



REVISTA
INSTITUCIONAL

TIEMPOS

nuevos

ISSN 2981 - 6823

Año 29, No. 31
Diciembre 2024



Revista Institucional Tiempos Nuevos

Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024

Revista de la Universidad CESMAG

ISSN 2981-6823 (En línea)

E-mail: tiemposnuevos@unicesmag.edu.co

Sitio web: <http://tiemposnuevos.unicesmag.edu.co/index.php/TiemposNuevos>

© Universidad CESMAG

© Editorial Universidad CESMAG

Carrera 20 A # 14-54

Pasto, Nariño, Colombia

C.P. 520003

Tel: +57 602 7244434 Ext. 1377

E-mail: editorial@unicesmag.edu.co

www.unicesmag.edu.co

Director

Fray Luis Eduardo Rubiano Guáqueta
OFMCap.

Rector. Universidad CESMAG

Subdirector

Ph.D. Javier Alejandro Jiménez Toledo
Vicerrector de Investigación y Extensión
Universidad CESMAG

Editor

Emilio Acosta Díaz, Pbro.

Doctor en Filosofía

Universidad Pontificia Bolivariana

Coeditora

Ana María Castillo Bazante

Magister en Gerencia del Talento Humano

Universidad de Manizales

Comité Editorial

Pbro. Carlos Andrés Rivero Murcia

Master of Divinity

St. Vincent de Paul University

Marta Inés Restrepo Moreno ODN

Doctora en Teología

Universidad Pontificia Bolivariana

Juan Carlos Estrada Álava

Magister en Etnoliteratura

Universidad de Nariño

Paola Andrea Rosero Zambrano

Médico General

Universidad Cooperativa de Colombia

María Angélica Mera Córdoba

Doctora en Ciencias Farmacéuticas

Universidad Estadual Paulista UNESP

María del Pilar Ágrede Guerrero

Magíster en Psicología Social Comunitaria

Universidad de Buenos Aires

Jenny Alejandra Mera Córdoba

Magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente

Universidad de Manizales

Erasmus Velázquez Cigarroa

Doctor en Ciencias en Educación Agrícola Superior

Universidad Autónoma Chapingo, México

María Viviana Enríquez Pantoja

Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura Españolas

Universidad de Nariño

Jalal Othman Nasif Arciniegas
Magíster en Neuropsicología y Educación
Universidad Internacional de La Rioja

Oscar Alfredo Villota Ortega
Magíster en Administración y Supervisión
Educativa
Universidad Externado de Colombia

Corrección de Estilo

Angie Dayana Santos Guevara
Magíster en Pedagogía Social
Universidad de Nariño

Traducción

Departamento de Idiomas
Beliji Lileth López Benavides
Andres Guillermo Insuasty Cárdenas

Diseño de Carátula

Comunicaciones, Publicidad y Mercadeo
Maria Paz Martinez
Diseñadora Gráfica
Universidad CESMAG

Diseño y Diagramación de Contenido

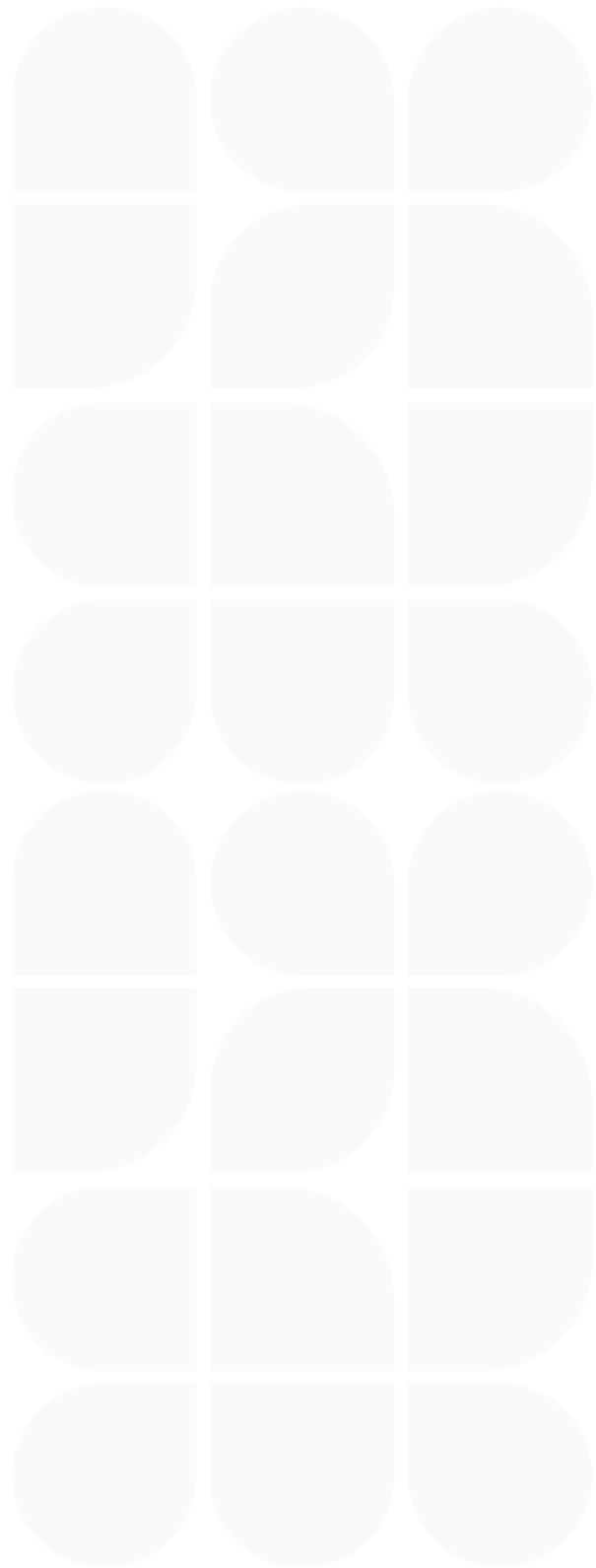
Nathaly Johana Rivadeneira Montánchez
Diseñadora Gráfica
Universidad de Nariño

Periodicidad: Publicación anual

Formato: 20 cm x 26 cm

Canje

Biblioteca Remigio Fiore Fortezza
E-mail: biblioteca@unicesmag.edu.co





El pensamiento que se expresa en esta publicación es responsabilidad exclusiva del (los) autor(es) y no compromete la ideología de la Universidad CESMAG.

Se permite la citación del texto nombrando la fuente.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida totalmente y en partes por ningún medio mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, digital, fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial o sus autores.

“HOMBRES NUEVOS PARA TIEMPOS NUEVOS”



Contenido

Pág.

EDITORIAL

- Desafíos de la Inteligencia Artificial en la Antropología Contemporánea 8
Fray Luis Eduardo Rubiano Guáqueta OFMCap.

Artículos

FRANCISCANISMO

- A Propósito de un Libro: Inculturación Capuchina y los Hablantes Inga y Kamça 15
Arturo Bolaños Martínez

EDUCACIÓN

- Enseñando Ética y Religión en un Colegio Público de Bogotá. Una Reflexión Hermenéutica 38
Fredy Hernán Prieto Galindo
- Implementación del Programa *Bienestar Interior* para una Cultura Pacificadora en la Universidad CESMAG 72
Javier Eduardo Rodríguez Salazar
- Estrategias Pedagógicas en Educación Ambiental para el Manejo Adecuado de Residuos Sólidos Orgánicos. Revisión Documental 88
Diana Dalila Zapata Cardona
Mary Luz Cárdenas Mosquera
Luis García-Noguera

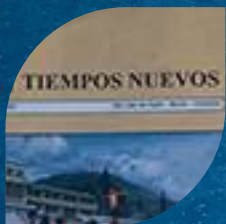
Presencia y Vigencia de Pensadores Clásicos en la Educación Infantil	114
<i>Milton Mauricio Portilla Benavides</i>	

SALUD

La Ciencia Detrás de la Producción y Caducidad de los Medicamentos	132
<i>Rodrigo Enríquez Meza</i>	

NARRACIÓN BREVE

El Último Adiós	147
<i>Ricardo Alonso Mendoza Muñoz</i>	



Editorial

Desafíos de la Inteligencia Artificial en la Antropología Contemporánea

Challenges of artificial intelligence in contemporary anthropology

Resumen

El desarrollo tecnológico y científico de la época plantea ingentes desafíos en la evolución y la consolidación del ser humano, en la medida en que le ofrece posibilidades y facilita el acceso al conocimiento y a la búsqueda práctica de solución de conflictos. En ese sentido, integración del conocimiento, aplicación y educación se convierten en factores claves para el desarrollo físico, moral y espiritual del ser humano, quien es capaz de usar los recursos necesarios para su desarrollo como fruto de sus investigaciones y la puesta, en función de la vida, de todos los conocimientos adquiridos; por lo que, una mirada integral y holística de la realidad será de gran ayuda en la comprensión de las bondades y la funcionalidad de la Inteligencia Artificial (IA).

Palabras clave: inteligencia artificial, ser humano, ética, responsabilidad, equidad, desarrollo tecnológico y científico.

Abstract

The current technological and scientific development poses enormous challenges in the evolution and consolidation of the human being, to the extent that it offers possibilities and facilitates access to knowledge and the practical search for conflict resolution. In this sense, integration of knowledge, application and education become key factors for the physical, moral and spiritual development of the human being, who is capable of using the necessary resources for his/her development as a result of his/her research and the use of all the knowledge acquired. Therefore, a comprehensive and holistic view

of reality will be of great help in understanding the benefits and functionality of Artificial Intelligence (AI).

Keywords: artificial intelligence, human being, ethics, responsibility, equity, technological and scientific development.

Desde el Conocimiento

La integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la antropología contemporánea plantea una serie de desafíos y reflexiones profundas sobre cómo comprendemos y estudiamos la humanidad en un mundo cada vez más digitalizado y globalizado. La IA ofrece herramientas de alta tecnología para analizar grandes conjuntos de datos, identificar patrones ocultos y complejos, automatizar tareas repetitivas, entre otras, que sin duda cambiará significativamente las metodologías y los resultados a obtener en la investigación antropológica. Sin embargo, este avance tecnológico también plantea cuestiones éticas, epistemológicas y metodológicas que deben abordarse con cuidado y atención.

En primer lugar, la IA plantea interrogantes éticos sobre la responsabilidad y el control en la producción y el uso de conocimientos antropológicos: ¿quién tiene acceso a los datos y quién los controla? ¿cómo se pueden mitigar los sesgos inherentes en los algoritmos de IA que podrían influir en la interpretación de los datos antropológicos? Estas son preguntas cruciales que requieren un debate continuo y una regulación adecuada para garantizar que la IA se utilice de manera ética y responsable en la dimensión de los diversos procesos antropológicos.

Además, la IA plantea desafíos epistemológicos en cuanto a cómo entendemos y construimos el conocimiento sobre la diversidad cultural y la complejidad de las sociedades humanas. Si bien la IA puede ayudar a identificar patrones y tendencias en los datos, existe el riesgo de reducir la riqueza

y la singularidad de las culturas humanas a simples algoritmos y categorías predefinidas. Es fundamental que los antropólogos reflexionen sobre cómo la IA puede complementar, enriquecer o, incluso, desafiar sus enfoques actuales de investigación, sin perder de vista la importancia de la empatía, la comprensión contextual y la interpretación reflexiva en el estudio de la humanidad.

Por último, la IA plantea desafíos metodológicos en términos de cómo se recopilan, procesan y analizan los datos antropológicos. Si bien la IA puede facilitar la recopilación y el análisis de grandes cantidades de datos, también puede generar preocupaciones sobre la privacidad, la confidencialidad y el consentimiento informado de los participantes en la investigación. Los antropólogos deben ser conscientes de estos desafíos y trabajar para desarrollar prácticas metodológicas sólidas que protejan los derechos y la dignidad de las personas involucradas en sus estudios.

En ese orden de ideas, los desafíos de la inteligencia artificial en la antropología contemporánea nos invitan a reflexionar sobre cuestiones éticas, epistemológicas y metodológicas fundamentales relacionadas con la producción y el uso del conocimiento sobre la diversidad y complejidad de las sociedades humanas. Si bien la IA ofrece oportunidades emocionantes para avanzar en nuestra comprensión de la humanidad, también requiere un enfoque reflexivo y crítico para garantizar que se utilice de manera ética, responsable y sensible al contexto en la investigación antropológica.

Desde la Aplicación

La integración de la IA en la antropología contemporánea plantea una serie de desafíos que impactan directamente a las sociedades y culturas humanas en el contexto actual.

Uno de los principales desafíos es el impacto en el mercado laboral y la economía. La IA está transformando rápidamente la forma en que se realizan

ciertas tareas y trabajos, lo que podría llevar a la automatización de empleos en diversos sectores. Esto puede generar preocupaciones sobre la pérdida de empleos y la necesidad de reentrenamiento y reconversión laboral para adaptarse a un mercado laboral cambiante. Además, la brecha digital y la desigualdad socioeconómica pueden acentuarse si no se abordan adecuadamente estos cambios.

Otro desafío importante es la privacidad y la seguridad de los datos. La IA depende en gran medida de grandes cantidades de datos para funcionar eficazmente, lo que plantea preocupaciones sobre la recopilación, el almacenamiento y el uso de información personal y sensible. Las sociedades contemporáneas deben abordar de manera urgente cómo proteger la privacidad de los individuos y garantizar la seguridad de los datos en un entorno cada vez más digitalizado y automatizado.

Además, la IA puede influir en la toma de decisiones en una amplia variedad de contextos, desde la atención médica hasta la justicia penal. Sin embargo, existe el riesgo de que los algoritmos de IA perpetúen sesgos y discriminación si no se diseñan y utilizan de manera ética y responsable. Esto plantea interrogantes sobre la equidad y la justicia en la implementación de sistemas de IA, así como sobre la transparencia y la rendición de cuentas en su funcionamiento.

Por último, la IA puede afectar la forma en que nos relacionamos y nos comunicamos entre nosotros. La proliferación de sistemas de IA en plataformas de redes sociales y servicios en línea puede influir en nuestras interacciones sociales, percepción del mundo y toma de decisiones. Esto plantea preguntas sobre la autonomía individual, la manipulación de la información y la formación de comunidades en un entorno mediado por la tecnología.

Desde esta perspectiva, los desafíos de la inteligencia artificial en la antropología contemporánea van más allá de la investigación académica y

tienen un impacto profundo en las sociedades y culturas humanas en el contexto actual. Es fundamental abordar estos desafíos de manera colaborativa y reflexiva para garantizar que la IA se utilice de manera ética, responsable y equitativa en beneficio de todos.

Desde la Educación

Estos desafíos se relacionan en cómo la IA puede afectar las dinámicas sociales, culturales y humanas en el contexto educativo. Aquí algunos de los desafíos principales:

Equidad y acceso: uno de los desafíos más importantes es asegurar que la IA en la educación no amplíe las brechas existentes de acceso y equidad. Aunque la IA puede mejorar la personalización del aprendizaje y ofrecer recursos educativos más accesibles, también existe el riesgo de que solo aquellos con acceso a tecnología avanzada se beneficien, dejando atrás a quienes no pueden acceder a ella debido a barreras económicas, geográficas o culturales.

Papel del maestro y relaciones humanas: a medida que la IA se vuelve más común en las aulas, surge el debate sobre el papel del maestro y las relaciones humanas en el proceso educativo. Si bien la IA puede proporcionar herramientas poderosas para apoyar el aprendizaje, es importante no subestimar el valor del contacto humano en la enseñanza y el aprendizaje. Los maestros desempeñan un papel fundamental en la motivación, el estímulo emocional y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, aspectos que la IA puede tener dificultades para replicar.

Cambio en el paradigma educativo: la integración de la IA en la educación también plantea preguntas más profundas sobre el paradigma educativo dominante. ¿Cómo cambian los roles y las responsabilidades de los estudiantes y los educadores en un entorno educativo impulsado por la IA? ¿qué ha-

bilidades y conocimientos son más valorados en este nuevo contexto? Estas son preguntas importantes que deben abordarse desde una perspectiva antropológica para comprender mejor el impacto de la IA en la cultura educativa contemporánea.

Los desafíos de la IA en el campo educativo, desde la antropología contemporánea, destacan la importancia de abordar las dimensiones sociales, culturales y humanas de su implementación en la educación. Es fundamental considerar estos desafíos para garantizar que la IA se utilice de manera ética, equitativa y efectiva en el ámbito educativo, con el objetivo de mejorar el aprendizaje y promover la equidad y la inclusión en la educación.

Conclusión

El avance de la ciencia, la tecnología y, con ello, del conocimiento, así como se convierte en una ayuda para el desarrollo humano, también presenta innumerables desafíos que requieren del compromiso económico, ético y político, si se quiere lograr el equilibrio y un verdadero sentido de desarrollo humano. De allí que sea necesario discernir sobre su importancia y su valor en perspectiva humana, atendiendo a las cuestiones éticas, epistemológicas y metodológicas que el fenómeno plantea a la hora de poner en práctica todo el aporte que representa la IA para la humanidad. El reconocimiento de las bondades de la IA, ha de estar ligado al interés por formar en el sentido de lo humano, lo que requiere de reflexión y compromiso ético de la comunidad científica y de los usuarios inmediatos.

Fray Luis Eduardo Rubiano Guáqueta OFMCap.

Rector. Universidad CESMAG

Director. Revista Institucional Tiempos Nuevos



Franciscanismo



A Propósito de un Libro: Inculturación Capuchina y los Hablantes Inga y Kamça - ¿Por qué ellos hablan así y nosotros asá? -

**About a book: Capuchin inculturation and the Inga and Kamça speakers
- Why do they talk like that and we talk like this? -**

Arturo Bolaños Martínez¹

LA SALVAGUARDIA
DE LAS LENGUAS NATIVAS INGA Y KAMÇA
EN EL VALLE DE SIBUNDYO (ALTO PUTUMAYO)
LA PRESENCIA DE LOS HERMANOS MENORES CAPUCHINOS (1859 - 1951)



ARTURO BOLAÑOS MARTÍNEZ

Inti Rumi

EDITORIAL

¹ Doctor en Historia, Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador del grupo Inti Rumi, Universidad CESMAG. Áreas de interés: Historia y literatura. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5955-7880>
Correo electrónico: urcunina@hotmail.com

Publicaciones anteriores:

- Bolaños Martínez, A. (2014). *Carlos Pizarro Leongómez: de guerrillero a candidato presidencial* [Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra]. Repositorio Institucional. <https://www.tdx.cat/handle/10803/134763#page=3>
- Bolaños Martínez, A. (2016). *Piel de Agua y Fuego* (Poesía). Crear en Salamanca. Sobre los misterios de la creación literaria. <https://www.crearensalamanca.com/poemas-del-colombiano-arturo-bolaños-martínez-esculturas-del-español-fernando-garcía-almeida/>
- Bolaños Martínez, A. (2020). *La Salvaguardia de las Lenguas Nativas Inga y Kamça en el Valle de Sibundoy (Alto Putumayo): La Presencia de los Hermanos Menores Capuchinos: 1859 – 1951* (1.ª ed.). Universidad CESMAG. <http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/186>

Resumen

El libro titulado *La salvaguardia de las lenguas nativas Inga y Kamça en el valle de Sibundoy (Alto Putumayo)*. La presencia de los Hermanos Menores Capuchinos: 1859 – 1951², es el resultado de la labor investigativa que el autor realizó desde el grupo Inti Rumi (Piedra de Sol) de la Universidad CESMAG. Investigación que nace desde la pregunta original ¿por qué las comunidades ancestrales Inga y Kamça hablan sus lenguas propias y los quillacingas y los pastos no, si están tan cerca en el tiempo y en el espacio? Por su parte, se considera la labor misional de los capuchinos, quienes tienen presencia en el territorio del Alto Putumayo desde tiempos de la Colonia, donde habitan dichas comunidades originarias y la puesta en práctica de un principio franciscano fundamental, lo que en lengua castellana se denomina *inculturación, inculturización o inculturalización*, término aparentemente de cuño reciente, pero cuya huella es milenaria, y su contenido hoy lo aplica, incluso, el papa Francisco. Debido a la práctica de la inculturación capuchina, y aún sin proponérselo, estos grupos étnicos ancestrales de Abya Yala* mantienen sus lenguas propias y con ello su cultura y cosmovisión.

Palabras clave: Amazonía, capuchinos, inculturación, lengua nativa, cosmovisión.

Abstract

The book entitled *The Safeguarding of the Native Inga and Kamça Languages in the Sibundoy Valley (Alto Putumayo)*. The presence of the Capuchin Friars Minor: 1859 – 1951³ is the result of the research work that the

* Este es el nombre original del continente que hoy se conoce como América, Amerikua; el término proviene de la lengua de la comunidad Kuna de Panamá y Colombia y significa literalmente: tierra en plena madurez o tierra de sangre vital (López, 2004).

3 Bolaños Martínez, A. (2020). *La Salvaguardia de las Lenguas Nativas Inga y Kamça en el Valle de Sibundoy (Alto Putumayo): La Presencia de los Hermanos Menores Capuchinos: 1859 – 1951* (1.a ed.). Universidad CESMAG. <http://repositorio.unicesmag.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/186>

author carried out from the Inti Rumi (Sun Stone) group at CESMAG University. Research that stems from the original question: why do the ancestral Inga and Kamça communities speak their own languages and the Quillacingas and the Pastos do not, if they are so close in time and space? On the other hand, the missionary work of the Capuchins, who have been present in the territory of Alto Putumayo since colonial times, where these native communities live, and the implementation of a fundamental Franciscan principle, which in the Spanish language is called in three different versions *inculturación*, *inculturización* o *inculturalización* (inculturation), a term apparently of recent origin is considered, but whose footprint is millennial, and its content today is applied, even by Pope Francis. Due to the practice of Capuchin inculturation, and even without intending to, these ancestral ethnic groups of Abya Yala* maintain their own languages along with their culture and worldview.

Keywords: Amazonia, Capuchins, inculturation, native language, worldview.

América⁴

Abya Yala

Región de muchos vientos

Achkha wayrayuq kaq suyu

nido verde

q'umir thapauq

música de alas en vuelo

* This is the original name of the continent that is now known as America, Amerikua; the term comes from the language of the Kuna community from Panama and Colombia and literally means: *land in full maturity* or *land of vital blood* (López, 2004).

4 Poema de Arturo Bolaños (1997). Traducción del taita Absalón Quitisan a lengua Inga-Kichua.

kyrindy suy k'indy

mariposa inmensa

manchay pilpintuyuq

parcela de arcilla

llink'iyuq chakra

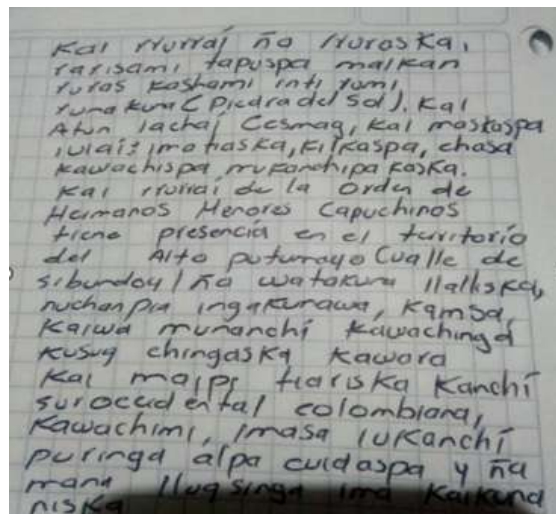
mujer desnuda y tibia con pechos de nieve.

rit'i ñuñuyuq warmijina.



Figura 1

Traducción del resumen del libro La Salvaguardia al idioma Inga



Nota. La traducción al idioma Inga es de Alexander Chasoy, perteneciente a la comunidad indígena Inga de Aponte, departamento de Nariño. Fuente: Bolaños Martínez (2020, p. 30).

Introducción

¿Dónde nacen las palabras? ¿Dónde las palabras que hablan los pueblos nativos de América? Nacen acaso del canto de los pájaros, del eco que arrastra el viento desde las copas de los árboles, o del golpe de la chorrera contra la piedra en los escondrijos de los Andes, del trepidar de las estrellas que adornan la Cruz del Sur; o de los brincos de las olas en el acantilado. O será acaso del tan tan del corazón, de la sonrisa del niño cuando abraza a su madre, de la respiración de los siglos que anima al ser humano. Y ¿desde cuándo se escriben? sobre la piel, sobre las piedras, en los tejidos, en la memoria. [¿Por qué unas se pierden y otras perviven?]. (Bolaños Martínez, 2020, p. 20)

Del idioma castellano sabemos que proviene del latín, llevado por los romanos a la Península Ibérica; con la caída del imperio decae el uso del latín culto, popularizándose un latín vulgar con sintaxis, fonética y léxico. Así surge el romance castellano en el Reino de Castilla, donde se habla desde el siglo V y se escribe a partir del siglo XI, cuando:

Los monjes del Monasterio de San Millán de la Cogolla (Provincia de La Rioja, España) traducen del latín, a la lengua que usaban los parroquianos, las oraciones del misal y demás textos litúrgicos. A partir del siglo VIII, cuando llegaron las tropas islámicas a la península Ibérica e instituyeron allí el califato de Córdoba, las palabras árabes se incorporan al idioma español. (Bolaños Martínez, 2020, p. 20)

Es así cuando, ocurrida la reconquista de España del poder árabe y la conquista del Nuevo Mundo, el castellano se convierte en el idioma oficial del reino y posteriormente, se conoció como español.

Por su parte, en América, los pueblos originarios tienen un pasado común, y una multiplicidad de lenguas, unas que han permanecido a través del tiempo y sus avatares, otras que han desaparecido silenciosamente o entre gritos olvidados. El caso que nos permite esta obra y su investigación previa es la existencia vital de las lenguas originales de las comunidades Inga y Kamçá, ubicadas en la Amazonía colombiana, en el denominado territorio del Valle de Sibundoy, Alto Putumayo, en el departamento del Putumayo. Mientras en el departamento de Nariño, el territorio de los quillacingas, cuyo centro es el valle de Atriz, antiguo Valle de los Atures o Hatunllacta, entre los ríos Guaitara y Mayo, y los pastos en el territorio de igual nombre, en la inmensa sabana de Túquerres y los límites entre el río Guaitara y el Chota (República del Ecuador), sus lenguas, que existieron, fe de ello dan diferentes cronistas de Indias, y los testimonios en los documentos de los Oficiales Reales de la Corona, hoy bregan por no extinguirse por completo.

Figura 2.
Territorio Kamçá e Inga: Alto Putumayo



Nota. Fuente: Bolaños Martínez (2020, p. 88).

Si se establece la distancia que separa estas comunidades, el Valle de Sibundoy y el Valle de Hatunllacta, son territorios que en línea recta están a

una distancia menor de 35 kilómetros y a menos de dos horas en automóvil. Entonces cabe una pregunta: *¿por qué ellos hablan así y nosotros asá?*

Se trata entonces, en la mencionada publicación, de brindar nuevas lecturas acerca de una parte del pasado que fue cotidiano, “en un lugar y tiempos determinados, no solo de los hechos, sino esencialmente de los procesos, más que desde la ocurrencia de los sucesos que convergen en el presente, [en la dinámica de convivencia] de los seres que habitaban en este suelo” (Bolaños Martínez, 2020, p. 22), y sus efectos; eso es lo que pretende ir consolidando esta indagación histórica social y cultural, más que religiosa.

Para esto se sigue una huella enfocada en lo que no es común, pero sí en lo que es verdad, “tal vez desde lo desconcertante y a la vez lo que la realidad determina, la responsabilidad de ver y hacer de la historia disímil y libre, desde la responsabilidad con el uno, el otro [y lo otro]” (Bolaños Martínez, 2020, p. 22). Como dice la profesora Bianculli (2005):

El estudio de los términos Historicidad y Temporalidad nos acerca a la tarea de fundamentar la disciplina histórica en constitutivos esenciales, -del ser- del hombre y no en los sucesos, entendiendo por hombre el ente que somos nosotros mismos, cuya peculiaridad de ser radica, precisamente en tener una comprensión histórica del ser en general, de lo que es y de su propio ser, como presente. (p. 100)

“Y qué es el Ser, si no su palabra, su lenguaje y la comunicación consigo mismo, el otro, los otros, los vegetales y los animales, [el planeta tierra] la luna y el sol, el universo y el supremo” (Bolaños Martínez, 2020, p. 23).

Metodológicamente, el estudio científico social que llevó a la publicación del libro, se corresponde con la línea de investigación Patrimonio cultural: inventario, registro, e interpretación, del grupo *Inti Rumi*, y se aborda

desde “un paradigma naturalista con enfoque cualitativo interpretativo aplicando el método histórico hermenéutico, soportado por [el] análisis documental” (Bolaños Martínez, 2020, p. 33), bibliográfico, y diversos instrumentos de recolección de información.

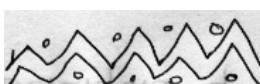
La investigación se realizó durante los años de 2018 a 2021, inicialmente con un promedio de 20 horas semanales dedicadas exclusivamente a la investigación, la lectura, revisión bibliográfica (bibliotecas privadas y públicas, locales, regionales y nacionales), y centros documentales, fuentes primarias de información (archivos locales y regionales), haciendo uso de la información concebida en investigaciones anteriores en archivos, además del Repositorio Institucional de la Universidad CESMAG, los de centros educativos en Nariño, Putumayo, Caquetá y Amazonas, otros como el Archivo Histórico de Pasto (A.H.P.), Archivo del Departamento de Nariño (A.D.N.), Archivo Central del Cauca (A.C.C.), Archivo Nacional de la Nación (A.N.N.) y el Archivo General de Indias en Sevilla-España (A.G.S.). Por supuesto, también al acopio de información en campo, el registro de entrevistas y múltiples conversaciones con personas que, de una u otra manera, estaban ligadas al tema, con visitas a localidades como Túquerres (departamento de Nariño), San Francisco, Colón, Santiago y Sibundoy (departamento del Putumayo), Florencia (departamento del Caquetá) y Leticia (departamento del Amazonas).

Posteriormente, y en paralelo con la actividad docente, se procedió a ordenar la información, comenzar la redacción del texto y el consiguiente trámite académico, con el acompañamiento del grupo de investigación *Inti Rumi*, para continuar con la correspondiente gestión administrativa, de ser sometido a la lectura y evaluación de pares académicos internos (tres) y externos (dos, México y Colombia) y tras su aprobación, la publicación de manera virtual. Si

5 Organización de los archivos históricos de los cabildos de comunidades indígenas de Putis, Putisnán, hoy Aldea de María, municipio del Contadero, y el del cabildo indígena de la comunidad Inga de Aponte, municipio del Tablón de Gómez, en el departamento de Nariño.

alguien merece reconocimiento al apoyo brindado, a ésta y otras investigaciones⁵, es fray Próspero Arciniegas Zaldúa OFM-Cap., quien ejercía el cargo de rector de la Institución Universitaria CESMAG, en su momento.

Culminado este proceso, se realizó la presentación del libro en un evento que se llevó a cabo en el auditorio Santa Clara, de la Universidad CESMAG, el día 20 de agosto de 2021, con la presentación por parte del ingeniero investigador Armando José Quijano Vodniza, con asistencia de estudiantes, docentes y directivas universitarias, el rector fray Daniel Omar Sarria Tejada OFM-Cap., además de representantes de la comunidad académica de la ciudad de San Juan de Pasto.



Inicio de un Amplio y Apasionado Afán

Proponer una nueva interpretación de la relación de los hombres entre sí, con la naturaleza y el pasado a través de las lenguas propias, nativas, ancestrales, es la postura del libro y la investigación que lo sustenta; una visión distinta a la misional de la presencia de los capuchinos en América, de la relación de los *encapuchados* y la *raza cósmica* (Vasconcelos, 1923).

