1975, estudia Filosofía y Letras en la universidad de Caldas. Apasionado por la investigación en contexto latinoamericano cursa la maestría en Educación Docencia en la Universidad de Manizales. En ambas instituciones ejerce la docencia tanto desde la extensión como desde los programas de educación, contaduría pública, administración de empresas y derecho. En el ámbito investigativo ha realizado acercamientos conceptuales en lo tocante al mundo de las humanidades, ha sido líder de grupo de investigación en Boyacá y co-investigador. Sus apuestas investigativas están trazadas en torno del Pensamiento Latinoamericano (epistemologías del Sur).

Santiago Borda-Malo Echeverri. Licenciado en Filosofía (USTA, Bogotá, 1998). Especialista en Ética y Pedagogía (2000). Magister en Filosofía Latinoamericana (USTA, Bogotá, 2003, tesis meritoria). Doctor en Filosofía (USTA, Bogotá, 2018), pasantía con el reconocido foucaultiano Edgardo Castro, Ph. D., en la Universidad Nacional de San Martín (Buenos Aires, Argentina, 2017). Docente de USTA-Tunja hace 17 años. Diácono Permanente de la Arquidiócesis de Tunja (2007). Tres libros publicados en USTA: “Filosofía de la Noviolencia y Crítica de la razón violenta” (2011), “Ética: Un arte de vivir con plenitud” (2012), “Gabriela Universal: Vida y Obra de Gabriela Mistral” (2015). Investigador Junior COLCIENCIAS.

Milton Adolfo Bautista-Roa. Magíster y especialista en filosofía contemporánea (Universidad de San Buenaventura), Magíster en Desarrollo Educativo y Social (Universidad Pedagógica Nacional-CINDE), Licenciado en Filosofía, ética y valores humanos (Universidad

Santo Tomás) y Licenciado en Teología (Pontificia Universidad Javeriana). Sus líneas de investigación son: Ética y responsabilidad social; Filosofía francesa contemporánea, específicamente el pensamiento de Emmanuel Levinas; Cibercultura y educación. Investigador miembro del grupo de investigación *Expedicionarios humanistas*. Se ha desempeñado como docente de pregrado y de postgrado en la Maestría en Pedagogía de la USTA; coordinador de investigación y posteriormente como Director del Departamento de Humanidades y Formación Integral -DHFI- de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja. Actualmente se desempeña como Director de la Unidad de Currículo y Formación Docente -UDCFD- de la misma universidad.

Ángela María Rodríguez-Ordúz. Licenciada en Química y Biología y Economista de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tecnóloga en Regencia de Farmacia, Universidad de Antioquia en Convenio con la U.P.T.C. Especialista en Finanzas, Corporación Universitaria del Meta en Villavicencio. Maestría en Gestión de Empresas “Pymes y Economía Social”, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla -España. Especialista en Administración de la Informática Educativa y Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa Universidad de Santander - UDES en Bucaramanga. Actualmente, Coordinadora de Investigación de la Maestría en Pedagogía y catedrática de la Facultad de Negocios Internacionales, Universidad Santo Tomás -Tunja. Par Académico del Ministerio de Educación Nacional. Jefe del Departamento de Autoevaluación y Acreditación, Directora de Aseguramiento de la Calidad, Profesora Investigadora, Docente Tiempo Completo, Directora del Programa de Economía, Corporación Universitaria del Meta en Villavicencio. Docente Tutora Programas de Mercadotecnia Agroindustrial, Tecnología en Regencia de Farmacia, Licenciatura en Básica Primaria en Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-IDEAD de Tunja y Quípama – Boyacá. Docente tiempo completo en varias Instituciones Educativas de Boyacá.

María Alexandra-Rincón. Licenciada en Lenguas Extranjeras. Profesora (inglés, francés y español) graduada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y con una Maestría en Enseñanza

de Inglés como Lengua Extranjera en la Universidad Internacional Iberoamericana - UNINI Puerto Rico y UNINI México. Cursa un Máster en Entornos Educativos mediado por TIC en la UPTC. Además, integrante del Semillero de Investigación TESAPE (Tejedores de saberes Pedagógicos) de la Universidad Santo Tomás, Tunja. Ha circulado productos de investigación en revistas de investigación y ha participado como ponente en conferencias internacionales y nacionales. Por otra parte, ha trabajado como instructor de inglés para docentes de escuela primaria en proyectos bilingües en Comfaby. Profesora de Lenguas Modernas y Lenguas Extranjeras en UPTC y Tutora en el CAU de la Universidad Santo Tomás a Distancia. Su estilo de enseñanza combina diferentes enfoques comunicativos, así como metodologías a través de E-Learning con una experiencia de más de 11 años.

María Victoria Guzmán-Barrera. Es profesora de inglés en la Universidad de Santo Tomás. Tiene una maestría en Enseñanza del Idioma Inglés para el Aprendizaje Auto-dirigido de la Universidad de La Sabana, un diploma en TESOL de la Universidad de Anaheim, EE. UU. Estudió una especialización en herramientas informáticas para la enseñanza - UPTC. Completó estudios en fonética inglesa y recursos tecnológicos para mejorar el aprendizaje de idiomas de la Universidad de Hamline University, EE. UU, y es licenciada en Lenguas Modernas-UPTC. Sus intereses de investigación incluyen nuevos enfoques para la enseñanza y aprendizaje, investigación y tecnología para fines académicos, el discurso del profesor y cómo mejorarlo a través de estudio del planeamiento en clase y la retroalimentación del estudiante. Características de la Evaluación para ir más allá de una calificación.

Diego Edgardo Rojas-Escobar. Licenciado en Filosofía, Ética y Valores Humanos de la Universidad Santo Tomás. Especialista en Gobierno, Gerencia y Asuntos Públicos de la Universidad Externado de Colombia. Magíster en Gobernabilidad y Democracia de la Universidad Santo Tomás. Estudiante del Doctorado en Gerencia Pública y Política Social de la Universidad de Baja California. A nivel investigativo ha podido participar en proyectos como: “Imaginario político de los jóvenes de la Universidad Santo Tomás, seccional Tunja (2010)”, “El rol del líder universitario en

el municipio de Tunja frente a la política pública de juventud (2012)”, “Sistematización de la experiencia de los Consejos Municipales de Juventud como escenario de construcción de gobernabilidad (2014)”, “Discursos y prácticas para la construcción de democracia en la población juvenil de la ciudad de Tunja (2015)”, “Ética socio-económica y responsabilidad social empresarial (2016)”. Actualmente se encuentra vinculado en la Universidad Santo Tomás.

Carol Anne Ochoa-Alpala. Tiene un B.Ed. en Lenguas Modernas: inglés-español, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y un M.A. en Enseñanza de Lenguas de la UPTC. También posee una Maestría en Tecnologías y Educación de la Universidad a Distancia de Madrid, España. Ha sido profesora de inglés en la Universidad Santo Tomás durante once años. Su línea de investigación es e-learning y estilos de aprendizaje. Además, ha realizado publicaciones en las revistas: How Journal, Cuadernos de Lingüística Hispánica y Profile. Actualmente, es candidata a doctorado en Investigación y Docencia de la Universidad Americana de Europa. México.

William Ricardo Ortiz-García. Licenciado en Idiomas Modernos Español-Inglés de la Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia (UPTC), Tunja, adelantó estudios de Especialización En Pedagogía De Los Derechos Humanos de la UPTC. Es magister en Educación Superior de la Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico. Actualmente, se desempeña como docente de inglés en la Universidad Santo Tomás, Tunja, es docente investigador, basando sus investigaciones en virtualidad y enseñanza del inglés como lengua extranjera, al igual que e-learning. Es candidato a doctorado en Investigación y Docencia en UNADE.

PRÓLOGO

Es una percepción generalizada y, de hecho, muy acertada que, en el siglo XXI, se ha mermado la facultad del ser humano para percibir su realidad. Rodeado de información, al parecer, el ser humano parece no cuestionarse acerca de sí mismo y su entorno.

La cuarta revolución industrial, está cambiando la forma de los negocios y los modos de producción, llevando a nuevas relaciones económicas que requieren de personas creativas e innovadoras; capaces de interrelacionarse con el otro y con su entorno.

Este contexto requiere una educación que como decía Jacques Delors, se preocupe por educar el ser, el hacer, el conocer y el convivir. Replantear el modelo educativo predominante, enfocado hacia un estudiante competitivo en cuanto a producir bienes materiales y, pensar más en la necesidad de educar personas críticas que, en el entramado actual de información, nuevas tecnologías, multiculturalismo, entre otras, puedan dar respuesta y plantear alternativas de solución, considerando diversos puntos de vista.

Aceptando entonces la invitación que, su santidad el Papa Francisco, nos ha hecho hacia tener una actitud inspirada en la ecología humana. Procurar una educación para la inclusión, el respeto, la excelencia, la sustentabilidad y la justicia.

Todo esto confirma el papel esencial de incorporar y mantener las humanidades en los modelos educativos y pedagógicos actuales, comprendiendo que no es escindible, por cuanto procuran dinamizar, de forma integral y articulada, lo estético, lo ético y lo social. Triada primordial para el análisis y el debate, fundamentales en la construcción de conocimiento.

Este libro, fruto de un proceso de investigación multi e interdisciplinar, ahonda en la reflexión respecto a construir espacios educativos en koinonía hacia la curiosidad y la ciencia. Ahonda en la necesidad de humanizar al ser humano a través de la educación, reiterando la importancia de incorporar y mantener las humanidades en el currículo, desarrollando en los estudiantes sus capacidades creativas y de innovación, con el fin de aportar a la transformación social.

Propone una reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, especialmente en la educación superior, que permitan procesos de cambio respecto a las necesidades de la sociedad, el acceso a la información y el uso de nuevas tecnologías, sin dejar de lado la responsabilidad de acercarse a la realidad intercultural contemporánea, propiciando en los estudiantes el pensamiento crítico para su interpretación.

Es un libro enriquecedor que aporta grandes elementos para el análisis de la educación y la pedagogía, en el marco humanista, recordando la urgencia por una educación éticamente sustentable, en donde docentes y estudiantes tienen un rol diferente a lo tradicional; además, proporciona herramientas conceptuales para replantear los procesos educativos, reiterando la incorporación en el currículo de saberes y competencias pertinentes.

José Gregorio Hernández Tarazona, O.P.

CONTENIDO

Introducción

Alexander Antonio Puerta-Pineda/ Santiago Borda-Malo Echeverri 11

1. La configuración de una pedagogía humanista desde una ética de la alteridad hacia la responsabilidad social universitaria

Milton Adolfo Bautista-Roa..... 21

2. Uso y abuso actuales de *TIC* en la docencia universitaria

Ángela María Rodríguez-Ordúz/ Santiago Borda-Malo Echeverri 43

3. ¿Cómo se vive el entorno tic en las aulas?