Ingresando por el camino de la historia y las palabras (Cap. I), se plantea el desarrollo metodológico a seguir, se establece el texto final como el producto de una investigación realizada desde la Universidad CESMAG, particularmente del grupo *Inti Rumi* y la valoración de *patrimonio cultural, memoria y ley: fundamentos de la lengua como conocimiento* (Cap. II); esto como marco legal concebido de lo internacional a lo local (Bolaños Martínez, 2020).

6 También conocido con las denominaciones de Camëntsa, Kamëntsa, Kamsá, Coche, Sibundoy, Mocoa.

Es fundamental destacar la pretensión del autor por aportar al estudio sobre la historia de las comunidades religiosas y particularmente de los Capuchinos en América, la cultura de la Amazonía, y concretamente de la salvaguardia de las lenguas originales de las comunidades indígenas Inga y Kamça,⁶ gracias a la presencia capuchina en el Valle de Sibundoy [en la Amazonía colombiana]. Sobre este espacio y las comunidades que lo habitan ancestralmente ..., lugar para la cultura y el desarrollo de las palabras, las lenguas, la comunicación, el conocimiento se centra el Cap. III: *el Valle de Sibundoy en el Alto Putumayo: un lugar para la cultura y las palabras*.

Figura 3.

Panorámica Valle de Sibundoy – Alto Putumayo



Nota. Fuente: Bolaños Martínez (2020, p. 113).

Ahondar en el conocimiento de los franciscanos y, especialmente, de la Orden de los Hermanos Menores Capuchinos-OFMCap. (Cap. IV), “mejor distinguidos como los Capuchinos” (Bolaños Martínez, 2020, p. 24), su presencia en el continente americano y la práctica del principio de *Inculturación* para la salvaguardia de las lenguas nativas, ha sido la pretensión de la investigación cuyo resultado es el libro que aquí se reseña.

[Por un lado, la orden religiosa mencionada en la obra] “forma parte de la familia franciscana, siendo una de las tres reformas surgidas de los frailes de San Francisco. Su fundador es San Francisco de Asís y su

espiritualidad la franciscana. La llegada al *Nuevo Mundo*, a Abya Yala, de esta comunidad religiosa se registró [desde los primeros tiempos del arribo de los europeos (s. XVII)] y su misión se realiza por todo el continente, incluyendo el amplio territorio amazónico, hasta alcanzar el valle de Sibundoy en el Alto Putumayo.

Durante el periodo denominado de Independencia la comunidad religiosa [como muchas otras] fue expulsada [del territorio del Estado] (1818), tras la firma del gobierno colombiano de un convenio garantizando el libre establecimiento de las Órdenes Religiosas, se les permitió regresar a Colombia. (Bolaños Martínez, 2020, p. 24)

La administración religiosa colombiana erigió la Diócesis de Pasto, la cual confió a los franciscanos capuchinos la misión pastoral del Caquetá en 1859; posteriormente, en 1896, se fundó la misión de Mocoa, en 1899 la de Sibundoy y en 1902 la de Florencia (Bolaños Martínez, 2020).

La creación de la Diócesis de Pasto, en 1859, permite marcar un hito para el inicio de este trabajo, dejando en claro que el deseo es realizar, algún día, la investigación pertinente al periodo anterior a esta fecha, desde la llegada del primer franciscano o franciscano capuchino a las tierras de Abya Yala; de la misma manera, a partir de 1951, fecha en la que ocurre el fallecimiento del fray Marcellí de Castellví, como se establece en el subtítulo del libro *La presencia de los Hermanos Menores Capuchinos: 1859-1951*, continuar construyendo la historia de la presencia capuchina en este territorio suroccidental de Colombia, hasta el reconocimiento de la Institución Universitaria CESMAG como Universidad CESMAG por parte del Ministerio de Educación Nacional (12 de abril de 2019).

Figura 4.
Comunidad de capuchinos de Pasto (abril de 1898)



Nota. El Padre Ezequiel Moreno y Díaz (al centro con crucifijo) en compañía de monseñor Pedro Schumacher y la comunidad de capuchinos de Pasto, el día en que se inauguraba la iglesia de Santiago – Pasto. Abril de 1898. Fuente: Bolaños Martínez (2020, p. 151).



Las Palabras Hechas de Tiempo

Se reconoce desde los ámbitos lingüísticos y académicos, hasta la más sencilla de las conversaciones en las esquinas o los parques, la minga, el cruce de caminos y las fondas de vereda, que en el empleo de la palabra está la transmisión de “saberes y deseos, de sentires y carencias del pasado; es la palabra, la lengua, el idioma, el instrumento más sofisticado que ha elaborado el ser humano. Y fueron los Hermanos Menores Capuchinos quienes promovieron la catequización, evangelización, educación y civilización” (Bolaños Martínez, 2020, p. 24) en la propia lengua de las comunidades originarias donde realizaban su misión, y esto ocurre en aplicación de la *inculturalización*, en este caso, con las comunidades Inga y Kamça, fueron ellos quienes aún sin

proponérselo salvaguardaron para la posteridad las lenguas propias de estos pueblos ancestrales. Es lo que se reconoce en el Cap. V: *inculturizarse para culturizar y salvaguardar*.

El principio de San Francisco de *inculturizarse* para evangelizar, llevar la fe católica, la Palabra de Cristo, no es otro que incluirse en el otro, incorporarse al otro, entrar en su cultura. Y que mejor manera de hacerlo que la de aprender su lengua original, comunicarse en su propia lengua, no borrarla, no prohibirla, no imponer otra nueva, ajena, lejana como el castellano, como hicieron todas las demás comunidades y proyectos evangelizadores en América y otros lugares del mundo.

Este es el propósito fundamental de la investigación realizada, “confirmar la tesis de que gracias a la presencia franciscana sobreviven estas lenguas” (Bolaños Martínez, 2020, p. 25) heredadas “del de adelante”, del que estuvo antes, al decir de los mismos hablantes de las lenguas ancestrales.

No es gratuito el hecho [de] que se hayan salvaguardado estas lenguas maternas originarias, [debe existir una razón], por ello se aborda el estudio de una concepción [del hacer misional], que se convierte en principio fundamental del quehacer capuchino y es la noción de *inculturación, inculturización o inculturalización*, término de cuño reciente en su conceptualización, pero cuyo contenido no es ninguna novedad, especialmente para los capuchinos. [A propósito, no es ningún término posmoderno a la manera de los filósofos Derrida o Lyotard, entre otros]. (Bolaños Martínez, 2020, p. 25)

Desde el ámbito científico social es fray Marcelino de Castellví quien mejor pone en práctica este concepto, lo ejerce y cultiva de manera fecunda con sus estudios desde el Centro de Investigaciones Lingüísticas y Etnográficas de la Amazonía Colombiana [CILEAC], con sede en Sibundoy. Se inicia entonces

(Cap. VI) una aproximación a la persona, su obra y a la revista *Amazonía Colombiana*, dejando en claro que es de manera somera, pues la importancia del fraile de marras merece en sí misma un trabajo mucho más amplio y detallado.

[En otras palabras], en 1933 se creó una de las grandes empresas culturales de los capuchinos en Colombia, el CILEAC, dicho centro surgió como un amplio programa para el conocimiento integral de la zona, en campos como: la historia, el folklore, la etnografía y de manera especial la lingüística, aplicada en el contexto indoamericano en lo pertinente a la preservación y desarrollo (salvaguardia) de las lenguas nativas. (Bolaños Martínez, 2020, p. 25)

Figura 5.

Texto sobreimpreso de la postal: Misiones Apostólicas de los PP. Capuchinos (Caquetá-Colombia)



Nota. Rvmo. P. Fr. Fidel de Montclar, Capuchino, Prefecto Apostólico y Sr. Gobernador de Pasto. Grupo de habitantes de Mocoa. Fuente: Bolaños Martínez (2020, p. 161).

Como es sabido, desde la colonia, la administración y el gobierno pertenecían al virreinato y la administración de justicia a la Real Audiencia, hasta que se produjo la independendencia de la Nueva Granada y de otros territorios de América de la Corona española. El nuevo Estado [en su variedad de nombres y conflictos] se dotó de un soporte legal, y en 1821 la Constitución instauró la ac-

tual República de Colombia, con las diferentes divisiones administrativas y sus variadas denominaciones conocidas a través del tiempo, desde los territorios nacionales hasta los denominados hoy departamentos (Aguilera Peña, 2017).

La administración religiosa fue otra cosa, la primera misión franciscana de la Amazonía llegó desde Quito, de la capital andina se enviaban los misioneros o “conversores”, y se misionaba a través las “reducciones” e “internados”. Este sistema se implementó en el Bajo Putumayo y las “doctrinas” en el Alto Putumayo. El territorio que atendían los misioneros franciscanos capuchinos quedó perteneciendo a Pasto desde la creación de su Diócesis en 1859”. (Bolaños Martínez, 2020, p. 26)

Esta es la razón para elegir este periodo de estudio (1859-1951): desde la creación de la Diócesis de Pasto (1859) hasta la desaparición del misionero fray Marcelino o Marcellì de Castellvi (1951), fundador del centro de estudios CILEAC (Bolaños Martínez, 2020).

Las Fuentes Primarias, para Catar la Verdad

[Es de poner en conocimiento que] se ha realizado una amplia revisión bibliográfica teniendo como base las fuentes primarias de información encontradas en los documentos de archivo, para ello se recurrió a la revisión del Archivo Histórico de Pasto -A.H.P.-, Archivo Central del Cauca -A.C.C.- y el Archivo General de Indias de Sevilla, España -A.G.I.-. Además de otros documentos que influyeron, y aún lo hacen notablemente en el quehacer misional de las comunidades religiosas, como es el caso de la Bula *Sublimis Deus*, del 2 de junio de 1537 del Papa Pablo III, o la Carta Encíclica *Slavorum Apostoli* (1985), como también de documentos más íntimos y personales como la carta de M. E. Canyes Santacana Prefecto Apostólico de Leticia (7 de mayo de 1989) *A los Queridos hijos del Amazonas*. Por otra parte, se realizaron entrevistas a

personas directamente vinculadas con el tema que aportan su propia visión como es el caso del taita Emilio Friagrama, Cacique Huitoto del Cabildo Mayor de Florencia en el departamento del Caquetá y fray Francisco Javier Montoya Sánchez, secretario personal de fray Marcellì de Castellví". (Bolaños Martínez, 2020, pp. 26-27)

Figura 6.
Encuentro en Sibundoy



Nota. Frente a la catedral de Sibundoy, estudiante de Educación Física John Janamejoy Chasoy, comunidad inga; fray Próspero Arciniegas Zaldúa, rector Institución Universitaria CESMAG; y Arturo Bolaños Martínez, docente investigador T. C. 14 de mayo de 2018. N.L.A. Fuente: Bolaños Martínez (2020, p. 188).

Una consideración final sobre la educación y la historia, en Villa de Leyva, del 14 al 16 de septiembre del año 2018, se realizó el *Festival Internacional de Historia R-evoluciones* en el que Andrés Osorio Guillott presentó el texto titulado *Un reencuentro con la historia*, que luego publicó en un periódico de circulación nacional, sobre algo que se sabe y se padece:

Las últimas generaciones han crecido con el vacío que, por increíble que parezca, es avalado por la educación en Colombia, y no es otro que la inexistencia de una cátedra de historia en las aulas de clase. Y es que

resulta inconcebible que no se entienda la relevancia de esta cátedra para fomentar un sentido de pertenencia y un reconocimiento de nuestras costumbres y nuestra identidad. Los niños y adolescentes crecen sin saber el nombre de nuestros presidentes, sin saber cuáles son los acontecimientos y los símbolos que definen nuestra nación y difícilmente se interesan por poseer conocimientos al respecto. Esto no solo tergiversa y entorpece la concepción de comunidad y nación, sino que también fragmenta la cultura y la conciencia colectiva al subestimar, e incluso ignorar, una virtud tan valiosa como poseer una población diversa, plural, empapada y diversificada por nuestras raíces, nuestras historias y nuestras etnias. (Osorio Guillott, 2018, párr. 2)

Es posible olvidar, pero lo que no es posible, es vivir sin memoria, una nación sin memoria desaparece, como desaparece el cielo cuando no se levanta la mirada.

Finalmente en este texto se propone el uso social del patrimonio cultural, en este caso del uso de las lenguas originarias de los pueblos ancestrales, no solo sobre la salvaguardia de las lenguas nativas Inga y Kamça, sino de las lenguas madre de los territorios americanos, como un proceso, un camino para andar desde la perspectiva pedagógica hacia la integración social regional e intercultural de los pueblos de América, las lenguas nativas como instrumentos de conocimiento y maneras distintas de sabiduría, de percibir la vida, de vivir. (Bolaños Martínez, 2020, pp. 27-28)

Los Hermanos Menores Capuchinos, con la práctica de la inculturación, humanaron a las comunidades ancestrales donde moraron, permitiendo que “aún resuenen no solo ecos antiguos del canto de los ríos y las chorreras con las hojas y el viento, la *huayra sachá*, sino el palabreo de esas lenguas antiguas en la voz nítida de sus habitantes de hoy” (Bolaños Martínez, 2020, p. 229), con ello toda su cosmogonía milenaria.

A propósito de los sucesos de la conquista y colonización de Abya Yala (América), el papa San Juan Pablo II pidió perdón, en 1992, por la participación de la iglesia en tal “ofensa escandalosa para la historia de la humanidad” (Oficina de Prensa de la Santa Sede, 2018, núm. 4). Por su parte, el papa Francisco, en Puerto Maldonado (Perú), en el año 2017, reconoció cómo el territorio de América, específicamente del subcontinente suramericano, aún hoy sigue siendo sujeto de un neocolonialismo feroz, enmascarado de progreso y la verdad es que “los pueblos Amazónicos nunca han estado tan amenazados como lo están ahora” (Oficina de Prensa de la Santa Sede, núm. 4).

A Manera de Conclusiones

El proceso investigativo llevado a cabo, permitió “demostrar que la presencia capuchina en la zona de estudio es más antigua de lo que se creía inicialmente” (Bolaños Martínez, 2020, p. 228), evidenciando que en el siglo XVI ya había presencia capuchina en la Amazonía americana.

Por otra parte, se evidencia en el libro, que la presencia de la comunidad capuchina, con la participación de frailes catalanes y nariñenses, ingresó al territorio del Alto Putumayo con el encargo de su misión religiosa, y se comprometió con la educación, especialmente en fundar escuelas y poblados, además de abrir caminos y carreteras.

Si bien es cierto que la principal tarea de los misioneros capuchinos venidos al Nuevo Mundo, era evangelizar, hacer conocer la Palabra de Dios, también fue muy importante poner en práctica la *inculturalidad*, *inculturación*, *inculturización* o *inculturalización*, eje fundamental franciscano, gracias al cual que se han salvaguardado para el futuro varias lenguas ancestrales americanas. En el caso de la zona de estudio, las de las comunidades Inga y Kamça, ubicadas en la República de Colombia, básicamente en el departamento del Putumayo y, especialmente, en el territorio del Valle de Sibundoy, en el Alto

Putumayo, y en Nariño: el Cabildo Inga de Aponte. “De otra manera no se entiende, ... cómo en el actual departamento de Nariño, las lenguas de los Pastos y Quillacingas, cercanas en el tiempo y en el espacio, ya no existen” (Bolaños Martínez, 2020, p. 229), y estuvieron bajo la sotana de otras comunidades religiosas. En este sentido, con el ejercicio investigativo y el libro resultado de investigación se pretende:

Producir un aporte a la comprensión del contexto de la historia regional y las construcciones sociales, realizadas por grupos ancestrales desde sus particulares cosmovisiones y la pervivencia de su lenguaje originario, ancestral o lengua madre, su propio lenguaje, reconociendo la presencia capuchina y su principio de inculturación o inculturalización como elemento esencial para la salvaguarda de las lenguas nativas; así mismo, realizar una aproximación al CILEAC para valorar su contenido como un centro de investigaciones y distinguirlo como una fuente inigualable de información científico social. (Bolaños Martínez, 2020, p. 26)



Recomendaciones

Ahondar en el estudio de la presencia capuchina en otras comunidades originarias de América, será un proceso a realizar en archivos como los de Leticia y Mocoa, el archivo de los capuchinos en Bogotá y Barcelona.

Debido a la importancia de la historia de la Amazonía, y especialmente del Alto Putumayo, es pertinente iniciar la recopilación de la información documental sobre el territorio en mención para crear el Archivo del Valle de Sibundoy, ya que esta se encuentra dispersa por los cuatro municipios y en peligro que se destruya o desaparezca.

Lo mismo se puede decir, a propósito de la comunidad capuchina que por años hizo presencia en este territorio y sus comunidades, pues en la ocasión que realizamos la Ruta Franciscana por el valle mencionado, en el municipio de Santiago, la encargada de la casa cural nos comentó cómo se había “botado un montón de papeles”, pues ocupaban mucho espacio en el despacho parroquial, [y esto sucedió sin una previa] revisión profesional para su valoración. Además, en Bogotá se encuentran organizando el Archivo Capuchino, ese sería un lugar ideal para conservar toda la documentación de la comunidad.

Por otra parte, falta realizar una revisión de documentación sobre el CIELAC, que seguramente está dispersa por varios archivos parroquiales de la región y que ameritaría otra investigación. ...

Finalmente, se propone introducir un tema de vital importancia y es el del uso social del patrimonio cultural, en este caso del uso de las lenguas originarias de los pueblos ancestrales de las comunidades Inga y Kamça. No solo sobre la salvaguardia de las lenguas nativas como un instrumento en el proceso relativo [desde] la perspectiva pedagógica, de la educación y la escuela, sino desde la integración social regional intercultural, con el fin de mantener y fortalecer las lenguas madre y contribuir a las nuevas visiones del mundo y su interpretación.

Se recomienda a la Universidad CESMAG fortalecer el Cabildo Indígena Estudiantil y dinamizar el uso de las lenguas propias de los estudiantes de comunidades indígenas a través de cursos y talleres.

A manera de ejemplo, es de recordar como en el año de 1992, gracias a una beca de Colcultura, se realizó en Mocoa, una propuesta metodológica para avanzar en la lecto-escritura de la lengua Inga, la cual hacía énfasis en la labor creativa de los profesores. Lo importante fue

la experiencia metodológica, una propuesta de enseñanza de la lengua nativa con base en el juego y la pintura; actividad que se debe tener en cuenta en las escuelas de las comunidades rurales y urbanas, e incluso en la Universidad CESMAG. (Bolaños Martínez, 2020, pp. 230-231)



Referencias

- Aguilera Peña, M. (2017). División política administrativa de Colombia. *Revista Credencial Historia*, (145). <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-145/division-politica-administrativa-de-colombia>
- Bianculli, T. (2005). Acerca de la posibilidad de fundamento en lo histórico. *Procesos históricos: revista de historia, arte y ciencias sociales*, (7), 100-111. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/procesoshistoricos/article/view/9487/9428>
- Bolaños Martínez, A. (1997). *Sur-co de voz*. Primer premio Aurelio Arturo de Poesía. Universidad de Nariño, Casa de la Cultura de Nariño. Ediciones Imprecol.
- Bolaños Martínez, A. (2020). *La Salvaguardia de las Lenguas Nativas Inga y Kamça en el Valle de Sibundoy (Alto Putumayo). La Presencia de los Hermanos Menores Capuchinos: 1859 – 1951* (1.^a ed.). Editorial Universidad CESMAG.
- Juan Pablo II. (2 de junio de 1985). *Carta Encíclica Slavorum Apostoli*. En *memoria de la obra evangelizadora de los santos Cirilo y Metodio después de once siglos*. Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice

Vaticana. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_19850602_slavorum-apostoli.html

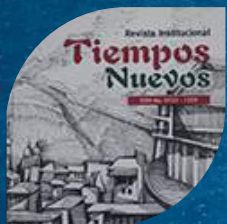
López, M. A. (2004). *Encuentros en los senderos de Abya Yala*. (1.ª edición). Ediciones ABYA YALA.

Oficina de Prensa de la Santa Sede. (8 de junio de 2018). *Síntesis del Boletín. Amazonía: Nuevos caminos para la Iglesia y para una ecología integral. Documento preparatorio del Sínodo de los Obispos para la Asamblea Especial sobre la Región Panamazónica*. <https://press.vatican.va/content/salastampa/es/bollettino/pubblico/2018/06/08/panam.html>

Osorio Guillot, A. (14 de septiembre de 2018). Un reencuentro con la historia. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/el-magazin-cultural/un-reencuentro-con-la-historia-article-812194/>

Vasconcelos, J. M. (1923). *La raza cósmica*. Editorial Porrúa.





Educación

Enseñando Ética y Religión en un Colegio Público de Bogotá: una Reflexión Hermenéutica¹

Teaching ethics and religion in a public school in Bogotá: a hermeneutic reflection

Fredy Hernán Prieto Galindo ²

Resumen

En este artículo presento algunas reflexiones sobre la enseñanza de las áreas de educación en ética y valores y la de educación religiosa en un colegio público de Bogotá (Colombia). A partir de mis propias experiencias, en tal contexto, desarrollo algunas interpretaciones relacionadas con la didáctica de estas áreas del currículo de educación secundaria. Entre los asuntos fundamentales abordados aquí, están: la diferencia entre enseñar en universidades y hacerlo en educación secundaria, la relación teoría-práctica en la didáctica de aula durante el tiempo escolar y las finalidades de tales áreas en la educación secundaria. A la vez, presento algunas consideraciones sobre el impacto real de la investigación universitaria y la producción de recursos didácticos para la

1 Este texto se deriva de las reflexiones encauzadas por la reciente experiencia de docencia en un colegio público de Bogotá y, a su vez, por la reflexión de los aprendizajes obtenidos en los estudios doctorales y la investigación realizada en la Universidad de Alberta, Canadá. Estudios que fueron realizados gracias al apoyo del ICETEX por medio de su programa *Pasaporte a la Ciencia*.

2 Doctor en Educación de la Universidad de Alberta, Canadá. Docente del Programa de Licenciatura en Filosofía de la Universidad La Gran Colombia. Áreas de interés: principalmente la filosofía de la educación y la didáctica de la filosofía. Código ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9738-5653> Correos electrónicos: freher05@gmail.com; fredy.prieto@ugc.edu.co

Publicaciones recientes:

- Prieto Galindo, F. H. (2024). Didáctica y enseñanza de la filosofía en el globo. Análisis comparativo de estados del arte 1990-2022. *Franciscanum* 66(181), 1-38. <https://doi.org/10.21500/01201468.6429>
- Prada Londoño, M., & Prieto, F. H. (2023). Problems about the Canon in Teaching Philosophy in Colombia. Notes for a Dialogue with Paul Ricœur, Didactics and Curriculum Theory. *Études Ricoëuriennes / Ricœur Studies*, 14(2), 23-40. <https://doi.org/10.5195/errs.2023.636>

educación básica y media. Con esta reflexión busco aportar a la didáctica de la filosofía desde la perspectiva de la enseñanza de la ética y la religión en el bachillerato colombiano; sobre todo, desde asuntos concretos de enseñanza en el sector público, que no se diferencian mucho del privado.

Palabras clave: enseñanza, ética, filosofía, pedagogía, religión.

Abstract

In this article, I present some reflections on the teaching of ethics and values and religious education at a public school in Bogotá, Colombia. Drawing from personal experiences in this setting, I develop interpretations related to the didactics of these secondary education curriculum areas. Among the key issues addressed here are: distinctions between university and secondary school teaching approaches; the theory-practice relationship in classroom didactics during school hours; and the educational purposes these subjects serve in secondary education. Additionally, I examine the effects of university research and didactic resource production on elementary and secondary education. This reflection aims to contribute to philosophy didactics from the perspective of ethics and religion teaching in Colombian high schools, focusing particularly on concrete teaching issues in the public sector that largely mirror those in private education.

Keywords: teaching, ethics, philosophy, pedagogy, religion.

Introducción

“¿Por qué salir? Respuesta: para volver a entrar.
¿Por qué uno dejaría el hogar? Pues, para volver a él,
pero de una manera diferente (new), de una mejor manera”.³

David Geoffrey Smith

Comienzo a escribir esta reflexión poco después de re-iniciar mi labor como docente de secundaria. Aquí recojo mis principales experiencias, de casi un año de trabajo, en un colegio público del sur de la ciudad de Bogotá. Tal vez, muchos profesores universitarios han regresado al colegio después de haber culminado la formación doctoral y motivados por los resultados logrados en sus estudios (pero, sobre todo, debido a la ausencia de ofertas laborales en los últimos años, posiblemente un efecto más de la pandemia del Covid-19⁴). En tales circunstancias, la opción “Aplica”⁵ se presenta como una tabla de salvación, aunque en ella no suele venir ningún listado de mandamientos, ni siquiera recomendaciones para ganar el amor y el favor de esos dios al cual yo haría reverencia: la niñez y la juventud bogotanas.

Después de una búsqueda infructuosa en universidades de la ciudad capital, opté por acceder al “Aplica”. En enero de 2023 fui “seleccionado” para cubrir la plaza de un docente de Ciencias Sociales, cuyo permiso sindical le

3 Smith (1999, p. 1). Traducción propia.

4 Algunos reportes indican que disminuyó notablemente el volumen de inscripciones y matrículas en los programas de pregrado, en las universidades colombianas, y no se han recuperado. En el periódico *El Tiempo* se afirma que “es evidente ... que la tasa de cobertura de la educación superior, en lugar de aumentar, como ha sido la meta del Gobierno, ha caído del 52,81 al 51,6 por ciento en los últimos años” (Chacón, 2021, párr. 5). Por supuesto, tal reducción trae como consecuencia necesaria que el volumen de docentes también debe bajar en proporción semejante. En noviembre de 2021 el periódico *El Nuevo Siglo*, basándose en información del Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana, afirmó que “cerca de 5.000 docentes en el país perdieron su trabajo durante la emergencia sanitaria” (*El Nuevo Siglo*, 2021, párr. 1).

5 “Aplica” es como suele llamarse al *Sistema de Selección de Docentes Provisionales* (por contrato de término definido) para la ciudad de Bogotá. Hay otro recurso que es el *Sistema Maestro* por el cual se adjudican plazas provisionales (por contrato de término indefinido, hasta que se asigne un/a docente de planta) en todo el país.

otorgó casi un año de ausencia del colegio. Al saberme “seleccionado”, comencé a imaginarme de nuevo en el colegio, a pensar en todo lo que querría y podría hacer en caso de corresponderme enseñar sociales, ética, religión o filosofía (en efecto, es en el colegio mismo donde se recibe la asignación académica); pero, en realidad, mi imaginación fue poco acertada.

Sí, por misión divina, hados del destino o de la fortuna (aunque voluntariamente), retorné a las aulas de un colegio, después de más de diez años de haber dejado la educación secundaria. Ahora entiendo, desde una perspectiva más definida, (claramente no la única) al hermeneuta y pedagogo canadiense David Geoffrey Smith, en el epígrafe: ahora puedo volver y entrar en el colegio de una nueva y mejor manera que cuando entré en uno de ellos por primera vez; ahora tengo más experiencia y mejor comprensión de lo que es (no es y no ha sido develado) la filosofía, la ética y la religión, que suele enseñarse en los colegios de nuestro país.

En este texto presento mi regreso al colegio, en parte, mis prejuicios (v.g. sobre la distancia entre teoría y práctica en la didáctica, el posible rol de la ética y la religión en la educación secundaria) sobre el siempre nuevo-viejo contexto educativo para mí; es nuevo, pues nunca había enseñado en un colegio público y, a la vez, es viejo, pues ya había enseñado en educación secundaria por varios años. Aquí interpreto algunas experiencias siguiendo la estela dejada por la escuela hermenéutica de la Universidad de Alberta (Canadá) (Eppert, 2009; Fidyk, 2013; Jardine, 2012; Moules et al., 2015; Smith, 1999), desde un estilo de escritura que se vale de todos los recursos de la lengua para aumentar y profundizar la interpretación, siempre en primera persona, particularmente desde el diálogo o una “complicada conversación” (Pinar, 2020, p. 6); en mi caso, entre filosofía, didáctica y teoría del currículo. Desde esta última, la pedagogía (*curriculum theory*), diría William Pinar (2020), es “una enseñanza (*a telling*) informada de la verdad de una manera autobiográ-

fica y académica que articula las vivencias (*experience*) educativas de estudiantes y profesores como una experiencia viva” (p. 17 [Traducción propia]).

Siguiendo tal comprensión, esta reflexión hermenéutica sobre mi “experiencia viva” como docente se enfocará en dos aspectos: el trabajo directo con el estudiantado en el aula de clase y la experiencia de pensar la didáctica disciplinar y operativa frente las limitaciones y posibilidades de un contexto concreto. Creo que, con esta reflexión, apporto a la didáctica de la filosofía desde la perspectiva de la enseñanza de ética y religión en el bachillerato colombiano. Comienzo por el principio: las razones para volver al colegio y el contexto general de la enseñanza escolar en el sector público. Enseguida, presento algunos asuntos de la didáctica: las diferencias entre ser profesor universitario y profesor de colegio, la relación teoría-práctica en correspondencia con la didáctica, los fines de la enseñanza de la ética y la religión, y, finalmente, una reflexión sobre el tiempo escolar.

El Principio: fui “Seleccionado”

Transcurre la segunda semana de febrero y son las 9:30 a.m. Entro al colegio y me encuentro con un silencio absoluto. Ese día, profesores y estudiantes, salieron temprano, pues no había agua en el sector. Me recibe el señor coordinador: un hombre alto, corpulento, serio y cordial; me presenta y me dice: «¡bienvenido profe! Lo estábamos esperando desde hace dos semanas; ya teníamos su nombre y todo». Rápidamente me presenta el colegio desde la puerta principal: vacío. Veo una cancha de microfútbol en el centro del predio y tres bloques de salones de dos y tres pisos, más el de oficinas administrativas, reflejando la estructura de un panóptico invertido. Llegamos a su oficina y me informa que daré clases de Educación Religiosa y Educación en Ética y Valores en todo el bachillerato, excepto en un curso. Además, seré el director de 702. Después de un rato me presenta la sala de profesores: vacía. Finalmente

me dice: «¡eso es todo, profe! Lo espero mañana a primera hora para que comience sus clases». Empero, ¿qué debo enseñar? Programa de asignaturas: vacío.

Iniciemos con un breve rodeo, pues “siempre hay que ver las cosas en su contexto, y esta es sin duda la primera lección de la hermenéutica” (Gron-din, 2014, p. 34). Como bien narra el relato introductorio, el coordinador me informó qué cursos y asignaturas orientaría este año: “*Educación Religiosa y Educación en Ética y Valores en todo el bachillerato, excepto en un curso*”, lo que daría aproximadamente 240 estudiantes por cada asignatura, con un rango de edad entre 12 y 17 años, cinco horas diarias, cada una con un curso diferente (alrededor de 120 estudiantes por día), con un total de 22 horas de clases efectivas (Decreto 1850 de 2002) a la semana. Lo que el coordinador no me entregó fue el plan de aula o programa de dichas asignaturas, como resultó habitual en los colegios privados donde laboré antes, en este caso estaba “vacío”.

La asignación laboral muestra ya varios cambios evidentes entre ser profesor de universidad y profesor de colegio, de tiempo completo⁶. La cantidad de clases, de estudiantes y responsabilidades intrínsecas crece exponencialmente a medida que nos acercamos al nivel educativo de la primera infancia (llamar lista, preparar clase, preparar y calificar ejercicios y exámenes, elaborar planes de nivelación y recuperación, subir notas al sistema, citar y atender acudientes, planear y ejecutar actividades culturales, tomar evidencias del trabajo, hacer notas en el observador del estudiante, revisar el porte correcto del uniforme, mediar los conflictos entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, diligenciar los formatos de cada eventualidad, llamar a padres de familia para reportar accidentes, y, en medio de todo esto, dar clase

⁶ Es preciso aclarar que cada universidad establece sus normas con respecto a la cantidad de horas de clase efectivas que debe desarrollar un docente de tiempo completo. En el caso de las universidades donde he laborado de tiempo completo son tres o máximo cuatro cursos de dos o tres horas semanales cada uno.

y educar, etc.). En este caso, el tiempo no está vacío, por el contrario, está colmado de actividades concretas e inevitables. Mientras más asignaturas, cursos y grados tenga en mi asignación académica, será menor el tiempo para cumplir con todo en las horas de trabajo fuera del aula⁷.

Se podría decir que aún gran parte del cuerpo docente de colegios tiene media jornada “libre”. Sin embargo, el cansancio acumulado de la labor deja poca energía para hacer mucho en horario de contra jornada. En la sala de profesores se escucha desprevenidamente y con cierta frecuencia comentarios como: «¡ayer llegué a mi casa tan cansado/a que me acosté a tomar una siesta y me quedé dormido/a toda la tarde!». Tal agotamiento lo experimenté yo mismo, a tal punto que en los tres primeros meses noté una disminución de peso de cuatro kilos y la dificultad para concentrarme en lecturas o procesos de escritura (como el de este mismo texto), a las que venía acostumbrado en mis estudios doctorales y que pretendí mantener, sin mencionar la frustración por las dificultades ante mi impericia en el trato y dominio de grupo de estudiantes de sexto a noveno grado (en décimo y undécimo no sufría tanto, no solo porque eran aproximadamente 20 estudiantes en cada curso, sino porque su comportamiento era más tranquilo).

Mi suposición es que si me hubiese vinculado laboralmente a una universidad, no hubiera experimentado tal agotamiento, puesto que no estaría entrando y saliendo de un salón a otro cada hora y, mucho menos, estaría repitiendo incesantemente al estudiantado que haga silencio, que se siente, que saque el cuaderno y tome apuntes, que guarde el celular u otro “juguete”, que guarde cuadernos y trabajos de otras asignaturas, objetos de maquillaje; no tendría que recibir las frecuentes quejas de pérdida de objetos (colores, esferos, borradores, audífonos, cuadernos, dinero, celular, etc.), de ofensas,

7 Dentro del horario, en el colegio (de 6:30 a.m. a 12:10 m.), solo hay cuatro horas de preparación de clase y tres horas para atención a acudientes; por lo que, al requerir de más tiempo para cumplir las responsabilidades y no poder hacerlo en casa, directamente debe tomarse tiempo de las clases.

golpes, bromas, etc.; tampoco escucharía peticiones de permiso para ir al baño, ir a hablar con el coordinador, buscar a la enfermera o a algún/a profesor/a, llamar a la casa por un trabajo olvidado; en tal caso, no tendría que ir corriendo por el observador ante las faltas cotidianas de cada estudiante (el porte incorrecto del uniforme, comer en clase, no traer cuaderno o tarea, no trabajar en clase, distraerse con el celular, alguna escaramuza de pelea, etc.) o por el control remoto del televisor para proyectar algún video o diapositiva, o tinta para los marcadores; y, mucho menos, me enojaría al descubrir que de repente hay varios estudiantes jugando en el salón con un balón, haciéndole la “empanada”⁸ a la maleta de alguien o escondiéndola en algún lado o porque, simplemente, alguien decidió salir del salón sin permiso, etc.

Todas estas son pequeñas actividades frecuentísimas que van acabando la energía y la motivación diaria. Todo esto, sumado a la temperatura particularmente gélida de la zona del colegio, dio como resultado la pérdida de peso y el desánimo no infrecuente ante la “lucha por la educación”, sobre todo, al notar que las directrices emanadas por la legislación, instrucciones del Ministerio o la Dirección Local de Educación [DILE] limitan cada vez más al profesorado y, cada vez, se le endilgan más responsabilidades. En la última reunión del mes de septiembre el rector nos dijo: «si tienen que dejar de dar clase para consignar la falta del estudiante en el observador, hágalo. Si no puede dar clase porque debe gastar todo el tiempo llenando el observador, hágalo. Es necesario para poder dejar constancia ante cualquier reclamo del acudiente o de una instancia gubernamental».

Empero, tal vez lo peor es que incluso si se hace todo este proceso con diligencia y se logra avanzar en algo del curso, hay que aprobar a la mayor cantidad posible de estudiantes⁹ por razones de conveniencia pedagógica

8 Este es el nombre que se le da, en el colegio donde laboro, al hecho de tomar la maleta de alguien, sacar todas sus cosas, voltearla al revés y volverle a meter todo en desorden y sin el menor cuidado.

9 Esto sucede aún, aunque ya no existe el nefasto artículo 9 del Decreto 230 de 2002, por el que la ley

e institucional, principalmente para mantener razonable el número de estudiantes por profesor en el colegio y en cada salón de clase y, asimismo, el número de docentes de la institución. Por ejemplo, si en noveno grado pierden 15 estudiantes (de un total de 60), los 15 tienen el cupo asegurado para repetir el año¹⁰ (a menos que perdieran el año por segunda vez); si en octavo aprobaron 60 estudiantes, sumados a estos 15 que repiten, los dos cursos del nuevo noveno serían de 37 y 38 estudiantes. Además, como el total de cupos para noveno ahora es 75 (y no 60), el año siguiente el DILE no reducirá el número de cupos y exigirá que se complete otro noveno grado con mínimo 75 estudiantes, y así sucesivamente, la *bola de nieve* irá creciendo hasta que el bachillerato, desde noveno grado, tenga cursos de un mínimo de 37 y 38 estudiantes. Así las cosas, en las comisiones de evaluación y promoción se procura “ayudar” a los estudiantes para que aprueben su año escolar. Claramente, estas circunstancias hacen que la exigencia académica durante el año escolar no sea muy alta y que, incluso al final, si alguien no aprueba cuatro áreas o más, se le “ayude” para que pierda solo tres y así tenga el chance de recuperar y aprobar. Y aún los legisladores colombianos se preguntan por qué la educación básica y media en nuestro país no tiene la alta calidad que parecen tener en otros países... me pregunto si en esos otros países hay decretos u orientaciones normativas que exigen directa o indirectamente que el 90% (o más) del estudiantado apruebe el año escolar...

Al final de este breve contexto, recuerdo las palabras del coordinador que encontré en el colegio: “«¡eso es todo, profe! Lo espero mañana a primera hora para que comience sus clases». Empero, ¿qué debo enseñar? Programa

indicaba que al finalizar el año escolar solo podía perder el 5% del estudiantado de cada curso. Este fue derogado definitivamente por el Decreto 1290 que reza: “Promoción escolar. Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Así mismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante” (MEN, 2009, art. 6).

- 10 “... Cuando un establecimiento educativo determine que un estudiante no puede ser promovido al grado siguiente, debe garantizarle en todos los casos, el cupo para que continúe con su proceso formativo” (MEN, 2009, art. 6).

de asignaturas: vacío”. Hoy comprendo mejor, los programas no son necesarios, pues no hay tiempo para enseñar o educar, solo para trabajar.

¿Por qué Volví a Enseñar en Colegios de Bachillerato?

Estoy calificando cuadernos en la sala de profes y en medio de su charla una profesora de planta dijo: «a este colegio llegan muchos profes, pero se van rápido. No aguantan el frío, o la distancia, o el trato con los estudiantes». En efecto, hoy me despedí de Juan, un colega que, siendo ingeniero y ante la falta de opciones laborales, decidió arriesgarse a la docencia en colegios públicos por medio de “Aplica”. Le encargaron la asignatura de Matemáticas en sexto, séptimo y octavo. Después de dos meses, decidió retirarse y seguir buscando oportunidades laborales en su campo, aunque no tenía ninguna oferta concreta.

Enseñar en escuelas y colegios es realmente muy difícil y, además, poco valorado por la sociedad. Y entonces, ¿por qué volver allí? Como ya mencioné, al volver al país después de mis estudios, no encontré trabajo en mi campo, entonces “ante la falta de opciones laborales, decid[í] arriesgar[me] a la docencia en colegios públicos por medio de ‘Aplica’”, pues siempre hacen falta profesores para hacer reemplazos y el pago no es despreciable, e incluso después de terminar el primer contrato, desde la Secretaría de Educación llaman y ofrecen otras vacantes.

Sin embargo, más importante que lo anterior, todo comenzó cuando la nostalgia y los recuerdos de mis primeros años de docencia en colegio llegaron a mi espíritu a través de los participantes en mi investigación doctoral: cuatro colombianos, profesores de filosofía en bachillerato¹¹. Sus experiencias y opiniones sobre la enseñanza de la filosofía en secundaria me retrotrajeron a esa época dorada de juvenil ensoñación sobre la formación de otras

¹¹ En mi doctorado investigué sobre las comprensiones y prácticas pedagógicas de docentes de filosofía en bachillerato para enseñar el pensamiento crítico en los cursos de filosofía (Prieto, 2023).

personas y mi posible rol en ese proceso. Con todo, tengo claro que nunca abandoné el ámbito de la enseñanza secundaria; cuando abordé la enseñanza universitaria mi “público” siempre fue, en su gran mayoría, de licenciaturas o de posgrados en educación. Lo reconozco en mi tesis doctoral.

Ἑρμῆς (Hermes), el mensajero de los dioses, “conocido por su eterna juventud” (Smith, 2020, p. 38), me dio una orden clara: ¡Quédate con los jóvenes! Aunque a Hermes también se lo conoce por ser un embaucador [*trickster*] (Doty, 2004), ¿cómo podría engañarme si siento en lo más profundo de mi corazón que ese es mi camino? (Prieto, 2023, p. 46 [Traducción propia])

Tal fue la orden que siempre obedecí, no por temor ni reverencia, sino por el infinito gozo y aprendizaje que me ha traído la conversación con las nuevas generaciones, por el renovado vigor que trae entrar en contacto con esa “sangre nueva” (Jardine, 2003), que revitaliza a una nación y que requiere orientación y ayuda para crecer. No obstante, la educación primaria y secundaria hoy en día es más difícil, no solo por los intereses y las tendencias personales del estudiantado¹² que no sabemos manejar o enfrentar (no nos preparan para ello en la universidad), sino por las nuevas reglas a tener presentes¹³ (de las que solo nos enteramos paulatinamente al trabajar en un colegio). Como diría Ricoeur (2002), “llegamos de repente, como en medio de una conversación que ya comenzó y en la que tratamos de guiarnos para poder contribuir a ella” (p. 33); sí, llegamos siempre tarde a conocer el contexto y entonces también a saber qué y cómo se puede contribuir a esa difícil conversación.

12 Por ejemplo, más de la mitad de estudiantes de los grados octavo hacia arriba se reconocen ateos o no creyentes, han aceptado su identidad sexual e identidad de género o están en ese proceso; claramente, dicen que ya tuvieron sus primeras experiencias sexuales, que ya probaron o que son consumidores habituales de alguna droga...

13 No tocar ni ser tocado, ni hablar a solas con una estudiante, pues eso es (o puede verse como) acoso sexual; no salir del colegio, pues el seguro no cubre ningún accidente; no tomar fotos, videos, o imagen de cualquier tipo de un menor de edad, pues la ley lo prohíbe; no dar medicamentos, ni siquiera agua aromática, pues está prohibido; consignar el proceso en el observador del estudiante, pues es nuestra defensa en cualquier proceso...

Por otro lado, y fundamentalmente, regreso al colegio porque mi investigación doctoral me mostró que la filosofía (como tema y como método) que aprendimos y enseñamos allí suele excluir nuestras formas propias de ver el mundo, es decir, enseñamos, o al menos eso deseamos, la filosofía anglo-europea y omitimos el pensar de otras latitudes. Decimos a nuestro público (sin necesidad de pronunciar palabra) que solo en Europa y en Norteamérica hay “verdadera” filosofía, cuando es claro que en Asia y África hubo filosofía mucho antes del siglo VII a.C. (Park, 2013); enseñamos que en Suramérica no ha habido filosofía ni otro tipo de pensar valioso para ser explorado en nuestras aulas (Santos Herceg, 2010). Y lo mismo diríamos sobre el pensar repetido en el mismo párrafo-ancestral (Dussel, 2012). Y si al enseñar ética y religión lo hacemos desde una perspectiva o método filosófico, seguramente seguimos contribuyendo a esta colonización porque solo enseñamos la ética y la religión cristianas (católica u otra), pero este asunto parece ignorado en nuestro país.

Hay que Soltar las Anclas de la Tradición

Coincido con Bai et al. (2014) cuando, al referirse a la filosofía de la educación, afirman:

[En la actualidad es particularmente importante y pertinente] soltar sus amarras históricas en las tradiciones de la filosofía analítica angloamericana y la eurocéntrica “occidental,” [cuando hay] oportunidades importantes de reorientarse y aventurarse en nuevas direcciones que nos permitan incrementar nuestro servicio y contribuir a un mundo actualmente sumido en problemas sociales y ambientales a escala global y enfrentar serios desafíos de supervivencia. (p. 636 [Traducción propia])

También nosotros en Colombia (y tal vez en toda Latinoamérica) podríamos (y a lo mejor deberíamos) soltar esa pesada ancla que nos ata al fondo de nuestro propio conservadurismo y nos impide conectar con quienes

reciben nuestras clases. Hallaríamos nuevas direcciones u orientaciones al contemplar otros horizontes interpretativos. El momento histórico que vivimos es el de una inmensa oportunidad para buscar otros soles o estrellas que nos permitan reorientar y aventurar otras formas para que la filosofía (con la) que enseñamos esté orientada hacia lo que realmente necesitan las nuevas generaciones; aunque eso signifique ser “impertinente” (Hoyos, 2009, p. 427) al sistema o cultura actual, o quizá, al canon filosófico que nos rige.

Precisamente, por experiencias semejantes que expresan en clase nuestros mudos labios manteniendo formas heredadas, tradicionales, coloniales, diría yo, es que los participantes de mi investigación ven necesario que encontremos conexiones entre el estudiantado y los temas que pretendemos enseñarles en filosofía, porque esa filosofía angloamericana o centro europea parece lejana, no les dice nada. Ellos creen firmemente que, sin tales conexiones, no lograrían que sus estudiantes aprendan algo en sus clases (Prieto, 2023). Además, me ofrecieron su perspectiva sobre el tipo de conexiones que logran crear y comencé a preguntarme cuáles encontraría yo. Comencé a imaginar si podría encontrar otras que uniesen esa filosofía lejana y abstracta que veía el estudiantado con el pensar concreto y limitado, o mejor, formado por el propio contexto barrial, citadino, colombiano y latinoamericano de nuestra juventud adolescente. En mi tesis tímidamente pensé en la propuesta hadotiana: la filosofía como forma de vida¹⁴ y ahí veo una potencialidad inmensa para la *Filosofía y la Educación Ética y Valores Humanos* en el bachillerato colombiano. En suma, volví al colegio porque deseo aplicar lo que mi investigación me mostró sobre la enseñanza del pensamiento crítico en los cursos de filosofía escolar, que en este momento son para mí los cursos de ética y religión; pero, al terminar “mi primer” año académico, apenas estoy logrando empaparme del contexto para comprenderlo y saber qué y cómo puedo aportar a la conversación a la que he llegado.

14 Sobre tal posibilidad presenté un texto en el VIII Congreso Colombiano de Filosofía en Pasto, 2022: “La filosofía como forma de vida como puente hacia otras filosofías y didácticas de la filosofía en bachillerato”.

Lo que aquí presento, amables lectoras y lectores, no es más que parte de una historia, coordinada central de la reflexión hermenéutica. Como el mismo Hans-Georg Gadamer (2012) afirmó, la historia “no merecería en modo alguno el interés que mostramos por ella si no tuviera algo que enseñarnos y que no estaríamos en condiciones de conocer a partir de nosotros mismos” (p. 18). En este caso, reflexiono sobre mi historia que tal vez pueda tener algo en común con la de muchas otras personas en el campo educativo y que podría reflejar la misma historia de la educación básica y media en Colombia. El ejercicio reflexivo me lleva a preguntar ¿qué es lo que puede enseñarnos nuestra historia personal y social? Mi primera respuesta es: el examen sobre ciertos prejuicios y el logro de convicciones examinadas. Me adentro en el círculo hermenéutico desde algunos prejuicios “bajo los cuales *comprendemos*” (Gadamer, 2012, p. 369) y avanzo en su examen para llegar a algunas convicciones que, en todo caso, han de estar en continua revisión. Deseo entender mejor.

Mis Primeras Clases: la Didáctica en Juego

Es viernes y son las 6:15 a.m. La ruta acaba de dejarnos en la puerta del colegio, donde el gélido viento del nuevo día me obliga a cerrar con fuerza el cierre de mi chaqueta, como anunciándome que el cambio será difícil, pero refrescante. Llego a 1001 y luego a 1002, paso a 702, para luego ir a 801 y, por fin, una hora de descanso antes de ir a terminar la jornada en 802. En cada salón me presento y doy la misma indicación: “en su cuaderno respondan la siguiente pregunta: ¿qué fue lo que más me gustó de la clase de Ética/Religión el año pasado y qué me gustaría aprender este año?” La respuesta fue casi unánime en todos los cursos donde hice esa actividad la primera semana: «las actividades y juegos que hacíamos con el profesor Marco Aurelio. En esas clases no hacíamos nada, sino jugar».

Esta breve narración refleja parte de mi primera clase en cada curso. En efecto, sin saber qué temas podría enseñar (pues nunca recibí programa alguno para tales cursos), no solo para evitar repetir lo que ya habrían estudiado, sino para enseñar lo que fuese adecuado a sus necesidades e intereses, es decir, para tomar ciertos diagnósticos¹⁵ iniciales como recomienda la teoría pedagógica contemporánea sobre la evaluación, pensé en una actividad sencilla para que en cada curso los estudiantes me dejaran saber qué temas o habilidades habían trabajado en años anteriores. La respuesta general fue que no se había seguido un temario para las asignaturas, sino que en esos espacios se proponía muchas actividades dinámicas y juegos. «*En esas clases no hacíamos nada, sino jugar*», decían algunas personas en cada salón.

Esto me recordó mi primer año de docencia en primaria, donde también hacía muchas actividades en el patio de la escuela y debo reconocer que sufrí bastante para hallar dinámicas apropiadas para cada nivel educativo, incluso después de comprar un par de libros para ello. Supongo que mi Licenciatura en Filosofía no me dio las herramientas para jugar con mis estudiantes o para educarlos sin temas teóricos; como si el campo laboral para tal profesión solo fuese dar clases de filosofía en educación media o universitaria. En efecto, en las pocas clases de pedagogía y didáctica de mi pregrado nunca se discutió la enseñanza de la *Educación Ética y Valores Humanos* o la *Educación Religiosa* y mucho menos la de las *Ciencias Sociales* o *Ciencias Políticas y Económicas*, asignaturas frecuentemente incluidas en la asignación académica de quienes se forman en filosofía en su pregrado y que la ley no solo autoriza, sino que promueve¹⁶.

15 Mis inquietudes iniciales eran acerca de qué tan juiciosos eran los estudiantes ante un ejercicio individual y grupal, como lo proponía la segunda parte del mismo ejercicio. También necesitaba saber si era fácil que se organizaran y siguieran la instrucción, si tomaban apuntes, y, por supuesto, qué temas habían trabajado y qué temas les interesarían que yo pudiera enseñarles, lo que a su vez me indicaría qué imagen tenían de la Ética y la Religión.

16 La Resolución 3842 (MEN, 2022) explicita los títulos que debe tener un docente que está autorizado a enseñar cada asignatura; aunque “por necesidad del servicio” cualquier docente puede enseñar filosofía y así cumplir las 22 horas de su asignación. En el colegio, donde actualmente trabajo, han estado dos profesoras de filosofía: la primera, una trabajadora social y, la segunda, una licenciada en lenguas modernas.

Soy consciente de mi tendencia academicista y cognitivista (incrementada, además, por mi trabajo en la universidad); pero, con mi formación posgradual y mi propia experiencia en las aulas, he comprendido que la educación básica y media (en filosofía, ética y religión) no puede limitarse a la mera reflexión racional sobre temas teóricos como la diferencia entre actos humanos y actos del hombre, entre imputación y responsabilidad o entre ateísmo y agnosticismo, politeísmo y monoteísmo. Entiendo, como afirman los mismos *Lineamientos Curriculares de Educación Ética y Valores Humanos* (MEN, 1998), que la formación requiere de la integralidad, de lo cognitivo, lo afectivo y lo procedimental (de los hábitos)¹⁷, como también se propone desde hace décadas en pedagogía y didáctica general (De la Torre, 2010). Lo que no sabía, y aún no sé con claridad, es cómo lograr incluir esas otras dimensiones humanas durante la clase. Tuve que allegarme al aprendizaje por ensayo y error, avanzo en ello.

Me parece que en cuanto a lo cognitivo, en la clase de ética para bachillerato, hoy es importante tener claro qué es el *bullying* o matoneo y la discriminación junto a sus consecuencias (jurídicas y psicológicas) tanto para la víctima como para el/la victimario/a; que soy responsable de parte de las consecuencias de mis acciones, aunque no fuesen lo que planeé o preví; que la sexualidad también es una dimensión humana que contempla unos valores éticos y unos conocimientos necesarios para vivirla con plenitud; que la libertad/autonomía no es absoluta, no es “hacer lo que me da la gana”, y mucho menos aislada, sino siempre en contexto y con la alteridad...

Y si lo pensamos desde la educación religiosa, podemos comprender y aprender que cristianos católicos y protestantes (luteranos, calvinistas, anglicanos, etc.) siguen el mismo modelo de vida: el de Jesús, o sea que todos son

17 Actualmente, además, se reconoce que el énfasis de la formación ética en la escuela se ha pensado sobre todo desde la filosofía kantiana, y la teoría piagetiana-kohlberiana que demuestran demasiado énfasis en la cognición y poco en la afectividad y creatividad (Bermúdez, 2015).

cristianos; que el cristianismo, en sus diversas formas, también ha sido dura e injustamente criticado por interpretaciones erróneas extendidas ampliamente (sobre pecado original, confesión, conciencia, salvación, cielo, infierno, etc.); que los monoteísmos suelen coincidir en muchas de las características que se le atribuyen a su dios, o sea que hay más en común que en diferencia. La lista es muy larga, pero creo que, si el estudiantado lograra comprender por cada periodo académico una idea sencilla, empezar a cambiar un hábito, comprender y expresar mejor una emoción, eso produciría un cambio enorme en su vida.

Estos y otros temas ciertamente pueden contribuir a que el estudiantado se comporte mejor y crezca como persona, sobre todo si se abren espacios en la explicación del tema y el ejercicio de clase para hacer reflexiones sobre la experiencia propia y ajena, tanto desde la razón y lo políticamente correcto como desde los sentimientos, las emociones vividas y las acciones realizadas (o sea, lo cognitivo, afectivo y procedimental). Claramente, es imposible inculcar valores al dictar una definición o explicar una teoría, pero sí es viable ofrecerle al estudiantado la oportunidad de reflexionar sobre lo que ha pensado, sentido y hecho; y al escribir sobre ello, puede re-evaluarse en su narración y las acciones que cada uno tomó en su momento; puede re-imaginarse y ser de otra manera, puede encarnar “la paradoja de la alteridad constitutiva del sí [mismo]”, que menciona Paul Ricoeur (1996, p. 363) en *Sí Mismo como Otro*.

A mi modo de ver, lo más relevante de la clase de ética y religión es el espacio de reflexión sobre las experiencias vividas en el seno de la familia, las amistades, el colegio, la calle: es ahí (*da-sein*) donde forjamos el *ethos*, el carácter o identidad personal, al menos en parte. Tal vez, en los cursos de décimo y undécimo, sí se puede hacer más énfasis en la dimensión cognitiva y conceptual para aprender a argumentar y criticar mejor sus decisiones y acciones, así como las de las demás personas y las de quienes nos gobiernan, pero sin dejar de lado la experiencia viva. En una palabra, como el mismo Kant

(1970) dejó escrito: “las intuiciones, sin conceptos, son ciegas; los conceptos, sin intuiciones, son vacíos” (p. 255). Por ello, también creo que ciertos conceptos básicos son fundamentales para crecer, para saber orientarse mejor en las elecciones que pronto tomarán, pero ellos han de ser llenados con experiencias vivas o, de lo contrario, solo serán voces vacías. Es aquí precisamente donde las actividades dinámicas pueden y deben tener un lugar en la clase de ética y religión. He aquí la teoría, llevémosla a la práctica. De ello hablaremos enseguida.

La Didáctica: ¿Hay un Abismo entre Teoría y Práctica?

Voy de camino hacia 901 para devolver algunos cuadernos calificados; luego paso a 601 por el mismo motivo. Mientras regreso a la sala de profesores escucho a un profe en 902: «¿A ustedes qué les pasa? ¿No pueden estar solos un minuto?». Me sorprende al identificar esa voz, era Marco Aurelio; y sigo caminando pensativo... ¡Qué difícil es llevar la teoría a la práctica!

Basado en mi experiencia previa, tanto en primaria como en bachillerato, sabía que mi primera inclinación al encontrarme con un curso desordenado y hablador sería pedir silencio por medio de los gritos. En efecto, ante el desorden y el ruido de un salón lleno de adolescentes o infantes habladores, surge el grito: «¿A ustedes qué les pasa? ¿No pueden estar solos un minuto?». Entonces, mi primer objetivo este año fue precisamente evitar aquella salida intuitiva y desagradable para lograr el silencio requerido, que además lleva rápidamente a la disfonía. Hasta ahora lo he logrado; pero reconozco que en un par de ocasiones sí he “levantado la voz” (eufemismo que frecuentemente utilizamos en el colegio), sobre todo en sexto y séptimo.

Este asunto me lleva a pensar en la ciencia didáctica, en todo su esplendor, desde las preguntas más básicas: ¿qué intencionalidades educativas,

temas y secuencia, espacios, actores, recursos, estrategias, etc., se adecúan mejor a cada grupo y persona? (Runge, 2013). En efecto, mis conocimientos en didáctica general me llevan a tratar de “evitar aquella ilusión de eficiencia que está destinada al fracaso cuando los docentes [sic] se preocupan por el ‘cómo’ sin dar demasiada importancia al ‘qué’ y al ‘para qué’” (Siede, 2012, p. 19). Tal vez, el grito aparece precisamente como la primera respuesta “intuitiva” a uno de los “cómo” procedimentales y eficientistas que en realidad no logran más que un resultado efímero.

Usualmente, el término didáctica tiene dos acepciones frecuentes¹⁸: primero, como aquella disciplina pedagógica que reflexiona, investiga y aplica en el campo de la enseñanza (Runge, 2013); segundo, el actuar mismo del docente ante un grupo de estudiantes, que muchas veces suele reducirse a lo metódico tomando la punta del *iceberg* por el inmenso bloque de hielo que se oculta bajo el agua y es el que tiene toda la fuerza y solidez. Por fortuna, ya que no recibí planes de aula o alguna orientación sobre lo que debería enseñar, al llegar a este colegio, empiezo por preguntarme precisamente cuál sería la finalidad de la enseñanza de estas dos áreas obligatorias y fundamentales (según la Ley 115 de 1994) y qué sería lo más oportuno de enseñar a los estudiantes que asisten al colegio (las conclusiones parciales a las que he llegado las mostré en el acápite anterior). En otras palabras, ¿para qué enseñar religión/ética y exactamente qué (temas, habilidades cognitivas o socioemocionales, hábitos) enseñar en cada grado? Como también lo señala Runge (2013), se trata de una “intencionalidad dada en la intervención educativa (efecto, finalidad, propósito) que, a menudo, tiene que ver con la transmisión y ampliación de los saberes, conocimientos, habilidades y capacidades de a quién se enseña.” (p. 206). Precisamente, a este punto se dirigía aquella pre-

18 Es preciso señalar, sin embargo, que, en el ámbito de la filosofía y su enseñanza, el término “didáctica de la filosofía” tiene variadas significaciones como se concluyó en un reciente estudio (Linares, 2024; Salcedo, 2023) en la Universidad Pedagógica Nacional.

gunta del primerísimo ejercicio en clase: ¿qué fue lo que más me gustó de la clase de ética el año pasado y qué me gustaría aprender este año?

Mientras pensaba en estos asuntos y leía algunos documentos, decidí comenzar por temas básicos: definición de ética, de religión y conceptos simples asociados a ellos, con complejidad creciente según lo que yo creía que podía trabajarse en cada grado con algunos recursos como lecturas, cuentos, talleres de libro de texto, etc. En medio del ensayo y error de las actividades que aplico voy encontrando límites y posibilidades. Y, más aún, he visto cómo lentamente (tal vez muy lentamente...) regresan a mi mente algunos recuerdos de mi breve experiencia en colegios antes de migrar a las universidades y, más lentamente aún, vuelvo a aplicarlos en clase.

En medio de la necesidad y el reconocimiento de las dificultades que encontré, a fin de saber para qué y qué enseñar en cada curso de bachillerato y cómo proceder en cada asignatura, me veo perplejo al descubrir que mi planeación se queda corta o, más bien, no le queda a cada grupo. Me pregunto si les estoy exigiendo más de lo que pueden dar, o si es que simplemente no están acostumbrados a metodologías como las mías. Acudo a algunos libros didácticos creados por investigadores universitarios en ética, pero no me dan resultado. ¿O sea, que mi propia experiencia me lleva al reclamo ya tradicional ante las propuestas pedagógicas: hay un abismo entre teoría y práctica? Veamos.

En la primera clase les dije a mis estudiantes que solo había dos reglas que no negociaré: el respeto y el aseo del salón. Las otras reglas del colegio no me preocupaban: el porte del uniforme, comer en clase, escuchar música con audífonos, ver el celular. Les dije que esas reglas las negociaríamos según su rendimiento académico y su disciplina en el salón (en ese orden). Durante las dos primeras semanas no dudé de tal orientación. Pero, en la tercera semana, comienzo a preguntarme si me equivoqué. Mecánicamente comencé a hablar de decomisar todo lo que no perteneciera a la clase como el

celular, cuadernos, materiales de otras asignaturas, si los veía muy distraídos. El viernes ya llegó a mi recuerdo el hecho de que en la niñez y la juventud necesitamos límites claros para saber con precisión qué se puede hacer y qué no, para estar en tranquilidad y no vivir caóticamente al vaivén de los deseos y las emociones; o, en términos más técnicos, “para que el andamiaje de su psique se construya de forma sólida” (Knobel, 2015, p. 11). Tal vez sea cierto que comer, escuchar música o responder un mensaje en *WhatsApp* no interfiera necesariamente en el proceso de aprendizaje de cada uno, sino cómo se usen estos elementos. Ese era ciertamente mi prejuicio. Y, ahora veo que para estas edades (entre 12 y 18 años) ellos siempre fallarían, cual criatura que en medio del jardín del edén sabe que hay un fruto apetecible del cual está prohibido comer: será inevitable caer en la tentación, incluso sin serpiente alguna.

Así es como les dejaba usar el celular y hacer otras cosas en clase porque mi idea era que cuando vieran que su rendimiento académico bajaba, entenderían que el celular debía usarse mejor. Ciertamente, mi idea no fue hacerme amigo de nadie o que me apreciaran, no podría haber sido tan ingenuo después de trabajar como docente por más de una década. Sin embargo, creo que fui muy optimista sobre la madurez de los estudiantes para comprender su proceso y tomar mejores decisiones o, simplemente, apliqué una expectativa pedagógica universitaria a estudiantes de colegio, ¡me equivoqué!