María Alexandra-Rincón/ María Victoria Guzmán-Barrera 73

4. Dos experiencias para una pedagogía de la paz colombiana: el anti-maquiavélico Mahatma Gandhi y Javier Sicilia en México

Santiago Borda-Malo Echeverri..... 95

5. Desafíos de la educación: relatos inter-culturales desde lo rural y urbano en perspectiva latinoamericana

Milton Adolfo Bautista-Roa / Diego Edgardo Rojas-Escobar / Alexander Antonio Puerta-Pineda 119

6. Simulación Virtual de Casos Legales como Estrategia Lectora en la Enseñanza del Inglés

Carol Anne Ochoa-Alpala/ William Ricardo Ortiz-García 149

INTRODUCCIÓN

Alexander Antonio Puerta-Pineda¹

Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

Santiago Borda-Malo Echeverri²

Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

Cada vez tiene más sentido en la investigación de las Ciencias Humanas y Sociales profundizar en las cuestiones que suscitan nuestros contextos, en lugar de ofrecer soluciones de rápida y sofisticada formulación, pero de pobre alcance. Asimismo, cada vez cobran mayor importancia los trabajos interdisciplinarios que ponen en juego diferentes saberes y estrategias para abordar problemáticas sociales comunes. Este libro constituye un esfuerzo investigativo que incorpora estos dos enfoques, a la vez que lo hace situando el papel protagónico que hoy por hoy ocupan la educación, la pedagogía y el humanismo frente a los retos que nos presenta el mundo contemporáneo. Desde el enfoque de la *pregunta*, este libro explora nuevas formas de abordar interrogantes que resultan acuciantes para el hombre posmoderno. También, desde el enfoque de la *interdisciplinariedad*, este texto expresa un espíritu de *koinonía* de varios investigadores que reciben la capacidad de cuestionar, no como un inconveniente, sino como un misterio que convoca la curiosidad y la ciencia.

A la luz de estos enfoques de la pregunta y la interdisciplinariedad, los autores que participaron en la construcción de este libro se centran en analizar la pedagogía y la educación en contexto.

¹ M. Sc. Contacto: alexander.puerta@usantoto.edu.co

² Ph. D. Contacto: santiago.bordamalo@usantoto.edu.co

Esto quiere decir básicamente que adoptan la perspectiva de saberes articulados a realidades sociales que no pueden comprenderse ni explicarse fuera del lugar y el tiempo que les dan sentido. Parte de esta preocupación por el contexto emerge de la necesidad cada vez más latente de proponer maneras y formas de acercarse a dichos contextos sociales reconociendo su tremenda importancia para la ciencia y para la vida. En este proceso se muestran nuevas identidades que trazan relaciones con agentes y actores en la escena del mundo político, económico, social, familiar, religioso, entre otros.

El resultado de dicho análisis es lo que acá comprendemos como “círculo de reflexión crítico en nuestro contexto educativo”. Desde el punto de vista clásico griego, y prácticamente desde el punto de vista de la tradición centro-europea, se definían los educadores-intelectuales como aquellos que eran capaces de quitarle rudeza al conocimiento. Esto fue así más o menos hasta el humanismo renacentista italiano con Pico della Mirandola y después hasta la Ilustración del siglo XVIII. En este sentido, podríamos afirmar categóricamente que el educador clásico ya no existe. Sin embargo, en la reconfiguración que sufrió y que ha acontecido en occidente de la forma de producción de conocimiento, de la forma de producción de cultura operada específicamente desde el *Siglo de las Luces* del XVIII, lo que hoy conocemos como intelectual es un agente articulado a las relaciones y a las estructuras de poder, desde el punto de vista de la producción académica, de la producción de cultura, del manejo de la información, y de la operación de la información insertado en estructuras mucho más grandes y más poderosas de poder.

Como un agente que nutre y revitaliza el *sistema-mundo* contemporáneo, en ese sentido -por ejemplo- en nuestro contexto latinoamericano el académico o el profesor universitario o el escritor, el investigador, fungen como ‘aceitadores’ o articuladores en el terreno del saber. De lo que se produce en el campo de la economía, de la política y en otro tipo de prácticas más relacionadas con la producción de capital y de bienes. Son los que le ponen una cara humanista a una versión que es mucho más material y prosaica de la organización, la distribución del capital, de la manipulación del trabajo y de sus productos, del deseo y sus productos, de

la vida y sus productos, que en muchas de sus teorías sencillamente fungen como eso: la cara amable y humanista de un sistema que es mucho más profundo, que presenta intereses bien claros y definidos en este sentido de poder. Al respecto, Marco Raúl Mejía (2013) aduce:

Plantear la vigencia de la educación popular como parte de un pensamiento educativo y pedagógico latinoamericano en estos tiempos de revolución científica, de capitalismo cognitivo, significa no sólo recoger los retos para dar respuesta a estos cambiantes tiempos, sino también un ejercicio de volver al adentro de ella y de sus prácticas, y desde allí reconocer los elementos que desde su acumulado hoy le dan presencia y una vigencia que nos permita dar cuenta en este momento histórico de: ¿para qué, por qué, cómo se hace educación popular? (p. 14)

Nuevamente, en la tradición occidental esas tres cosas estaban separadas (la ética, la estética y la problemática social); muy a pesar de que entre los griegos estaban juntas, el artista podía ser sabio y un hombre responsable socialmente al mismo tiempo. Aunque siglos después se haya leído de modo corrupto, como fueron leídos Platón y muchos de ellos; estas vertientes humanísticas nacieron así en occidente, conjuntamente y después se fueron separando porque empezaron las especializaciones, y esto obviamente la Modernidad lo potenció mucho más a fondo. Llegados al siglo XXI, asumiendo la parcelación del mundo y la analítica del mundo, y la consiguiente compartimentación del mundo en regiones del conocimiento, se configuró así la ruta más importante de avance y progreso de la humanidad.

Por tanto, es un imperativo que la educación esté introyectada como acto en las conciencias individuales, para la configuración de una sola conciencia, si se quiere planetaria. En palabras de Alfred Schütz (1993): “En contraste con el acto, la acción está ligada al suceso. Mientras el acto se cumple, por así decirlo, en forma anónima, la acción constituye una serie de vivencias que se forman en la conciencia concreta e individual de algún actor, sea yo mismo u otro” (p. 69).

Este autor mostró la relación entre acto (conocimiento) y acción (sujeto cognoscente) que conforman un ámbito concreto (cultura educativa), lo

cual permitió trascender las formas rígidas a través de la comunicación y, a la vez, generar conciencia del *para qué* educar. La verdad es que se ha demostrado y es palmariamente concreto que ese modelo fracasó, pero no se trata tampoco de replicar el éxito nostálgico de los griegos. Éstos, efectivamente, miraron el fenómeno de una forma peculiar y así lo entendieron y produjeron. La Modernidad lo reconfiguró completamente, lo desarticuló y deconstruyó, pero no se trata de provocar un retorno acrítico de los griegos.

Por el contrario, lo que hoy estamos comprendiendo por ético, político y estético es –por ejemplo– lo que un pensador como Román de la Campa (2012) llama *epistética*, o como un poeta cualquiera puede llamar *polética*, en tanto articulación de la política con la poética. La *epistética* es sencillamente la coexistencia en el nivel de la representación de las relaciones entre la belleza y el poder.

Según Zemelman (2011): “En el marco de esta apertura, la realidad deviene un espacio de posibilidades que no se agota en lo dado, conformando aperturas que expresan los desafíos de nuevos contornos para el sujeto, cuando éste toma conciencia de que el tránsito acostumbrado y claro forma parte de un entramado de posibilidades que refieren otros modos de mirar” (p. 98).

Asimismo, encontramos una ruta en el posmarxismo italiano y francés, que evidencia la rearticulación de la política a la estética, y de ésta a la política y todo tipo y suerte de transversalidades. No es posible concebir esas tres áreas del saber –ética, estética y problemática social- separadas o aisladas, como tampoco lo sería ignorar que Jorge Luis Borges, uno de los más puros poetas latinoamericanos, asumía una posición y un lugar de enunciación tremendamente político hacia la derecha, lo mismo que Pablo Neruda estropeaba su poesía con consignas políticas y con arengas comunistas.

De hecho, un escultor no prescinde de sus ideas políticas cuando se planta frente a la roca; esto es mentira. La Modernidad como principio de autonomía realmente nunca existió y podría demostrarse. Tampoco

es dable creer que un político cuando contrata a un diseñador de imagen o publicista está renunciando a patrones y a caracterizaciones de tipo estético; el problema de la imagen es absolutamente potente, lo han demostrado muchos pensadores posmodernos como Baudrillard y Virilio, postulando un escenario superimportante de la política, y de la ética como la responsabilidad frente al otro, que es la forma de relacionamiento con verdad respecto al otro: responsabilidad hacia el otro, con alteridad. De modo que, finalmente, ella es ineludible, aun cuando el sujeto se aísle en una montaña, ya ahí está sentando un punto de vista ético frente al otro, bien porque se aísla o no quiere hacer daño, o porque no quiere que le hagan daño, o se margina de alguna manera siempre como punto de referencia intencional con el otro. En último caso, considera la naturaleza del otro, su alteridad con el que conversa y dialoga.

Inclusive considerando la Naturaleza como sujeto, como un diálogo y no como un objeto de saqueo y explotación, de manera que menos en el terreno de la ética es escindible la vida. Finalmente, se trata de asumir todo un complejo integral, en donde *lo estético, lo político y social* se articulan dinámicos en el quehacer educativo actual, aunque a veces se ve una cosa más que la otra, pero a la postre es viable buscar, auscultar y encontrar las tres esferas interrelacionadas. Y no es deseable, volverlas a escindir como se ha hecho después de los griegos hasta este siglo XXI.

La ética, la estética y lo social son categorías vitales para la configuración de la Universidad –fenómeno que Occidente ha producido–; son primordiales porque forman parte de una gran estructura, cuales piñones estratégicos para poner a marchar ese motor, es decir que esas categorías son tremendamente vitales- Habría que sustraerlas, hasta boicotear e impedir la instauración del virus epistémico dentro de ese sistema, justamente porque esto acarrearía el colapso de la concepción misma de universidad.

En efecto, Zemelman infiere sobre esto: “El modo de construir un conocimiento es en esencia una apuesta por el humanismo; pero también, si estamos de acuerdo que la potencialidad es ambigua. El humanismo es la apertura permanente hacia lo porvenir, no se queda aprisionado en el pasado, pero tampoco encandilado por un futuro imaginado (2011: p.

82). La universidad es un universo, porque estamos transitando hacia un momento histórico en el irrumpirán pluriversos, es decir *pluriversidades*. Ya en Montevideo, por ejemplo, existe una *pluriversidad* denominada, así como tal –ya no universidad sino pluriversidad, en San Marcos (Montevideo, Uruguay)–, que potencia la línea de pensamiento crítico.