Parte de mi preocupación o preparación pedagógica ya no fue el repaso de los contenidos, pues pronto me percaté que la poca complejidad de los mismos me permitía dedicarle más tiempo a la consideración de las intencionalidades educativas en cada curso, la secuencia de los temas para enseñar, los recursos didácticos (como las lecturas y videos de *YouTube*), las estrategias... Ahora entiendo mejor por qué los docentes de colegio suelen preocuparse más por la dimensión instrumental de la didáctica, la que trata de responder a la pregunta por el cómo y con qué enseñar. Además, bien sea

porque los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), o bien la misma tradición (moderna occidental en el caso de la ética filosófica y cristiana católica o protestante para la religión), ya definen qué, cuándo y para qué enseñar, así que la reflexión se concentra en lo inmediato, el método o la actividad concreta que adicionalmente tiene que servir para obtener una nota. Esto último es más urgente en las clases de ética y religión, así como en aquella asignatura que solo tiene un espacio a la semana en el horario, pues al haber tanta pérdida de clase, es difícil justificar la nota final del periodo o el año académico si no hubo trabajos, ni ejercicios o tareas concretas calificadas.

Entonces, busqué y encontré algunos libros (Ruiz y Prada, 2012) resultados de proyectos de investigación en universidades, con perspectivas y actividades interesantes para enseñar ética; cuál sería mi sorpresa al ver que, si bien se proponían para bachillerato o educación media, no establecían actividades diferentes por grados o edades. Estos libros recientemente publicados por investigadores universitarios y con claras intenciones pedagógicas que van más allá de los comunes libros de texto para ética en bachillerato, no respondían a mis estudiantes y sus procesos cognitivos, socioemocionales, contextuales, etc.

Me llamó la atención que proponían recursos poco frecuentes en libros de texto tradicionales: historias de vida, fragmentos de obras literarias, canciones, películas, dinámicas, etc. Yo los veía muy bien seleccionados y pertinentes para los temas propuestos en el libro y que deseaba trabajar, pero al llevarlos a un curso, el fragmento resultaba muy largo o poco explícito para el auditorio, o la pregunta de reflexión muy abstracta y al tratar de concretarla el texto ya no daba suficiente información. Y si se trataba de una película, no era muy práctico dedicarle dos clases solo a ver la película, ni siquiera a fragmentos seleccionados, pues cabe el riesgo de que no se tenga tiempo suficiente

para terminar una sola actividad con base en la película en todo el periodo. Ver una película en clase es un lujo de quienes tiene más de dos o tres horas de clase por semana con el mismo curso. Exactamente eso me pasó en un octavo. Les propuse que viéramos la película *El pequeño Buda* y desde allí conocer algunos elementos del budismo que habíamos visto en el periodo anterior. Pero, de ocho clases programadas solo tuvimos tres y una de ellas tuve que dedicarla a calificar cuadernos y calcular la nota definitiva del periodo; o sea, tuve que “inventar notas”.

Esto me lleva al prejuicio que afirma la separación insalvable entre teoría y práctica. Algo de cierto parece haber allí. Hoy me pregunto junto a Gadamer (2012): “¿en qué se distinguen los prejuicios legítimos de todos los innumerables prejuicios cuya superación representa la incuestionable tarea de toda razón crítica?” (p. 344). Creo que, es precisamente desde la experiencia real desde donde podemos acercarnos a un examen cuidadoso de los límites y las posibilidades del contexto para saber con mayor certeza qué podemos hacer allí y entonces aplicar la razón crítica. En una palabra, parecería que es el contexto el que nos enseña cómo aplicar la teoría y no la teoría la que nos indica cómo actuar en el contexto. Así, coincido con el pensador del currículo Ted Aoki (2011): “ahora más que nunca necesitamos verla [teoría] como un momento reflexivo de la praxis.... La praxis es acción hecha reflexivamente y reflexión sobre lo que se está haciendo” (p. 120 [Traducción propia]). Sin embargo, desde la universidad y la teoría que allí circula, fuera del contexto real de la escuela, no se logra crear propuestas adecuadas; solo se crearán actividades pertinentes para estudiantes universitarios pensando que se adecuan a estudiantes de bachillerato. Es un autoengaño sofisticado basado en la idea de una razón universal monológica, fundamento de la filosofía moderna occidental que nos orienta.

Realmente, no se trata de que haya un abismo entre teoría y práctica, sino de que para lograr comprenderlas en “unión substancial”, y no meramen-

te accidental, se requiere habitar el mundo al cual se dirige el recurso y no simplemente observarlo cuál investigador objetivo y neutral. Como bien afirmó Gadamer (2012), la comprensión implica la aplicación (*subtilitas intellingendi, explicandi et applicandi*)); pero, parece imposible comprender el contexto de la enseñanza básica y media si no se habita en ella, sin conocer ese contexto. ¿Acaso un docente universitario conoce el contexto de bachillerato sin habitarlo, sin hacerlo parte de su cotidianidad? Creo que no es posible. Las reflexiones y propuestas didácticas que no se preparan y cocinan junto a los estudiantes mismos, terminan siendo muy buenos recetarios cuya aplicación al campo planteado tiene como resultado un plato pálido, insípido y carente de nutrientes. Para que dicho abismo no se cree y re-cree sin cesar, es preciso que, desde el inicio del ejercicio reflexivo o teórico y práctico, quien investiga esté el mayor tiempo posible en el contexto específico donde se desarrolla el fenómeno. Sin embargo, si los investigadores no pueden estar inmersos en el ambiente educativo que pretenden investigar para aportar algún material didáctico, sería necesario que trabajaran en conexión con los docentes que sí lo están, pues estas personas conocen de primera mano el contexto, el estudiantado y sus particularidades, potencialidades y limitaciones. No se trata simplemente de que sea claro qué puede y no puede hacer el estudiantado en cada etapa de desarrollo cognitivo, afectivo o cultural en cada grado según su edad (que de por sí ya parece imposible para un docente universitario), sino de las mismas condiciones institucionales y legales de cada asignatura y de la vida del colegio. Una asignatura que solo cuenta con una hora semanal de clase casi obliga al docente a planear actividades muy sencillas para obtener notas, antes que aprender (esta, creo yo, es la realidad en mi colegio; tal vez, la de muchos colegios).

Entonces, ¿el abismo entre teoría y práctica, existe realmente? No, pero los crea el sistema y lo re-creamos quienes no nos esforzamos por ver reflexivamente la práctica para hacer teoría, ni practicamos lo que nuestra obser-

vacación reflexiva nos ha mostrado. Como bien dijo Aoki (2011), “la didáctica (*pedagogy*) se ubica en el espacio vibrante del pliegue entre el currículo planeado y currículo vivido (*curriculum-as-plan(ned) and live(d) curricula*), a veces un lugar tanto de dificultad como de ambigüedad y también un sitio de posibilidades generativas y esperanza” (p. 322 [Traducción propia]). Es quien enseña la persona responsable de encontrar el pliegue entre lo planeado y lo vivido para superar las dificultades de tal espacio diminuto y a veces inasible. En dicho espacio puede introducir la teoría con sentido práctico, adaptándola al contexto específico que solo conoce quien lo habita. Ahí pondrá en acción su propia “teoría” sobre su grupo de estudiantes, es decir, el conocimiento que ha ganado en el tiempo compartido acerca de sus virtudes y defectos, sus límites y posibilidades, las mejores maneras de ayudarlos a concentrarse, a atender, a sentarse, a aprender. Evitar que la teoría y la práctica se alejen la una de la otra, en cada clase, es una de las principales responsabilidades de una docencia sensata.

Conclusiones

...caso contrario me he encontrado con religión, [con la] que tengo una hora, por ejemplo, en décimo, ¿sí? En efecto, por ejemplo, para trabajar historia de las religiones o (...) algún cuento vivencial, escasamente alcanza uno a saludar, llamar a lista, plantear el tema y ya sonó la campana. Entonces también coincido en ese relato de que el tiempo no alcanza y a eso adiciónale los 30.000 festivos y las 30.000 actividades arandelas que hacen parte de ese currículo oculto. (Juan Alexis Parada, comunicación personal, noviembre 8 de 2023)

Mi amigo y colega Juan Alexis Parada, doctorado en filosofía, parece reafirmar mi experiencia enseñando en un colegio del distrito capital. Para aprender, para educar, para evitar la separación entre teoría y práctica necesitamos tiempo: precario, casi ausente, y además escurridizo, al menos para

ética y religión. Después de diez meses enseñando tales asignaturas, reafirmo mi convicción sobre la necesidad de reflexionar en clase sobre ciertos conceptos y elementos teóricos para la formación ética y religiosa de la niñez y la juventud, debido a la circulación de ideas que pueden ser muy limitantes y hasta peligrosas (que las razas existen, que los valores humanos son universales, que todos los valores son morales, que la sexualidad se limita a las relaciones íntimas y que en ella no hay valores éticos, que ser homosexual o bisexual es una enfermedad o que está mal, que la identidad es fija e inmodificable, que hay personas sin religión, o mejor, sin espiritualidad¹⁹, que esta dimensión humana necesariamente es acrítica, que cielo/infierno son lugares de residencia *post mortem*, o sea, que no podemos ser felices en esta vida sino que solo nos resta soportarla...). Además, entiendo que también es necesario educar en afectividad (aprender a expresar el enojo o la alegría, las frustraciones, la vergüenza, ofrecer disculpas de corazón, valorar las diferencias que nos otorgan identidad) y en ciertos hábitos (aprender a dejar de lado el celular, a respetar la palabra o participación, a trabajar en equipo, cumplir los compromisos adquiridos, no huir de las dificultades, reconocer las faltas y reflexionar críticamente sobre ellas, etc.).

Tal necesidad, sin embargo, es vapuleada por la realidad del tiempo escolar. Pareciera que nos vemos impelidos a elegir entre uno de los tres... yo suelo inclinarme hacia los conceptos y descuido los afectos y los hábitos. Este año he trabajado por incluir ciertas actividades dinámicas en el patio para reforzar el trabajo en equipo o el reconocimiento de sí mismos y de la alteridad, pero mis propios hábitos aparecen (y tal vez algunas creencias atávicas que me dominarían, como que la razón debe imponerse sobre las emociones y sentimientos, que la razón sola es la que debe guiar mi conducta y

¹⁹ Valga aclarar que, para la mayoría de estudiantes, la diferencia entre estos conceptos no es clara, por lo que no solo piensan que son lo mismo, sino que hay personas que no tienen espiritualidad, dimensión básica de todo ser humano. Este hecho resulta fundamental para pensar la necesidad de que la clase de religión, efectivamente, sea orientada por docentes conocedores del tema.

mi pensar... que la teoría no sirve para ser aplicada en la realidad). Empero, es pesada la costumbre, el acto reflejo de gritar, de imponerse con un carácter fuerte, es decir, por el miedo, es pesada la distancia que ya hemos creado entre teoría y práctica. Es por esto, creo yo, que no podemos aprovechar las tres o cuatro horas al bimestre para avanzar en algo, al menos en mejor conocimiento, comprensión y trato con el estudiantado.

Escribiendo estas últimas líneas, precisamente en la última semana del año académico y mirando mi propio texto, testimonio de mi experiencia de este año, solo puedo ver con admiración o sorpresa que la teoría didáctica que he enseñado en mis cursos de didáctica con estudiantes de pregrado y posgrado no he logrado materializar en las aulas con mis actuales estudiantes. No obstante, debo reconocer con vergüenza que, en realidad, tampoco he intentado integrar si no un aspecto de esa teoría y es el de que, mientras mejores sean mis relaciones con cada estudiante, lograré más fácilmente una mejor disposición a aprender, o al menos a comportarse bien. Y creo que eso lo he logrado parcialmente, aunque con errores garrafales: he caído en hablar vulgarmente como lo hacen entre sí (sobre todo con estudiantes de grado décimo y undécimo), con groserías como muletillas de conversación, o contenidos directos del discurso; por ejemplo, «no, marica, pero reconozca que ha estado muy vago», «¡no me diga que usted es juiciosa cuando este periodo no hizo ni mierda y se la ha pasado jodiendo todas las clases!». Esto, por supuesto, lleva a que dentro del salón se pierdan las normas de uso del lenguaje; entonces, comprendo que la familiaridad con mis estudiantes debe tener límites claros. Es en este punto donde he enfocado mi reflexión. Del lenguaje se pasa fácilmente a las faltas de respeto en algunos pocos estudiantes (siempre hombres) y parecen no comprender mis observaciones o llamados de atención a este respecto. Parece que es muy fácil confundir la familiaridad o cercanía con la desaparición de límites y el irrespeto, pero fui yo mismo quien lo provocó. En medio de esta experiencia está el hecho de que debo en-

señar algo y evaluarlo para reportar notas y aquí es donde el tiempo comienza a desvanecerse y comienza a aparecer no solo la dificultad de integrar teoría y práctica, sino también una suerte de conspiración curricular para que no haya espacio para la ética, la religión y la filosofía.

Ciertamente, las trabas u obstáculos para la enseñanza vienen ya desde el currículo oficial, pues, habitualmente, a tales asignaturas solo se les programa una hora semanal, a pesar de ser obligatorias y fundamentales (cabe aclarar que ni la Ley 115, ni otra reglamentación establece cuántas horas debe tener cada curso; esto lo decide cada institución). Tal limitación reduce drásticamente la cantidad y calidad de temas, habilidades, competencias, u objetivos a trabajar y las mismas posibilidades didácticas. En efecto, si un año académico tiene cuatro bimestres y en cada uno de ellos solo se trabajará ocho horas en total, de las cuales por una actividad u otra finalmente se logrará, contando con el favor de la fortuna, un 60% de las mismas, al final solo serán 4.8 horas por bimestre. Pero, aún hay que tener presente que las clases rara vez inician puntualmente, no solo por el minuto o dos de caminata de un salón a otro, sino por el tiempo necesario para que los estudiantes terminen las actividades de la clase anterior y se preparen para la siguiente (igual que quien enseña). Por ejemplo, después de una clase de artes, educación física o informática, o si en la clase anterior estaban realizando un trabajo que debía ser entregado al finalizar la misma clase, el inicio de la clase dura mucho más de cinco minutos. O si esta clase es inmediatamente después del descanso o del refrigerio, ya sabemos que ordenar al estudiantado se tardará unos minutos más.

En resumidas cuentas, ¿cuánto tiempo real se logra trabajar con los estudiantes en un periodo bimestral? A lo sumo tres o cuatro horas. Por su puesto, esta limitación temporal empeora si se tiene en cuenta otros factores como, por ejemplo, la consignación de alguna anotación en el observador del estudiante o la escaramuza de pelea entre dos o más estudiantes. ¿Y los días

festivos, el día de la ciencia, el día de los talentos, el día de entrega de boletines, el *English day* (que en mi colegio dura tres días), el día que se fue el agua, el paro docente o el mitin, la semana por la paz, la jornada de educación sexual y afectiva...? ¿No estamos, pues, ante la falacia de que en los colegios se enseña Ética, ¿Religión (y Filosofía), materias que frecuentemente solo cuentan con un espacio semanal en el horario del estudiantado? En otras palabras, ¿qué puede realmente aprender alguien en tres o cuatro sesiones en un periodo de dos meses? ¿y si nuestra preparación de clase se limita a seguir un libro o a repasar contenidos para dar una clase magistral, o sea que no tratamos de aunar la teoría didáctica con la planeación y aplicación en clase? ¿Realmente hay allí algún aprendizaje propio de tales asignaturas?

¡Por supuesto que sí! De manera directa e indirecta, por el currículo oficial y el oculto, el estudiantado aprende que tales clases y los temas que en ellas se trabajan no son importantes, son solo de “relleno”. En la práctica, en el colegio hace mucho tiempo desaparecieron del currículo las asignaturas de Ética y Religión, fueron aniquiladas silenciosa y efectivamente²⁰, reducidas a una nada (*nihil*) en tiempos y aprendizajes. Parece ser, al menos parcialmente, un asunto de tiempo que, como dijo Séneca (2023), nos lo quitan, se escurre, lo desperdiciamos.

Convéncete de la verdad en mis palabras: hay momentos que nos arrebatan, otros que nos roban, otros que se desvanecen. La más vergonzosa, sin embargo, es la pérdida por descuido. Es más, si te fijas bien, verás que perdemos buena parte de la vida cuando no actuamos bien, una buena porción mientras no hacemos nada, y todo el resto cuando hacemos lo que no deberíamos estar haciendo. (p. 18)

20 Tendríamos que decir que tal disminución o precarización de asignaturas como la Ética y la Religión en la educación secundaria, e incluso terciaria, viene desde las mismas políticas educativas en las que claramente se ve la falta de coherencia sobre la formación de docentes con una preparación pedagógica y didáctica adecuada para tal labor, como lo afirma Rojas (2023).

Solo nos queda hacer el mayor esfuerzo posible por aprovechar el tiempo que tenemos y que nosotros mismos solemos dejar ir por negligencia. Tiempo para construir teoría en medio de la *praxis* y hacer la *praxis* reflexivamente; tiempo para enseñar y tratar de que el estudiantado aprenda algunas nociones básicas de ética o religión para que cada cual examine su propia vida a la luz de tales nociones; tiempo para leer y hacer filosofía sobre la ética y la religión.

Amables colegas, lectoras y lectores, es nuestra la oportunidad de aprovechar el tiempo (¡carpe diem!), de aunar teoría y práctica, de educar enseñando y enseñar educando. ¡No la desaprovechemos! Sobre todo, porque nunca sabremos hasta cuando estaremos en una institución educativa, como lo he atestiguado el día de mi cumpleaños y último día de la semana de recuperación del estudiantado a final del año académico.

Son las 6:30 a.m., entra el coordinador a la sala de profes y saluda: «¡Buenos días, profes! Fredy, venga, ¿me acompaña un momento? Pasó una vaina grave». «Um, ¿qué pasó?» «Resulta que el profe al que usted estaba reemplazando pidió traslado y se lo dieron». «Ah, sí, ya había escuchado que lo había solicitado». «Sí, y como ese man estaba en el sindicato... Yo llevo diez años trabajando aquí y nunca lo vi dando una clase; siempre estuvo en FECODE.... ¡Y eso que estaban congelados los traslados este año! Entonces, ayer me llamó el rector y me pidió que le informara ahorita. La Secretaría [de Educación] ya designó a un profe para esa vacante». «Entonces hoy ya no trabajo aquí?» «Sí, profe, por favor organice sus cosas, entréguele todo a Erika para el Paz y Salvo. ¡Qué pena esto, mano!» «¡Fresco profe! Al fin y al cabo, mi contrato terminaba el 10 [de diciembre]».

Referencias

- Aoki, T. (2011). *Curriculum in a new key. The collected works of Ted T. Aoki*. (W. F. Pinar & R. Irwin, Eds.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bai, H., Eppert, C., Scott, C., Tait, S., & Nguyen, T. (2014). Towards intercultural philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education*, 34, 635–649. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9444-1>
- Bermúdez G., M. M. (Coord.). (2015). ¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de ética y valores? Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro. Pontificia Universidad Javeriana.
- Chacón, M. (1 de octubre de 2021). Así han caído las matrículas universitarias en Colombia por la pandemia. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/matriculas-universitarias-en-colombia-han-caido-por-la-pandemia-622133>
- Decreto 1850 de 2002. Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones. 13 de agosto de 2002. D.O. No. 44901.
- Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009. D.O. No. 47322.
- De la Torre, S. (2010). Introducción. En S. de la Torre, C. Oliver & M. L. Sevillano (Eds.), *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación* (pp. 9–12). Universidad Nacional de Educación a Distancia [UNED].

- Dussel, E. (2012). *1492 El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Editorial Docencia.
- El Nuevo Siglo. (2 de noviembre de 2021). 4.982 docentes desempleados durante la pandemia en Colombia. *El Nuevo Siglo*. <https://www.elnuevosiglo.com.co/nacion/4982-docentes-desempleados-durante-la-pandemia-en-colombia>
- Eppert, C. (2009). Remembering our (re)source: Eastern meditations on witnessing the integrity of water. En H. Bai, P. Hart, & B. Jickling (Eds.), *Fields of green: Re-storing culture, environment, and education* (pp. 191–210). Hampton Press.
- Fidyk, A. (2013). Conducting research in an animated world: A case for suffering. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 7(3), 384-400. <https://doi.org/10.5172/mra.2013.7.3.384>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y Método*. Sígueme.
- Grondin, J. (2014). *A la escucha del sentido. Conversaciones con Marc-Antoine Vallée*. Herder.
- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 425-433. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3395>
- Jardine, D. W. (2003). The profession needs new blood. En *Back to the basics of teaching and learning. Thinking the world together* (pp. 55–70). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Jardine, D. W. (2012). *Pedagogy left in peace. Cultivating free spaces in teaching and learning*. Continuum.

Kant, I. (1970). *Crítica de la razón pura* (J. B. Bergua, Ed.; 2.ª ed.). Clásicos Bergua.

Knobel, J. (2015). *Mi hijo es un adolescente*. Ediciones B.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No.41214.

Linares, O. J. (2024). Didáctica de la Filosofía en Colombia: Plurivocidad, Tensiones y Porosidad de un Concepto. *Praxis & Saber*, 15(40), 1–16. <https://doi.org/10.19053/upct.22160159.v15.n40.2024.16601>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] República de Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares de Educación Ética y Valores Humanos*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf

Moules, N., McCaffrey, G., Field, J., & Laing, C. (2015). *Conducting Hermeneutic Research: From philosophy to practice*. Peter Lang.

Park, P. (2013). *Africa, Asia, and the history of philosophy. Racism in the formation of the philosophical canon 1780-1830*. Suny Press.

Pinar, W. F. (2020). *What is curriculum theory?* Routledge.

Prieto, F. H. (2023). *Rethinking Critical Thinking in Colombian High School Philosophy through Paul Ricoeur's Phronesis: A Hermeneutic Inquiry* [Tesis doctoral, University of Alberta]. ERA. <https://doi.org/https://doi.org/10.7939/r3-s85z-0h54>

Resolución 3842 de 2022 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones. 18 de marzo de 2022.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo Veintiuno Editores.

- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica de México.
- Rojas, F. A. (2023). *La formación del docente de ética y las Políticas Educativas*. https://www.academia.edu/115605083/La_formaci%C3%B3n_del_docente_de_%C3%A9tica_y_las_Pol%C3%ADticas_Educativas_Ethics_Teacher_Training_and_Educational_Policies
- Ruiz, A. y Prada, M. A. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Editorial Paidós.
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201–240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Salcedo, E. (2023). Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia 2010-2021. En A. V. Pinilla Díaz (Comp.), *Trazos y horizontes de la investigación educativa. Reflexiones desde la pospandemia* (pp. 535–545). Universidad Pedagógica Nacional. Ciup. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18984>
- Santos Herceg, J. (2010). *Conflicto de representaciones: América latina como lugar para la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Séneca, L. A. (2023). Cartas a Lucilio. En *Habitar la virtud*. Sura.
- Siede, I. (2012). Prólogo. En A. Ruiz Silva & M. Prada Londoño (Eds.), *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula* (pp. 17–22). Paidós.
- Smith, D. G. (1999). *Pedagon. Interdisciplinary essays in the human sciences, pedagogy and culture*. Counterpoints. Peter Lang Inc.

Implementación del Programa *Bienestar Interior* para una Cultura Pacificadora en la Universidad CESMAG

Implementation of the inner wellness program for a culture of peace at Universidad CESMAG

Javier Eduardo Rodríguez Salazar ¹

Resumen

El artículo presenta los resultados del Programa Bienestar Interior desarrollado dentro de la Línea de acción Paz y Convivencia, en respuesta a la “estrategia 7. Fomento de una cultura de paz y sana convivencia en el marco del trato digno, la justicia y el respeto”, de la Política de Bienestar Institucional de la Universidad CESMAG (Consejo Directivo UNICESMAG, 2023, Acuerdo 10), respaldado por el Sistema de Bienestar Institucional (Acuerdo 067), liderado por la Vicerrectoría para la Evangelización de las Culturas, conocida en otras Instituciones de Educación Superior como bienestar universitario. Estos resultados corresponden al primer período académico (enero – mayo) del año 2024 y dan cuenta de un camino estratégico que pretende fomentar una cultura

¹ Magíster en Psicología Comunitaria, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD de Colombia. Docente tiempo completo, Programa de Psicología; coordinador del Área de Paz y Convivencia; investigador, Grupo Perspectivas Psicológicas en la línea Sociedad, Violencia y Paz, Universidad CESMAG. Áreas de interés: víctimas, cultivo de la compasión, psicología transpersonal. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8809-6331> Correo electrónico: jerodriguez@unicesmag.edu.co

Publicaciones anteriores:

Rodríguez Salazar, J. E. (2020). Elementos para una Intervención en Reconciliación desde las Dimensiones Psicosociales. En F. Villalobos, A. Guerrero, E. Zúñiga & P. Garzón (eds.). *Psicología desde el Sur: un Aporte desde la Interculturalidad a la Construcción de la Psicología en Colombia*. XV Cátedra Colombiana de Psicología Mercedes Rodrigo (pp. 47-61). ASCOFAPSI.

Rodríguez Salazar, J. (Dir.) & Equipo de trabajo Fundación Aldea Global. (2013). [Colección de tres cartillas]. [1] *Derechos Humanos – Ley de Víctimas y Restitución de Tierras – Ley 1448 de 2011*. [2] *Víctimas del Conflicto Armado Interno. Pueblos y Comunidades Indígenas. Decreto Ley 4633 de 2011*. [3] *Víctimas del Conflicto Armado Interno. Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras. Decreto Ley 4633 de 2011*. (2.ª ed.). Gobernación de Nariño – EDINAR. [Los textos impresos se encuentran en la Biblioteca Remigio Fiore Fortezza de la Universidad CESMAG].

ra de paz y sana convivencia, tarea que desarrolla el Área de Paz y Convivencia de la misma universidad.

Es importante publicar este artículo para dar a conocer referentes de las acciones que permiten generar una cultura de paz en escenarios universitarios, a partir del informe semestral que hace parte de la consolidación de resultados de la Vicerrectoría para la Evangelización de las Culturas de la Universidad CESMAG.

Palabras clave: bienestar interior, convivencia universitaria, cultura pacificadora, permanencia universitaria, toma de consciencia.

Abstract

This article presents outcomes from the Inner Wellness Program implemented within the Peace and Coexistence Action Line at Universidad CESMAG-UNICESMAG. This program responds directly to “Strategy 7: Promotion of a culture of peace and harmonious community living within a framework of dignified treatment, justice, and respect” as outlined in the university’s Institutional Welfare Policy (UNICESMAG Board of Directors, 2023, Agreement 10). This initiative operates under the Institutional Welfare System (Agreement 067) and is directed by the Office of the Vice-Rector for the Evangelization of Cultures—a department known in other higher education institutions as University Welfare. The findings presented cover the first academic term (January - May) of 2024 and demonstrate a strategic approach to fostering a peaceful culture and harmonious community living, a mission undertaken by the Peace and Coexistence Area of the same university.

It is important to publish this article to share references to actions that enable the creation of a culture of peace in university settings, based on the semiannual report that is part of the consolidation of results from the Vice-Rector's Office for the Evangelization of Cultures at CESMAG University.

Keywords: inner well-being, university coexistence, pacifying culture, university permanence, awareness.

Figura 1

Taller regulación emocional



Nota. Fuente propia.

Introducción

La Universidad CESMAG ha establecido la Línea de acción *Paz y Convivencia*, cuyos resultados de atención se centran en dos componentes, cada uno de ellos con un programa; para el caso del componente *Cultura Pacificadora* su programa es *Bienestar Interior* y para el componente *Formación para la Paz y Convivencia*, el programa es *Gestión del Conocimiento para la Paz*.

En este artículo se incluye la descripción de cada programa, la presentación de los respectivos análisis de indicadores por cada uno de los programas, y una descripción de componentes generales con las fortalezas y las oportunidades de mejora de la Línea de acción *Paz y Convivencia*.

La información está discriminada de acuerdo al rol de la población (estudiantes, administrativos, docentes, egresados y externos), programa académi-

co, y jornada para los casos en los cuales aplica. En las bases de datos particulares reposa la información diferenciada, también, por semestres académicos.

Además, en el desarrollo del artículo se encuentran los siguientes apartes: la descripción del componente *Cultura Pacificadora* y su programa *Bienestar Interior*, la presentación de un análisis para cada uno de los indicadores de resultados que permiten conocer el proceso que se desarrolla para evidenciar el impacto generado por el programa de *Bienestar Interior* en la permanencia de los estudiantes y en el bienestar institucional de toda la comunidad educativa. Estos indicadores del componente *Cultura Pacificadora* están relacionados con la cobertura y participación, análisis de las estrategias de atención cognitiva y emocional, nivel de satisfacción, estrategias de divulgación de los servicios del programa y la ejecución de las actividades, de conformidad con la planeación del período 2024-1. El artículo cierra con las conclusiones que incluyen las fortalezas encontradas y sus acciones por mejorar.

Línea de Acción: Paz y Convivencia / Componente: Cultura Pacificadora Programa Bienestar Interior

La Vicerrectoría para la Evangelización de las Culturas de la Universidad CESMAG lidera, desde el componente *Cultura Pacificadora*, el programa *Bienestar Interior*, el cual brinda herramientas a la comunidad universitaria en favor de una cultura de paz que potencializa la vida interior en el ambiente universitario.

El programa *Bienestar Interior* presenta dos estrategias para el cumplimiento de sus objetivos: la estrategia de *Camino de Interioridad*, que aporta en el manejo de herramientas de paz y permite la cercanía interior a través de la escucha activa (ES-TIVA), las relaciones empáticas (RE-MPA), permitiendo de manera integrada experimentar la regulación emocional (RE-MO) en favor de una sana convivencia. La otra estrategia se denomina *Diálogos y Pasos de Paz*, que fomenta los conversatorios como el designado *Café y Paz* y di-

ferentes actividades de contacto con la naturaleza, como el taller de *Regulación Emocional*, realizado en el parque *Chimayoy*, que posibilita cultivar otras herramientas de paz, científicamente comprobadas, que generan regulación emocional y, por ende, bienestar interior.

Su objetivo general busca potencializar las capacidades humanas relacionadas con la paz interior en estudiantes, docentes y personal administrativo de la Universidad CESMAG, a través de estrategias innovadoras y cercanas a la realidad de todos, con la mente abierta a una sociedad cambiante en tiempos nuevos. Y, para lograrlo, desde este programa se genera la construcción de estrategias de atención cognitiva y emocional que apoyan la permanencia académica y cualificación como ser humano y profesional en la comunidad universitaria; asimismo, fomenta la práctica de herramientas de paz y de autocontrol personal como recursos de afrontamiento, lo que permite construir ayudas estratégicas de afrontamiento para ser utilizadas en la solución de un problema (Lazarus y Flokman, como se cita en Pascual y Conejero, 2019); por ejemplo, la consideración de soluciones alternativas con recursos propios, que ayudan a mitigar las tensiones relacionadas con el estrés propio de una vida universitaria.

A continuación, se presenta el indicador de cobertura que evidencia la participación de la comunidad educativa en estas experiencias (ver Tabla 1).

Tabla 1.
Participación de la comunidad educativa en Cultura Pacificadora 2024-1

Programa / Dependencia	Estudiantes	Docentes	Administrativos	Egresados	Externos	Subtotal
Licenciatura en Educación Física	340	6				346
Licenciatura en Educación Infantil	109	2				111
Licenciatura en Química	20					20
Diseño Gráfico	136					136
Arquitectura	102					102
Ingeniería de Sistemas	237					237
Ingeniería Electrónica	44					44
Psicología	642			2		644
Derecho	284					284
Contaduría Pública	103					103
Administración de Empresas	103					103
Posgrados	40					40
Dependencias administrativas			41			41
Comunidad externa					22	22
Total	2160	8	41	2	22	2233

Nota. Fuente: Autoría propia.