De modo que son estas tres vertientes son fundamentales porque supuestamente la ciencia asume un discurso sobre la moral y la responsabilidad; entonces la ética es importante, en tanto implica una imagen y una presentación de la sensibilidad. Por consiguiente, la estética ahí es igualmente relevante como quiera que todo este sistema debe revelarse como efectivamente algo que está haciendo bien a la sociedad.

Ahora bien, eso no funge de esa forma (la ética, por su parte, ya no trasciende). Desde luego, Nietzsche ya lo afirmaba en *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* –hace más de cien años–; urge precisar de qué tipo de ética estamos hablando: de la eficacia, de una ética del capitalismo, de la rentabilidad, una ética norteamericana, blanca o racista, entre otras. Y si estamos hablando de una estética, de cuál escuela, de la ciencia de lo bello y de lo sublime, de la contemplación, de la decisión frente a la Naturaleza, del culto a la personalidad, a la genialidad, del culto a lo elitista y lo segregador.

Ahora bien, en cuanto a las implicaciones éticas, estéticas y sociales en la Educación, cabe decir que pudieron haber estado presentes en otros momentos de la historia de Occidente, y tampoco se puede afirmar que en este momento no tenga ningún tipo de implicación en absoluto, y que haya llegado a un punto cero de intervención sobre la realidad y el mundo. Por tanto, ese nivel de operatividad que adquiere incidencias sobre la realidad es un nivel sutil, virtual, programado, invisible, semióticamente refinado que las hace prácticamente invisibles y que sencillamente opere sumado a una red de otro tipo de agentes que intervienen sobre la realidad. Para explicarlo no podríamos legitimar, verbigracia, el concepto de desarrollo económico-político; no podríamos mantenerlo como un modelo vivo y operante sobre el mundo contemporáneo, si al mismo tiempo no tuviéramos profesores universitarios, investigadores, ingenieros,

científicos, que en las universidades e inclusive en los institutos técnicos no estuvieran vendiendo el discurso, mostrando y refinándolo como una manera civilizada y profundamente racional de entender el mundo y la Naturaleza. “La formación de recursos humanos calificados está atravesada y estructurada desde una racionalidad instrumental, según la cual es necesario concebir, diseñar y desarrollar la educación en función de las exigencias contemporáneas de la producción y el trabajo” (Zemelman, 2006, p. 38).

Eso no podría suceder mas no bastaría, aunque existieran las estructuras económico-productivas para enfrentar y concebir la realidad, si detrás de ello no existiera todo un arsenal de discurso, una imaginería, una semiótica, una simbólica que se opera desde las aulas de clase, y se opera desde los institutos de investigación, desde las novelas, los cuentos, y los poemas que expresan todo ese tipo de cosas.

Para sintetizar, no es ese el educador con el que soñaba la Ilustración del siglo XVIII. Ése no existe como tal, ¡tan potente!, que fuera capaz de amotinar y cambiar el mundo: un Kant, un Humboldt. Eso no es posible hoy en día, pero al mismo tiempo no se puede minusvalorar el trabajo de incidencia *micro-molecular* (digámoslo así), que palpita en los micropoderes y microestructuras de la realidad que asume el educador. Es relativo y no es espectacular, no es fácilmente visible, está disperso, etéreo, ambiguo y por eso mismo también es difícil de intervenir e incidir en sus estructuras más profundas.

Esto conduce maravillosamente –como un ejercicio intertextual de preguntas–, a plantear otra emergente; tendría que ver con las implicaciones vitales que irradia un intelectual frente a lo ético y estético de cara al ser social. Retomando el intertexto y respondiendo este enunciado, habría que partir de una reconfiguración y de un replanteo de todo lo que la tradición occidental nos ha dicho; de hecho, partiría de preguntas mínimas, esenciales, sustantivas, por ejemplo: *¿Qué es el buen vivir?* *¿Qué sentido tiene la vida?* Preguntas claves que todo ser humano se ha hecho en todos los lugares del mundo, pero intentando transitar por respuestas completamente distintas a las que Occidente nos ha dado. Nuestro hemisferio nos llevó al nihilismo, nos condujo a la depresión, a la guerra, a la Bomba atómica, a la conquista

e invasión del espacio circundante, al cambio climático y su consiguiente crisis, a la pobreza y otras catástrofes. Entonces esa ruta de respuesta ya no es válida, no ofrece respuestas, si es que algún día las dio.

Preguntarse nuevamente qué sentido tiene la vida, es replantearse y poner en crisis -por ejemplo-, que esos interrogantes están ligados a las categorías de bienestar social, de calidad de vida en sentido económico como nos los ‘vendió’ en los últimos 200 años la *revolución industrial*. ¿Qué es lo bello?, otra vez lo bello, pero como fusión del sujeto que se lo pregunta con respecto a la Naturaleza, es decir, el sujeto entendiéndose como parte de ella, y el sujeto no representando el mundo ni pintándolo ni esculpiéndolo, sino el sujeto que sabe que se está autoescribiendo a sí mismo, y se está auto-representando y que, en tanto eso sucede, salva la distancia que estableció Occidente entre el artista y el entorno social y el mundo.

El tipo de la vida cotidiana que no califica separando lo que produce como bello para establecer distancias y generar superioridades sobre el otro, como existen en muchas culturas ancestrales y en muchos pueblos nuestros ancestrales –eso por un lado–; y después entendiendo que cada acto que acometamos, que la producción del conocimiento debe ser en beneficio colectivo de su grupo -primero del lugar donde está, de su comunidad, de su gente-, y después de los otros pueblos, otras comunidades, de la humanidad. Y que no es una ruta o una estrategia de carrera en la que el sujeto individualizado ‘gana’ frente a los otros, significa romper con todo el sistema proto-categorial occidental basado en la competencia, en el ‘progreso’ o ‘desarrollo’, es re-inventar prácticamente el mundo.

Por eso, pues, quienes han pensado esto –algunos lo llaman *Transmodernidad*, como Enrique Dussel–, nos hablan de un cambio de modelo civilizatorio, no de un cambio de paradigma, ni de teoría ni de simplemente reemplazar esta por la otra, sino que es preciso volver a imaginar y soñar una utopía tenaz, que sea una civilización distinta.

Ahora bien, a nuestro favor está –para quienes pensamos en esto–, que no es solamente un deseo sino obligación porque el mundo mismo y la

Naturaleza misma están obligando a eso. Si la crisis que está viviendo América Latina no obliga a la gente a repensar y a replantearse por necesidad y urgencia vital sus relaciones con el medio y la Naturaleza, entonces no habrá nada más que les haga pensar; entonces no es que quieran, sino que deben situarse frente al abismo a intentar construir otro camino por simple sobrevivencia, como afirmó un pensador venezolano llamado Edgardo Letter (2010): es el momento propicio o *Kairós*. Efectivamente, este vocablo significa dentro de los griegos: el momento de la oportunidad para acabarnos de autoaniquilar como especie, o para producir un mundo donde podamos vivir y disfrutar de la vida, del *buen vivir*, no en los sentidos ni las categorías depredadoras que hasta ahora hemos conocido.

La dependencia que padecemos de los combustibles fósiles, por ejemplo, la sumisión a la energía producida mecánicamente, ha llegado completamente al punto de crisis total, ya no es replanteable; el mundo –y, por lo tanto, esta tierra– son finitos y se están extinguiendo los recursos naturales. Creíamos, bajo el modelo *newtoniano-fáustico-frankensteiniano* del siglo XVIII, que ellos eran una mina inagotable de saqueo; pero no es así. Entonces la responsabilidad ya de un educador redimensionado y repensado tiene que ser en todos esos términos completamente integral: asumir lo ambiental en la cabeza, que albergue lo social en la cabeza y lo político, todo integrado, pero que sea además consciente de dónde viene y qué es lo que desea de su lugar de enunciación, de su identidad, desde dónde está. Se trata de ser muy consciente de eso y de construir y potenciar la vida, tal es la clave central y el corazón de toda esta reflexión: la vida. Estamos, pues, polarizados entre quienes le apuestan a la vida y quienes no le apuestan a la vida; entonces habrá educadores que le apostaremos a la vida y habrá otros que definitivamente no. Entonces, si no subsanamos esta polaridad, vendrá, lamentablemente, esa guerra hobbsiana ‘de todos contra todos’ que ya estamos experimentando en todas las latitudes, como prueba fehaciente del círculo vicioso de la estupidez humana.

REFERENCIAS

- Borda-Malo, S. (2014-2018). “La Parresía como heterotopía en el último Foucault: Otro modo de ser, (im)pensar, decir y vivir”. Bogotá: USTA (Tesis doctoral ‘ad portas’ de sustentación, agosto de 2018).
- Castro, Edgardo (2011). *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cortés Rodríguez, Miguel Ángel (2010). *Poder y resistencia en la filosofía de Michel Foucault*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, Michel (2003). *Defender la sociedad*. Madrid: Akal.
- _____ (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2008). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets. 4ª ed.
- _____ (2009). *Nacimiento de la Biopolítica*. Madrid: Akal.
- _____ (1994). *Dichos y escritos (textos póstumos)*. Madrid: Paidós.
- _____ (2003) *Historia de la sexualidad*. Vol. 1: *Voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2010). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Mejía, Marco Raúl. (2003). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*.
- Schütz, Alfred. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós
- Zemelman, Hugo. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Pax, Librería Carlos Cesarman, S. A.
- _____ (2011). *Los horizontes de la razón III. El orden en movimiento*. Barcelona: Anthropos.
- _____ (s. f.). *Introducción Panorámica a la Epistemología del Presente Potencial*.

Cap 1. La configuración de una pedagogía humanista desde una ética de la alteridad hacia la responsabilidad social universitaria

Milton Adolfo Bautista-Roa³

Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

Resumen

Ante la necesidad de una formación humanista se configura una pedagogía en un contexto universitario que parte del reconocimiento del otro y se proyecta a la construcción de sociedad con los otros. En tal sentido se abordan dos grandes temáticas: las implicaciones de una pedagogía de la alteridad desde el pensamiento de Emmanuel Levinas para la constitución de una pedagogía de la alteridad que responda por el otro y el reconocimiento de la proyección social como respuesta por los otros. En este sentido, los tres primeros apartados girarán en torno a la pedagogía de la alteridad como propuesta ética para la educación: su fundamentación en la ética y la política de la alteridad desde Levinas, el esbozo de sus herramientas de construcción y el establecimiento de sus retos como una pedagogía de la mediación. Los siguientes tres apartados versarán en alrededor de la tercera función sustantiva de la acción universitaria en busca de impactos que den apertura a un compromiso político de responsabilidad social con los otros. Desde el planteamiento de una perspectiva que se origina en la búsqueda del bien común y la justicia, con el apoyo de la ética pública y la innovación social para la resolución de problemas sociales sistémicos y globales, se definirán retos para la proyección social universitaria: construcción de paz, transparencia, sostenibilidad e inclusión.

Palabras clave: humanismo, pedagogía de la alteridad, mediación pedagógica, proyección social, responsabilidad social universitaria.

³ Ph. D (c). Contacto: milton.bautista@usantoto.edu.co

INTRODUCCIÓN

La educación tiene el fin de humanizar al ser humano en las dimensiones que configuran su existencia, sin dejar de lado ningún aspecto de esta. Desde sus tempranas etapas de desarrollo, el hombre recibe del medio externo la cultura, mediante sonidos y un lenguaje afectivo. Con el paso del tiempo y con la madurez, el individuo se convierte en artífice de su propia cultura, a la vez que crítico y transgresor de la misma; nunca cesa en la acción de educarse y educar a los otros. En esa interacción desde el origen de su existencia y durante esta, el hombre descubre la necesidad de humanizar su mundo y su convivencia con los otros, de este modo podrá extender su existencia y evitar su desaparición. Es en esta dinámica donde se hace palpable la necesidad de forjar una comunidad que actúe con criterios humanistas y promueva el humanismo.

Sin embargo, tal como se indicó en anteriores reflexiones, el humanismo se encuentra en medio de una encrucijada (Bautista, 2011) que amenaza con desbordarse en un proceso del ciclo mimético de violencia permanente (Bautista, 2010). Ante estos desafíos, y teniendo en cuenta la necesidad de una formación humanista para generar cambios sociales que eviten reproducir la violencia y la fragmentación social, emergen interrogantes por el proceso de enseñanza de las humanidades y su impacto en la sociedad.

¿Cómo educar en el humanismo desde la práctica docente y con impacto social? ¿Qué rol tiene en la construcción del humanismo la práctica del docente como construcción ética y qué retos conlleva implícitos? ¿Qué elementos han de tenerse en cuenta para responder ética y políticamente a los retos que ofrece el mundo social? A continuación, y desde las pautas que ofrece un contexto universitario específico como el de la Universidad Santo Tomás, se abordará algunas posibles respuesta a estos interrogantes, en primer lugar, desde la importancia de la ética en la educación considerando la propuesta filosófica de Emmanuel Levinas como mediación pedagógica para el reconocimiento de la alteridad, y en segundo lugar, vislumbrando elementos para responder socialmente la incorporación de la pedagogía humanista en los retos que atañen a la proyección social de la acción universitaria, entendida como pautas para la construcción de responsabilidad social universitaria.

1. Un acercamiento a la pedagogía de la alteridad desde el pensamiento de Emmanuel Levinas: de la ética a la política

Definir a Emmanuel Levinas por el acercamiento al rostro ya nos da indicios de lo que propone en su filosofía. “Volver al rostro del otro” se convertirá en una de esas propuestas más reconocidas de este pensador. Abordaremos brevemente algunos puntos que se desprenden de esta sencilla frase a través de dos partes. La primera en donde nos acercaremos a unos esbozos de su pensamiento ético y político, para luego hacer una reflexión sobre la apertura que la propuesta le da a la pedagogía; pues es en el rostro del otro a partir de lo cual la educación re-cobraría el sentido para creer de nuevo en la utopía.

Para Levinas, retornar al rostro del otro, implica dejar de darle primacía –el primer lugar– al pensamiento racional; aquí habrá que volver la mirada al más acá y al más allá.

Desentronizar a la razón de su sede inamovible no será tarea fácil. Acostumbrados a objetivarlo todo, a definir, a analizar y sintetizar (descomponer para volver a armar) a conocer para poder controlar o “manipular”, a simplificar y generalizar. He ahí el poder absorbente –absolutizador– de los conceptos. Facilitan, ciertamente, la delimitación de objetos definidos y fijos a través de “ideas claras y distintas”, la una de la otra, evitando que toda búsqueda de la verdad desemboque en la confusión.

Pretender dar un sentido unívoco a los objetos arrojados en el mundo de la vida brindará seguridad al ser racional cuya capacidad le convierte en amo y señor del lenguaje (que usa para nominar las cosas, lo objetos, para nominar su mundo), en poseedor y guardián de la verdad (que constituirán dogmas o principios irrefutables). La razón hará posible el desenvolvimiento del hombre en el mundo y la dará a este la capacidad para defender su existencia frente a cualquier amenaza. Al mismo tiempo, la razón le otorgará una dignidad especial que le harán sentirse dueño para definir no solo su camino sino el de todas las creaturas y objetos que encuentre en el mundo, para desafiar a imperios y para desmitificar a los dioses.

No es gratuito que durante cientos de años, en determinados momentos y situaciones históricas, los seres humanos nos hayamos comprendido como “animal racional”, último eslabón en la cadena de la historia, “el fin último” por el que toda la evolución o la existencia del universo cobran sentido. Ello se materializó en la entronización de la diosa razón en los siglos de las luces; logrado esto, se disiparon las tinieblas de lo caótico y desconocido, brillando así el fulgor de la lógica lineal y silogística, inaugurando con ello la modernidad y su proyecto colonizador, que en términos actuales se valida como “desarrollo, innovación, tecnología y crecimiento sostenible”.

Un proyecto absoluto, sí, totalizador, expansionista y universalista, un proyecto que tiene su centro gravitatorio en la razón y confianza plena en sus límites, de ahí que las periferias de la razón sean inexistentes: “ser o no ser” eso es la razón y el lema de su proyecto moderno demasiado vigente, silenciosamente vigente. Sin embargo, retomando la propuesta de Emmanuel Levinas, habría que desentronizar la razón de su cómodo lugar “volviendo al rostro del otro”. ¿Podría esto des-localizar a la razón? De hacerlo ¿cómo se lograría? Duro trabajo, dado que la razón ha recabado en lo profundo del ser subyaciendo en él, constituyendo de esta manera su subjetividad, la esencia que le constituiría como ser humano. El trabajo de Levinas implicará entonces hallar el fundamento de tal subjetividad, que no estará fundada en la razón sino en la cercanía y la aproximación. La respuesta será la experiencia sensible misma, el instante previo a la razón libre de cualquier pre-juicio, momento de la oscuridad -la pasividad de la razón-, donde no se “es” con claridad, sino donde se “es” junto a la nada, junto a esa oscuridad, en la que no prima el orden, donde no se vislumbran los límites, sino en donde se impone la anarquía. Es la experiencia del insomnio o del desvelo durante la noche, donde perdemos la visión de los fenómenos y en cambio, nos experimentamos siendo sensibilidad viviente.

Volver la mirada, para Levinas, requiere no de la vista, sentido que “objetiva” la realidad, captando los fenómenos y que lleva tras de sí aquella “impronta ominosa” de ser instrumento para adecuar la idea al objeto observado. Para nuestro filósofo, más que la vista que adecuaría la realidad de lo humano a una idea, es necesaria la escucha, queriendo decir con ello que lo humano es in-objetable, irreductible a un concepto, a una

idea; pues la realidad humana es inabarcable a un concepto cerrado para etiquetar al humano en un número, en un dato. Al contrario, la realidad humana es inconmensurable o en otras palabras infinita, tan infinita como para cerrarla en ideas absolutas o dogmas, mucho menos para desposeerlos de su inabarcable realidad y conminarlos a existir como un objeto más.

Es por ello que más que la razón (Levinas no niega su importancia y rol en la vida humana) lo que antecede a la humanidad es la sensibilidad. Ver el rostro del otro no será fijarnos en el color de sus ojos (lo cual es ya categorizarlo con conceptos) sino percibir a un ser que me exige entrega, compromiso, absoluto respeto y sacrificio de mí mismo ante su dignidad que importa más que la mía. Aparecerá en este punto aquella expresión de Levinas donde afirma que yo me convierto en rehén del otro, queriendo decir con ello que ya no soy yo quien posee la verdad, ni soy el punto de referencia para mí mismo, sino que es el otro, en su expresión desprovista de ayuda, quien me clama auxilio, quien clamando me despierta del sueño de la razón y me exige poner todo de mi parte para dignificarlo. Yo no me constituyo por mí mismo, sino que lo hago por el otro, es él quien me convierte en humano, su clamor despliega mi egoísmo para descubrirme en la mirada del otro. De ahí que yo no pueda eliminarlo como lo podría hacer con cualquier otra cosa, el otro me exige el derecho a vivir y a vivir dignamente, a ser tratado como humano. Ya no seré amo sino siervo del otro, después de escuchar su voz ya no seré el mismo. Tampoco se prosigue aquí la dictadura del “ser” sino del “inter-es”. Habrá sido entonces un momento “sagrado”, lo denominará Levinas, en donde puedo incluso sacrificarme, morir por el otro si es necesario. Porque puede desestabilizarme más una caricia que una idea.

Pero el rostro que se coloca frente a mis ojos no es el único, su mirada clama por todas las miradas que han sido injustamente marginadas o cruelmente asesinadas. Por eso el retorno al rostro del otro nos solicita volver la mirada al más acá, al momento de la injusticia, momento lleno de voces infinitas y de clamores angustiantes que estremecen la sensibilidad y conmocionan la corporalidad. Y por ello también el rostro del otro nos dirige la mirada hacia el futuro, hacia los herederos de este presente (que en realidad es un pasado vivo); no solo el dirigir la mirada hacia el otro,

sino al otro del otro, a los terceros. La propuesta del filósofo lituano nace no en la ontología, es decir, en el ser mismo, sino en el otro, en la relación con el alter, la ética; pero tiende hacia la vida de los otros, la política.

He aquí un punto importante en la reflexión Levinasiana, la apertura a la política, pero como establecimiento de la justicia, aquella que trascienda las instituciones que ciertamente salvaguardan mediante la ley de piedra la convivencia mínima a pesar de los incesantes cambios a los que nos someten las pasiones, pero que vaya más allá de lo Dicho, la justicia que se halla en medio de la epifanía de toda la humanidad en los ojos de los próximos. Esta búsqueda de la justicia no puede realizarse sino como compasión por el extranjero, la viuda, el huérfano, el desplazado, el errante callejero, la prostituta, el drogadicto, el convicto. Más allá de la ley, lo que inspira el pensamiento levinasiano es su transgresión hacia la responsabilidad por el otro, la anarquía de la palabra –el Decir– que es instaurada a partir de la sensibilidad donde se produce la subjetividad. La búsqueda de justicia llevaría a descubrir que no tendríamos ningún tipo de poder sobre el otro, no se nos es permitido. “Para Levinás, la justicia se encuentra mucho más en donde hay equidad y mesura que allí donde hay subordinación”, pues es en este tránsito de la ética a la justicia donde dejo de ser un servidor del otro para convertirme en un profeta de los otros. “Anunciar a los hombres lo que mis oídos han entendido y lo poco que mis ojos han podido ver, eso es convertirse en profeta”. Es esa la manera de destruir la hegemonía de lo mismo, de la identidad, y dar cabida a la diferencia: la asimetría del encuentro.