La Tabla 1 muestra la participación total de 2233 personas, entre ellas, estudiantes, docentes, administrativos, egresados y personas externas, pero también se destaca, en los reportes consolidados, una alta participación de los estudiantes de los programas académicos de Psicología, Licenciatura en Educación Física y Derecho, que representan el 57% de estudiantes participantes en el programa *Bienestar Interior*, como resultado de la implementación de dos estrategias: una de ellas es la de ofertar los servicios del Área de Paz y

Convivencia, con su programa de *Bienestar Interior*, a través de los directores de todos los programas académicos y estos, a su vez, lo socializan con los docentes encargados de dirección de grupo, quienes seleccionan las temáticas de los talleres de este programa y mediante atención por demanda solicitan temas específicos para que sean abordados con sus grupos de estudiantes de los diferentes semestres académicos; la otra estrategia, es el apoyo de los docentes acompañantes, que remiten los grupos que son detectados con dificultades en sus dinámicas relacionales y, de esta manera, acceden a la oferta de talleres programados por *Bienestar Interior*.

Estrategias de Atención Cognitiva y Emocional Generadas a partir de la Participación en los Programas y Proyectos Relacionados con la Promoción de una Cultura Pacificadora. Es necesario aclarar, para este análisis de atención cognitiva y emocional, lo que se entiende por ello. La atención cognitiva y emocional hace referencia a la facilidad y aceptación de las herramientas utilizadas para experimentar la paz interior, el control mental, fruto del entrenamiento cognitivo, relacionado con prácticas de silencio, atención plena en el presente, autocontrol, socialización con los otros, las pautas de resolución de conflictos y la regulación emocional (Gilbert, 2015) por parte de los participantes en las actividades del componente *Cultura Pacificadora*; en este sentido, se trabaja el análisis desde los comentarios cualitativos realizados por los mismos estudiantes al diligenciar un formato de calidad establecido para tal fin.

En este orden de ideas, se presenta el análisis de las estrategias registradas por los participantes de las diferentes actividades del programa *Bienestar Interior*, en los formatos Google Forms, diseñados para ello, desde la orientación del ítem: “*Por favor redactar una reflexión de acuerdo a lo más significativo de la experiencia vivida*”. La información obtenida permitió la organización y construcción de categorías testimoniales, que se asocian con la potencialización de las capacidades humanas relacionadas con la paz interior

y con la práctica de las herramientas de paz y autocontrol personal. Las categorías identificadas, de manera vivencial, por la participación en las actividades del Programa *Bienestar Interior* fueron: toma de consciencia, empatía, mejores relaciones, mejor comunicación, convivencia del grupo, trabajo en equipo, autocuidado, paz mental, relajarse, tranquilidad y valores personales.

Para presentar el análisis en relación al indicador de atención cognitiva y emocional, se debe partir de una cifra que representa el total de asistentes a las diferentes actividades del programa *Bienestar Interior*, la cual respalda la base de datos con 2233 personas de donde se ha tomado una muestra representativa de evolución de la actividad, correspondiente a 358 evaluaciones. Estas cifras se ponderan con las categorías identificadas y presentadas en el párrafo anterior.

En la Tabla 2 se relacionan los testimonios organizados en las 13 categorías mencionadas anteriormente, incluyendo *No Responde*, lo cual permite de manera cualitativa, aplicando el método de categorización o codificación de testimonios, determinar las mayores ponderaciones y, de esta forma, manifestar que la estrategia desarrollada desde el programa *Bienestar interior*, que incluye el desarrollo de diferentes talleres, se relaciona con la Atención cognitiva y emocional, que fue referida en un porcentaje del 59% de la muestra, evidenciada en su orden, en las siguientes elecciones: toma de consciencia, mejores relaciones, autocuidado, generar cambios, y mejor comunicación. Esto respaldado con testimonios como los siguientes: "Dicha actividad nos ayudó a entendernos de mejor manera al saber lo que tenemos que mejorar como grupo" (Participante del taller *Ventana de la Empatía*); "Fue una experiencia agradable y significativa dado que se manejó en cómo la escucha es una fuente para poder comprender mejor a una persona" (Participante del taller *Escucha Activa y Liderazgo*); "El autocuidado es muy importante para el crecimiento personal" (Participante del taller *Recursos y Autocuidado*); "Llevarnos

bien con los demás compañeros y comprender las situaciones que cada uno tenga. Sin ninguna discriminación” (Participante del taller *Telaraña*).

Tabla 2.

Categorías cualitativas y porcentajes de las estrategias de atención cognitiva y emocional 2024-1

Categorías Testimoniales	Participantes	Porcentaje
Autocuidado	36	10,1
Toma de consciencia	69	19,3
Empatía	29	8,1
Mejores relaciones	42	11,7
Mejor comunicación	29	8,1
Convivencia del grupo	12	3,4
Trabajo en equipo	7	2,0
Paz mental	15	4,2
Relajarse	10	2,8
Tranquilidad.	19	5,3
Generar cambio	35	9,8
Saber escuchar	5	1,4
Valores personales	1	0,3
No responde	49	13,7
Total Testimonios	358	100%

Nota. Fuente: Autoría propia.

También se permite reconocer en esta estrategia la importancia que tiene en la formación integral y en el bienestar de los estudiantes, el experimentar las herramientas de paz interior como el silencio, la atención plena con la práctica del *Mindfulness* (Cullen & Brito, 2016), la respiración consciente, que se refleja en un 17%, para las categorías que representan su experiencia de participación al lograr: paz mental, tranquilidad, relajación, saber escuchar y generar cambio. Esto se refleja en testimonios como los que aquí se menciona: “Me ayudó a estar más segura a la hora de hablar” (Participante del

taller *Exprésate con Claridad*); “Me ayudó a saber que hay momentos donde es mejor respirar, calmarse y actuar, no ir tanto a la ligera” y “Paz mental y tranquilidad para manejar las situaciones estresantes” (Participantes del taller *Manejo del Estrés y Autocontrol*); “El aprender a soltar aquellas emociones que nos afectan, tanto física como mental, es la oportunidad para lograr una mejor vida” (participante del taller *Regulación Emocional*).

Se reconoce en este análisis la importancia de las diferentes actividades propuestas, pero también el reto de mantener y diversificar la oferta de las mismas.

Nivel de Satisfacción de las Personas con los Programas de Bienestar Relacionados con la Promoción de una Cultura Pacificadora. El nivel de satisfacción de los servicios prestados en las diferentes actividades relacionadas con el componente *Cultura Pacificadora* y su programa *Bienestar Interior*, se desarrolla mediante la valoración numérica dada por los participantes en diferentes instancias. Una de ella es a través del ítem: “*Evaluar de 1 a 5 la experiencia de la actividad realizada, la cual busca saber el lugar numérico en que el participante se ubica en relación a que 1 es la experiencia más baja y no significativa y 5 es la experiencia más alta y significativa*”; el promedio de esta estrategia evaluativa para los participantes corresponde a 4.8.

Por otro lado, se proyecta la satisfacción recomendada por el programa de Psicología para las actividades desarrolladas por los practicantes psicólogos, lo cual, también acoge el Área de *Paz y Convivencia*, bajo tres elementos significativos: el primero de ellos es la explicación del objetivo de la actividad, de manera clara y real; el segundo elemento a evaluar, es si la actividad central se desarrolló de manera clara y coherente frente al tema planteado; el tercer, y último elemento, es si al finalizar la actividad se logró socializar los aprendiza-



jes más significativos alcanzados. La Tabla 3 muestra los resultados de esta segunda estrategia de evaluación de satisfacción que corresponde a la tabla acumulativa de cada uno de los tres ítems, se valora de 1 a 5 y la suma de los tres ítems que equivale a 15 puntos se establece como puntaje máximo, equiparable a una valoración de “*altamente satisfecho*”.

Las dos estrategias evaluativas de satisfacción se hacen a través del formato Google Forms con QR de acceso, el cual se presenta al terminar cada una de las actividades desarrolladas. Sus resultados tabulados y consolidados se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3.
Nivel de Satisfacción. Estrategia 1 y 2 de Evaluación 2024 -1

Programa / Ítems a evaluar	Estrategia 1	Estrategia 2			Total
	Experiencia de la actividad	Explicación Objetivo	Desarrollo de la actividad	Aprendizajes significativos	
Bienestar Interior	4.8	4.4	4.4	4.5	13.4
<i>Escala valorativa Estrategia 1</i>		<i>Escala de satisfacción Estrategia 2</i>			
Se evalúa de 1 a 5 donde 1 es bajo y 5 es alto.		3 a 6 bajo grado de satisfacción.			
		7 a 12 medio grado de satisfacción.			
		12 a 18 alto grado de satisfacción.			

Nota. Fuente: Autoría propia.

En la Tabla 3 se evidencia que las dos estrategias evaluativas de satisfacción utilizadas por el Área de *Paz y Convivencia*, para conocer la satisfacción de los participantes del programa *Bienestar Interior*, están presentando un nivel de satisfacción alto, representado para la estrategia 1 en una nota valorativa de 4.8, y para la estrategia 2, una escala de alto grado de satisfacción.

Estrategias de Difusión de los Procesos de Bienestar Relacionados con la Línea de Acción Paz y Convivencia

El Área de *Paz y Convivencia* es responsable de la ejecución de la Línea de acción con el mismo nombre y de los programas que la conforman; es importante reconocer que la divulgación de los servicios del programa *Bienestar Interior* se hace, principalmente, a través de los medios de comunicación establecidos, tales como, el correo institucional y las redes de grupos de WhatsApp, esta estrategia comunicativa permite responder de manera coordinada y directa con los docentes asignados por cada programa. Especialmente, para el período 2024-1 fue más significativa la utilización de la figura de dirección de grupo, porque tomó mayor fuerza que en períodos anteriores. La estrategia de divulgación y programación de talleres por demanda, implica mantener la coordinación con los responsables de los espacios académicos para lograr el desplazamiento de los estudiantes al lugar determinado para el desarrollo de las actividades, así como también disponer de un salón debidamente adaptado para las técnicas cognitivas que se utiliza, un salón de meditación y otros espacios que se suman al desarrollo de estas actividades, como el auditorio del Medio Universitario San Damián, al igual que las aulas de las tres sedes de la Universidad CESMAG: Centro, Santiago y el Medio Universitario San Damián, y los espacios naturales como son el bosque de Santiago y el parque Chimayoy, este último ubicado en la salida al norte de la ciudad de Pasto.

Es de resaltar que en el primer período académico del año 2024, desde la Vicerrectoría para la Evangelización de las Culturas, se logró que la Oficina de Comunicaciones de la UNICESMAG desarrollara una capacitación básica en diseño de piezas gráficas, con las recomendaciones y lineamientos institucionales, con el fin de que los practicantes del programa de Psicología pudieran diseñar el material necesario para publicitar los talleres, encuentros y demás actividades, estableciendo un canal directo de contacto con la Oficina

de Comunicaciones para su divulgación. Esta estrategia buscó responder de manera más efectiva y rápida a la gestión de aprobación institucional de piezas publicitarias de las diferentes actividades que requieren del conocimiento oportuno por parte de la comunidad educativa.

Porcentaje de Ejecución de las Actividades Planeadas en la Línea de Acción Paz y Convivencia

Frente a este punto de acciones planeadas y acciones ejecutadas, es necesario contextualizar sobre la importancia de planear desde las acciones operativas del componente *Cultura Pacificadora*, lo que generó, a principio del período 2024-1, la proyección de 43 actividades con la participación de 1175 personas; sin embargo, revisando las diferentes actividades ejecutadas en este período de referencia, se logra la realización de 44 actividades, representadas en los diferentes talleres, y una participación superior de 2233 personas. Y convirtiendo lo anterior en cifras, puede decirse que se alcanza una ejecución del 101% en relación con las actividades programadas y el 190% en relación con la participación de las personas en general. Estos resultados evidencian la importancia de los espacios de *Bienestar Interior* y su acogida por parte de la comunidad universitaria y resaltan, además, la misión de la Universidad CESMAG, desde el Área de *Paz y Convivencia*, en la tarea generadora de una cultura de paz y sana convivencia, establecida en los procesos incluidos en el programa *Bienestar Interior*.

Conclusiones

Al analizar las fortalezas de la Línea de acción *Paz y Convivencia*, en el componente *Cultura Pacificadora*, puede reconocerse la importancia de su programa *Bienestar Interior*, toda vez que fue aprobado por el Sistema de Gestión de Calidad y que ya se encuentra en ejecución, con sus diferentes estrategias, una de ellas el *Camino de Interioridad* y la otra, *Diálogos y Pasos de Paz*.

Ello incluye una oferta ampliada de más de 25 actividades, entre ellas, los talleres diseñados acorde a las temáticas de demanda según las necesidades de los estudiantes, docentes y administrativos, que, de manera histórica, se registra se vienen desarrollando desde el período académico 2018-2 al 2024-1.

Se tiene una organización de la información que facilita el control y la construcción de las evidencias que se solicitan, tanto para los informes propios de la Vicerrectoría para la Evangelización de las Culturas, como también para las diferentes instancias institucionales que lo requieran. Además, esto incluye la información de evaluaciones de actividades con la aplicación de metodologías cualitativas para conocer, desde la propuesta teórica de apoyo del programa de *Bienestar Interior*, los resultados testimoniales y su conversión a categorías testimoniales.

Es preciso mencionar que existe una buena disposición por parte de los integrantes del Área, coordinador y practicantes psicólogos, con los materiales adecuados para cada actividad y se cuenta también con el espacio apropiado para llevar a cabo la planeación y el desarrollo de este servicio a la comunidad educativa. Más aún, cuando los servicios ofertados durante los últimos períodos académicos siempre han mantenido la tendencia de superar la proyección de actividades planeadas.

Una fortaleza es el reconocimiento institucional de las acciones desarrolladas por el Área de *Paz y Convivencia*, con su componente *Cultura Pacificadora* y el programa *Bienestar Interior*, lo que incluye la confianza de la Universidad CESMAG en la implementación de las diferentes actividades y los objetivos logrados de cada una de ellas; además de la flexibilidad en las respuestas necesarias para enfrentar las verdaderas necesidades de la comunidad educativa.

Entre las oportunidades de mejora, se debe reconocer que todas las actividades planeadas son susceptibles de mejora, por las dinámicas metodológicas que sugieren los estudiantes, evitando caer en la monotonía y posible repetición de temas y ejercicios experienciales.

Todavía es necesario incrementar la publicidad y difusión para dar mayor visibilidad a las diversas actividades desarrolladas. Para ello, se requiere mayor agilidad en el diseño de piezas publicitarias que se proyecten tanto en las redes sociales como en las pantallas institucionales.

A manera de mejorar la participación, se recomienda establecer unos comités o mesas de identificación de necesidades con los propios estudiantes, para confirmar y/o saber sus verdaderas necesidades, y estar más atentos a dar respuesta en temas relacionados con paz y sana convivencia.

La Universidad CESMAG está abierta a socializar esta experiencia del programa *Bienestar Interior* como un camino de construcción de la cultura pacificadora universitaria y lograr la transmisión del conocimiento con universidades de la región, o a nivel nacional o internacional, garantizando, de esta manera, que los aprendizajes logrados sean de beneficio no únicamente para la propia Institución, sino para la labor social de la misión universitaria en general.

Referencias

- Consejo Directivo de la Universidad CESMAG. (2023, 23 de marzo). Acuerdo 10. *Por el cual se expide la Política de Bienestar Institucional en la Universidad CESMAG*. <https://www.unicesmag.edu.co/recursos/uploads/2023/03/Acuerdo-010-2023-Politica-Bienestar-Intitucional-UNICESMAG.pdf>
- Consejo Directivo de la Universidad CESMAG. (2023, 9 de noviembre). Acuerdo 067. *Por el cual se expide el Sistema de Bienestar, Permanencia, Inclusión*

y Graduación de la Universidad CESMAG. <https://www.unicesmag.edu.co/recursos/uploads/2023/11/Acuerdo-067-2023-Por-el-cual-se-aprueba-el-Sistema-de-Bienestar-permanencia-y-Graduacion.pdf>

Cullen, M. A. & Brito, G. (2016). *Mindfulness y equilibrio emocional*. Editorial Sirio.

Gilbert, P. (2015). *Terapia Centrada en la Compasión*. Editorial Desclée De Brouwer.

Pascual, A. y Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243058940007>

Universidad CESMAG. (2024, 16 de junio). *Paz y Convivencia. Informe de gestión 2024-1*. [Inédito]. Vicerrectoría para la Evangelización de las Culturas.

Estrategias Pedagógicas en Educación Ambiental para el Manejo Adecuado de Residuos Sólidos Orgánicos

Revisión Documental

Pedagogical strategies in Environmental Education for the proper management of Organic Solid Waste

Document Review

Mary Luz Mosquera Cárdenas¹

Diana Dalila Zapata Cardona²

Luis García-Noguera³

Resumen

La gestión adecuada de los residuos sólidos orgánicos (RSO) es un reto en la educación ambiental hoy en día, pues ante el acelerado crecimiento de las sociedades, los avances tecnológicos y el uso desmedido de recursos, se evoca el llamado a la reflexión sobre el comportamiento de las dinámicas humanas hacia el medio ambiente. Por ello, el objetivo del estudio es la revisión documental de diferentes investigaciones científicas sobre estrategias pedagógicas que fomenten conciencia y cultura ambiental en el manejo adecuado de los residuos sólidos orgánicos, integrando el conocimiento ambien-

1 Especialista en Pedagogía Ambiental, Universidad Popular del Cesar -UPC. Correo electrónico: malu-1923@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9214-8038>. Buenaventura, Colombia.

2 Especialista en Pedagogía Ambiental, Universidad Popular del Cesar -UPC. Correo electrónico: dhinazapink@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4100-5779>. Buenaventura, Colombia.

3 Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Popular del Cesar -UPC. Correo electrónico: luisjuancarlos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8004-0293>. Buenaventura, Colombia.

tal con prácticas efectivas, fomentando una cultura de sostenibilidad desde una edad temprana. La metodología utilizada es la Investigación Acción (IA), cualitativa y descriptiva, que busca identificar problemas y generar soluciones en el contexto educativo y comunitario. Se enfoca en transformar la comprensión y acciones hacia una gestión responsable de los residuos sólidos orgánicos, integrando la educación ambiental en el currículo escolar, a través de campañas, actividades extracurriculares y programas de compostaje, enseñando prácticas de reducción, reutilización y reciclaje. La revisión documental muestra que el éxito en estas estrategias depende de una combinación de educación teórica y práctica, la participación activa de la comunidad y la colaboración entre diversos actores sociales.

Palabras clave: ambiental, estrategias pedagógicas, educación ambiental, gestión de residuos sólidos orgánicos, pedagogía ambiental.

Abstract

The proper management of organic solid waste is a challenge in environmental education today, since the accelerated growth of societies, technological advances and the excessive use of resources evoke the call to reflect on the behavior of human dynamics towards the environment. Therefore, the objective of the research is the documentary review of different scientific research on pedagogical strategies that promote environmental awareness and culture in the proper management of organic solid waste, integrating environmental knowledge with effective practices, promoting a culture of sustainability from an early age. The methodology used is Action Research (AR), qualitative and descriptive, which seeks to identify problems and generate solutions in the educational and community context. It focuses on transforming understanding and actions towards responsible management of organic solid waste, integrating environmental education into the school curriculum, through campaigns, extracurricular activities and composting programs, teaching

reduction, reuse and recycling practices. The documentary review shows that success in these strategies depends on a combination of theoretical and practical education, active community participation and collaboration between various social actors.

Keywords: environmental, pedagogical strategies, environmental education, organic solid waste management, environmental pedagogy.

Introducción

La inadecuada gestión de residuos sólidos y orgánicos en el D.E. de Buenaventura está generando un impacto ambiental y social significativo. Este problema está relacionado con el manejo y la disposición final inadecuados, tanto en áreas urbanas como rurales, debido al aumento en la generación de residuos, el desconocimiento, la falta de educación ambiental y la escasa participación comunitaria, requiriendo acciones urgentes que mejoren la educación ambiental y promuevan prácticas más sostenibles, comenzando en el ámbito escolar. Este artículo de revisión, enmarcado dentro del proyecto de investigación “Estrategias pedagógicas en Educación Ambiental para el manejo adecuado de los residuos sólidos orgánicos” en la Institución Educativa Liceo Moderno Divina Providencia, en Buenaventura, Valle del Cauca, Colombia, se desarrolla como parte de la Maestría en Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible. El trabajo destaca la problemática del manejo inadecuado de los residuos sólidos orgánicos en las instituciones educativas, una situación cada vez más evidente. Los desechos generados tanto por las actividades domésticas como por la preparación del Programa de Alimentación Escolar (PAE) son comúnmente arrojados a la calle, al río, a las quebradas o alrededor de las viviendas, mezclados con otros residuos sólidos en un mismo contenedor. En las jornadas de descanso escolar los estudiantes no toman conciencia ni tienen la cultura de separación, por lo que en cualquier depósito mezclan los

residuos orgánicos con los residuos sólidos, siendo estos hasta ahora los métodos más utilizados para la disposición final de residuos sólidos orgánicos.

De esta manera, al ser arrojados los residuos en sitios no adecuados, promueve la generación de malos olores y la propagación de enfermedades antrópicas que ponen en riesgo la salud, no solo de quienes habitan cerca al sector, sino de todos los que forman parte de la comunidad escolar. Lo que puede resultar en impactos ambientales negativos, como la contaminación del suelo y del agua, así como en la pérdida de recursos valiosos que podrían ser utilizados de manera productiva (Lava & Yepes, 2021). El objetivo principal es la revisión documental de diferentes referentes de investigaciones científicas que identifican las apuestas pedagógicas institucionales para promover el manejo adecuado de los residuos sólidos orgánicos, por lo que se hace necesario crear proyectos para el manejo adecuado y aprovechamiento de los mismos para mejorar el medio ambiente y la calidad de vida.

Los residuos orgánicos son causantes de diversos impactos ambientales asociados a una inadecuada disposición final, tales como, la generación de lixiviados, malos olores, gases de efecto invernadero (principalmente metano), y la proliferación de vectores (Pérez & Merino, 2021). Este ejercicio es, ante todo, una construcción que se debe generar desde los espacios escolares, en donde los y las docentes tienen un importante papel en la reflexión que los y las estudiantes pueden adelantar sobre el manejo adecuado de los residuos sólidos y orgánicos, lo que podría incluir programas de reciclaje, educación ambiental y reducción del uso de materiales desechables y manejo adecuado a los residuos orgánicos (Cabañas et al., 2019); acciones enmarcadas desde el uso de estrategias pedagógicas en educación ambiental para el manejo adecuado de residuos.

En este orden de ideas, es indispensable incluir la educación ambiental en las instituciones educativas, ya que se evidencia un alto desconocimiento,

así como una falta de conciencia, valoración, actitud y acción en relación con el cuidado del medio ambiente, además de vacíos en la práctica de valores proambientales (Meléndez et al., 2022). Para ello, se requiere un compromiso continuo por parte de todas las partes interesadas para garantizar el éxito a largo plazo de estas iniciativas (Chiappa y Cid, 2022), enfatizando en la necesidad de una acción coordinada entre la comunidad educativa, autoridades locales y organizaciones ambientales para lograr un manejo sostenible de los residuos y reducir así su impacto ambiental y contribución al cambio climático (Hernández, 2022). Desde esta mirada, cabe destacar que la implementación de estrategias pedagógicas efectivas en educación ambiental es fundamental para promover el manejo adecuado de los residuos sólidos orgánicos, fomentar una cultura de responsabilidad ambiental y contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades.

Es en esa dinámica, en que la educación ambiental y la pedagogía adquieren importancia en la educación y gestión integral de residuos sólidos, como estrategia que permita un compromiso continuo y la participación de toda la comunidad educativa para mantener y mejorar las prácticas de gestión de residuos sólidos a largo plazo (Zamora, 2019). Lo anterior, contribuye a fomentar la búsqueda de estrategias pedagógicas en educación ambiental, enfocadas en promover cambios de actitud y comportamiento hacia prácticas más sostenibles en el manejo de los residuos, lo cual puede ser una herramienta efectiva para promover la conciencia ambiental y acciones sostenibles, para lograr cambios significativos en las prácticas de manejo de residuos y contribuir a la conservación del medio ambiente y la mejora de la calidad de vida (Vilca, 2022).

Las estrategias pedagógicas en educación ambiental son una herramienta clave para la formación, ya que permiten promover valores fundamentales como la responsabilidad ambiental, el respeto por el entorno y la cultura

del reciclaje. A través de ellas, se puede incentivar la participación activa de estudiantes, docentes, padres de familia y la comunidad en general en la gestión de residuos sólidos orgánicos, así como desarrollar proyectos prácticos que faciliten la aplicación de los conocimientos adquiridos sobre el manejo adecuado de estos residuos. Dado que persisten altos niveles de falta de conciencia ambiental, hábitos inadecuados y barreras percibidas para el reciclaje, se resalta la necesidad de mejorar la educación ambiental. Por lo tanto, es crucial proponer estrategias específicas que favorezcan la cultura del reciclaje, tales como campañas de sensibilización, programas educativos en escuelas y comunidades, incentivos para el reciclaje y mejoras en la infraestructura destinada a este fin (García et al., 2020).

En este sentido, y considerando las implicaciones del desarrollo de estrategias pedagógicas en educación ambiental para el manejo adecuado de los residuos sólidos orgánicos, el objetivo principal de este trabajo es realizar la revisión documental de diferentes fuentes de investigaciones científicas, desde referentes teóricos, para promover el manejo adecuado de los residuos sólidos orgánicos. Así, esta revisión sistemática se enmarca en la siguiente pregunta: ¿Qué elementos conceptuales y prácticos con relación a estrategias pedagógicas para fomentar conciencia y cultura ambiental sobre el manejo adecuado de los residuos sólidos orgánicos se dejan ver en los artículos científicos publicados de 2020 a 2024?

Revisión Teórica

Para la construcción de este artículo se hizo una revisión sistemática de literatura de carácter cualitativo, mediante la elaboración de una matriz de consistencia (Rojas, 2010), orientada por los criterios de categoría de Conciencia ambiental y las subcategorías: Apuestas pedagógicas institucionales; Conocimientos, destrezas y actitudes; Impacto ecológico y sanitario; Propuesta educativa y Aprendizajes sobre el manejo adecuado de los residuos sólidos



orgánicos detallados en la Tabla 1. A partir de la búsqueda de artículos de investigación, se realizó de manera individual un resumen analítico y, posteriormente, se analizó toda la información recolectada. Teniendo en cuenta el diseño metodológico de la investigación acción (IA) con enfoque cualitativo, se construye los instrumentos de recolección información como Revisión documental, Encuesta, Observación participante, Entrevista en grupo focal, Taller de investigación y Entrevista en grupo focal, validados por expertos en el tema ambiental. Finalmente, para recolectar la información desde las bases de datos, se emplearon los descriptores: conciencia ambiental, cultura ambiental, estrategias pedagógicas, apuestas pedagógicas para el manejo adecuado de residuos sólidos orgánicos y compostaje.

Tabla 1.
Criterios de investigación sobre estrategias pedagógicas en manejo adecuado de residuos sólidos y orgánicos consultados

Atributo	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Documento consultado	Estudios de investigación, tesis de maestría.	Artículos de reflexión.
Alcance temático	Estudios enfocados en manejo adecuado de residuos sólidos orgánicos.	Artículos enfocados en otras categorías afines a los residuos sólidos orgánicos.
Año de publicación	Estudios publicados de 2020 a 2024.	Artículos publicados antes de 2020.
Fuente de consulta	Google Académico, Dialnet, Scielo, Ciencia latina, Bielefeld Academic, Eric, Crossref, Refseek.	Google Académico, Dialnet, Scielo, Ciencia latina, Bielefeld Academic, Eric, Crossref, Refseek.
Contextos	Estudios publicados en países hispanoamericanos.	Estudios publicados en países fuera del contexto hispanoamericano.

Nota. Fuente: Autoría propia.

Producto de la búsqueda de información de investigaciones indexadas en las bases de datos Google Académico, Dialnet, Scielo, Ciencia latina, Bielefeld Academic, Eric y Crossref, se recolectaron 110 estudios y, de los mismos, se seleccionan 50 artículos de investigación publicados en los años 2020 a

2024 sobre estrategias pedagógicas para el manejo adecuado de residuos sólidos orgánicos, considerándose los criterios de inclusión y exclusión, tal como se discrimina en la Tabla 2.

Tabla 2.
Número de artículos consultados

Número de artículos consultados	Número de artículos consultados por repositorio	Número de artículos consultados por año de publicación
50	Google académico: 62	2024: 13
	Dialnet: 12	2023: 21
	Ciencia latina: 14	2022: 38
	Eric: 5	2021: 23
	Crossref: 17	2020: 15

Nota. Fuente: Autoría propia.

De los 110 artículos consultados, con base en los criterios de inclusión y exclusión detallados en la Tabla 1, se seleccionaron 50 manuscritos, tal como se detalla en la Tabla 3.

Tabla 3.
Artículos revisados

N°	Artículo	Año de publicación
1	Estrategias de innovación para el desarrollo de la conciencia ambiental en niños de 5 años de la IE 424 - Urpicha de Oro Tambo, La Mar.	2024
2	Programa educativo "Guardianes del Medio Ambiente" para desarrollar una cultura ambiental en estudiantes de 5 años de una institución educativa de Lima.	2024
3	Educación ambiental para mejorar la conciencia ecológica de los estudiantes del nivel secundario en una institución educativa- Chiclayo.	2024
4	La educación ambiental y relación con la minimización de los residuos sólidos en la Institución Educativa Secundaria Llaquepa.	2024

N°	Artículo	Año de publicación
5	Estrategias para el fortalecimiento de educación ambiental en los estudiantes del segundo año básico de la academia Alejandro Humboldt del cantón Jipijapa.	2024
6	Eco-educación: Guía para la Gestión Ambiental Sostenible en la Institución Educativa Ricaurte – Municipio de Ricaurte, Departamento de Nariño.	2024
7	Propuesta de mejora del PRAE del Liceo Moderno IMCREA desde los fundamentos de la Pedagogía Verde.	2024
8	Análisis del manejo de residuos sólidos urbanos en el estado de Oaxaca.	2024
9	Propuesta de educación ambiental para la ciudad de Cuenca enfocado en el uso y aprovechamiento de material reciclado para el desarrollo de proyectos artísticos en la ciudad.	2023
10	Producción de abonos orgánicos con residuos sólidos del restaurante escolar, Institución Educativa Agropecuaria Indígena Quintín Lame, Resguardo de Tacueyó- Toribío Cauca.	2023
11	Promoción del manejo de residuos sólidos aplicando estrategias de educación ambiental en la comunidad educativa de la Institución Educativa Santa Catalina.	2023
12	Implementación de un sistema de compostaje a partir de residuos orgánicos en la Institución Educativa Luis Carlos López, Cartagena.	2023
13	Manejo adecuado de residuos sólidos y orgánicos en la Institución Educativa Pablo VI, López Cauca.	2023
14	Educación ambiental y manejo de residuos sólidos en la Institución Educativa José Faustino Sánchez Carrión Trujillo.	2023
15	Análisis medioambiental del manejo de residuos sólidos de los mercados abiertos en Perú, una revisión narrativa.	2023
16	La Política Ambiental como Factor para Determinar el uso Adecuado de los Residuos Sólidos.	2023
17	El compostaje y el manejo de los Residuos Sólidos Orgánicos para mantener un entorno saludable en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inda Sabaleta.	2023
18	Estrategia educativa ambiental para el manejo de residuos sólidos con estudiantes de grado primero del Centro educativo Palpis, del municipio de Ricaurte (Nariño), Colombia.	2023
19	Prácticas de manejo de residuos sólidos en hogares de Chetumal, Quintana Roo.	2023

N°	Artículo	Año de publicación
20	Reciclando el futuro: Manejo de residuos sólidos urbanos.	2023
21	Estrategia de manejo de residuos sólidos para la comunidad de Colorado Norte, Pococí.	2023
22	Estrategias didácticas para una cultura ambiental favorable de la disminución de los residuos sólidos.	2023
23	Implementación del Compostaje Como Estrategia Sostenible para Reducir la Generación de Residuos Sólidos Orgánicos en el Centro Educativo la Guajirita, Sede Casa Blanca.	2023
24	Guía de valoración de residuos orgánicos en comunidades educativas. Ministerio de Medio Ambiente Chile.	2022
25	Estrategias de manejo de residuos orgánicos en instituciones educativas como medida de mitigación al cambio climático: El caso de Unidad Educativa El Playón-Sucumbíos-Ecuador.	2022
26	Una estrategia didáctica en educación ambiental con base en el manejo de residuos sólidos, Universidad Nacional de Moquegua, Perú.	2022
27	Propuesta de aprovechamiento de residuos sólidos orgánicos producidos por el Colegio CEIS del municipio de Sopó, mediante la técnica del compostaje.	2022
28	Calidad ambiental desde el aprovechamiento de residuos orgánicos como estrategia educativa.	2022
29	Alternativas para el buen manejo de residuos sólidos orgánicos en plazas de mercado.	2022
30	Manejo y aprovechamiento de los residuos sólidos para el fortalecimiento de la cultura ambiental.	2022
31	Propuesta pedagógico-ambiental para generar conciencia sobre el manejo adecuado de residuos sólidos en la institución educativa José Guillermo Castro Castro de la Jagua de Ibirico, Cesar.	2022
32	Educación ambiental y el manejo de residuos sólidos en una institución educativa peruana.	2022
33	Desarrollo de una cultura ambiental a través de una propuesta de emprendimiento familiar para el manejo de los residuos sólidos.	2022
34	Educación ambiental para el buen manejo de los residuos sólidos.	2022
35	Educación Ambiental para el Manejo de Residuos Sólidos.	2022
36	Estrategias pedagógicas para la educación ambiental como eje transversal en relación al manejo integral de residuos sólidos en instituciones educativas.	2022

N°	Artículo	Año de publicación
37	Gestión de residuos sólidos y la cultura ambiental en el distrito de Ate.	2022
38	Estrategias Pedagógicas para la Adecuada Disposición de Residuos Sólidos en la Educación Básica de la Institución Educativa la Anunciación situada en el Distrito de Buenaventura, Valle del Cauca.	2022
39	Cultura ambiental a través del manejo adecuado de los residuos sólidos en los estudiantes de cuarto grado del Colegio Franciscano de San Luis Beltrán de la ciudad de Santa Marta.	2021
40	Elaboración de abonos orgánicos derivados de los residuos sólidos aprovechables, procedentes del restaurante escolar en la Institución Educativa Rural Las Lajas de la Inspección de Yurayaco, del municipio de San José del Fragua.	2021
41	Gestión integral de los residuos orgánicos hacia la sostenibilidad.	2021
42	Manejo ambiental de residuos orgánicos: Estado del arte de la generación de compostaje a partir de residuos sólidos provenientes de sistemas de trampas de grasa y aceite.	2021
43	Guía técnica para el manejo de residuos orgánicos en La Macarena, Meta.	2021
44	Estrategia de educación y comunicación ambiental para el manejo integral de residuos orgánicos en la colonia Zipor, Xalapa.	2021
45	Estrategias didácticas generadoras de una cultura ambiental de la disminución de residuos sólidos en estudiantes.	2021
46	Cultura de reciclaje en México: La educación ambiental, Escuela Superior de Tizayuca, México.	2020
47	Lineamientos de gestión pública para el manejo de residuos de aparatos eléctricos y electrónicos (RAEE) en Florencia, Caquetá.	2020
48	Estrategia comunicativa para fruvers y fruterías en el manejo de residuos sólidos orgánicos de la fruta en el barrio San Francisco (Ciudad Bolívar).	2020
49	La educación ambiental y el manejo de residuos sólidos en una institución educativa de Madre de Dios, Perú.	2020
50	Estrategia pedagógica y de concienciación ambiental en el uso de residuos sólidos para la comunidad educativa Forjadores de un Mundo Nuevo a partir de proyectos ambientales escolares.	2020

Nota. Fuente: Autoría propia.

En cuanto al aporte de los artículos revisados sobre la implementación de estrategias pedagógicas para el manejo adecuado de residuos sólidos y orgánicos, se sugiere que dichas acciones se inicien desde los primeros años de formación. Esto contribuiría a la creación de una conciencia ambiental desde los cinco años, con el objetivo de reducir la cantidad de residuos y fomentar la educación ambiental en las instituciones educativas. Por lo que las estrategias pedagógicas en educación ambiental deben ser altamente visuales, interactivas y lúdicas, que integren conceptos de manejo adecuado de residuos sólidos orgánicos en actividades de exploración sensorial, juegos creativos y proyectos prácticos, claves para fomentar la conciencia ambiental desde una edad temprana (Melo et al., 2022; Quispe & Villanueva, 2024).

La educación ambiental se entiende como un proceso educativo destinado a informar y sensibilizar a las personas sobre los problemas ambientales, fomentando actitudes y decisiones responsables para la protección del medio ambiente. Además, busca promover una cultura ambiental, que incluye los valores, creencias y hábitos de la sociedad en relación con el entorno, orientados hacia un estilo de vida más sostenible y respetuoso con la naturaleza. En este sentido, las actividades deben enfocarse en la participación activa, la experiencia práctica, la sensibilización temprana y la integración de la educación ambiental en la vida cotidiana de los estudiantes (Mejía, 2024).

De igual manera, en el tránsito de formación, en la educación secundaria deben ser integrales, prácticas y participativas, adaptadas a las necesidades y capacidades de los estudiantes (Cabanillas, 2024). Por su parte, en estudiantes de primer grado, deben ser adaptadas a su nivel de desarrollo cognitivo y emocional, donde las actividades sean prácticas, lúdicas y visuales, para facilitar el aprendizaje y la comprensión de los conceptos básicos sobre el reciclaje y el compostaje (Guanga & Oliva, 2023). También, es necesario implementar proyectos educativos donde los estudiantes participen en

la creación y gestión de sistemas de compostaje en la escuela (Barboza & Soto, 2021), esto implica, diseñar proyectos que combinen diferentes materias para abordar el manejo de residuos de manera integral, como un proyecto que incluya diseño (arte y tecnología), investigación (ciencias) y comunicación (lenguaje y estudios sociales) para crear una campaña educativa sobre el compostaje (Rojas, 2020).

En esta dinámica, las estrategias pedagógicas refieren a las decisiones y métodos globales que se utiliza para fomentar el aprendizaje, la reflexión y el desarrollo integral del estudiante. Al impartir estrategias pedagógicas en educación ambiental para manejo adecuado de los residuos sólidos y orgánicos en las instituciones educativas, se deben integrar conocimientos sobre los diferentes aspectos del manejo de residuos orgánicos, incluyendo la separación en origen, el compostaje y la reducción de residuos.

Por su parte, la educación ambiental debe ser integral y participativa, que utilice métodos activos y experienciales, promueva valores ambientales e involucre tanto a las familias como a la comunidad (Ojeda et al., 2023). Es de destacar entonces, integrar el conocimiento ambiental en diversas áreas del currículo, mostrando cómo los problemas ambientales están interconectados con aspectos sociales, económicos y científicos (García et al., 2022). En ese escenario, las estrategias pedagógicas deben estar adaptadas al contexto local de la institución educativa, considerando las particularidades del entorno y los desafíos específicos relacionados con la gestión de residuos sólidos orgánicos (Estrada et al., 2020). Al reconocer su importancia en el aula, es vital organizar campañas de sensibilización y eventos comunitarios sobre la importancia del manejo adecuado de residuos, promoviendo prácticas sostenibles en el entorno local (Ruíz & Saa, 2022; González & Villalobos, 2021; Gordillo et al., 2023).

En este orden de ideas, al utilizar como estrategia pedagógica en educación ambiental los residuos orgánicos provenientes del restaurante escolar, permite a los estudiantes participar activamente en la recolección de residuos; en su procesamiento y el monitoreo del compostaje, proporciona una experiencia directa y práctica en la gestión de residuos (Lava & Yepes, 2021), por lo que es necesario la transversalidad, integrar la educación ambiental en diversas áreas del currículo escolar, no solo en asignaturas específicas relacionadas con ciencias naturales, sino también en materias como Matemáticas, Lengua y Estudios Sociales (Gallego & Jiménez, 2022). Al integrar el aprendizaje práctico con métodos participativos e interdisciplinarios, y al utilizar recursos educativos adecuados, se busca desarrollar una conciencia ambiental sólida y promover hábitos sostenibles entre los estudiantes (Ríos, 2021; Gracia, 2022; Ortega & Rodríguez, 2023; Barros & Tovar, 2023).

De esta manera, se busca a través de las estrategias pedagógicas en educación ambiental, promover un conjunto de acciones educativas diseñadas para fomentar el aprendizaje y la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la protección del medio ambiente y el manejo sostenible de los residuos (Tapia et al., 2023). La implementación de programas educativos dirigidos a vendedores, compradores y la comunidad en general es esencial para generar conciencia sobre la importancia de una gestión adecuada de los residuos; además, enfoca el involucramiento y motivación de los participantes, la evaluación continua y la integración con otras iniciativas ambientales para lograr un manejo adecuado y sostenible de los residuos sólidos orgánicos (Chancafé, 2023; Melo et al., 2022; Buitrago et al., 2020).

En cuanto a la práctica de estrategias pedagógicas en educación ambiental para el manejo adecuado de los residuos sólidos y orgánicos, se discute la importancia de integrar prácticas educativas efectivas que promuevan la gestión adecuada de residuos sólidos orgánicos en la escuela, con propues-

tas que abarquen la creación de programas de compostaje, actividades prácticas y participativas, la integración curricular, y la sensibilización comunitaria, proporcionando a los estudiantes herramientas y conocimientos prácticos que puedan aplicar para reducir y manejar los residuos sólidos orgánicos de manera efectiva (Chacca, 2024; Sornoza, 2024; Rozo, 2023; González & León, 2023). Se destaca la importancia de aplicar actividades prácticas y lúdicas, el uso de recursos didácticos y tecnológicos, y la evaluación continua, para proporcionar a los estudiantes conocimientos prácticos y habilidades que puedan aplicar para reducir y manejar residuos de manera efectiva, promoviendo una cultura de sostenibilidad en la escuela (Mosquera et al., 2023; Chicaiza et al., 2023; Pizango, 2022).

Desde esta perspectiva, el uso de estrategias pedagógicas en educación ambiental orientadas al manejo adecuado de residuos sólidos busca promover una cultura ambiental y la conservación del entorno, fomentando la conciencia sobre la responsabilidad que debe asumir el ser humano con su medio ambiente (Fajardo Flórez et al., 2024). Esta educación no solo abarca el conocimiento sobre el manejo de residuos, sino también la formación de valores y actitudes hacia la protección del medio ambiente (Gamarra, 2023; Batioja & Hurtado, 2022). Igualmente, es necesario promover apuestas que propendan por el cuidado ambiental, el uso responsable de los recursos, mitigación del impacto ambiental, cambio climático y propuestas hacia la sostenibilidad (González & Villalobos, 2021; Chamorro & Ricaño, 2021; García et al., 2020; Solís & Zamalloa, 2023; Hernández, 2022).

Otro de los aportes encontrados en la revisión bibliográfica se centra en la promoción de prácticas ambientales para el manejo de residuos sólidos y orgánicos, utilizando las redes sociales y las potencialidades de las TIC para educar y sensibilizar (Correa et al., 2021; Begazo et al., 2022). Por otro lado, implica, entre otras estrategias, promover la creatividad y estrategias didác-

ticas que permitan educar a la comunidad hacia la sostenibilidad, responsabilidad social y la creación de emprendimientos autosostenibles amigables con el medio ambiente e incorporar tecnología educativa, como aplicaciones y plataformas en línea, que apoyen el aprendizaje sobre el manejo de residuos y permitan a los estudiantes registrar y analizar datos sobre la gestión de residuos en la escuela (Vilca, 2022; Abarca et al., 2023).

Finalmente, el uso de diversas técnicas, como las TIC o los folletos, contribuye a promover la participación de la comunidad, facilitando la adquisición de herramientas y valores relacionados con la responsabilidad social y la sostenibilidad. Esto se logra, entre otras cosas, a través de la creación de guías sobre el manejo adecuado de residuos sólidos (Ramos et al., 2021; Cambindo & Valencia, 2022; Guancha, 2022; Chiappa & Cid, 2022; Silva, 2024). Por consiguiente, es fundamental formular proyectos a nivel de emprendimiento, desde la escuela, el entorno y la familia para favorecer prácticas responsables hacia el ambiente (Chocho, 2023; Arcangeli & Delgado, 2023; Ariza, 2024; Silva et al., 2024; Pascuas, 2020).

Conclusiones

A partir de la revisión realizada, es posible concluir que en el contexto actual existe preocupación por la sostenibilidad ambiental y la implementación de estrategias pedagógicas efectivas para el manejo adecuado de residuos sólidos y orgánicos, lo cual se revela como una necesidad urgente y esencial en el ámbito educativo. En el presente artículo se ha explorado una variedad de enfoques didácticos que buscan no solo mejorar la gestión de residuos en las instituciones educativas, sino también cultivar una cultura ambiental sólida entre los estudiantes, la comunidad escolar y, por extensión, entre la comunidad en general.

Las estrategias pedagógicas presentadas abarcan un enfoque integral que combina la educación teórica con la experiencia práctica, a través de la implementación de proyectos de compostaje escolar, donde los estudiantes tienen la oportunidad de participar directamente en el proceso de conversión de residuos orgánicos en abono útil, lo que les proporciona una comprensión tangible de los beneficios del reciclaje orgánico y los procesos biológicos involucrados. Este enfoque no solo fomenta el aprendizaje práctico, sino que también ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas en la gestión de residuos y una conciencia ambiental más profunda. Finalmente, la promoción de estrategias didácticas y pedagógicas son de vital importancia para transmitir conocimientos y herramientas a la comunidad en general, en aras de fomentar la conciencia, cultura ambiental y sensibilizar a la responsabilidad social y al cuidado ambiental.

Referencias

- Abarca, L., Hidalgo, M. & Solís, A. (2023). Estrategia de manejo de residuos sólidos para la comunidad de Colorado Norte, Pococí. *Tecnología en marcha*, 36(3), 50-64. <https://doi.org/10.18845/tm.v36i3.6352>
- Arcangeli, J. & Delgado, G. (2023). Reciclando el futuro: Manejo de residuos sólidos urbanos. *Boletín Científico INVESTIGIUM De La Escuela Superior De Tizayuca*, 9(Especial), 21-28. <https://doi.org/10.29057/est.v9iEspecial.11465>
- Ariza, I. (2024). *Propuesta de mejora del PRAE del Liceo Moderno IMCREA desde los fundamentos de la Pedagogía Verde* (Trabajo de grado, Universidad Libre). Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/10901/28575>
- Barboza, G. & Soto, L. (2021). Estrategias didácticas generadoras de una cultura ambiental de la disminución de residuos sólidos en estudiantes.

Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 7(Extra 2), 130-144.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8552232>

Barros, M. & Tovar, D. (2023). Implementación del Compostaje Como Estrategia Sostenible para Reducir la Generación de Residuos Sólidos Orgánicos en el Centro Educativo la Guajirita, Sede Casa Blanca. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 2597-2613.

Batioja, S. & Hurtado, D. (2022). Manejo y aprovechamiento de los residuos sólidos para el fortalecimiento de la cultura ambiental. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*.

Begazo, L., Martel, E., Sánchez, S. & Sánchez, M. (2022). Gestión de residuos sólidos y la cultura ambiental en el distrito de Ate. *Tecnohumanismo*, 2(2), 203–225. <https://doi.org/10.53673/th.v2i6.140>

Buitrago, H., Castañeda, S., Campo, T., Estepa, A. & Díaz, P. (2020). *Estrategia comunicativa para fruvers y fruterías en el manejo de residuos sólidos orgánicos de la fruta en el barrio San Francisco (Ciudad Bolívar)*. Repositorio - Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2020.01672>

Cabanillas, C. (2024). *Educación ambiental para mejorar la conciencia ecológica de los estudiantes del nivel secundario en una institución educativa-Chiclayo* (Tesis de maestría, Universidad Señor de Sipán). DSpace Principal. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/12244>

Cabañas, E., Díaz, M. & Oliva, M. (2019). Densidad de los residuos sólidos de tres instituciones educativas de la ciudad de Chachapoyas, departamento de Amazonas. *Revista De Investigación De Agroproducción Sustentable*, 3(1), 20–27. <https://doi.org/10.25127/aps.20191.479>

- Cambindo, C. & Valencia, M. (2022). Desarrollo de una cultura ambiental a través de una propuesta de emprendimiento familiar para el manejo de los residuos sólidos. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.2232
- Correa, M., Ossa, L. & Ramírez, L. (2021). *Gestión integral de los residuos orgánicos hacia la sostenibilidad*. Ediciones Comunicación Científica.
- Chacca, M. (2024). *La educación ambiental y relación con la minimización de los residuos sólidos en la institución educativa secundaria Ilaquepa* (Trabajo de grado, Universidad Privada San Carlos). Repositorio Alcira. <http://repositorio.upsc.edu.pe/handle/UPSC/713>
- Chamorro, M. & Ricaño, A. (2021). Estrategia de educación y comunicación ambiental para el manejo integral de residuos orgánicos en la colonia zipor, Xalapa. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 3658–3664. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-200>
- Chancafé, J. (2023). Análisis medioambiental del manejo de residuos sólidos de los mercados abiertos en Perú, una revisión narrativa. *Revista De Ciencias*, 25(2). <https://doi.org/10.25100/rc.v25i2.12514>
- Chiappa, F., & Cid, E. (2022). *Guía de valoración de residuos orgánicos en comunidades educativas*. Ministerio de Medio Ambiente Chile - Ministerio de Medio Ambiente y Cambio Climático de Canadá. <https://reciclorganicos.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2022/06/Guia-valorizacion-de-residuos-organicos-en-comunidades-educativas.pdf>
- Chicaiza, E., Nastacuas, N. & Díaz, E. (2023). El compostaje y el manejo de los Residuos Sólidos Orgánicos para mantener un entorno saludable en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Ambiental Bilingüe Inda

- Sabaleta. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 4188-4205. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5637>
- Chocho, J. (2023). *Propuesta de educación ambiental para la ciudad de cuenca enfocado en el uso y aprovechamiento de material reciclado para el desarrollo de proyectos artísticos en la ciudad* (Tesis de maestría, Escuela Superior Politécnica del Litoral). DSpace. <http://www.dspace.espol.edu.ec/handle/123456789/57453>
- Estrada, E., Huaypar, K. & Mamani, H. (2020). La educación ambiental y el manejo de residuos sólidos en una institución educativa de Madre de Dios, Perú. *Ciencia Amazónica (Iquitos)*, 8(2), 239 - 252. <https://doi.org/10.22386/ca.v8i2.300>
- Fajardo Flórez, Á., Martínez Perlaza, C. & García-Noguera, L. (2024). Creando conciencia sobre el manejo de residuos sólidos inorgánicos: una experiencia en una institución educativa. *Inclusión Y Desarrollo*, 11(1), 39–54. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.11.1.2024.39-54>
- Gallego, R. & Jiménez, A. (2022). Estrategias pedagógicas para la educación ambiental como eje transversal en relación al manejo integral de residuos sólidos en instituciones educativas. En S. Uchoa (Org.), *Impacto de las Tecnologías en las Ciencias Sociales Aplicadas* (pp. 9-22). Atena Editora.
- Gamarra, E. (2023). Estrategias didácticas para una cultura ambiental favorable de la disminución de los residuos sólidos. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 9(1), 212-234.
- García, Y., Herrera, S., & Portillo, D. (2022). Propuesta pedagógico-ambiental para generar conciencia sobre el manejo adecuado de residuos sólidos en la institución educativa José Guillermo Castro Castro de la Jagua

de Ibirico, Cesar. Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar, 6(3), 2908-2921. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/2427/3589/>.

García, J., Trejo, A. & Velásquez, A. (2020). Cultura de reciclaje en México: La educación ambiental, Escuela Superior de Tizayuca, México. *Boletín Científico INVESTIGIUM De La Escuela Superior De Tizayuca*, 6(11), 24-32. <https://doi.org/10.29057/est.v6i11.5561>

González, Y. & Villalobos, J. (2021). Manejo ambiental de residuos orgánicos: Estado del arte de la generación de compostaje a partir de residuos sólidos provenientes de sistemas de trampas de grasa y aceite. *Revista Tecnología En Marcha*, 34(2), 11–22. <https://doi.org/10.18845/tm.v34i2.4843>

González, M. & León, W. (2023). *Implementación de un sistema de compostaje a partir de residuos orgánicos en la Institución Educativa Luis Carlos López, Cartagena, Colombia* (Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores). DSpace. <http://hdl.handle.net/11371/6514>

Gordillo, W., Sierralta, S. & Benítez, R. (2023). Educación ambiental y manejo de residuos sólidos en la Institución Educativa José Faustino Sánchez Carrión Trujillo. *MENDIVE*, 21(4). <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3527>

Gracia, R. (2022). Calidad ambiental desde el aprovechamiento de residuos orgánicos como estrategia educativa. *GICOS: Revista del Grupo de Investigaciones en Comunidad y Salud*, 7(4), 10-26.

Guanga, A. & Oliva, R. (2023). Estrategia educativa ambiental para el manejo de residuos sólidos con estudiantes de grado primero del Centro educativo

- Palpis, del municipio de Ricaurte (Nariño), Colombia. *Reincisol.*, 2(4), 322–337. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V2\(4\)322-337](https://doi.org/10.59282/reincisol.V2(4)322-337)
- Guancha, E. (2022). *Propuesta de aprovechamiento de residuos sólidos orgánicos producidos por el colegio CEIS del municipio de sopó, mediante la técnica del compostaje* (Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11349/31555>
- Hernández, J. (2022). *Estrategias de manejo de residuos orgánicos en instituciones educativas como medida de mitigación al cambio climático: El caso de Unidad Educativa El Playón-Sucumbíos-Ecuador* (Trabajo de grado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador). Repositorio Digital. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/18501>
- Lava, A. & Yepes, Z. (2021). *Elaboración de abonos orgánicos derivados de los residuos sólidos aprovechables, procedentes del restaurante escolar en la Institución Educativa Rural Las Lajas de la Inspección de Yurayaco, del municipio de San José del Fragua* (Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores). DSpace. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/4442>
- Mejía, E. (2024). *Programa educativo “Guardianes del Medio Ambiente” para desarrollar una cultura ambiental en estudiantes de 5 años de una institución educativa de Lima* (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/14149>
- Meléndez, G., Pérez, Y. P. & García-Noguera, L. J. C. (2022). Reflexiones sobre la educación ambiental mediada por las TIC para promover la conservación

- del recurso hídrico entre estudiantes del centro educativo Divino Niño, Taminango (N). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3205-3238. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2457
- Melo, C., Portilla, M. & Vargas, C. (2022). *Alternativas para el buen manejo de residuos sólidos orgánicos en plazas de mercado*. Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.158>
- Mosquera, C., Mantilla, A. & Grueso, L. (2023). *Manejo adecuado de residuos sólidos y orgánicos en la Institución Educativa Pablo VI, López Cauca* (Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores). DSpace. <http://hdl.handle.net/11371/5900>
- Ojeda, A., Ojeda, H. & García, L. (2023). Educación ambiental para el buen manejo de los residuos sólidos. *Inclusión Y Desarrollo*, 9(1), 74–86. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.9.1.2022.74-86>
- Ortega, L. & Rodríguez, L. (2023). *Producción de abonos orgánicos con residuos sólidos del restaurante escolar, Institución Educativa Agropecuaria Indígena Quintín Lame, Resguardo de Tacueyó- Toribío Cauca* (Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores). DSpace. <http://hdl.handle.net/11371/6024>
- Pascuas, N. (2020). *Lineamientos de gestión pública para el manejo de residuos de aparatos eléctricos y electrónicos (RAEE) en Florencia Caquetá* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana). Repositorio Institucional. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.47602>
- Pérez, F. & Merino, K. (2021). *Aprovechamiento de desechos orgánicos para la producción de ensilaje líquido, como estrategia de economía*

- circular en el municipio de Aguazul, Casanare* (Trabajo de Grado Pregrado, Universidad de Pamplona). Repositorio Hulago Universidad de Pamplona. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/4598>
- Pizango, S. (2022). Educación ambiental y el manejo de residuos sólidos en una institución educativa peruana. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 2922-2935. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2426>.
- Quispe, F. & Villanueva, J. (2024). *Estrategias de innovación para el desarrollo de la conciencia ambiental en niños de 5 años de la IE 424 - Urpicha de Oro Tambo, La Mar* (Trabajo de grado, UNSCH). Repositorio Institucional. <http://repositorio.unsch.edu.pe/handle/UNSCH/6453>
- Ramos, P., Vargas, D. & Vargas, Y. (2021). *Guía técnica para el manejo de residuos orgánicos en La Macarena, Meta*. AGROSAVIA. <https://doi.org/10.21930/agrosavia.nbook.7404531>
- Ríos, L. (2021). *Cultura ambiental a través del manejo adecuado de los residuos sólidos en los estudiantes de cuarto grado del Colegio Franciscano de San Luis Beltrán de la ciudad de Santa Marta* (Trabajo de grado de pregrado, Universidad Santo Tomás). Repositorio Institucional USTA. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/34190>
- Rojas, M. (2010). *Manual de redacción científica* (2° edición). https://mrojas.perulactea.com/wp-content/uploads/2010/09/mrc_2010.pdf
- Rojas, S. (2020). *Estrategia pedagógica y de concienciación ambiental en el uso de residuos sólidos para la comunidad educativa Forjadores de un Mundo Nuevo a partir de proyectos ambientales escolares* (Trabajo de

- grado de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores). Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11371/3085>
- Rozo, L. (2023). *Promoción del manejo de residuos sólidos aplicando estrategias de educación ambiental en la comunidad educativa de la Institución Educativa Santa Catalina* (Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores). Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/11371/6383>
- Ruíz, N., & Saa, D. (2022). Estrategias pedagógicas para la adecuada disposición de residuos sólidos en la educación básica de la Institución Educativa La Anunciación situada en el Distrito de Buenaventura, Valle del Cauca. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 3270-3285. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3270>.
- Silva, E. (2024). *Eco-educación: Guía para la Gestión Ambiental Sostenible en la Institución Educativa Ricaurte – Municipio de Ricaurte, Departamento de Nariño* (Trabajo de grado de especialización, Universidad ECCSI). Repositorio Institucional. <https://repositorio.ecci.edu.co/handle/001/3889>
- Silva, D., Pérez, O., Fructuoso, J., Salgado, L. & Hernández, A. (2024). Análisis del manejo de residuos sólidos urbanos en el estado de Oaxaca (2012-2021). *Actas del VIII Congreso de Investigación, Desarrollo e Innovación de la Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología*, 260-264. <https://doi.org/10.47300/actasidi-unicyt-2023-39>
- Solís, M., & Zamalloa, Z. (2023). La política ambiental como factor para determinar el uso adecuado de los residuos sólidos. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6655-6670. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6655>.

- Sornoza, Y. (2024). *Estrategias para el fortalecimiento de educación ambiental en los estudiantes del segundo año básico de la academia Alejandro Humboldt del cantón jipijapa* (Tesis de grado, Universidad Estatal del Sur de Manabí). Repositorio Institucional. <http://repositorio.unesum.edu.ec/handle/53000/6196>
- Tapia, P. A., Bucheli Guepud, J. A., & García-Noguera, L. J. C. (2023). Eco-consciencia sobre la protección del suelo en la institución educativa Los Andes, del departamento de Nariño. *Inclusión Y Desarrollo*, 10(2), 27–39. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.10.2.2023.27-39>
- Vilca, V. (2022). Una estrategia didáctica en educación ambiental con base en el manejo de residuos sólidos. *INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO*, 37(1), 159–187. <https://doi.org/10.56219/investigacinypostgrado.v37i1.25>
- Zamora, I. (2019). *Optimización del manejo de residuos sólidos en Institución Educativa Pública, mediante la implementación de un Plan de Gestión Integral de Residuos Sólidos* (Trabajo de grado, Universidad Nacional de San Martín). UNSM-Institucional. <http://hdl.handle.net/11458/4016>

Presencia y Vigencia de Pensadores Clásicos en la Educación Infantil

Presence and relevance of classical thinkers in early childhood education

Milton Portilla Benavides¹

Resumen

Para considerar la importancia que adquiere la educación infantil en la actualidad, es necesario reconocer los aportes científicos realizados por pensadores reconocidos de principios del siglo pasado, quienes vislumbran la necesidad de repensar continuamente el papel que ocupan los agentes educativos en la formación de la niñez; y que, de igual manera, asumen una visión profunda que ocupa el niño y la niña en la escuela y en la sociedad. Bajo estas apreciaciones, se presentan los aspectos más relevantes de algunos de los pensadores clásicos, para quienes los niños y las niñas constituyen el sentido de la labor educativa.

Cabe destacar, que estos aportes surgen en el pensamiento europeo y norteamericano; porque son las culturas que más han influenciado en la educación colombiana, y han configurado concepciones, teorías y modos de enseñar y aprender.

Palabras clave: aprendizaje, infancia, educación, enseñanza, pensadores.

Abstract

Understanding contemporary approaches to early childhood education requires acknowledging the foundational scientific contributions of influential

¹ Magíster en Educación, Especialista en Administración Educativa y Licenciado en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Docente tiempo completo de Licenciatura en Preescolar, Universidad CESMAG. Miembro del Grupo de Investigación María Montessori. Correo electrónico: mmportilla@iucsmag.edu.co ORCID: 0000-0002-2543-7474

thinkers from the early twentieth century. These pioneers recognized the necessity of continuously reexamining educational practitioners' roles in child development, while establishing a profound vision of children's position within both educational institutions and society. This paper examines the most significant perspectives of selected classical theorists who positioned children at the center of educational purpose and practice.

It is worth noting that these theoretical frameworks primarily emerged from European and North American thought, as these cultures have most significantly shaped Colombian educational systems, influencing its conceptions, theoretical foundations, and teaching-learning methodologies.

Keywords: learning, childhood, education, teaching, thinkers.

Introducción

El siglo XXI ofrece desde la perspectiva de la educación grandes restos de formación, adaptabilidad e innovación en los procesos, en especial para la educación infantil, pues se conoce que el ritmo acelerado del momento hace necesario repensar la educación constantemente. Sin embargo, el presente artículo pretende mostrar cómo los pensadores del siglo pasado, contribuyen con sus ideas y propuesta a este nuevo escenario; de allí que se rescata y recupera la voz de ellos, teniendo en cuenta, que un siglo antes, estos pensadores ya habían construido la base educativa para la nueva generación de este siglo, por lo tanto, se resalta la relevancia y la importancia de sus ideas.

Infancia y Educación en Pestalozzi

Johann Heinrich Pestalozzi (Zúrich, 1746 - Brugg, 1827) es considerado como un reformador de la noción de educación heredada, que se propone como la pedagogía de la mayoría de edad. Esta reforma se genera a partir de la promoción de la escuela popular y, por tanto, de la reconceptualización

de la idea de formación dirigida al menor; él promueve una pedagogía de la restauración del ser humano, teniendo en cuenta que: “Pestalozzi concibe la educación escolar como un complemento de la educación doméstica y una preparación para la vida” (Vergara, 2008, p. 204).