2. Herramientas para la construcción de una educación ética para la alteridad

¿Es imposible educar? Si no fuese posible educar, la vida de quienes nos dedicamos a transformar la sociedad carecería de sentido, la existencia de la universidad no se justificaría, ni tampoco tendría cabida siquiera pensar en aquellos ideales que nuestra institución detenta, siendo ellos: la búsqueda de la verdad, el anhelo de justicia, la construcción de un mañana mejor. Si no fuese posible educar habría que dejar a la vera del camino tantos esfuerzos por tratar de salir de la barbarie y, en cambio, arrojarnos

con los actores externos e *intra muros* entre sus funcionarios y su comunidad académica, y saldrá de su zona de confort narcisista en donde más que acciones podrá obtener verdaderos impactos, micros o macros, pero transformadores. Solo así responderá a la impronta de ser la mente crítica de la sociedad y de ser constructora de otra humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta Valdeleón, Wilson; Carreño Manosalva, Clara. *Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy*. Revista Universidad de La Salle, [S.l.], n. 61, p. 67-87, aug. 2013. ISSN 0120-6877.

Bautista Roa, Milton Adolfo (2010) *Ética y violencia en la historia de Colombia* En: *Quaestiones Disputatae* Vol. 3, Núm. 7

Bautista Roa, Milton Adolfo (2011) *El humanismo en la encrucijada: acercamientos y perspectivas* En: *Quaestiones Disputatae* Vol. 4, Núm. 9

Castillo Herrera, Beverly (2014). *El retorno al enfoque del bien común*. En: *Revista Científica-FAREM Estelí / Ensayos*. Año 1.No. 1/ abril 2012

Michelini, Dorando J. (2007). *Bien común y ética pública: Alcances y límites del concepto tradicional de bien común*. *Tópicos*, (15), 37-54.

Santo Tomas de Aquino. *Suma Teológica*.

Tébar, L. (2008): *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.

Cap 2. Uso y abuso actuales de TIC en la docencia universitaria

Ángela María Rodríguez-Orduz⁴
Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

Santiago Borda-Malo Echeverri⁵
Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

Resumen

Este capítulo presenta una investigación de campo sobre el uso de las *TIC* entre docentes de posgrado de USTA, Seccional Tunja, a la luz de un marco teórico-crítico de la Educación Superior, teniendo en cuenta varias iniciativas investigativas al respecto mediadas por estas herramientas. Desde el enfoque humanístico cristiano-tomista, contextualizamos el tema en tiempos posmodernos de ‘infoxicación’, donde se corre el riesgo de convertir el uso en abuso, cuando la población estudiantil un uso indiscriminado de la información de modo facilista e incluso adictivo. De ahí también el marco crítico del poder y la Educación, a la luz de Michel Foucault en una época en que los medios se convierten en fines y las propuestas educativas se ideologizan y mediatizan peligrosamente.

Palabras Clave: *TIC*, Docencia universitaria, Redes sociales, cibernética, crítica, Michel Foucault.

4 M. Sc. Contacto: angela.rodriguez@usantoto.edu.co

5 Ph. D. Contacto: santiago.bordamalo@usantoto.edu.co

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo ha brotado como fruto de un proyecto que tiene como objetivo principal analizar la apropiación y uso de las *TIC* por parte de los docentes de los programas de posgrado de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja. Se está desarrollando bajo un diseño metodológico de enfoque descriptivo, según el cual se planteó como problema a investigar: *¿Cuál es el nivel de apropiación y uso de las TIC por parte de los docentes de los programas de posgrado de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja?*

Es de tener en cuenta que “el propósito de este tipo de investigaciones es proveer información referente a preguntas o hipótesis para conocer situaciones, costumbres y actitudes preponderantes en la muestra investigada, a través de la descripción exacta de actividades, objetos, procesos y personas” (Rodríguez, A. y Beltrán, O., 2017). Por otra parte, este proyecto de investigación es pertinente e interesante, ya que es necesario y factible que en las Instituciones de Educación Superior los profesores vayan a la vanguardia de aplicar las *TIC* en los procesos educativos. El proyecto apunta hacia la transformación de la práctica pedagógica con la ruptura de los paradigmas en los procesos de aprendizaje, avanzando en la transformación educativa de la nuestra institución -en especial en los posgrados de la USTA Tunja-, para formar con recursos y contenidos de calidad. Los resultados obtenidos se pueden convertir en un aporte para el diseño de los Planes de Capacitación Profesorado en busca de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y lograr profesionales competentes, así como constituyen una contribución en la ampliación de los estudios relacionados con el tema de las *TIC* en las prácticas pedagógicas de los profesores.

Sin embargo, no sobra una aproximación crítica de cara al uso a veces abusivo por parte de la población estudiantil, como recurso facilista y mecánico que puede provocar actitudes irreflexivas y tergiversadas al manipular con ligereza un excesivo caudal de información.

Concretamente, en la Educación estas tecnologías “han producido una revolución del aprendizaje, cambiando la forma como las personas

aprenden y el rol de los alumnos y de los maestros” (*MinTIC*, 2008, p. 5, citado por Rodríguez, A. y Beltrán, O., 2017). De esta forma, la revolución de la información ha tocado todos los aspectos de la vida, incluyendo la educación, que ha iniciado desde hace algunas décadas la inserción de tecnologías para facilitar y potenciar algunos procesos educativos, permitiéndole además a los estudiantes estar a la par con la vanguardia y con las necesidades de la sociedad de la información (Mejía, 2011, p. 10).

En este sentido, el uso de las *TIC* en los programas de postgrado de USTA-Tunja debe ser pensado como desafío de reinventarse para asumir los procesos de cambio de la sociedad, lo que amerita integrar un fuerte liderazgo que contenga la visión de los actores que empoderan los campos de investigación en los posgrados.

Para realizar cambios de mentalidad se necesita de una visión instrumental hacia una misión cultural, social y política que permita el reconocimiento de los nuevos lazos sociales, las posibilidades de convivencia en el ámbito de lo nacional y lo local y las condiciones planteadas por la denominada “sociedad de la información” (Muñoz, 2012, p. 19, citado por Rodríguez, A. y Beltrán, O., 2017).

1. *Tic* y tiempos de ‘infoxicación’

Ahora bien, desde el punto de vista *humanístico-ético* que enfatiza nuestra institución, se advierte hoy con no menos intensidad de los riesgos de estas tecnologías, no bien usados y abusados: pérdida de la libertad individual y grupal (*intrusismo* creciente de la publicidad no deseada), atentando contra la mínima privacidad humana; la manipulación de la conciencia de las personas, mediante un espíritu gregario que masifica las ideas y mentalidades, estandarizando las conductas a través de modas e impactos mediáticos... De hecho, fue memorable una puntualización de la Organización de las Naciones Unidas:

Las *TIC* no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta, como herramientas e instrumentos que pueden contribuir a consolidar la causa de la libertad y la democracia, propagando los conocimientos y facilitando la comprensión mutua (Kofi Annan, exsecretario general de la ONU, Ginebra, 2003).

REFERENCIAS

- Adès, J. y Lejoveux, M. (2003). *Las nuevas adicciones: Internet, juego, deportes, compras, trabajo, dinero*. Barcelona: Kairós.
- Borda-Malo, S. (2014-2018). “La Parresía como heterotopía en el último Foucault: Otro modo de ser, pensar (impensar), decir y vivir”. Bogotá: USTA (Tesis doctoral ‘*ad portas*’ de sustentación, junio de 2018).
- Castro, Edgardo (2011). *Diccionario Foucault: Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Colombia. Congreso de la República. Ley 1341 del 30 de julio de 2009. Empleo de las Tics en la Educación Colombiana. [Libro en línea] Disponible en internet en http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2009/ley_1341_2009.html
- Cortés Rodríguez, Miguel Ángel (2010). *Poder y resistencia en la filosofía de Michel Foucault*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, Michel (2003). *Defender la sociedad*. Madrid: Akal.
- _____ (2008). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets. 4ª ed.
- _____ (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2009). *Nacimiento de la Biopolítica*. Madrid: Akal.
- _____ (1994). *Dichos y escritos* (textos póstumos). Madrid: Paidós.
- _____ (2003) *Historia de la sexualidad*. Vol. 1: *Voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (2010). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.

- Hernández, R. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw Hill.
- Hooper, S. & Rieber, L.P. (1995). "Teaching with Technology". In A.C. Ornstein (ed.), *Teaching: Theory into practice* (pp. 154-170). Needham heights, MA: Allyn and Bacon.
- Martín-Barbero, J. (2005). "Técnicidades, identidades y alteridades, desubicaciones y opacidades en el nuevo siglo en cultura y comunicación". En: *Revista Diálogos de la comunicación*, No. 64. Bogotá. Cátedra UNESCO de comunicación social. Pontificia Universidad Javeriana.
- Mejía, N. (2011). "¿Cómo ven los docentes las TIC? Percepciones, uso y apropiación de TIC en los docentes de la Facultad de Comunicaciones. Recuperado de: http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/investigacion/file.php/60/resultados/percepcion_de_tic_en_docentes_nmh.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). "Competencias TIC para el desarrollo profesional docente". Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- Ministerio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2008). "Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones" Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ColombiaPlanNacionalTIC.pdf>
- Muñoz, J. (2012). "Apropiación, uso y aplicación de las TIC en los procesos pedagógicos que dirigen los docentes de la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural Corinto". Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/6745/1/jasminlorenamunozcampo.2012.pdf>
- Puig Punyet, E. (2016). *La gran adicción: Cómo sobrevivir sin Internet y no aislarse del mundo*. Barcelona: Arpa editores.

Rodríguez, A. y Beltrán, O. (2017). *“Apropiación, uso y aplicación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Santo Tomás-Tunja”*. Bucaramanga: Universidad de Santander UDES (Tesis de Maestría).

Zea, C. (2007). “Programa nacional de uso de medios y nuevas tecnologías y apropiación de TIC”. Medellín. Universidad EAFIT línea I + D en Informática Educativa para el MEN. Universidad EAFIT. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/qadmon/20071018-programa-tic-vision-acciones>.

Cap 3. ¿Cómo se vive el entorno tic en las aulas?

María Alexandra-Rincón⁹

Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

María Victoria Guzmán-Barrera¹⁰

Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

Resumen

Las siguientes palabras describen una mirada acerca de cómo ha sido el proceso de inclusión de algunos recursos tecnológicos, en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, por parte de algunos profesores pertenecientes a instituciones públicas de la ciudad de Tunja. Más allá de dar un reporte investigativo, las observaciones plasmadas a continuación son producto de algunas intervenciones de los profesores como parte de un proyecto investigativo de la Universidad Santo Tomás-Tunja, cuyo objetivo principal era analizar el proceso de implementación de un Centro Virtual de Lenguas como apoyo a la enseñanza y aprendizaje del inglés. La principal necesidad de continuar analizando la necesidad y a la vez problemática inclusión de las Tic, precisamente se da desde todo el proceso del proyecto e intervenciones directas e indirectas donde lastimosamente la necesidad trasciende más allá de contar con dispositivos electrónicos, contar con internet a capacitar a profesores y estudiantes en el manejo y selección de recursos web, sino comprender el contexto, y sobre todo buscar que nuestros estudiantes desarrollen más un trabajo auto-dirigido y autónomo.

Palabras clave: *TIC*, Enseñanza del inglés como lengua extranjera, Aprendizaje del inglés como lengua extranjera, Aprendizaje mixto, E-Learning, Objeto Virtual de Aprendizaje OVA, VLRC, competencias digitales.

⁹ M. Sc. Contacto: maria.rincon02@usantoto.edu.co

¹⁰ M. Sc. Contacto: maria.guzman@usantoto.edu.co

las ventajas realicen mantenimiento periódico preventivo para que el uso constante no afecte a futuro el trabajo de los grados inferiores.

Los docentes también deben ser capacitados en el uso adecuado de las TIC dentro de las actividades pedagógicas. No se debe dar por sentado que las tecnologías son de fácil adaptación a las actividades de ellos debido a que para su implementación se deben considerar algunas características propias de las tics para que cumpla con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta capacitación se puede dar vía internet a través de los diferentes cursos de capacitación ofrecidos por diferentes universidades de manera gratuita.

REFERENCIAS

- Aiello, M.; Willem, C. (2004). El Blended Learning como práctica transformadora. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23, 21-26. [en línea] Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2302.htm> [consulta 2007, 15 de marzo].
- Bartolomé, A., Aiello, M. (2006). Nuevas tecnologías y necesidades formativas. Blended Learning y nuevos perfiles en Comunicación Audiovisual, en Telos, 67, abril-junio 2006, cuaderno central. [en línea] Disponible en: <http://www.campusred.net/telos/articulocuaterno.asp?idarticulo=2&rev=67> [consulta 2007, 15 de marzo].
- Boshell, G. (2008). Objetos virtuales de aprendizaje con herramientas de Internet2 – OVAs-2. (s.c) (s.f).
- Brennan, M. (2004). Blended Learning and Business Change. Chief Learning Officer Magazine. Enero 2004 [en línea] Disponible en: <http://www.clomedia.com/content/anmviewer.asp?a=349> [consulta 2007, 15 de marzo].
- Brodsky, M. W. (2003). Four Blended Learning Blunders and How to Avoid Them. Learning Circuits, noviembre 2003 [en línea] Disponible en: <http://www.astd.org/ASTD/Publications/LearningCircuits/2003/nov2003/learn.html> [consulta 2007, 15 de marzo].

- Boling, Elizabeth y Soo, Keng-Soon, (1999). Call issues: Designing CALL software. en egbert, J. and Hanson-smith, e. (eds.) op. cit., 442-458.
- Castillo, S. & Polanco, L. (2005). Enseña a estudiar... aprende a aprender. Didáctica del Estudio. Madrid: Pearson.
- Callister, T. & Burbules, N. (2006). Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información (Primera ed.). Buenos Aires: Ediciones Granica, SA.
- Coaten, N. (2003). Blended e-learning. Educaweb, 69. 6 de octubre de 2003. [en línea] Disponible en: http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografo/Formacion_virtual/1181076.asp [consulta 2007, 15 de marzo].
- Cuena del Agua, M. (2013). Las TIC en la escuela: ¿las TIC pueden llegar a aminorar el fracaso escolar? Universidad de Castilla-La Mancha (Campus de Toledo).
- Delgado F, M., & Solano G, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. Actualidades Investigativas en Educación, 9(2), 1- 21.
- Fernández, B., Moreno, P., Sierra J., & Martínez, I. (s.f.) CNICE-MEC: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa. Retrieved from CNICE-MEC: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa: <http://ares.cnice.mec.es/informes/16/contenido/indice.htm>
- Fotos, Sandra and Brown, Charles, (2004). Writing as talking: e-mail exchange for promoting proficiency and motivation in the foreign language classroom. in s. Fotos & c. Browne (eds). new Perspectives on CALL for second and Foreign language classrooms (pp. 109- 129). mahwah, nJ: lawrence erlbaum Associates.
- García, A. González, L. (s.f). Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las Tic: sus ventajas en el aula. Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación, Universidad de Salamanca. Consultado el 1 de julio de 2016, de <http://www.sanjosebaradero.edu.ar/files/ufWd6RAcL48dZFiyot9h5.pdf>.

- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su*.
- Grané, M. (2004). Comunicación Audiovisual, una experiencia basada en el blended learning en la universidad. El Blended Learning como práctica transformadora. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 23. [en línea] Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2308.htm> [consulta 2007, 15 de marzo]
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (third ed.). London, New York: Pearson Education.
- Hubbard, Phillip, 2004: Learner training for effective use of CALL. en s. Fotos & c. Browne (eds.), *New perspectives on CALL for second language classrooms* (pp. 45-67). mahwah, nJ: lawrence erlbaum Associates
- Jonassen, D.H. (1994). *Thinking Technology. Toward a Constructivist Design Model*. Educational Technology. USA.
- Jones, Jeremy, 2001: CALL and the Teacher's Role in Promoting Learner Autonomy. CALL-eJ. en [<http://www.clec.ritsumei.ac.jp/english/callejonline/6-1/jones.html>].
- López de la Madrid, M. (2007, noviembre). Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso. *Apertura*, año 7, núm. 7, pp. 63-81
- Marsh, G. E.; Mcfadden, A. C.; Price, B. J. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. En *Online Journal of Distance Learning Administration*, (VI), N° IV, Winter [en línea] Disponible en: <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/winter64/marsh64.htm> [consulta 2007, 15 de marzo]
- Martínez, A. (2009). Investigación documental: el diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los modelos. *Apertura* vol. 9, núm. 10, pp. 104-119. [Links]
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Objetos Virtuales de Aprendizaje e Informativos*. Portal Colombia Aprende.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Educación Superior Boletín Informativo: Ingreso, permanencia y graduación.

Mosquera, F. (s.f.). Pedagogical innovations. La multimedia como herramienta para el aprendizaje autónomo del vocabulario del inglés por parte de los niños Multimedia as an Autonomous Learning Tool of English Vocabulary by Children

Oliver, M.; Trigwell, K. (2005). Can 'Blended Learning' Be Redeemed? E-learning, 2 (1), 17-26. [en línea] Disponible en: http://www.wwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=2&issue=1&year=2005&article=3_Oliver_ELEA_2_1_web [consulta 2007, 15 de marzo]

Pino, D. (2010). Web-based English as a second language instruction and learning. Strengths and limitations. Distance Learning vol. 5, núm 2, pp. 65-71. [Links].

Rengifo, Morales Verástegui, (2010). Desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje como estrategia para fomentar la permanencia estudiantil en la educación superior Bogotá, Pp.116-129

Ruiz, R (2006). La calidad en los objetos de aprendizaje. (s.c.) (s.e.) pp. 353-357.

Trong, L. (2010). Teaching English grammar through games. Studies in Literature and Language vol. 1, núm. 7, pp. 61-75. [Links].

Tripero, T. (2010). La Psicología del Desarrollo de la Inteligencia Fílmica, Digital o Multimedia., Revista Electrónica de Educación e Innovación Multimedia, septiembre, pp. 1-10.

Rosario, J. (2005). La Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC). Su uso como Herramienta para el Fortalecimiento y el Desarrollo de la Educación Virtual. Archivo del Observatorio para la Cibersociedad. Internet. Consultado 21 de agosto de 2014.

Xia, Y. (2013). Theories applied to multimedia network foreign language teaching. Studies in Literature and Language vol. 7, núm 2, pp. 90-92. [Links].

Cap. 4 Dos experiencias para una pedagogía de la paz colombiana: el anti-maquiavélico Mahatma Gandhi y Javier Sicilia en México

Santiago Borda-Malo Echeverri¹¹

Universidad Santo Tomás

Tunja-Colombia

Resumen

En este capítulo se intentan esbozar dos experiencias históricas de noviolencia y paz, muy relevantes: de Mahatma Gandhi (1869-1948), libertador noviolento de la India, único político contemporáneo caracterizado por su anti-maquiavelismo desde el no-poder partidista, y la experiencia de Javier Sicilia, poeta mexicano simpatizante del Movimiento Internacional noviolento del Arca fundado por Joseph Jean Lanza del Vasto (1901-1981), heredero cristiano de Gandhi en Occidente y filósofo neotomista. Activista latinoamericano en su país en tiempos de narcotráfico y corrupción generalizada, a quien le sacrificaron un hijo dentro de estas confusas luchas.

De cara al ambiguo ‘postacuerdo’ –y no ‘posconflicto’ equívoco, iluso y triunfalista tópico hoy de moda en Colombia–, no vacilamos en presentar paradigmas alternativos y pulcros para ilustrar una Pedagogía de la Paz que no puede reducirse a una falaz conciliación de intereses que se reduzca a un pacifismo o irenismo que se conforma con atacar los efectos de la violencia, sino una genuina noviolencia que se remite a las causas del problema: la injusticia estructural y social que corroe nuestras pseudo-democracias.

Palabras clave: Pedagogía de la Paz, Noviolencia, Mahatma Gandhi, Javier Sicilia, Posconflicto.

¹¹ Ph. D. Contacto: santiago.bordamalo@usantoto.edu.co

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este capítulo de libro es continuar investigando en experiencias significativas y referenciales de Pedagogía de la Paz en orden a romper esquemas dentro de una temática que hoy tiende a convertirse en una moda más. En efecto, nuestro propósito es postular el ejemplo emblemático de Mahatma Gandhi, cuya propuesta sin antecedentes en la historia –en esa escala de liderazgo al frente de 350 millones de personas– preconizó una Nueva Historia narrada desde las víctimas y no desde los victimarios. Por otra parte, emerge el elocuente testimonio de Javier Sicilia, poeta y humanista mexicano, padre de una de los jóvenes vilmente sacrificados en México durante los últimos años de luchas fratricidas.

1. Gandhi contra maquiavelo: el único antídoto en el ámbito político contemporáneo

Reseñamos este libro paradigmático de Simone Panter-Brick, citado varias veces por Lanza del Vasto (1976: 159 y 1977: 28), autor además de un revelador postfacio o complemento de esta Obra. Consta de 7 capítulos que destacan el ‘Contra-maquiavelismo’ gandhiano denominado ‘Satyagraha’ (= ‘adhesión firme o fuerza en la Verdad’), implementado en las Campañas de África del Sur, la Campaña de No-Cooperación la Ley Rowlatt (1920), la Campaña de la Sal (1930) y la Campaña de Satyagraha contra la II Guerra Mundial (1940). Remata con unas reflexiones sobre la Noviolencia, deslindando y desglosando el Satyagraha de Oposición, de Presión y de Rebelión, la preparación al ‘Satyagraha’ y el Nuevo Prototipo o Paradigma de Líder no violento o ‘Príncipe’ en el Siglo XX: Mahatma Gandhi.