El sistema de educación de Pestalozzi, “se conoce con el nombre de educación elemental, porque consiste en hacer que el proceso de desarrollo humano: sensitivo, intelectual y moral, siga el discurso evolutivo de la naturaleza del niño” (Universidad Nacional de Educación a Distancia [UNED], s.f., p. 79). La educación es vista como una experiencia que ayuda al infante a involucrarse en la sociedad, y se ofrece al niño el proceso para que se realice adecuadamente como persona. Por su parte, la actividad educativa del docente es vista como un arte; su método educativo hace uso de la intuición, a través de la cual, se desarrolla todo lo visto en la vida con anterioridad, una de sus máximas sobre ella dice: “el fin es la meta que debemos conseguir, el método intuitivo es el camino correcto que debemos seguir” (Ruíz, 2011, párr. 9).

A partir de una comprensión de la propia trascendencia en la vida cotidiana, Pestalozzi asume un carácter ético-humanista en la noción de formación que promueve para la educación popular, la cual se refleja en la importancia dada a la relación familiar. Esto permite pensar en el ser del niño y la niña fuera del anhelo de las pedagogías funcionalistas, pues promueve una educación integral que desborda la escuela y toca la cultura, por lo menos en el contexto familiar, donde el amor paternal y maternal debe ser el margen del proceso de aprendizaje ofrecido a los menores. De esta manera, luego del proceso de formación, el niño o la niña se afirma ante todo como persona, es decir, como un sujeto capaz de integrarse con la comunidad, no solo de forma productiva. Así, Pestalozzi se destaca por proponer:

[...] una educación integral, que forme el corazón, la cabeza y la mano; la intuición, base de todo conocimiento, y la educación, que es el arte

de llevar al niño desde unas intuiciones superficiales y fragmentarias hasta otras instituciones siempre más claras y distintas; la educación moral, en fin, obra de amor y de fe, que despierta en el niño el amor y el respeto hacia el orden establecido por el creador. (Como se cita en Vergara, 2008, p. 204)

Debido a esta intención, Pestalozzi desarrolla una pedagogía de la restauración que permite el desarrollo de una educación personalista, que sugiere las bases o nociones para la atención integral, sobre todo, porque se destaca la individualidad del sujeto. Hay que recordar que su concepción de establecimiento escolar estaba muy ligada con la enseñanza del oficio, más que escuelas eran talleres, donde se trataba de aplicar una triple actividad: del espíritu: vida intelectual; del corazón: vida moral y de la mano: vida práctica. En la siguiente carta, el autor plasma la intención educativa de su pedagogía:

Carta III, 7 de octubre de 1818

Mi querido Greaves:

Toda madre que tenga conciencia de su tarea, presumo que estará dispuesta a consagrarse a ella con celo. Pensará que es indispensable alcanzar una clara visión del fin para el cual tiene que educar a sus hijos. He señalado este fin en mi última carta. Pero queda mucho por decir respecto de los medios que han de emplearse en la primera etapa de la educación. Un niño es un ser dotado con todas las facultades de la naturaleza humana, pero sin desenvolver ninguna de ellas; un botón no abierto todavía. Cuando se abre, cada una de las hojas se desarrolla, ninguna queda atrás. Tal debe ser el proceso de la educación. Ninguna facultad de la naturaleza humana debe ser tratada con la misma atención; porque sólo su colaboración puede asegurar su éxito. (Pestalozzi, 2006, pp. 4-5)

Bajo estos presupuestos, el método aplicado por este autor se conoce como Intuición Global y se basa en tres características importantes, a saber: forma, número y nombre. La forma (observar, medir, dibujar y escribir), contribuye para que a los niños se les enseñe a distinguir la forma de cada objeto, es decir, sus dimensiones y proporciones; fundamento para las habilidades en la comunicación y el acceso al arte y la ciencia. El número (relaciones métricas y numéricas), permite enseñar a los niños a considerar cada uno de los objetos que se les da a conocer como unidad, es decir, separado de aquellos asociados; también, partir de las cosas simples antes de avanzar a las más complicadas, que hoy se toma como base para desarrollar en los niños y las niñas habilidades en matemáticas para la resolución de problemas. Y el nombre, se relaciona de manera directa e inmediata, permitiendo familiarizarse con otros nombres y conceptos mientras se va reconociendo y comprendiendo, lo que constituye la base para la actual promoción de la lectoescritura. Para Pestalozzi, la finalidad de la educación nueva es conseguir que el sujeto llegue al desarrollo de las capacidades humanas; sin tratarse en ningún caso, de llegar con la perfección absoluta, pues esto, es una utopía; más bien, la concepción pestalozziana de la educación, convoca al desarrollo del potencial humano, traducido en capacidades (hoy competencias) para desempeñarse socialmente de manera adecuada.

Infancia y Educación en Decroly

Ovidio Decroly (1871-1932), a partir de la relectura de la tradición educativa, propone una serie de cambios en la concepción de la misma, que inciden en la formación de la escuela moderna, debido, sobre todo, a su concepción de la psique del ser infantil. Esta concepción ya no está mediada por la noción de razón que se infiere de la noción de sujeto trascendental, sino por la niñez en sí misma, lo que le permite centrar sus esfuerzos en la comprensión del Alma Infantil. Esto conlleva a desarrollar un concepto de niñez diferente, porque reúne los esfuerzos de los pedagogos anteriores en torno a cómo el

niño aprende, ocupándose, esta vez, no solo de los procesos de aprendizaje y generación y reproducción de conducta, sino también de la formación subjetiva de un ser complejo, quien, a pesar de la clasificación de infante, constituye una dimensión ontológica, ética, política, estética y pedagógica en sí misma. Ello provoca un recentramiento de la educación en el ser del infante, considerado como un sujeto con derechos.

Con base en la constitución psico-biológica del niño, Decroly propone la reforma de la escuela a partir de la comprensión del medio de aprendizaje y enseñanza, permitiéndole poner en práctica la síntesis de su comprensión de la educación y su relación directa con la vida, cuando concibe una “escuela por la vida, para la vida”, que fue el lema de su escuela L’Hermitage, fundada en 1907. Así, desarrolla la noción de una pedagogía intelectual de los procesos de aprendizaje y formación de sí, de los sujetos, que implica una pedagogía del redescubrimiento de la infancia y de la formación integral, posible de practicarse a partir de la pedagogía de la restauración. Esta ubicación de la escuela como el espacio y tiempo de la realización de la infancia presupone que el niño tiene las pautas para un desarrollo libre, previsto en el fortalecimiento de los centros de interés y de la pedagogía del redescubrimiento de sí mismo, que contribuyen en el entorno escolar a provocar en los niños y las niñas la curiosidad y el aprendizaje de manera autónoma y no por imposiciones sociales o culturales.

El programa o método de los centros de interés es la organización de un programa escolar unitario, que no tiene implicadas asignaturas, sino que está basado en las propias necesidades e intereses de los niños y proporciona una visión integral de lo estudiado.

Gira en torno a dos grandes ideas: la primera, el conocimiento de sí mismo, que hace referencia a sus necesidades y aspiraciones (conocer cómo está constituido; cómo funcionan sus órganos, para qué sir-

ven; cómo come, respira, duerme y cómo está protegido y auxiliado por ellos; por qué tiene hambre, frío, sueño; por qué tiene miedo; por qué se enfada; cuáles son sus defectos y sus cualidades). La segunda, el conocimiento del medio natural y social en el que el niño vive (familia, entorno, mundo) y que constituye el marco donde han de satisfacer sus necesidades. (Choprix & Fortuny, s.f., p. 5)

Por otro lado, es importante manifestar que existe una relación entre el desarrollo infantil y las acciones naturales del niño, como son: la curiosidad, la exploración, el descubrimiento, entre otras, que es necesario que se tengan en cuenta con el fin de aprovechar desde cualquier entorno la potencialidad que puede llegar a tener el niño o niña en su etapa de crecimiento. Es por ello que, “Decroly propone que las actividades en cada centro de interés recorran las tres fases del pensamiento: observación, asociación y expresión, en un programa de ideas asociadas, en el cual identifica las necesidades vitales reales con los centros de interés” (Malagón, 2005, p. 57).

En el caso del interés, Decroly se destaca porque hace evidente la relación del aprendizaje de los menores con su entorno y con su vida. Se puede entender esto como una especie de espiral que va tomando todas las interrelaciones que le pertenecen a los menores para su aprendizaje, integrando un tipo de escuela que él concibe. Ve su aplicación en los programas dirigidos a la formación de los niños y las niñas, donde se comprende que el diseño curricular de la escuela está fundamentado en los centros de interés, como centros de redescubrimiento del ser del niño. Así, por ejemplo: “i) el niño y su organismo; ii) el niño y los animales; iii) el niño y el medio inanimado; iv) el niño y los vegetales; v) el niño y el medio humano” (Plancke, 2009, p. 257).

Lo anterior, refleja la metodología del redescubrimiento de una pedagogía centrada en la conservación de la esencia de la infancia, que se caracteriza por la capacidad de observación y transformación de las necesidades en

motivos para la experimentación, y hace de la propuesta de Decroly una base de la pedagogía experimental, que facilita la modernización de la concepción de educación dirigida a los menores y que fortalece, hoy en día, las bases epistemológicas de la concepción de la PI como el espacio y tiempo de aprendizaje en y para la vida. Al respecto, Malagón (2005) considera que:

La elección de la temática del centro de interés, debe ser significativa y amplia para que permita: alcanzar los objetivos o propósitos (campos de formación), incluir variados contenidos acordes con las competencias previstas en el centro de interés, posibilitar la formulación de subtemas congruentes con el tema, y realizar actividades que posibiliten los aprendizajes que requieren las competencias previstas en el centro de interés. (p. 60)

En este sentido, los centros de interés se convierten en promotores de competencias, por cuanto, motivan la curiosidad y la necesidad de aprender en los estudiantes; además, porque en ellos se procura la flexibilidad curricular que orientan la práctica escolar según los intereses propuestos por los niños. Así, los maestros están obligados a reconstruir permanentemente su labor educativa al trabajar con la niñez.

Infancia y Educación en Claparede

En el caso de Eduardo Claparede (Ginebra 1873-1940), la pedagogía funcional implica una metodología que se dirige a desarrollar la inteligencia razonable; cuyo procedimiento conlleva a comprender que: “el punto de vista estructural es el qué; el punto de vista del mecanismo es el cómo; el punto de vista funcional es el por qué” (Dottrens, 2009, p. 265), que se propone como una forma integral de comprensión de los procesos de aprendizaje, con un propósito, que atribuye, en parte, al carácter finalista de la misma. Y teniendo en cuenta, que se trata de un proceso cognitivo, se revela inacabado en cuan-

to proceso de aprendizaje, afincado sobre todo en la experimentación como forma de demostración de la intelección.

Claparede centra la educación en la relación crítica entre necesidad e interés; comprendida la necesidad como el motivo de los intereses de aprendizaje de un sujeto, por tanto, como márgenes del desarrollo cognitivo del ser, en relación con su entorno; valora especialmente la experimentación del niño y la capacidad de aprendizaje a partir del juego, de ahí que, de acuerdo con Dottrens (2009):

Los niños no hacen todo lo que quieren, pero quieren todo lo que hacen; Claparede enseña el juego, actividad fundada sobre un interés, generador de un esfuerzo sostenido (a la manera, por ejemplo, del adulto que se domina) tiende sus energías, reprime su fatiga física o su miedo para conquistar la cima que codicia; todo con el propósito de lograr el objetivo principal de tal método, debido a que: la escuela debe proteger el período de infancia. A menudo lo abrevia quemando etapas que deberían ser respetadas. (p. 269)

Gracias a la educación a partir del juego, Claparede reelabora las concepciones de enseñanza tradicionales, propone una dimensión lúdica en la que la infancia se deja con libertad del reconocimiento de sus propios intereses, y no fuerza en ningún momento a los niños para aprender por obligación. De esta manera, su principal preocupación pedagógica es la de conseguir una escuela activa, en la que prima la necesidad y el interés del niño, consiguiendo la constitución de una escuela a la medida del estudiante.

Para ello, propone que los maestros aprendan a observar a sus estudiantes y trabajen e investiguen a partir de estas observaciones. Es decir, que el maestro no educa a un grupo, sino a cada niño en particular, luego de conocerlo a través de sus deseos, actitudes y aptitudes. Hecho que supone hoy,

el respeto por la voz del niño, por su accionar en el aula dentro del proceso de aprendizaje, así como sus ritmos y estilos de aprendizaje, para contribuir con una educación personalizada y por el fomento del desarrollo humano integral o multidimensional.

Infancia y Educación en Dewey

La perspectiva de John Dewey (1859-1952), en relación con la infancia, sintetiza una serie de preocupaciones comunes a los pedagogos mencionados hasta ahora, pero innovadora, debido a que centra sus propósitos en el niño y las actividades que realiza, motivadas por necesidades básicas como el alimento, la vivienda y el vestido; necesidades que deben ser solucionadas de forma práctica, es decir, llevando a la praxis los saberes que haya aprendido o esté aprendiendo. En Dewey se desarrolla una perspectiva pedagógica pragmática, caracterizada por enseñar al niño a solucionar las necesidades mencionadas, pero, sobre todo, cimentando la comprensión de las mismas como márgenes que le permiten vivir en el presente y en relación con otros, pues la solución de las necesidades se produce por colaboración y aplicación de las habilidades en comunidad.

De forma implícita, Dewey en su momento histórico es promotor de las hoy llamadas competencias, porque busca que la educación les sirva a los niños para solucionar problemas y para enfrentar diversas situaciones de la vida cotidiana. De tal suerte, que el conocimiento encuentra sentido, valor y significancia por su interacción y mediación en la vida social de los estudiantes. Al respecto:

Dewey decide romper con el intelectualismo que dominaba la enseñanza y se propone incorporar la experiencia del niño a la educación. Concede gran importancia al trabajo, a la iniciativa individual, al hecho de aprender haciendo y a la formación democrática. (Malagón, 2005, p. 70)

En este caso, la escuela para Dewey, es concebida como el espacio en el que el tiempo del aprendizaje de los niños es organizado bajo el método del problema, para hacer comprobable el pensamiento gracias a la acción y este se transforme en conocimiento significativo para los estudiantes. Propone entonces, integrar el saber y su aplicación, de esta manera, Dewey es un precursor de la concepción de competencia, comprendida como el hacer, que parte del saber y del ser, y, que posteriormente, fundamenta el fin de la educación.

Los fundamentos teóricos de su escuela se desarrollan a partir de un concepto de educación atento al contexto que brindan la noción de democracia, así como la incidencia de la Revolución Industrial y la influencia de la ciencia moderna. Los principios del pragmatismo, de la metodología de la escuela, se hacen posibles por la comprensión de la experiencia, como la conciencia del aprendizaje del saber que, desde la práctica y la aplicación de los conceptos, forma parte de la vida cotidiana, en tanto fin abierto de la educación. De ahí que, el fin se vuelve no el término del proceso, sino un propósito. Según Brubacher (2009):

Los fines han de ser elásticos para tratar circunstancias variantes. Deben ser, ellos mismos, “experimentales”, para evitar el riesgo de imposición de propósitos ajenos a los intereses del niño y la coacción que esto conlleva. Con ese propósito Dewey diseña fines globales que incentivan una “educación progresiva”, debido a que la experiencia educativa es, pues, una reconstrucción constante de lo que el niño hace, según de las experiencias que sufre. (p. 285)

Tal mirada de la educación, a partir de la concepción de niñez como centro generador de experiencias de aprendizaje progresivo, afecta de una forma positiva la concepción de escuela en todas sus instancias; a nivel administrativo, académico y curricular, sus consecuencias son globales, pero,

cimentadas en las experiencias personales del niño. De allí que, en relación con Dewey, Brubacher (2009) recalca lo siguiente:

El primer signo de un buen programa y la primera muestra de establecer un fin válido consiste en que está en relación con las preocupaciones de la experiencia personal del niño, en la que tiene su origen. El segundo es que al actuar sobre dicho programa el niño logra una visión más clara en el interior de su experiencia, a la vez que un aumento de eficacia en la ejecución. En otras palabras, maestro, alumno y padres valorizan el programa en términos de eficacia pragmática. (p. 287)

En la escuela, así concebida, se desarrolla el concepto de democracia que le interesa a Dewey, debido a que se ofrece en un marco enteramente sociocultural, en el que la comunidad académica evalúa el saber como un valor tangible del aprendizaje, a causa del carácter experimental que lo constituye.

Los propósitos de las reflexiones de Dewey, permiten pensar en la escuela como un lugar de creación y conocimiento integral y abierto a la comunidad, de esta manera se comprende que la educación se centra en “una escuela democrática que enseña a los niños a actuar en sus comunidades a la luz de la mayor participación posible en la experiencia” lo que la promueve como una entidad que está destinada a desempeñar un papel en la reconstrucción del orden social. (Brubacher, 2009, p. 293)

En consecuencia, la democracia de Dewey, no solo se queda en el plano de la instrucción, del programa o de la administración de la escuela; va más allá, a la verdadera democratización de la sociedad, hecho que no se comprende en el momento histórico en que él vivió y es posible que aún no se asimile muy bien su legado. En sus propias palabras, Dewey (1998) hace esta reflexión:

¿Qué significa la democracia si no que cada persona tiene que participar en la determinación de las condiciones y objetivos de su propio trabajo y que, en definitiva, gracias a la armonización libre y recíproca de las diferentes personas, la actividad del mundo se hace mejor que cuando unos pocos planifican, organizan y dirigen, por muy competentes y bien intencionados que sean esos pocos? (p. 233)

En la escuela experimental, fundada por Dewey, se intenta llevar de forma práctica ese tipo de democracia en el trabajo; y la labor de los maestros y maestras, se organiza de manera muy parecida en los niños y niñas, rompiendo las diferencias que se dan en la sociedad. Como se puede observar, a Dewey le preocupa promover la democracia; hoy, es la base para la promoción de competencias ciudadanas, que permiten a los niños y las niñas, participar en la vida escolar y mediar junto con los maestros en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Infancia y Educación en Montessori

Las experiencias de María Montessori (1870-1952), quien dirige sus preocupaciones a la re-problematización de la infancia y sus problemas de aprendizaje, con un alto grado de compromiso social, se centran en concebir al niño como maestro; al preguntarle a Montessori sobre la forma en la que construye sus propuestas, “repite siempre que los propios niños le habían enseñado; luego aclara para sí y para otros, o sea, las leyes esenciales de la educación” (Calo, 2009, p. 296).

Según lo dicho, implica ya un principio que, de acuerdo con las premisas contemporáneas de la pedagogía, conllevan a una mirada dialógica del proceso de aprendizaje y enseñanza, en donde el infante ya no es un receptor pasivo de saberes realizados y comprobados, sino quien los reactiva a partir de sus propias preguntas, experiencias y necesidades. Es así como Montessori propone una escuela activa, un lugar centrado en una educación atenta al

tiempo del aprendizaje del infante, desde presupuestos naturalistas, fundados en su formación como doctora en medicina y las bases psicológicas del proceso de aprendizaje. De tal forma:

[...] para ella es necesaria una psicología en acción, que vigile las eclo- siones y las revelaciones y comprenda el proceso a la luz de la acción educadora misma, dominando las dificultades y los auxiliares que res- ponden a aquélla, por parte del niño, captando en lo vivo las transfor- maciones que se operan en él y las fuerzas que se revelan y lo impulsan a actos e integraciones sucesivas. (Calo, 2009, p. 297)

El propósito ético de la escuela activa, sostenido por la comprensión psicológica del proceso de aprendizaje del niño, permite a Montessori desa- rrollar experiencias como la de la Casa de los Niños, que da preponderancia a una formación práctica para fortalecer la libertad de aprendizaje del niño, apelando a sus intereses físicos y espirituales. De ahí que:

El primer motivo esencial de la enseñanza de Montessori no es ense- ñar, guiar, dar órdenes, forjar, modelar el alma del niño, sino crearle un medio adecuado a su necesidad de experimentar, de actuar, de trabajar, de asimilar espontáneamente y de nutrir su espíritu. (Calo, 2009, p. 299)

Concepción que hace de la Casa de los Niños, el lugar en que ellos y ellas tienen la posibilidad de la experimentación, de la aprehensión de las relaciones con la naturaleza y el mundo, desde una puesta en diálogo que les permite dar respuesta a sus inquietudes más íntimas, pero siempre en rela- ción con la realidad, comprendida como el espacio y el tiempo de la puesta en práctica de los saberes aprendidos. Por lo tanto, el método aplicado en la escuela activa es práctico e integral, pues pretende responder a inquietudes del niño, con sus propias palabras y presupuestos, para que este cree la res- puesta y en ese proceso se autorealice.

En ese sentido, los presupuestos del método de aprendizaje de Montessori se basan en lo siguiente: el respeto por la autonomía del estudiante, es decir, permitirle su propio autoconocimiento; el respeto por la iniciativa personal, que se refiere a dejarlo actuar sin presiones; hecho que permite la autodisciplina, sin intervención directa e impositiva del adulto, lo cual lo conduce al ejercicio constante de exploración, búsqueda de conocimientos y adquisición básica de los grandes aprendizajes. El papel de los docentes se centra en observar la manera como el niño hace sus cosas con iniciativa y autonomía propias, dejando que el niño active sus potencialidades; así, el maestro reflexiona, para luego plantear diferentes alternativas de trabajo en el aula, con base en las sugerencias, inquietudes, necesidades y dificultades manifestadas por los estudiantes.

La pedagogía de Montessori, por tanto, se centra en la acción, como tiempo en el que el niño pone en práctica lo aprendido y materializa el saber de forma integral, debido a que se trata de incentivar la articulación crítica de los procesos de aprendizaje con las realidades que la vida ofrece. Sus propuestas se sintetizan en la fundamentación de una educación que acude a la experiencia del aprendizaje del menor, sigue su proceso de autodescubrimiento, cómo ser; un ser del niño que, abierto a posibilidades ontológicas, éticas, psicológicas, estéticas y políticas, constituyen su formación; lo que hace de la pedagogía de la acción una de las primeras formas de la pedagogía crítica, dirigida a la concepción de educación infantil.

Como se puede observar, los diferentes pensadores clásicos referenciados en este trabajo han aportado con ideas valiosas para contribuir con una educación promotora de competencias. Cada uno de ellos, en su momento histórico, geográfico y social, hace aportes educativos, que permiten su reflexión y transformación permanente; más aún, si es la educación que se ofrece a los niños en su etapa vital, en la cual se generan las bases para futuros aprendizajes y procesos de socialización en la escuela, la familia y la sociedad.

Conclusiones

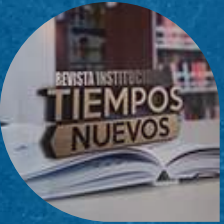
La educación infantil es un proceso dinámico, integral y en permanente cambio; de allí que sea necesario repensar constantemente los currículos, en especial los de los licenciados en educación infantil, pues deben comprender al niño y la niña como sujetos de derechos, quienes presentan múltiples potencialidades que solo pueden ser desarrolladas considerando los aportes de los pensadores del siglo anterior, los cuales contribuyeron de manera significativa a la comprensión de un desarrollo integral de la niñez.

Se considerará al niño en su totalidad: emocional, intelectual y físico. Su enfoque en el desarrollo integral promueve una educación basada en la empatía, la observación y la experiencia práctica, relevante hoy en día en la educación infantil moderna.

La educación infantil está estrechamente vinculada con la experiencia práctica y el aprendizaje activo. Por lo tanto, debe ser relevante para la vida cotidiana, ya que los niños aprenden mejor a través de la experiencia directa y la resolución de problemas, lo cual ha sido fundamental en la evolución de los métodos pedagógicos. En la educación infantil actual, las estrategias que promueven el aprendizaje basado en proyectos y la integración de actividades prácticas en el currículo reflejan la influencia importante de los pensadores del siglo pasado.

Referencias

- Brubacher, J. (2009). John Dewey. En J. Château, *Los grandes pedagogos* (Décimo sexta reimpresión) (pp. 277-294). Fondo de Cultura Económica.
- Calo, G. (2009). María Montessori. En J. Château, *Los grandes pedagogos* (Décimo sexta reimpresión) (pp. 295-317). Fondo de Cultura Económica.
- Choprix, F. & Fortuny, M. (s.f.). *La escuela Decroly de Bruselas*. <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-LaEscuelaDECROLY.pdf>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación* (3ª ed.). Editorial Morata S.L.
- Dottrens, R. (2009). Eduard Claparede. En J. Château, *Los grandes pedagogos* (Décimo sexta reimpresión) (pp. 262-276). Fondo de Cultura Económica.
- Malagón, G. (2005). *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*. Editorial Trillas.
- Pestalozzi, J. (2006). *Cartas sobre educación infantil* (3ª. ed.). Ed. Tecnos.
- Plancke, R. (2009). *Los grandes pedagogos* (Décimo sexta reimpresión). Fondo de Cultura Económica.
- Ruíz, F. (2 de abril de 2011). *Autores de la Escuela Nueva*. <http://fativrmagisterioprimaria.blogspot.com>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). (s.f.). *El pedagogo*. http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,1178168&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Vergara, V. (2008). *La educación inicial, guía de gestión, fundamentación y aplicación* (1ª. ed.). ANDEIP.



Salud

La Ciencia detrás de la Producción y Caducidad de los Medicamentos

The science behind the production and expiration of medicines

Rodrigo Enríquez Meza¹

Resumen

El presente documento describe cómo la ciencia contribuye a la producción de nuevos medicamentos y resalta la importancia de considerar la fecha de caducidad de los mismos. Por lo cual, se inicia con una presentación de las etapas investigativas involucradas en la creación de un nuevo producto farmacéutico destinado al mercado. Seguidamente, se aborda la razón por la cual los medicamentos deben incluir una fecha de vencimiento en su etiqueta. Finalmente, se exponen las conclusiones sobre los hallazgos científicos actuales relacionados con la fecha de caducidad de los medicamentos.

Palabras clave: caducidad, efectividad, investigación, medicamentos, seguridad.

Abstract

This paper examines how science contributes to the production of new drugs and the critical importance of expiration dates in drug products. The study first outlines the sequential research phases involved in creating new

¹ Médico y Cirujano, Universidad del Cauca. Magíster en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Docente Medio Tiempo, Licenciatura en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad CESMAG. Áreas de interés: ciencias biológicas. Correo electrónico: renriquez43@hotmail.com

Publicaciones recientes:

- Enríquez Meza, R. (2020). La glucosa en el cuerpo humano. *Revista Institucional Tiempos Nuevos*, 25(27), 43-53.
- Enríquez Meza, R. (2022). Adrenalina. Hormona y neurotransmisor fundamental en el ejercicio y los deportes. *Revista Institucional Tiempos Nuevos*, 27(29), 70-81.

pharmaceutical compounds for commercial use. The discussion then addresses the rationale behind mandatory expiration dates on drug labels. Finally, this article concludes that its findings contribute to ongoing discussions about pharmaceutical shelf-life.

Keywords: expiration, effectiveness, research, drugs, safety.

Introducción

El presente artículo contiene información sobre las diversas etapas que debe atravesar un medicamento para ser comercializado en cualquier lugar del mundo. Seguidamente, se aborda la razón subyacente detrás de la necesidad de una fecha de caducidad en los medicamentos, destacando su importancia para la salud humana. Finalmente, se presentan conclusiones acerca de las realidades científicamente asociados al consumo de medicamentos vencidos, tanto para los individuos como para la sociedad en general.

El objetivo fundamental de este escrito es dar a conocer, a la población en general, sobre la elaboración de productos farmacéuticos, resaltando la relevancia de la fecha de caducidad y la necesidad de su correcta utilización y almacenamiento en los hogares.

La importancia de este documento radica en su aporte a una comprensión más profunda acerca de la producción de nuevos medicamentos y la realidad de la fecha de caducidad de los mismos, con el objetivo de promover un uso adecuado de estos por parte de la sociedad en su conjunto.

Etapas en la Investigación de Nuevos Medicamentos

Existe la creencia de que, una vez superada la fecha de vencimiento de los medicamentos, estos pierden su eficacia y pueden provocar reacciones adversas en los seres humanos, pero ¿cuál es la realidad sobre la fecha de expiración de los medicamentos?

De acuerdo con Jaramillo et al. (2006), “técnicamente, la fecha de vencimiento es una aplicación e interpretación directa de los resultados obtenidos a partir de los estudios de estabilidad” (p. 277) que se realizan a los productos farmacéuticos, y que después de varios años de investigación, salen al comercio bajo vigilancia de los entes de control que autorizan su uso en cada país. De tal manera que, inicialmente, es pertinente asegurar que todos los medicamentos antes de salir al mercado son muy bien estudiados por la industria farmacéutica a través de diferentes procesos investigativos, los cuales comienzan en una etapa preclínica, en la que:

Se ensaya exhaustivamente el compuesto seleccionado para evaluar la seguridad de su administración en humanos y su actividad farmacológica. La fase preclínica incluye ensayos en células o tejidos (in vitro), modelos computacionales (in silico), pruebas físico-químicos (in chimico) y/o en organismos vivos (in vivo) con la finalidad de conocer la actividad farmacológica y la toxicología del medicamento seleccionado. (Agencia Española de Medicamentos y Productos Sanitarios, 2021, párr. 1)

Todos estos ensayos buscan garantizar a los seres humanos que los nuevos fármacos sean eficaces y seguros. La eficacia tiene que ver con que la sustancia cumpla con los efectos deseados en el organismo; para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011), “la eficacia de un tratamiento se define como su capacidad para modificar favorablemente un síntoma, el pronóstico o el curso clínico de una enfermedad” (p.18). Por su parte, la seguridad tiene que ver con la no presencia de efectos adversos, indeseados o tóxicos, los cuales, según la OMS (2011), en la mayoría, “dependen del mecanismo de acción del fármaco y por lo tanto guardan relación con la dosis” (p. 27). Por tanto, los ensayos clínicos desempeñan un papel fundamental en la garantía de que los nuevos fármacos sean tanto eficaces como seguros para los seres humanos; estos aspectos son cruciales para proteger la salud y el bienestar de los pacientes y para asegurar la calidad de la atención médica.

Cuando un nuevo medicamento supera la etapa preclínica, pasa a una segunda etapa de investigación conocida como ensayos clínicos, en el que se autoriza el uso en seres humanos y se deben cumplir con cuatro fases: “las fases de los estudios clínicos pre comercialización son 3 (Fase I, II y III), una cuarta fase (Fase IV), son los estudios que se realizan post comercialización o sea después de la aprobación del medicamento” (Vera, 2022, p. 60-61). Por lo cual, todo medicamento que sale al mercado debe haber superado las primeras tres fases, y cuando son comercializados, aún siguen siendo investigados al ser usados por un mayor número de pacientes en condiciones reales.

Vera (2022) asegura que, “el propósito de la fase I es evaluar la seguridad del fármaco, obtener información de carácter farmacocinético (comportamiento del fármaco dentro de nuestro cuerpo) y conocer los rangos de dosis seguros del fármaco” (p. 61). En relación con la farmacocinética, la OMS (2011) afirma que “se trata de las acciones del organismo sobre el fármaco, a través del estudio de los procesos de Adsorción, Distribución, Metabolismo y Excreción (ADME)” (p. 83), y más adelante concluye que “la farmacocinética determina con qué frecuencia, en qué cantidad y forma de administración y durante cuánto tiempo se debe administrar el fármaco para alcanzar y mantener la concentración plasmática requerida” (p. 83). Para esta primera fase se incluyen, generalmente, un pequeño número de personas adultas, sanas, voluntarias y de sexo masculino, en ellas se trata de identificar la dosis del medicamento; bajo la supervisión médica constante, esta fase suele durar entre uno y dos años. Dicha fase se subdivide en: fase Ia, en la que se evalúa la farmacocinética y la tolerancia del medicamento; y una fase Ib, en la que se busca la dosis máxima tolerada por los seres humanos.