En efecto, desde la Introducción o preludio de la Epopeya Gandhiana (1963: pp. 7-10), la autora se centra en delinear el Maquiavelismo a la luz de “El Príncipe”: “fourberie et violence” (= ‘bribonada y violencia’). Cobardía soterrada: “Il est plus sur d’être craint que d’être aimé” (= ‘Es mejor ser temido que amado’ / Cap. XVII). ‘On voit aisément ce qu’un homme paraît être, non ce qu’il est réellement’ (= ‘Hay que parecer ser no ser realmente’ / Cap. VIII). Se trata de desviarse de todo principio cuando lo exijan las circunstancias. Empero, ‘expulser violence et fourberie du machiavélisme

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borda-Malo Echeverri, Santiago (2011). *Filosofía de la No-violencia y Crítica de la razón violenta*. Tunja: USTA-CIUSTA. Tesis meritoria de Maestría en Filosofía Latinoamericana. ISBN 978-958-8561-19-6. 329 pp.
- _____ (2012). “Crítica de la razón violenta y Filosofía de la No-violencia”. En *Revista Quaestiones Disputatae*, No. 11, julio-diciembre, pp. 55-74.
- _____ (2015). “Factores de conflictividad y violencia en USTA-Seccional Tunja, y propuesta de la No-violencia”. En *Revista Quaestiones Disputatae*, No. 16, enero-junio, pp. 136-154.
- _____ (2017). “Dos experiencias de Parresía y Paz en Argentina: Las Madres de la Plaza de Mayo y el Movimiento Internacional Noviolento del Arca de Lanza del Vasto”. Ponencia en XV CONGRESO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES: ‘Educación y Democracia: Hacia nuevos tiempos de Paz’. Tunja: USTA, 31 de agosto-2 de septiembre (Memorias).
- _____ (2017). “¿Un sistema educativo sin notas es posible?!” En *Revista Quaestiones Disputatae*, No. 21, julio-diciembre, pp. 156-176.
- _____ (2017). “La Parresía como heterotopía en el último Michel Foucault: Otro modo de ser, pensar (impensar), decir y vivir”. Bogotá: USTA, Tesis doctoral de filosofía. 315 pp.
- Gandhi, Mohandas Karamchand (2006). *La historia de mis experimentos con la verdad (Autobiografía)*. Bogotá: Solar. 523 pp.
- Panther-Brick, Simone (1963). “Gandhi contre Machiavel”. Paris: Denoël. Tesis doctoral laureada desafortunadamente aún no traducida. Traducción nuestra.
- Sicilia Zardain, Javier (2000). “Lanza del Vasto; la dialéctica de la Conciliación”. En *Revista Ixtus*, Año XII, No. 29, septiembre, pp. 46-71.

Cap 5. Desafíos de la educación: relatos inter-culturales desde lo rural y urbano en perspectiva latinoamericana

Milton Adolfo Bautista-Roa¹²

Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

Diego Edgardo Rojas-Escobar¹³

Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

Alexander Antonio Puerta-Pineda¹⁴

Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

Resumen

Uno de los mayores desafíos educativos que trae el presente potencial para Colombia y América Latina, consistiría a simple vista en formar para la utilidad, para aumentar las promesas de renta de los sectores donde se esgrime y da origen la caracterización de la realidad. Incubando la in-humanización, la devastación del planeta y el utilitarismo como una pandemia que bordea los límites de la vida.

Sin embargo, el presente capítulo pretende hacer un acercamiento al contexto y entorno latinoamericano reconociendo las dinámicas propias de lo rural y urbano. Cuyas lógicas variopintas nos acercan a la vida, al fenómeno, a la cultura, a la esperanza.

Palabras Clave: Eco-ética, escuela, jóvenes, memoria, ley 30

¹² Ph. D (c). Contacto: milton.bautista@usantoto.edu.co

¹³ Ph. D (c). Contacto: diego.rojas@usantoto.edu.co

¹⁴ M. Sc. Contacto: alexander.puerta@usantoto.edu.co

*“No hay universal ni hay particular; hay universos;
hay una pluralidad de universos.
Y en esa pluralidad de universos
tenemos una pluralidad de razones.”*
Raúl Fornet Betancour

1. Un acercamiento al concepto de “interculturalidad” en Fornet-Betancourt

Es el Huracán de la Globalización, como refiere Raúl Fornet-Betancourt el concepto de Franz Hinkelamert, aquel que con el pretexto de civilizar ha creado la barbarie. Es la cultura hegemónica de la modernidad centro-europea. Así es como la filosofía que se imparte en el sistema educativo es solamente reflejo de un orden cultural alienante, un ingrediente ideológico que articula el orden establecido.

En la base de esta barbarie subsiste una filosofía hegemónica, excluyente y opresiva, marginadora y violenta. Esta filosofía crea un mundo desequilibrado, asimétrico, donde solo se escucha un monólogo que cierra el diálogo. Por ello la globalización unifica, homogeniza, uniforma. Como lo afirma Blanco (2009, pág. 2):

Los programas de estudio en la universidad privada otorgan una formación hermenéutica apegada a los textos, implicando al estudiante en la tarea del desciframiento del sentido literal de los mismos. El olvido de los contextos en dicha formación hace del estudiante un profesional del libro y uno ingenio de interpretaciones con-textuales. Si a esto le aunamos la ausencia en el pensum de la universidad privada del estudio del pensamiento filosófico latinoamericano y sus métodos de interpretación de la realidad, el problema toma nuevas dimensiones. La fuerza crítica del estudiante de filosofía queda comprometida con la simple interpretación de la tradición occidental europea.

La barbarie, atravesada de fondo por esta filosofía hegemónica, según Fornet-Betancourt (2001, pp. 193-194), se patentiza en la destrucción de las culturas, la exclusión social, la destrucción ecológica, el racismo, el en modelo de vida propagado por la publicidad, en el hambre y la desnutrición,

lo que se concreta en una apuesta unilateral por una civilización suicida. Además, toda cultura crea su propia barbarie y por ello es inevitable mantenerse cerrado en los límites de la propia cultura.

Es frente a esta barbarie que surge precisamente el pensamiento de Raúl Fonet-Betancourt, quien ha desarrollado la propuesta de la Filosofía Intercultural que pueda superar la barbarie, y que garantice la recuperación del sujeto resignificado en su diferencia, su alteridad, pluralismo y diversidad. El presente escrito responde a las siguientes preguntas: ¿De qué trata la propuesta de filosofía intercultural, ¿qué la caracteriza? y ¿Cuáles son los horizontes abiertos desde esta postura de la filosofía intercultural? Para desarrollarlas se dará un rodeo por el concepto de interculturalidad para poder vislumbrar algunas de sus características y prever igualmente los alcances desde un ejercicio de acercamiento al pensamiento del autor cubano-alemán.

2.1 Acercamiento al concepto de interculturalidad

Raúl Fonet-Betancour indica la dificultad que primeramente tendría el definir el concepto de interculturalidad teniendo en cuenta el énfasis que siempre le ha dado Occidente a la claridad y la distinción de las definiciones. Se trata del lastre de definir desde lo europeo. Agrega que “definir implica una delimitación, una fragmentación y una parcelación. Para definir hay que determinar y fijar” (Fonet-Betancourt, 2013, pp. 157), lo que no sería adecuado en un concepto que vendría dado desde una propuesta que vinculara las diferentes cosmovisiones. En el fondo se encontraría un interés analítico que busca delimitar cada saber dentro de sus límites disciplinares. Podría darse así “la pérdida en sustancia e historia intercultural que puede significar la percepción de lo intercultural desde el prisma de disciplinas que lo reducen a un “objeto” de estudio” (Fonet-Betancourt, 2013, pp. 158). En tercer lugar, lo intercultural está dentro de la misma vida, no es objetivable, se halla presente en la relación de sujetos y en medio del juego de sus prácticas, desde donde es interpretable. En cuarto lugar, si pudiera definirse lo intercultural se haría posible solo desde una mediación mono-cultural, pues toda definición hace parte de un andamiaje cultural establecido.

lo estético-creativo fuerte, debe coadyuvar a los principios éticos en la escena que deviene la formación del sujeto. Siendo relevante analizar la postura crítica del ser humano en su pensamiento ¿Desde qué ángulo de mirada interviene en los procesos vitales que le son necesarios abordar para hallar el buen vivir y el goce de la vida?

La modernidad ha unido en mil uniones el tejido conceptual que sustenta la idea sólida del progreso, de ilustración y educabilidad, siendo no menos ajena al problema inmerso en ellas como lo es la organización, que si bien deja móviles las facultades del pensamiento y la reflexión para acceder a grandes logros como ser humano. En palabras de Morin (2002)

Estamos frente a sistemas extremadamente complejos en los que la parte está en el todo y el todo está en la parte. Esto es válido para la empresa que tiene sus reglas de funcionamiento y, en cuyo interior, juegan las leyes de la sociedad en su totalidad. (P. 43).

Nuestra empresa es la educación en la cultura y la cultura en la educación, cuya misión y visión recogen los principios filosóficos, éticos y estéticos para la inclusión a la diversidad. La idea expuesta de “integralidad” (del todo a la parte y de la parte al todo), expone el curso de relaciones que tienen lugar en cada campo del saber humano para la mejora continua de lo educativo lo que conduce al fortalecimiento de un todo.

REFERENCIAS

- Barbero, Jesús. (2002). “*Jóvenes: comunicación e identidad*”. Revista Pensar Iberoamérica (0), OEI.
- Blanco, J. (2009). Horizontes de la Filosofía Intercultural. Aportes de Raúl Fornet-Betancourt al debate. A Parte Rei (64), 38.
- Consortio Intercultural. (agosto de 2004). Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad. Recuperado el 01 de mayo de 2013, de Doctorado en Ciencias Sociales Universidad Nacional de Cuyo: <http://doctoradosociales.com.ar>

- Egea, A. Massip, C. y Flores, M. (sin fecha). “*Orientaciones pedagógicas para la formación política de las y los jóvenes desde una perspectiva crítica de la educación*”. Cécile Barbeito (Escola de Cultura de Pau). Disponible en la web: http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/Cambiar_la_educacion.pdf
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José: DEI.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad puesta a prueba*. Recuperado el 01 de mayo de 2013, de Universidad Centro Americana: <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (01 de mayo de 2013). *Lo intercultural: el problema de su definición*. Recuperado el 01 de mayo de 2013, de Aula Abierta: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/betancour.pdf>
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Descleé de Brouwer S.A.
- Garzón, J. (1997). Conferencia llevada a cabo en la Corporación universitaria autónoma de occidente. Cali. Colombia.
- Gutiérrez Fernandez, D., & Márquez-Fernandez, Á. B. (2004). Raúl Fornet-Betancourt: Diálogo y Filosofía Intercultural. *Frónesis*, 11 (03), 30.
- Ley 30 de 1992.
- Libreros, Daniel. (2002). *Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Oviedo, A. (01 de mayo de 2005). *La fecundidad de la Filosofía Latinoamericana: Raúl Fornet-Betancourt*. Recuperado el 01 de Mayo de 2013, de Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12593512008033748532624/014178.pdf?incr=1>

Morin, Edgar. (2002). Introducción al pensamiento complejo.