La fase II de desarrollo de medicamentos es un paso crucial en el proceso de evaluación de nuevos tratamientos. A diferencia de la fase I, donde se realizan pruebas preliminares de seguridad en un pequeño número de vo-

luntarios sanos, la fase II se centra en la evaluación de la eficacia y seguridad del medicamento en una población más amplia de pacientes que padecen la enfermedad o condición que se pretende tratar. Este aumento en el tamaño de la muestra permite una mejor comprensión de cómo responde el fármaco en condiciones más representativas de la realidad clínica; en ella se “evalúa la eficacia y seguridad del medicamento con más pacientes que en el ensayo de fase I. El objetivo de esta fase es probar la eficacia del fármaco y determinar el régimen de dosificación óptima” (Vera, 2022, p. 61), esto implica probar diferentes dosis y frecuencias de administración para encontrar el equilibrio adecuado entre eficacia y seguridad.

Además, durante esta etapa, los investigadores se enfocan en identificar posibles efectos adversos significativos que puedan surgir con el uso del medicamento, lo que contribuye a la evaluación integral de su perfil de seguridad. Este proceso forma parte de la farmacodinámica, una rama de las ciencias que, según la OMS (2011), determina tanto la eficacia como los efectos adversos de los fármacos, así como las concentraciones a las que estos efectos se producen. Para evaluar la eficacia y seguridad del medicamento, los ensayos de fase II suelen incluir grupos de control, donde se compara el efecto del nuevo tratamiento con placebos (sustancias inertes sin actividad farmacológica). Estos estudios se diseñan cuidadosamente para minimizar el sesgo y garantizar que los resultados sean confiables y significativos. Aunque los grupos de pacientes en la fase II suelen ser más grandes que en la fase I, aún pueden ser relativamente pequeños en comparación con los ensayos de fase posterior, lo que permite una evaluación más detallada y controlada de la eficacia y seguridad del medicamento en un entorno clínico.

Ya en la fase III, antes de la comercialización, se confirman los beneficios terapéuticos y la seguridad del nuevo fármaco. “El fin de esta fase es comparar la eficacia terapéutica del fármaco con un tratamiento de referencia

(si lo hay) o con un placebo (cuando no hay terapia alternativa)” (Vera, 2022, p. 61). Entonces, se puede asegurar que en esta fase el objetivo principal es comparar directamente el medicamento en investigación con un tratamiento de referencia estándar o, en ausencia de una opción terapéutica establecida, con un placebo. Esto permite evaluar de manera más precisa si el nuevo medicamento ofrece beneficios terapéuticos significativos en comparación con las opciones existentes o si es superior a la falta de tratamiento. Para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados, los estudios de fase III suelen llevarse a cabo con un grupo grande y diverso de pacientes, representativo de la población a la que se destinará el medicamento una vez comercializado.

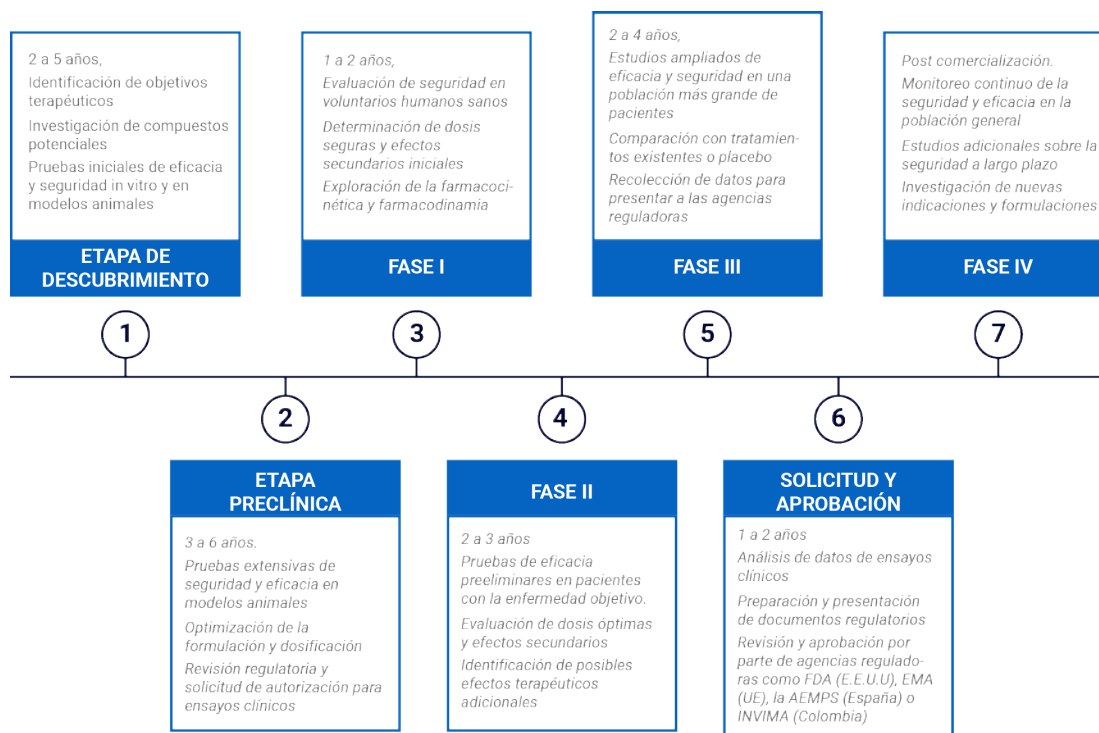
Estos ensayos clínicos suelen ser multicéntricos, lo que significa que se llevan a cabo en múltiples centros médicos o instituciones para aumentar la generalización de los hallazgos y la diversidad de los participantes. Además, muchos de estos estudios son de tipo doble ciego, lo que significa que ni los pacientes ni los investigadores conocen qué tratamiento está recibiendo cada individuo, lo que ayuda a evitar sesgos y garantizar la objetividad en la evaluación de los resultados. “Son estudios de gran cantidad de pacientes, multicéntricos, controlados, en ellos se determina el perfil terapéutico del medicamento, dosis, forma farmacéutica, eventos adversos, contraindicaciones y precauciones” (Vera, 2022, p. 62). Esta información es fundamental para comprender completamente el perfil terapéutico del medicamento y proporciona la base para las recomendaciones de dosificación y uso una vez que se aprueba su comercialización.

Luego de que se completa con éxito la fase III y se demuestra la eficacia y seguridad del medicamento de manera convincente, las autoridades reguladoras de cada país asumen la responsabilidad de evaluar los datos y decidir si aprueban la comercialización del medicamento. Este proceso implica una revisión exhaustiva de todos los datos clínicos disponibles para garan-

tizar que el medicamento cumpla con los estándares de seguridad y eficacia requeridos para su uso en la práctica clínica.

Después de aprobada la comercialización del medicamento, este sale al mercado para cumplir con la fase IV, “ensayos clínicos que persiguen aumentar el conocimiento del fármaco, su uso en una población mucho más amplia y nos permite identificar aspectos de seguridad muy poco frecuentes” (Vera, 2022, p. 62). Por ello, en esta fase se desarrollan ensayos clínicos diseñados para ampliar el conocimiento sobre el fármaco, no solo busca evaluar su eficacia y seguridad en una población mucho más amplia que la de los ensayos previos, sino que también permite identificar aspectos de seguridad extremadamente raros que pueden no haber sido evidentes en estudios anteriores. Además de monitorear los efectos del medicamento a largo plazo y en diferentes grupos de pacientes, estos ensayos pueden revelar interacciones con otros medicamentos o condiciones médicas que no se observaron durante los estudios iniciales de fase III. En resumen, la fase IV es crucial para comprender completamente el perfil de seguridad y eficacia de un medicamento una vez que se utiliza en la práctica clínica diaria, lo que proporciona datos valiosos para informar decisiones médicas y reguladoras.

Figura 1.
Línea de tiempo: Etapas en la investigación de medicamentos nuevos



Nota. Fuente: Autoría propia.

Fecha de Vencimiento de los Medicamentos

Todos estos estudios también contribuyen a establecer una fecha de vencimiento para el medicamento, que se determina según las características específicas del producto. En este sentido, desde 1982, la OMS ha establecido pautas que indican que las fechas de expiración deberían oscilar entre dos y cinco años. Sin embargo, en la actualidad, la mayoría de los medicamentos tienen un período de validez más corto, generalmente de dos a tres años (Kabbabe, 2018). Durante este lapso, se espera que el fabricante garantice que el principio activo del medicamento permanezca intacto, que no pierda su eficacia y que sea seguro para los pacientes, asegurando así la calidad y la seguridad del producto hasta su fecha de caducidad. Así mismo:

Las legislaciones de los países exigen a la industria farmacéutica colocar la fecha de expiración a los medicamentos. Esa fecha corresponde exactamente al período en que el fabricante asegura y demuestra con estudios científicos rigurosos, que el producto conservará el 100% del principio activo, a pesar de ser sometido a condiciones ambientales adversas como luz solar, humedad y calor, durante su almacenaje o distribución. La fecha de expiración, por tanto, se refiere al vencimiento de una garantía de estabilidad y predecible efectividad. (Kabbabe, 2018, párr. 4)

Siendo entonces relevante destacar que, la importancia de la fecha de expiración en los medicamentos es que constituye una garantía de estabilidad y efectividad del principio activo, ya que esta fecha no es arbitraria, sino que se basa en estudios científicos rigurosos realizados por el fabricante para asegurar que el medicamento conserve su potencia y seguridad durante un período específico, incluso en condiciones ambientales adversas. Además, al destacar la influencia de factores como la luz solar, la humedad y el calor en la degradación del fármaco, se vislumbra la importancia de un adecuado almacenamiento y distribución para mantener la calidad del medicamento hasta su fecha de expiración. En resumen, la fecha de expiración no solo indica el límite temporal de uso seguro del medicamento, sino que también representa un compromiso del fabricante con la calidad y la eficacia del producto.

En el mismo sentido, es pertinente en este aparte citar a Jaramillo et al. (2006), quienes afirman en su libro que:

La estabilidad se define entonces como la capacidad de un producto farmacéutico para conservar intactas sus propiedades químicas, físicas, microbiológicas y biofarmacéuticas, dentro de límites especificados, a lo largo de un tiempo de conservación. Y aunque hay excepciones, en general se dice que 90% de la potencia marcada se reconoce como el nivel de potencia mínima aceptable. Es así que el principio

activo deberá estar disponible durante toda la vida de almacenamiento esperada de la preparación. Pero una ruptura en el sistema físico puede llevar a la pérdida de la disponibilidad del medicamento para el paciente. (pp. 277-278)

Entonces, es posible afirmar que la fecha de vencimiento de los medicamentos está relacionada directamente con que el producto siga siendo eficaz; y para ello, es importante tener en cuenta muchos factores que influyen en la estabilidad de la sustancia y que permiten que, a pesar del paso del tiempo, el principio activo y sus excipientes no pierdan sus propiedades curativas. Con relación a estos factores, Jaramillo et al. (2006) aseguran que:

Actualmente, se acepta en todo el mundo el uso de estudios cinéticos y predictivos de estabilidad para establecer, a través de ellos, las fechas confiables de vencimiento de los productos farmacéuticos; hay muchos factores que podrían incidir en su estabilidad, como: la interacción potencial entre los principios activos y excipientes, el proceso de elaboración, la forma de dosificación, el sistema de envases, revestimiento y cierre; las condiciones ambientales durante el transporte, almacenamiento y manipulación, y el tiempo transcurrido desde la elaboración hasta el uso del producto. Sin embargo, de todos éstos, la temperatura es el factor que más influye. (p. 278)

De esta manera, se debe tener en cuenta que, si bien el tiempo de fabricación es relevante, no es el único determinante de la caducidad de los productos farmacéuticos, siendo entonces un sin número de factores propios del medicamento los que influyen en la caducidad del mismo. Jaramillo et al. (2006) afirman que las propiedades químicas pueden alterar su integridad y, en consecuencia, modificar la potencia del ingrediente activo. Asimismo, las propiedades físicas originales, como la apariencia, uniformidad, disolución, color, entre otras, también pueden verse afectadas con el paso del tiempo. En cuanto

a las propiedades microbiológicas, señalan que pueden verse comprometidas la esterilidad y la resistencia al crecimiento bacteriano. Además, indican que las propiedades terapéuticas del producto pueden modificarse y que podrían producirse cambios en la toxicidad debido a la formación de productos tóxicos.

Por lo general, los resultados de los estudios de estabilidad, en donde se evalúan las características físicas, químicas, microbiológicas y biofarmacéuticas del medicamento, se hacen con el propósito de establecer un tiempo de conservación preliminar. Tras haber evaluado la estabilidad del producto, en la etiqueta se deben inscribir las recomendaciones obtenidas de acuerdo con las mejores condiciones de almacenamiento: a) Manténgase en condiciones normales de almacenamiento: locales secos, bien ventilados a temperatura de 15 a 25°C, en determinadas condiciones climáticas hasta 30°C; b) Manténgase por debajo de 8°C (en refrigeración); c) Manténgase entre -5 y -20°C (en congelación); d) Manténgase por debajo de -18°C (congelación potente). (Jaramillo et al., 2006, p. 278)

Por tanto, la temperatura es uno de los factores que más se debe tener en cuenta para la conservación del principio activo del medicamento, garantizando así la efectividad del producto por el tiempo establecido en los estudios de producción del medicamento. Dejando claro que, si el producto farmacéutico se conserva de manera acorde con lo establecido en las indicaciones del fabricante, será efectivo todo el tiempo. Por otra parte, está la posibilidad de la toxicidad del producto después de su fecha de vencimiento.

El posible aumento de la toxicidad de los medicamentos después de rebasar su fecha de caducidad es un asunto complejo, ya que la mayoría de los fármacos son moléculas orgánicas cuya degradación a temperatura ambiente es inevitable, aunque, como se ha mostrado anteriormente, de manera general no rebasa la disminución de la potencia en

muchos años después de la fecha de caducidad. El problema principal a evaluar no es entonces la eficacia del medicamento sino su seguridad, aspecto que también puede invalidar su uso. Es decir, aunque podemos admitir que la mayoría de los medicamentos son eficaces aún después de algunos años de la fecha de caducidad, no podemos asegurar si en estas condiciones seguirán siendo seguros. (Jaramillo et al., 2006, p. 280)

Siendo entonces la posible pérdida de seguridad del medicamento el problema más grave después de la fecha de su vencimiento, y no la pérdida de efectividad del medicamento que ha caducado. Por lo cual, con el fin de reafirmar este aspecto, es importante citar a Jaramillo et al. (2006) cuando plantean que:

Es evidente que la relación entre pérdida de potencia terapéutica y fecha de vencimiento no es exacta. Una gran cantidad de medicamentos mantienen una potencia superior a 90% en un periodo que supera hasta en décadas la fecha de vencimiento, sin generar una toxicidad importante. Por otro lado, mientras que un número considerable de fármacos disminuyen a niveles subterapéuticos la potencia de sus principios activos, otros, aún con buena potencia desarrollan una toxicidad considerable. (p. 282)

De esta manera, se puede considerar que hay medicamentos que, bien conservados, no pierden efectividad en la fecha de caducidad; otros, en cambio, la disminuyen y ya no son efectivos, mientras que algunos medicamentos pierden seguridad en la fecha de caducidad y, por ello, pueden volverse tóxicos para el organismo, convirtiéndose en un problema para la salud de quien los ingiere cuando están vencidos. Desafortunadamente, en este momento no es posible saber cuál será el comportamiento del medicamento después de haber cumplido su fecha de vencimiento, por lo cual no es pertinente que se ingieran medicamentos vencidos. Como conclusión, se puede mencionar a Jaramillo et al. (2006) cuando aseguran que:

El material limitado no permite efectuar una recomendación general. Además, hay importantes implicaciones legales con respecto al uso de un medicamento vencido. La evidencia científica actual resulta insuficiente, tanto para aceptar como para rechazar la idea de un riesgo claro para la salud al utilizar medicamentos caducados. (p. 280)

Finalmente, se puede afirmar que la fecha de caducidad de los medicamentos es un aspecto crucial para garantizar su seguridad y eficacia, ya que proporciona una guía importante para los pacientes, asegurando que los medicamentos sean utilizados dentro de un período en el cual se ha demostrado que mantienen su potencia y pureza. Además, es importante entender que los medicamentos pueden perder su efectividad con el tiempo debido a la degradación química o la pérdida de potencia. Por lo tanto, respetar la fecha de caducidad es fundamental para asegurar que el tratamiento sea efectivo.

Conclusiones

El uso de medicamentos vencidos puede representar riesgos para la salud, ya que podrían no funcionar como se espera o incluso causar efectos secundarios adversos debido a la descomposición de los compuestos químicos.

Es importante recordar que se debe almacenar los medicamentos correctamente, siguiendo las instrucciones del envase, para maximizar su vida útil y garantizar que no se deterioren prematuramente.

El ignorar la fecha de caducidad puede conducir al desperdicio de recursos médicos y financieros, debido a que los medicamentos vencidos deben ser desechados de manera segura, lo que representa una pérdida tanto para los pacientes como para el sistema de salud en general.

En resumen, la fecha de caducidad de los medicamentos es fundamental para garantizar la seguridad, eficacia y calidad del tratamiento médico.

Referencias

- Agencia Española de Medicamentos y Productos Sanitarios. (2021). *Investigación preclínica de medicamentos de uso humano*. <https://www.aemps.gob.es/medicamentos-de-uso-humano/investigacion-reclinica-de-medicamentos-de-uso-humano/#>
- Jaramillo, F., Rincón, A. & Posadas, F. (2006). *Toxicología básica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. https://www.academia.edu/36380885/Toxicologia_basica_Jaramillo
- Kabbabe, S. (2018). ¿Se pueden utilizar los medicamentos con fecha de expiración vencida? PRODAVINCI.COM. <https://prodavinci.com/se-pueden-utilizar-los-medicamentos-con-fecha-de-expiracion-vencida/#:~:text=En%201982%20la%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial,de%20dos%20a%20tres%20a%C3%B1os>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2011). *Guía de la buena prescripción*. OMS. <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2012/Guia-de-la-buena-prescripcion-OMS.pdf>
- Vera, O. (2022). Ensayos o estudios clínicos y sus fases con medicamentos. *Revista Médica La Paz*, 28(1), 59-63. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582022000100059&lng=es&tlng=es



Narración breve



El Último Adiós

Ricardo Alonso Mendoza Muñoz ¹

Era una mañana fría y nublada, la noche anterior no había podido dormir bien; a eso sumado el que las ranitas que estaban a las afueras de los edificios, donde vivía, habían estado croando sin parar, tal vez pidiendo a su manera que el cielo les regalara un poco de lluvia. Esa misma mañana, como era costumbre desde hace casi 12 años, te miré levantarte a las 5:00 a.m., te acercaste a mí, acariciaste mi cabeza con ambas manos, empezando desde mis orejas y terminaste sujetándome con ternura toda mi cara junto a la tuya; desde ahí me susurraste al oído con una voz suave y amable: «espero que hayas podido dormir bien, hoy te prometo que vamos a ir al médico para saber qué te está pasando». Y es que, desde hacía una semana, ya no tenía ganas de comer, el alimento que ponían en mi plato ni lo olía, incluso ni la comida casera que antes me parecía una delicia ya ni me llamaba la atención, lo único que consumía era agua.

Mis paseos y salidas matutinas, en las que antes corría a tu lado, olfateaba sin cesar y me sentía feliz, pasaron a ser salidas tranquilas donde ya nada me llamaba la atención. Por más que me motivabas a correr, sentía que mis fuerzas se habían ido; eso me llenaba de una profunda tristeza y vergüenza. En el fondo de mi ser, aunque no podía expresarlo, agradecía la paciencia y el amor que sentías por mí, aunque esta vez eras tú el que caminaba a mi lado.

¹ Magíster en Nutrición y Dietética, Universidad Europea Miguel de Cervantes. Licenciado en Educación Física, Universidad CESMAG. Docente del Programa de Educación Física e investigador del grupo Pedagogía, Cuerpo y Sociedad, Universidad CESMAG. Áreas de interés: educación, inclusión, deporte adaptado y discapacidad. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8083-4117> Correos electrónicos: ramendoza@unicesmag.edu.co; ricardoalmendoza@gmail.com

Publicaciones recientes:

- Mendoza Muñoz, R. A. (2024). Asociación entre las actividades de la vida diaria y la percepción del estado de salud en personas con discapacidad. *Revista Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 14(1), 93-106. <https://doi.org/10.15332/2422474X.9710>
- Mendoza Muñoz, R. A. (2020). Orientaciones para la práctica del running en personas principiantes. *Revista Institucional Tiempos Nuevos*, 25(27), 32-41. <https://tiemposnuevos.unicesmag.edu.co/index.php/TiemposNuevos/article/view/59>

Luego, desde mi camita, te miré partir hacia tu trabajo. Me sentía impotente al no poder despedirte como siempre lo hacía cada mañana. A lo lejos, antes de que se cerrara la puerta, pude ver en tu rostro esa bondad y la preocupación que tenías por mí. También pude leer tus labios, que me decían: «descansa, amigo mío, más tarde nos vemos».

Por lo general, mis mañanas eran tranquilas. Después de mi paseo, que era de aproximadamente una hora, me quedaba quieto en casa descansando y comiendo lo que mis amos humanos me dejaban con mucho amor. Pero ahora, era diferente, no podía explicarlo. Era incapaz de dormir bien, sentía que mi cuerpo pesaba toneladas y que cada punto de contacto con la colchoneta donde dormía me incomodaba; esto hacía que permanentemente me tuviera que levantar y reacomodarme, exigiéndome un esfuerzo enorme. Así permanecía casi siempre, como en un círculo vicioso, aunque de vez en cuando se rompía el ciclo, debido a la necesidad de tomar agua para saciar mi sed.

Unas horas más tarde, al mediodía, volví a verte. Esta vez no solo te acercaste tú a saludarme, sino también ese precioso niño al cual había tenido el privilegio de acompañar, cuidar y jugar con él desde que era un bebé, y que ahora, a sus diez años, me miraba con angustia y compasión por todo lo que me estaba pasando. De pronto, de sus pequeñas manos y envuelto en un pedazo de servilleta, fue descubriendo un trozo de carne que me había guardado de su almuerzo y acercándolo a mi boca me decía: «¡Toma! Te guardé este pedacito de carne para que te alivies y tomes nuevas fuerzas». Acerqué mi boca a sus tiernas manos, las cuales me habían acariciado, apretujado y algunas veces hasta repelado; ante eso yo nunca demostré braveza o rechazo, porque yo era el primer perro para ese niño y quería darle lo mejor de mí. Lentamente, tomé con la mayor delicadeza lo que me ofrecía, lo mastiqué un par de veces, pero las náuseas que me produjo fueron más fuertes que mi deseo de complacer a aquel niño que yo tanto amaba.

Después de un tiempo sentí que alguien me tocaba nuevamente; mis ojos estaban cerrados y no los podía abrir por el cansancio tan extremo que sentía. Sin embargo, escuché la voz del niño que me decía: «que te vaya muy bien en tu visita al médico, voy a estar orando y pidiéndole a Dios para que te mejores». Ojalá hubiera podido abrir mis ojos en ese momento y verlo nuevamente, pero no pude hacerlo; lo último que escuché fue el abrir y cerrar de la puerta de la casa.

Más tarde, quien se acercó a mí fue mi amo. Con amor me movió con su mano y me dijo: «despierta dormilón, ya es hora de irnos». Luego, sentí cómo abrochaba la trailla a mi collar y nuevamente con una voz amorosa me decía: «¡Arriba! Tenemos que irnos». Una de las cosas que me encantaba siempre, era poder pasear en carro con mi amo; a lo mejor se debía a mis mejores recuerdos que siempre se asociaban a vacaciones juntos, a paseos largos o a las competencias de carrera a las cuales él me llevaba. Por esa razón, era frecuente que me pusiera ansioso y contento por entrar rápidamente al auto; siempre viajaba de manera cómoda en el espacio del maletero, donde tenía una vista y un lugar privilegiado, ya que desde ahí podía ver a todos los de mi familia y también el exterior, con el fin de siempre protegerlos. Casi nunca fue necesario que ladlara, mi tamaño grande e imponente no pasaba desapercibido y era habitual que infundiera respeto y prevención en las demás personas, pero, la verdad, es que debajo de tal imponente tenía un espíritu noble y amigable.

La tarde de aquel día, aunque me sentía alegre por viajar con mi amo, mi cuerpo estaba agotado; era tanta mi debilidad que no fui capaz de dar el salto para caer en ese maletero que me llevaba a lugares maravillosos. Esta vez tuvo que ser mi amo quien me ayudara a subir. Suavemente, me abrazó del pecho y subió primero mis patas delanteras al baúl; luego, con la misma delicadeza, pasó mis patas traseras por en medio de sus brazos y me cargó. Ya en mi viaje, sentía que mi cuerpo me estorbaba, todo me dolía, incluso

tuve que acostarme porque me sentía desfallecer. Al poco tiempo, se volvió a abrir la puerta, esta vez me dije a mí mismo: «debo poder hacerlo solo», y dudándolo por un instante, di un salto hacia el piso. ¡Craso error! Me arrepentí en seguida de haberlo hecho, nunca había sentido tanto dolor, sentí que todo mi esqueleto se quebraba y se desbarataba.

El lugar al que habíamos llegado me parecía conocido. Estaba seguro que hacía unos cuantos años antes me habían llevado ahí para retirarme una masa que estaba en el párpado de mi ojo izquierdo y que poco a poco había ido creciendo lentamente hasta el punto de estorbarme, dolerme y no dejarme ver bien; sabía que las personas que me esperaban eran amables y eso me daba tranquilidad.

Durante la consulta sentí a mi amo triste, su voz se quebraba mientras iba relatando las cosas que me estaban pasando; quizá era porque se sentía impotente al no saber qué hacer para verme mejor. Y es que, la verdad, siempre pude sentir sus cuidados y amor hacia mí. Él era el que me bañaba, curaba mis heridas cuando de pronto en alguno de nuestros paseos largos al campo me lastimaba, estaba pendiente de mis vacunas, me cepillaba el pelo, en fin, puedo decir que siempre me cuidó, aunque a veces no lo entendiera, como era el hecho de que no permitía que me dieran los huesos de la comida que sobraba. Sin lugar a duda, tenía un buen amo, porque nunca hizo algo que estuviera en contra de mi integridad. Por esa razón, y en muestra de mi afecto hacia él, en esos momentos traté de acercarme y posarme entre sus piernas para que supiera de mi agradecimiento por los cuidados que siempre tuvo conmigo.

Posteriormente, el médico se levantó de su escritorio, me miró a los ojos y luego se dirigió a mi amo diciéndole: «vamos a revisarlo, si el perrito es bravo le pido que lo sostenga». Inmediatamente mi amo respondió: «no se preocupe, ¡no es bravo!, por el contrario, es el perro más noble y manso que puede existir». Desde ese momento comenzó un examen exhaustivo, donde me hicieron

infinidad de cosas, me tocaban, me masajearon, me ponían un aparato para escuchar mi corazón, me cambiaban de posición, en fin, revisaron hasta lo más recóndito de mi cuerpo en busca de algo, pero no hallaban nada.

Fue así que, después de un tiempo, esa misma persona me llevó a otro cuarto. En ese momento me sentí nervioso porque mi amo no pudo acompañarme. Me subieron a una mesa fría y dura y empezaron supuestamente a tomarme fotografías con un aparato que yo veía por primera vez en mi vida. Después de unos cuantos minutos, que para mí fueron casi una eternidad, habían terminado los exámenes. Sentí que algo había cambiado en aquel hombre, pero no pude saber exactamente qué era lo que pasaba, hasta alcancé a pensar si había hecho algo malo.

En ese cuarto estuve solo por un largo tiempo, anhelaba volverme a encontrar con mi amo. Me sentí tentado a saltar de la mesa hacia el suelo, pero, la última vez que hice eso, lo recordé con amargura y, por esa razón, me contuve de hacerlo; preso sobre una mesa, cosa que me avergonzaba aún más, decidí con resignación esperar hasta que alguien se acordara de mi existencia. Mientras tanto, empecé a meditar qué podía haber ocurrido para que ese hombre hubiera salido de esa habitación con el semblante diferente, pensé y pensé, pero nada se me ocurría, ¿acaso me porté mal?, ¿le gruñí? o ¿le desagradó mi olor? Ya que era cierto que últimamente había estado emitiendo un olor fuerte de mi cuerpo, lo digo porque las veces en que salía a pasear, las moscas no me dejaban en paz. Eso me incomodaba y, a la vez, me molestaba mucho.

Finalmente, la puerta del cuarto volvió a abrirse. Esta vez era mi amo, acompañado del hombre que me había tomado las fotografías y ahora se las mostraba en una pantalla. Al mismo tiempo, mi amo me acariciaba la cabeza, que yo tenía recostada sobre la mesa, que ya no me parecía tan fría y dura. Yo no entendía nada de lo que hablaban, pero podía sentir las emociones que estaba experimentando mi amo a través de sus caricias, y era algo que nunca

había percibido en él. Lo único que podía intuir es que eran cosas que se trataban de mí, porque cada vez sus caricias eran más profundas, como si quisiera decirme algo sin palabras, como si tratara de curarme de algo a través de sus manos. Sentí cómo su corazón latía cada vez más rápido y su respiración se entrecortaba. La verdad, no sabía qué hacer.

De pronto, empecé a percibir un olor familiar, era mi ama. Tan pronto atravesó la puerta, comencé a mover mi cola con las últimas fuerzas que me acompañaban. En ese momento, en verdad, me di cuenta de que algo me estaba pasando a pesar de no sentir ninguna clase de dolor o molestia. Ella se acercó a mí y como siempre comenzó a consentirme con sus besos y caricias. De la misma forma como le habían mostrado las fotografías a mi amo lo hicieron con ella, pero esta vez empecé a sentir con más fuerza esos sentimientos que ambos emitían. Los tres duramos mucho tiempo juntos en esa habitación, mi ama me abrazaba con gran fuerza y amor; era tan agradable ese momento que hubiera querido que nunca terminara, podía sentir cómo cada una de sus lágrimas bañaba mis patas, cosa que me causaba un poco de cosquillas; sentí que me llenaban de su gratitud y, en verdad, fue algo que me hizo sentir bien.

Recuerdo que luego me pasaron a otra mesa, esta vez era más cómoda que la anterior, ya que podía recostarme y eso era algo que agradecía mucho, porque mi cuerpo era bastante grande; mis amos no dejaban de acariciarme en ningún momento, me susurraban que siempre me iban a amar y a recordar, me agradecían por los momentos bellos que vivimos juntos. Quizá lo único que en ese instante me causaba un vacío o un reproche conmigo mismo era el no haber podido despedirme bien, esa misma tarde, de mi niño. De pronto, me di cuenta que muchos me rodeaban y empecé a sentir un descanso que me estaba haciendo falta hacía mucho tiempo. Mi cuerpo poco a poco se fue recostando y empecé a sentir el sonido de la lluvia en mi mente; no sé si en

ese momento era algo real o imaginario, pero me generó mucha paz. Luego, lo último que recuerdo es a mi amo acariciando mi rostro y su voz serena que me decía: «corre, corre, corre».

A la memoria de Jordan.



REVISTA
INSTITUCIONAL

TIEMPOS nuevos

30
AÑOS DE PUBLICACIÓN

1994 - 2024

ISSN 2981 - 6823

número
31

Año 29, No. 31
DICIEMBRE 2024