Rincón, Ó. (2010). “*Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu*”. Colombia.

Sánchez, N. (2017). “*Necesitamos jóvenes problemáticos: Jesús Martin Barbero*”. El Espectador. Columna pedagogía. Disponible en la web: <https://colombia2020.elespectador.com/pedagogia/necesitamos-jovenes-problematicos-jesus-martin-barbero>

Zemelman, Hugo (s. f.). Introducción Panorámica a la Epistemología del Presente Potencial.

Zuleta, Estanislao (1991) Ensayos.

Cap 6. Simulación Virtual de Casos Legales como Estrategia Lectora en la Enseñanza del Inglés

Carol Anne Ochoa-Alpala¹⁵
Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

William Ricardo Ortiz-García¹⁶
Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

Resumen

En el ámbito educativo, cada vez más, se busca que éste represente la realidad de manera más significativa para que los estudiantes sean capaces de ejercer su profesión, respondiendo a los retos y a la solución de problemas de una sociedad cada vez más cambiante y globalizada, donde el desarrollo de habilidades es un factor fundamental que permite descubrir nuevos recursos, herramientas y perspectivas para abordar un proceso de aprendizaje de forma más enriquecedora. Es así que la simulación virtual de casos, hace que los estudiantes de derecho se acerquen a la realidad de asumir casos legales, que aunque la mayoría se presenten en contextos extranjeros, tienen muchas similitudes con el contexto colombiano. Además, ellos asumen su rol como abogados y deben tomar decisiones para resolver cada uno de estos casos. Al mismo tiempo, los estudiantes de derecho recurren a estrategias de lectura de hipertextos en inglés, la cual hace parte de la alfabetización digital que toma cada vez más fuerza en la educación. Aunque existen muchos y variados recursos tecnológicos, en este capítulo, se enfatizará en las herramientas virtual ICivics como juego serio (Serious Game), la cual hace parte de una organización americana que promueve la participación democrática de los estudiantes

¹⁵ Ph. D (c). Contacto: carol.ochoa@usantoto.edu.co

¹⁶ Ph. D (c). Contacto: william.ortiz01@usantoto.edu.co

de derecho mediante el juego de roles. Dicha herramienta también tiene rasgos similares a Second Life y en general, a los mundos virtuales de aprendizaje.

Palabras claves: ICivics, Avatares, Juegos serios, estrategias de lectura, Inglés con propósitos específicos (ESP), Derecho, herramientas tecnológicas.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del inglés con propósitos específicos (English for Specific Purposes-ESP) está tomando cada vez más auge en los contextos universitarios, mediante el uso de recursos físicos y tecnológicos que permiten potenciar, regular, dinamizar y hacer más autónomo dicho proceso de aprendizaje. Dentro de los recursos tecnológicos encontramos un metaverso o Serious Game llamado ICivics, el cual es una plataforma virtual que está organizada en una gran variedad de juegos. Mediante el uso de estos mundos virtuales se demuestra cómo los estudiantes de derecho interactúan con la plataforma y su influencia en las estrategias de lectura utilizadas para resolver casos simulados del derecho constitucional, los cuales se presentan en el mundo cotidiano dentro del campo legal. De esta forma, los estudiantes pueden tener contacto con el ambiente similar a la experiencia de Second Life en el área de inglés para poder entender cómo funciona esta herramienta virtual, resolver casos de su carrera y en el futuro, participar en contextos Second Life creados por profesores de inglés y a la vez, participar en dichos ambientes con estudiantes o participantes de otros países y comunidades de aprendizaje del inglés con propósitos específicos en el área de derecho.

La aplicación del inglés con propósitos específicos (ESP) con estudiantes de derecho, requiere no sólo de una parte teórica sino también que los estudiantes tengan la oportunidad de simular casos reales y sean expuestos a situaciones donde ellos escogen de qué forma puede operar el derecho constitucional en el contexto nacional e internacional. De esta manera los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en su carrera, a través de ICivics y Second Life.

Los mundos virtuales sirven de plataforma de acogida en estos escenarios de simulación y se implementan para que los estudiantes tengan un espacio de aprendizaje mediante juegos o gamificación, que los lleve a asumir su aprendizaje de una manera lúdica, y con la ayuda del tutor guía, lograr alcanzar un mayor grado de autonomía en el aprendizaje del inglés con propósitos específicos. Considerando lo anterior, la lectura en inglés de hipertextos en ambientes virtuales se considera una estrategia metodológica que expone a los estudiantes a leer diferentes tipos de textos yendo más allá del concepto de lectura lineal y adquiriendo nuevas técnicas de lectura que les sirven a mejorar su proceso de comprensión de textos en inglés como lengua extranjera.

Por otra parte, es necesario y relevante reconocer cómo los estudiantes de derecho asumen la experiencia de los mundos virtuales, mediante la aplicación del inglés desde su profesión y cómo el uso de la tecnología los lleva a explorar nuevos recursos para la construcción del conocimiento y autorregulación del aprendizaje. Además, debido a una visión más amplia de la educación, se requiere acceder a procesos de transdisciplinariedad que conecte asignaturas de manera significativa para los estudiantes y que los lleve a entender cómo se puede contextualizar su aprendizaje en pro de su formación personal y académica y su incidencia en las clases presenciales en los cursos mixtos.

1. Simulación

El uso de mundos virtuales o simulación de un espacio real se ha ido expandiendo en los entornos educativos, sin embargo es fundamental analizar cómo estos ambientes modifican o complementan la educación en los diferentes contextos, de manera que realmente esta visión de una realidad virtual promueva el uso de las tecnologías de la información y la comunicación de una manera significativa. Lo expuesto anteriormente nos lleva a analizar en qué medida debe existir una preparación (no sólo tecnológica) para asumir dichos entornos virtuales, cuáles son las experiencias y opiniones de los estudiantes y cómo estas pueden ser aplicadas o reflejadas en la vida real desde un área o profesión específica.

REFERENCIAS

- Aznarez, L. (2012). Contexto e inferencia. Revista Prolee: Uruguay. Recuperado de <http://uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Contexto%20e%20inferencia.pdf>.
- Barnett, E. & Mckeown, L. (2012). The student behind the avatar: using Second Life (virtual world) for legal advocacy skills development and assessment for external students- A critical evaluation. *Journal of Commonwealth Law and Legal Education*. Vol8. No2. Pág.3-25.
- Butler, D. (2012). Second Life machinima enhancing the learning of law:Lessons from successful endeavours. In M. J. W. Lee, B. Dalgarno & H. Farley (Eds),*Virtual worlds in tertiary education: An Australasian perspective*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(Special issue, 3), 383-399. Recuperado de <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/butler.html>
- Curley, J. J. (2010). Justice Sandra Day O'Connor, education leaders, and NYC students visit United Nations: Event marked the launch of the virtue foundation/iCivics digital storytelling initiative. *iCivics.org*. Recuperado de <http://www.icivics.org/news/justice-sandra-day-oconnor-education-leaders-and-nyc-students-visit-united-nations>
- Gordillo,M.(2012).Skimming and Scanning. Recuperado de <http://www.uv.mx/apps/tecaprendizaje/material/Cursoenlinea/ICT/leccion3.htm>.
- Hismanoglu. M.(2012) Integrating Second Life into an EFL classroom: A new dimension in foreign language learning and teaching. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*.
- ICIVICS.(2018). [figura].Cambridge. Recuperado de <https://www.icivics.org/>
- Lecompte, K.(2011)The Impact of iCivics on Students' Core Civic Knowledge. *Research in the schools*. Mid-South Educational Research Association, Vol. 18, No. 2, 58-74

LINDEN LAB, (2018). Second Life. [figura]. Recuperado de https://secondlife.com/?lang=es&campaignid=109722750&adgroupid=29573517510&loc_physical_ms=1029411&placement=&keyword=second%20life%20virtual%20world&matchtype=b&creative=101000309550&utm_source=Google&creativeid=T702004&gclid=EAIAIQobChMIjNeYp-Cd3QIVRySGCh0_xQwYEAAYASAAEgJ_mvD_BwE

MACHINIMA. (2015). Wikipedia. Recuperado de <http://es.wikipedia.org/wiki/Machinima>.

METAVERSOS. Centro de Estudios Financieros. CEF. UDIMA: Madrid. España.

Mayrath, M.(2007).Using Second Life in an English Course: Designing Class Activities to Address Learning Objectives. Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications.

Meihami, H. et al. (2013) CALL in the Form of Simulation Games: Teaching English Vocabulary and Pronunciation through Sims. International Letters of Social and Humanistic Sciences Vol 8. P. 57-65.SciPress Ltd., Switzerland

Monterroso, C y Escutia, R. (2011) Educación inmersiva: Enseñanza práctica del

Derecho en 3D. Revista Icono14 [en línea] 1 de Abril de 2015, Año 9, Volumen 2. pp. 84-100. Recuperado de <http://www.icono14.net>

Popescu M, et al. (2012).Using Serious Games in adult education Serious Business for Serious People-the MetaVals game case study. Carol I National Defence University, 68-72 Panduri st, Bucharest, ROMANIA, and ESADE Law & Business School, 60-62 Avenue Pedralbes, Barcelona, SPAIN

Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the Art* (pp. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.

Wang, C., Song, H., Stone, D., & Yan, Q. (2009). *Integrating Second Life into an EFL Program in China: Research Collaboration across the Continents*.

Warters, Martin. (2014) *Using Serious Games to Teach English in Second Life*. NASAGA.

Recuperado de <http://www.nasaga.org/profiles/blogs/using-serious-games-to-teach-english-in-second-life-simages-feb-2>

Wu, D. (2012). Living in Second Life and Learning a Second Language: A Study on English Learning for Chinese Residents in Second Life. *Creative Education*, 3, 520-526. doi: 10.4236/ce.2012.34079.

Zayas, F. (2013). La lectura en tiempo de Internet. *Boletín SCOPEO* No. 90. Consultado el [17/09/2013]. En línea en <http://scopeo.usal.es/la-lectura-en-tiempo-de-internet/> - Recuperado de <http://scopeo.usal.es/la-lectura-en-tiempo-de-internet/#sthash.yhz6Uui2.dpuf>